

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE CONTEXTUALIZADA

ANTÔNIA DE ABREU SOUSA
ELENILCE GOMES DE OLIVEIRA
ORGANIZADORAS

A importância da temática do livro *Educação Profissional: análise contextualizada*, editado em 2005 pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (Cefet-Ce), fez nascer a necessidade de uma segunda edição, desta feita pela editora da Universidade Federal do Ceará (UFC), na coleção do Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Qualificação Profissional (Labor), grupo de pesquisa que congrega a maioria dos autores da obra, professores/pesquisadores do Ceará, Piauí e Maranhão.

O livro faz uma crítica ao neoliberalismo no ensino brasileiro situando a educação profissional e a influência dos organismos internacionais nesse contexto. Tendo como destaque os efeitos negativos do Decreto nº 2.208/97, assinado por Fernando Henrique Cardoso, atualmente revogado pelo Decreto nº 5.154 de 2004, assinado por Luiz Inácio Lula da Silva, a crítica não se detém somente na questão curricular da separação entre ensino médio e técnico, enfatiza, sobretudo, o viés neoliberal da reforma feita na educação profissional brasileira.

Embora o livro se refira ao contexto do final dos anos 1990, consideramos que ele se agrega ao momento atual da educação profissional e técnica (EPT) por dois bons motivos: em primeiro lugar, pelo crescente aporte de investimento

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
Análise Contextualizada**

Presidente da República

Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação

José Henrique Paim Fernandes

Universidade Federal do Ceará – UFC**Reitor**

Prof. Jesualdo Pereira Farias

Vice-Reitor

Prof. Henry de Holanda Campos

Edições UFC**Diretor e Editor**

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselho Editorial**Presidente**

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

Conselheiros

Profª. Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Profª. Angela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Comitê Editorial da Coleção LABOR

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto (UFC)

Drª. Elenilce Gomes de Oliveira (IFCE)

Dr. Erasmo Miessa Ruiz (UECE)

Dr. Hildemar Luiz Rech (UFC)

Conselheiros

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto (UFC)

Dr. Eptácio Macário (UECE)

Dr. Eduardo Ferreira Chagas (UFC)

Dr. Hildemar Luiz Rech (UFC)

Dr. Ricardo Antunes (UNICAMP)

Dr. Paolo Nosella (UFSCAR)

Drª. Antonia de Abreu Sousa (IFCE)

Drª. Lucília R. de Souza Machado (UMA)

Drª. Maria Aparecida Ciavatta (UFRJ)

Drª. Tânia Serra Azul Lima Sales (UFPI)

Dr. Francisco José Lima Sales (UFPI)

**Antonia de Abreu Sousa
Elenilce Gomes de Oliveira**
(ORGANIZADORAS)

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
Análise Contextualizada**



EDIÇÕES
UFC

Fortaleza
2014

Educação profissional: análise contextualizada

© 2014 by Antonia de Abreu Sousa e Elenilce Gomes de Oliveira
(Organizadoras)

Impresso no Brasil/Printed in Brazil

Todos os Direitos Reservados

Edições UFC

Av. da Universidade, 2995 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP: 60.020-181 – Tel./Fax: (85) 3366.7766 (Diretoria)

3366.7499 (Distribuição) / 3366.7439 (Livraria)

Internet: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Moacir Ribeiro da Silva

REVISÃO DE TEXTO

Francisca de Sá Benevides

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA (NORMAS / ABNT)

Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3-801

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Luiz Carlos Azevedo / Adilton Lima Ribeiro

CAPA

Valdiano Araújo Macedo

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Bibliotecária: Perpétua Socorro Tavares Guimarães - CRB 3 801-98

Educação profissional: análise contextualizada / Antonia de Abreu Sousa, Elenilce Gomes de Oliveira [organizadoras]. – Fortaleza: Edições UFC, 2014.

186 p.

Isbn: 978-85-7282-625-9

1. Educação profissional 2. Formação docente 3. Educação e trabalho I. Sousa, Antonia de Abreu II. Oliveira, Elenilce Gomes de III. Título

CDD: 370.193

Editora Filiada à



Associação Brasileira das
Editoras Universitárias

SUMÁRIO

PREFÁCIO À 2ª EDIÇÃO.....	7
APRESENTAÇÃO	25
EMPREGABILIDADE, COMPETÊNCIAS E DESQUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES: A DANÇA DAS PALAVRAS SOBRE O SOLO REAL DAS TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS <i>Enéas de Araújo Arrais Neto</i>	29
DO MODELO FORDISTA ÀS TEORIAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: OS IMPACTOS SOBRE A CIDADANIA E A FORMAÇÃO HUMANA <i>Josania Lima Portela</i>	43
O NOVO PARADIGMA TÉCNICO-PRODUTIVO E A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR <i>Francisca das Chagas Silva Lima</i>	67
NOVOS CAMINHOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA? <i>Elenilce Gomes de Oliveira</i>	79
AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O VIGOR DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO <i>Antonia de Abreu Sousa</i>	99
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL TÉCNICO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 – COMPREENDENDO OS SEUS IMPACTOS A PARTIR DOS SUJEITOS QUE A VIVENCIAM <i>Lélia Cristina Silveira de Moraes</i>	115
A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO – UMA ANÁLISE DA FASE PRELIMINAR <i>Izaura Silva</i>	141

O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR:
COMPETÊNCIAS PARA QUEM E PARA QUÊ?

Maria José Pires Barros Cardozo

Enéas de Araújo Arrais Neto..... 157

ANEXO 1175

ANEXO 2180

PREFÁCIO À 2ª EDIÇÃO

IMERSÃO NO TEXTO

Ler, de um só fôlego, as 186 páginas do livro *Educação Profissional: análise contextualizada* representou uma rica viagem de reconhecimento do campo científico da educação profissional. Uma coletânea focada em uma só temática oferece a vantagem de captar no conjunto o debate existente sobre um tema.

O livro atendeu a um plano teórico bastante claro e unitário: no conjunto é uma crítica contundente e bem fundamentada à hegemonia do grande capital e da política educacional globalizante em prejuízo dos valores do território, que não é um espaço abstrato do planeta, mas identificação econômica, social e cultural do ser humano, especificamente do ser humano nordestino.

As análises centram-se nas propostas do governo brasileiro para a formação dos jovens visando à integração entre cultura geral e especialização profissional. No centro da discussão, encontram-se os decretos federais nº 2.208 de 1997, assinado por Fernando Henrique Cardoso, e nº 5.154 de 2004, assinado por Luiz Inácio Lula da Silva, ambos reproduzidos em anexo. É aconselhável iniciar a leitura do livro pelos decretos porque, mesmo que sejam de conhecimento geral, sua releitura despertará o clima ideológico e político que os originou, introduzindo o leitor na problemática.

O grande mérito da coletânea é a postura crítica que evidencia a aparente contradição entre os dois ordenamentos jurídicos, o que foi jocosamente ilustrada pela piada “do bode”. A piada conota que o primeiro decreto dicotomizou o ensino médio, separando o percurso de formação geral do profissionalizante; o segundo acabou pulverizando o ensino médio, eliminando qualquer veicidade de ensino unitário ao permitir sua extremada multiformidade.

Recapitulando os anexos: o primeiro decreto separou a formação profissional do ensino médio regular; estabeleceu

ainda que a educação profissional deveria ser organizada em três níveis: básico, técnico (ensino de nível médio) e tecnológico (ensino de nível superior). O segundo decreto manteve a organização do ensino profissional em suas três modalidades e as ampliou: formação inicial e continuada do trabalhador independente de escolaridade, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O *punctum dolens* desse segundo decreto está na permissão da profissionalização precoce dos adolescentes¹, isto é, de estudantes com idade entre 12 e 18 anos, na forma de ensino médio integrado. A modalidade integrada atrai os estudantes pela possibilidade de obter ao final do curso, além da certificação de conclusão do ensino médio, a habilitação de técnico de nível médio, assim como a modalidade concomitante que é ofertada para quem já está cursando o ensino médio regular. A compreensão do teor ideológico dos decretos vai sendo construída à medida que o leitor, ao percorrer as páginas deste livro, fundamenta-se na crítica contextualizada que se materializa ao longo dos textos.

No primeiro texto, "Empregabilidade, competências e desqualificação dos trabalhadores: a dança das palavras sobre o solo real das transformações produtivas", o autor, Enéas de Araújo Arrais Neto, ao analisar algumas correntes da sociologia do trabalho e da área de qualificação profissional, afirma com propriedade que a dialética é a categoria central para toda análise crítica e expõe que ela constitui o "desmascaramento do caráter ilusório das versões conservadoras [...], e a proposição de novos encaminhamentos, vislumbrando as saídas potenciais [...]" (p. 31). Para empregar uma metáfora musical, esse primeiro texto dá o tom ou o "lá" para toda a orquestração crítica da coletânea.

No segundo texto, "Do modelo fordista às teorias da reestruturação produtiva: os impactos sobre a cidadania e a

¹ De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, Lei nº 8.069/1990, considera-se para efeitos legais que criança é a pessoa com até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa que se encontra com idade entre 12 e 18 anos.

formação humana”, Josania Lima Portela discute a relação entre a transformação dos meios de produção e as noções de cidadania e formação humana. Diz que a cidadania é apresentada como condição para a inserção do indivíduo no mundo da produção, no sentido, porém, da escolarização servir de justificativa para a existência das diferenças sociais. Os últimos parágrafos esculpem sua visão do movimento dialético da história da liberdade dos trabalhadores: “A cidadania posta possibilita uma liberdade restrita. [...] vislumbrando possibilidades de elaboração de uma ‘cidadania plena’” (p. 62-63).

No terceiro texto, “O novo paradigma técnico-produtivo e a qualificação do trabalhador”, Francisca das Chagas Silva Lima busca compreender a educação profissional na perspectiva da relação entre trabalho e educação. Apresenta as exigências do contexto econômico à educação explorando as relações dialéticas entre o contexto da crise do capital e o papel atribuído às novas tecnologias e às demandas resultantes desse processo para a educação e a qualificação profissional. Diz que o grande desafio é inverter a lógica do capital. Ou seja, Francisca retorna ao mote inicial e principal do livro, a dialética, perguntando como essa lógica da história do capitalismo pode ser superada.

No quarto texto, “Novos caminhos na educação profissional brasileira?”, Elenilce Gomes de Oliveira foca diretamente a questão do ensino profissional, discutindo criticamente as especificidades da educação profissional brasileira que se fundamenta na adequação da escola e do ensino às tendências de racionalização, flexibilidade e produtividade. Destaca a oposição das entidades científicas e sindicais em relação à reforma da educação profissional de 1997, sobretudo do ensino médio. Parece evidenciar um movimento dialético libertário na superação desse decreto pelo de 2004. A autora, porém, conclui, melancolicamente, tratar-se de uma dialética domesticada pelos mesmos princípios subjacentes ao decreto anterior, afirmando que ocorreu “um passo à frente e dois para trás na história da educação profissional brasileira, sob a satisfação do dever cumprido: a revogação do Decreto nº 2.208/1997” (p. 95).

Antonia de Abreu Sousa, no quinto texto, "As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo", discute a questão do financiamento da educação profissional, demonstrando o comprometimento do Brasil com as políticas do Banco Mundial e como elas influenciaram os modelos educativos aqui adotados, para os quais o neoliberalismo se tornou a condição ideológica e política propícia para a sua efetivação. Antonia não atira contra as trincheiras inimigas do neoliberalismo escudadas em um abstrato espaço revolucionário, adentra-se nessas trincheiras para desvendar suas estratégias. Talvez, com a surpresa de muitos, descobre que para o capital é menos essencial que os governos treinem profissionalmente a juventude, pois uma educação geral básica de melhor qualidade para os níveis escolares do ensino fundamental e médio é crucial para uma maior produtividade e crescimento econômico. O capital se preocupa, sobretudo, quando as escolas técnicas federais alcançam elevados níveis de qualidade, inclusive no ensino médio, justamente porque sabe que essa elevação qualitativa não é fruto do ensino propriamente profissionalizante e sim da boa cultura geral aí desenvolvida.

Lélia Cristina Silveira de Moraes, no sexto texto, "A formação profissional em nível técnico no contexto da política educacional dos anos 1990 – compreendendo os seus impactos a partir dos sujeitos que a vivenciam", analisa os resultados da política educacional da década de 1990 para o ensino profissionalizante, destacando as armadilhas e contradições presentes na organização curricular dos cursos técnicos. Explicitamente, evoca o método dialético contrapondo-o às descrições dos fatos empíricos. Citando Lefebvre, diz que o método dialético "busca penetrar [...] naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta, sob o movimento superficial" (p. 118). Lélia percebe que articular ensino médio e técnico não é fácil, como não

é fácil vislumbrar concretamente o movimento profundo que se oculta debaixo do superficial. Expor, sem meias palavras, a dificuldade de aplicação do método dialético é o grande valor do texto.

No sétimo texto, "A reforma da educação profissional de nível técnico – uma análise da fase preliminar", Izaura Silva disserta sobre a qualidade da formação nos cursos técnicos durante a vigência do Decreto nº 2.208/1997, destacando a fluidez do objetivo governamental em relação à democratização da educação profissional. Denuncia o declínio na qualidade do ensino, a insatisfação de professores e alunos e o aumento da evasão escolar. Leva-nos até à cidade de Imperatriz, no interior do estado do Maranhão, apresentando-nos "pessoas para quem um curso técnico de boa qualidade representa uma grande vitória profissional e pessoal" (p. 147) e mesmo assim desenvolvem o espírito crítico. Suas vozes denunciam duramente a desarticulação entre ensino técnico e curso médio, reivindicando dialeticamente pelo fim da tese do velho decreto.

No último texto, "O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê?", Maria José Pires Barros Cardozo e Enéas de Araújo Arrais Neto de pronto focam a "relação dialética de subsunção do trabalhador ao capital e na luta contra essa subsunção" (p. 157), evidenciando que essa dialética não é uma contraposição de faz de conta. Parecem dizer que a tese (subsunção do trabalhador ao capital) não brinca de dialética, é hábil e ardilosa, pois consegue que, pela noção de competência, as reformas educacionais compactuem com a ideologia da empregabilidade, assim como, pela concepção de produção flexível, é garantida a valorização do capital às custas da precarização e exploração do trabalho. Resta saber como a antítese (a luta contra essa subsunção) se contrapõe, dialeticamente, à tese.

EMERSÃO DO TEXTO

Dialética: era o rouxinol e não a cotovia

Não existe uma única concepção dialética da história, mas diferentes teorias dialéticas. Estruturam-se em três elementos básicos: a tese (proposição econômico-social dominante), a antítese (proposição contrária) e a síntese (resultado futuro). Entretanto, a correlação e os conteúdos entre esses três elementos variam de pensador para pensador. Por isso conhecemos as dialéticas de Heráclito, Platão, Agostinho, Abelardo, Thomás de Aquino, Giambattista Vico, Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Lênin, Croce, Gramsci, Benjamim, Adorno etc.

Ao emergir da leitura deste livro, a primeira pergunta que me ocorreu foi: como poderia caracterizar a concepção dialética da história desses autores? Os elementos fundamentais estão postos por todos: a tese é representada pelo projeto neoliberal, a antítese pela sua rejeição ou crítica e a síntese é o que se vislumbra e deseja. À primeira vista, uma observação pode ser feita: enquanto o projeto neoliberal de subsunção do trabalhador ao capital (tese) é muito bem exposto e criticamente detalhado, a luta contra essa subsunção (antítese) é insuficientemente desenvolvida. Portanto, podemos dizer que estamos diante de uma dialética claudicante, forte e de uma perna só.

Como exemplo, entre outros, pode ser citado o texto de Elenilce. O texto é bem estruturado e se divide em três partes: a primeira apresenta a reforma engendrada pelo Decreto nº 2.208/1997; a segunda analisa os propósitos e as consequências da reforma; e, na terceira, intitulada *Caminhos para a Educação Profissional*, tópico apropriado para propor uma antítese ao modelo educacional hegemônico, a discussão se fixa na apresentação da tímida mudança ocorrida na organização do ensino profissional quando da aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Aliás, a própria autora mais adiante afirma que tal "timidez" representou historicamente dois passos para trás.

Todavia, essas observações ou crítica da crítica não diminuem o valor do livro, apenas ressaltam a sua capacidade de despertar no leitor o sentimento de que ante esse modelo educacional é necessário contrapor uma antítese crítica e propositiva, o que sugere que a coletânea precisa de um segundo volume. Aguarda-se, portanto, dos organizadores e dos autores uma segunda coletânea onde a antítese apareça mais detalhada, desencadeando com isso uma dialética mais vigorosa.

Nem se trata de antecipar qualquer resultado futuro ou síntese, como fazem os intelectuais que, acima e fora da história, pretendem analisá-la no seu movimento dialético completo, frustrando de antemão a própria revolução ao estabelecerem os limites e as etapas da síntese. Ao contrário, sendo a síntese absolutamente imprevisível, é dialético desenvolver na antítese todas as possibilidades de luta, inclusive apresentando integralmente a proposta.

Nem Marx, nem Gramsci se moviam pelo mapa da história futura. Eram motivados, cientificamente, por uma aguda compreensão da conjuntura à luz do método da filosofia da práxis e, eticamente, por profundos ideais humanistas (MERLEAU-PONTY, 2006). Quando muito, algum mapa fictício da história futura pode funcionar como instrumento e estímulo pedagógico para militantes teoricamente menos amadurecidos, porque os mais amadurecidos sabem que este ou aquele mapa da história poderá ser, mais cedo ou mais tarde, inutilizado. Nem mesmo as férreas leis materialistas da economia conseguem desenhar a história futura, porque o livre arbítrio e a fortuna (o acaso) interferem continuamente de forma imprevisível. Por isso, não há como se acomodar, a revolução (não necessariamente a insurreição) é sempre necessária e possível.

Ensino médio: unitário ou multiforme

Cientes de que o objetivo do livro se restringe à análise e contextualização da educação profissional e de sua regulamentação a partir dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004,

reconhece-se que o estudo da organização curricular do ensino médio e sua relação com a educação profissional não são o tema da coletânea. Os textos não abordam diretamente o debate sobre a integração da cultura geral com a educação profissional no nível médio nem as consequências decorrentes dessa modalidade de ensino para a formação do estudante com idade entre 12 e 18 anos, mas encaminham-se para isso. Prova disso é que o último capítulo da coletânea, "O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê?", colocou em evidência a questão do ensino médio e suas relações com a educação profissional.

Não foi por acaso que a obra desaguou nessa temática. É impossível dissertar sobre educação profissional dos jovens, sobretudo dos adolescentes, sem aportar na problemática do ensino médio, o nó górdio, o entroncamento, a hora da incerteza de todo o sistema escolar. Os outros percursos formativos, inclusive os EJAs, apresentam problemas de qualidade, mas sem fortes divergências teóricas e pedagógicas, enquanto a faixa etária dos 12 aos 18 anos desencadeia um redemoinho de debates entre educadores, políticos e economistas disputando, uns com medo, outros com interesse, muitos vacilantes e paternalistas, a definição do percurso formativo desses adolescentes. Por causa disso, pretendemos contribuir para o debate da coletânea com algumas considerações relacionadas especificamente ao ensino médio:

O problema fundamental se põe para aquela fase da carreira escolar que é hoje o ensino médio (liceu) e que não se diferencia por nada, como tipo de ensino, das séries escolares anteriores (GRAMSCI, 1975, p. 1536).

Outra consideração é a seguinte: muitos autores da coletânea são defensores da educação profissional integrada ao ensino médio. Logo, defendem um projeto de educação profissional no âmbito desse nível de ensino, mesmo criticando as fórmulas didáticas que o implementam. De qualquer forma, sofrem também eles alguma tensão pedagógica e política contaminada inevitavelmente por interesses corpo-

rativos. Causa última dessa tensão é o Estado brasileiro que mantém, nesse nível de ensino, dois sistemas educacionais: o ensino médio regular e o ensino médio integrado. É a tensão entre um sistema minoritário de educação, caracterizado por verbas específicas, estudantes previamente selecionados, boa estrutura física, frequentemente com os cursos que podem chegar a quatro anos de duração, dois períodos diurnos de funcionamento, plano de carreira docente similar ao magistério superior federal, atividades formativas no contraturno etc., e um segundo sistema de massa caracterizado por uma conceituação difusa e confusa sobre cidadania e trabalho, por uma ilusória e complexa burocracia de Estado, pela escassez de recursos, por estruturas físicas arcaicas e precárias, por planos de carreira frustrantes e metodologias inadequadas.

Cabe a nós todos educadores analisarmos se a defesa do sistema de ensino médio integrado contribui para revigorar a dialética que pretende revolucionar todo o fracassado sistema nacional de ensino médio regular, massivo e público; ou se, como pensam os autores deste prefácio, a dialética tornar-se-ia mais vigorosa mediante a defesa unitária, direta e intransigente, de uma reforma radical do ensino médio regular. Com efeito, de um lado, temem que a defesa do ensino médio integrado possa oferecer o aval ideológico e político à introdução do princípio da profissionalização precoce no espaço da cultura geral do ensino médio; de outro lado, sabem que eventuais resultados positivos do ensino médio integrado, quer no desempenho escolar, quer na inserção social (mercado), devem ser atribuídos aos diferenciados fatores acima destacados e não à fórmula didática da "integração" entre formação profissionalizante e ensino médio. Claro, toda opção tem seus riscos, pois nenhuma dialética confere *a priori* a certeza de que os resultados esperados serão alcançados.

Sobre a articulação do ensino médio com a educação profissional, a "legislação educacional continua prescrevendo e regulando sem condições teóricas para distinguir o trabalho como princípio educativo geral, como princípio didático/específico de cada faixa etária e, ainda, como exercício profissional".

O artigo 36-A da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, pode ser tomado como exemplo. As alterações decorrentes da regulamentação do ensino profissional pela Lei nº 11.741/2008 preveem a integração do ensino profissional ao ensino médio sem que haja prejuízos ao currículo do ensino médio e à formação geral do educando, mas ainda assim encaminha o adolescente para a profissionalização precoce.

Preocupação e confusão teórica semelhantes podem ser identificadas no parecer conjunto do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 5/2011² que, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enfatiza que

As diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender à diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.12).

Como se vê, os textos legais evidenciam o embaraço e a ambiguidade dos legisladores na definição dos objetivos educacionais do percurso formativo dos adolescentes com idade entre 12 e 18 anos. Ao procurar superar o excesso identificado na preparação do estudante para o vestibular, em seu conjunto a legislação acaba por cair no excesso da profissionalização ou, como expressou o texto, no patrocínio de um sonho futuro para todos os estudantes do ensino médio.

Na tentativa de dissipar o denso nevoeiro de dúvidas, entre currículos organizados em áreas do saber divididas

² O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 foi publicado no *Diário Oficial da União* em 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10.

em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, recorre-se à determinação quantitativa do número de horas/aula, como se um ano da vida e, no caso, da adolescência, fosse traduzível em número de horas/aula. Como se pode identificar nas Resoluções do CNE/CEB nº 2/2012³ e nº 6/2012⁴, decorrentes do parecer CBE/CNE nº 5/2011.

De acordo com as resoluções, a carga horária mínima do ensino médio regular é de 2.400 horas distribuídas em três anos, isto é, 800 horas anuais distribuídas em pelo menos 200 dias letivos. Quando da integração da educação profissional ao ensino médio regular, a carga horária obrigatória passa a ser de 3.200 horas, o que, em tese, poderia significar o aumento de um ano nas atividades regulares do ensino médio. O aumento da carga horária é decorrente da carga horária mínima necessária para a habilitação de nível técnico, estipulada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que varia geralmente entre 800, 1.000 ou 1.200 horas (BRASIL, 2012)⁵. No caso do ensino médio regular noturno destinado a jovens e adultos, mas ofertado também aos adolescentes que trabalham⁶, mediante a necessidade de uma organização curricular imposta por uma carga horária diária menor para garantir a carga horária mínima, normalmente ocorre o acréscimo de um ano no tempo de duração do ensino médio. Em função dessas condições especiais, a integração do ensino profissional se faz com carga horária reduzida, resguardando a carga horária mínima de 2.400 horas do ensino regular, das quais pelo menos 1.200 devem ser destinadas à formação geral.

³ A Resolução CNE/CEB nº 2/2012 foi publicada no *Diário Oficial da União* em 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.

⁴ A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 foi publicada no *Diário Oficial da União* em 21 set. 2012, Seção 1, p. 22.

⁵ O catálogo foi atualizado de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2012, publicada no *Diário Oficial da União* em 8 ago. 2012, Seção 1, p. 13.

⁶ Atualmente, a legislação trabalhista brasileira, em cumprimento ao artigo 7º da Constituição, permite que adolescentes de 14 a 16 anos trabalhem na condição de aprendiz e libera o trabalho em geral a partir dos 16 anos. Isso torna cada vez mais comum o ingresso de adolescente no ensino médio noturno, tendo em vista que os artigos 206 e 208 da Constituição determinam igualdade de condições, acesso e permanência na escola e oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando.

Em suma, mesmo que se professe a intenção de resguardar a formação geral na integração do ensino médio com a educação profissional, sabe-se que a “integração” impõe ao adolescente uma formação profissional precoce, em especial em regiões em que essa modalidade de ensino se estabelece como referência de qualidade. E ainda, mesmo que a legislação insista que na modalidade de ensino integrado não pode haver prejuízo para a formação geral e defenda que a formação escolar possibilite o acesso do educando a estudos posteriores, cabe questionar de que tipo de estudos posteriores se trata: de transição do jovem para os estudos universitários ou de um ciclo infinito de formação profissional? Para qual dos dois o jovem será forçado quando não conseguir uma colocação no mercado profissional por não ter a qualificação necessária ou simplesmente por não haver “vaga”?

Intencionalmente, nossas observações desviam do foco de análise dos autores desta coletânea do campo da formação profissional para o campo da formação simplesmente. Fomos forçados para esse “desvio” pela própria natureza do processo formativo da personalidade dos adolescentes que, de fato, cumpre um único percurso. Infelizmente, a dualidade escolar se aprofundou desmembrando o próprio sistema educacional: um profissional e outro regular. Como disse Elenilce Gomes: “um passo à frente e dois para trás”.

Em tempo de se contrapor

Na Câmara dos Deputados está em tramitação desde março de 2013 uma proposta de reorganização curricular do ensino médio que, fundamentada na “liberdade” de escolha e aptidão do adolescente, defende uma estrutura curricular de três anos dividida em duas partes: dois anos de currículo comum e um ano de estudos específicos realizados a partir da escolha/aptidão do estudante em uma das três áreas ofertadas: humanística, tecnológica e biomédica. A medida está prevista no Projeto de Lei nº 5.115/2013 que, de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), altera a

LDB nº 9.394/1996. Para o autor, o currículo programático do ensino médio precisa ser revisto para oferecer oportunidades de ênfases distintas ao aluno conforme seus interesses vocacionais, para tanto propõem que o *caput* do artigo 36 da LDB passe a vigorar com a seguinte redação:

Art. 36 – O currículo do Ensino Médio com três anos de duração será constituído de dois anos com currículo comum e o terceiro ano com três vertentes distintas, Humanística, Tecnológica e Biomédica e observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes (FERREIRA, 2013, p.1).

Além disso, ele propõe que o ensino técnico tenha currículo independente, porém equivalente ao ensino médio, possibilitando a continuidade dos estudos. Para isso propõe a alteração do artigo 42 da LDB, que passaria a expressar a seguinte determinação:

Art. 42 – A Educação Técnica destina-se aos alunos egressos do Ensino Fundamental completo, com duração mínima de 1.200 (um mil e duzentas) horas, terá currículo próprio e equivalente ao Ensino Médio e dará continuidade de estudos em nível de Ensino Superior de Graduação Tecnológica e de Mestrado Profissional e em casos excepcionais de Doutorado, sempre em áreas afins (FERREIRA, 2013, p. 2).

Ou seja: mude-se tudo, para não mudar nada. Sobre essa proposta de alteração do currículo do ensino médio, de pronto, concordamos com Giovanni Gentile: por que jogar no colo do jovem que ainda não alcançou em cultura geral e desenvolvimento psicológico a maturidade básica a escolha do campo científico e profissional? Quais os critérios e as condições dessa decisão prematura? A consciência dos adolescentes nessa faixa etária é aguda, vibrante, sensível e atenta ao que está no entorno, entretanto, é ainda embaçada, vacilante e sujeita às “tentações” do imediato, refratária, muitas vezes, aos objetivos de longo alcance e ao duro trabalho do estudo. São estudantes que precisam, segundo a máxima kantiana

citada por Gentile, "conciliar a autoridade do mestre com a liberdade do aluno" (GENTILE, 2003, p. 34).

Mesmo que fiquem patentes algumas aptidões do adolescente, é injustificável uma escolha precoce que implicará o abandono, também precoce, de áreas e assuntos essenciais ao saber básico geral (GENTILE, 2003). Afinal, a aptidão por algum assunto ou prática não impede que o adolescente continue estudando outros assuntos essenciais do campo do saber geral, assim como o estudo e a aplicação ao campo de saber geral não impedem que ele privilegie desde cedo assuntos de sua preferência, até porque as preferências nessa idade podem mudar. Não é possível esquecer que o saber básico geral e as especificidades formam uma unidade orgânica.

Permitam um depoimento pessoal: se no ensino médio, quando evidenciávamos, já no 1º ano, inclinação pela filosofia, abandonássemos precocemente o estudo da biologia, da matemática, da física, da química etc., tal abandono teria sido um desastre para a nossa formação, inclusive filosófica.

Faz-se tudo para "reduzir", "encolher" a formação geral, como nessa última proposta em tramitação na Câmara dos Deputados, evocando preferências e "liberdade" de escolha dos jovens, quando, na realidade, a possibilidade de continuidade dos estudos fica sitiada ao âmbito da profissionalização, tese já questionada por Alfredo Bosi:

O que me parece absolutamente necessário é dar a todos os alunos do ensino médio condições intelectuais para concorrerem em qualquer tipo de vestibular. Em outras palavras, enfrentar corajosamente a situação desfavorável do aluno da escola média pública quando confrontada com a das escolas particulares escolhidas pela alta classe média (BOSI, 2013 E2).

Os autores deste prefácio defendem a ideia de que sejam mantidos os três anos de ensino médio regular e, paralelamente, sejam oferecidos, para todos, contratuais, disciplinados, organicamente relacionados aos turnos regulares, em

que se levem em conta as inclinações e as lacunas pessoais, didaticamente ministrados na forma de estudo dirigido. Para isso, obviamente, além de adequados recursos, será justo remunerar o trabalho/estudo do adolescente, sobretudo dos mais carentes.

Entre o canto do rouxinol e da cotovia

O militante navega sem mapa e sem previsão meteorológica. Não, porém, sem bússola. Orienta-se pelo método. Único prognóstico é que haverá muita luta para defender a liberdade plena e universal. Seu percurso não é propriamente uma "travessia", cuja imagem, ao evocar míticos pontos de partida e de chegada, abre flanco para contaminações metafísicas. Nem é uma caminhada balizada por flexíveis etapas históricas moldadas aos interesses da hora, inclusive dos militantes. A cada momento, há uma estratégia própria para a luta. Hoje, o Brasil está vivendo um momento em que é possível e importante erguer integralmente a bandeira da unitariedade do ensino básico de cultura geral, de qualidade, para todos, até os 18 anos, compensando as carências acumuladas no percurso formativo e estancando o avanço do princípio da profissionalização que precocemente invade e reduz o espaço da cultura geral alicerçada no trabalho como princípio educativo universal. Assim, se alguma diferença escolar deve haver, será apenas no sentido de reforçar a formação para os mais pobres e adequar a gestão escolar às condições culturais e físicas da clientela.

Os coordenadores deste livro, profundo e contundente do ponto de vista da crítica, ficam devendo, portanto, um segundo volume em que explicitem suas propostas de políticas públicas adequadas para construir um vigoroso sistema unitário do ensino básico. Gramsci, ainda em 1923, no Caderno 12 sobre os intelectuais e a escola, após criticar a dualidade do sistema escolar, expõe uma precisa proposta de escola unitária. Com efeito, para ele:

A concepção permanece dialética, isto é, pressupõe, aliás, exige como necessária, uma antítese vigorosa que ponha em campo todas as suas possibilidades de explicação, intransigentemente (GRAMSCI, 1975, p. 1534 e 1827).

Lefebvre, citado por Lélia Cristina, disse que:

O método dialético busca penetrar – sob a aparência de estabilidade e de equilíbrio – naquilo que já tende para seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento (LEFEBVRE, 1991, p. 238).

Essa profunda definição de dialética retrata o dilema político vivido hoje pelos educadores brasileiros que lutam por um ensino básico público, unitário e de qualidade. O dilema pode ser representado pela linda metáfora de Shakespeare, quando Julieta não sabe se o canto era da cotovia ou do rouxinol. Com efeito, é fácil na história confundir o que anuncia o nascimento com o que tende para o fim:

Julieta. O dia ainda não está próximo... era o canto do rouxinol e não da cotovia a voz que feriu o fundo receoso de teu ouvido... todas as noites canta naquela romãzeira. Acredita, meu amor, era o rouxinol.

Romeu. Era a cotovia, mensageira da aurora, e não rouxinol!... Olha, meu amor, que raias invejosas de luz separam as nuvens no Oriente longínquo... Os círios da noite já se queimaram e o jucundo dia está, de pontas de pé, no brumoso cimo das montanhas... Preciso partir e viver, ou ficar e morrer (SHAKESPEARE, 1981, p. 77).

Parabenizamos os autores desta coletânea pelo lindo canto do rouxinol; certamente, saberão, esperamos em breve, realçar o canto da cotovia.

Referências Bibliográficas

BOSI, Alfredo. Proletários do giz. *O Estado de São Paulo*, Caderno Aliás, São Paulo E2, ago. 2013. Disponível em: <<http://>

www.estadao.com.br/noticias/suplementos,proletarios-do-giz,1060264,1.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília, DF: MEC, 2012. [on-line]. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=>. Acesso em: 19 nov. 2013.

_____. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=>. Acesso em: 19 nov. 2013.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid=>. Acesso em: 19 nov. 2013.

GENTILE, Giovanni. L'unità della scuola media e libertà degli studi. In: _____. *La nuova scuola media*. Firenze: Casa Editrice Le Lettere, 2003. p. 1-39.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni dei cárcere*. Torino: Einaudi, 1975.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal e lógica dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *As aventuras da dialética*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Victor Civita, 1981.

FERREIRA, Izalci Lucas. Projeto de Lei nº 5.115/2013. *Altera os artigos 36, 41 e 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <<http://www.portal.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=566882>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

Paolo Nosella
Jarbas Maurício Gomes

São Carlos, outubro de 2013

APRESENTAÇÃO

A educação profissional constitui o cerne das contribuições teórico-empíricas dos integrantes do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (Nupep), congregando pesquisadores de vários centros federais de educação tecnológica e universidades, cujas análises situam-se no terreno da relação trabalho e educação, permitindo elucidar as mudanças produzidas na tessitura da correlação de forças sociais que afetam as instituições de ensino no plano pedagógico-metodológico e financeiro-administrativo.

A presente coletânea se inicia com a colaboração de Enéas de Araújo Arrais Neto, que materializa o texto "Empregabilidade, competências e desqualificação dos trabalhadores: a dança das palavras sobre o solo real das transformações produtivas". Seu percurso faz a crítica, à luz da dialética, de algumas correntes da Sociologia do Trabalho e da área de Qualificação Profissional, que propõem a adequação do processo educativo às novas necessidades do capital. O autor considera que a dialética permite maior clareza nas análises dos elementos de permanência do capitalismo e das possibilidades e limites das transformações fenomênicas das novas tecnologias, dos modelos de organização do trabalho e dos sistemas culturais, vivenciadas nas últimas décadas.

No esteio das transformações produtivas, segue o texto de Josania Lima Portela, "Do modelo fordista às teorias da reestruturação produtiva: os impactos sobre a cidadania e a formação humana", explorando, nesse percurso, a relação cidadania e formação humana. A autora destaca a noção de que, a partir da mudança do paradigma produtivo, acentua-se o discurso de que a relação entre o setor econômico e o educacional assume novas dimensões, sendo a cidadania não mais resultado da inserção produtiva como no fordismo, mas condição desta.

As exigências que se apresentam à educação, neste contexto, são examinadas por Francisca das Chagas Silva Lima, em "O novo paradigma técnico-produtivo e a qualificação do

trabalhador". A autora estabelece relações entre o contexto mais amplo do momento marcado pela crise do capital e o papel atribuído às novas tecnologias e as demandas resultantes desse processo para a educação/qualificação profissional do trabalhador.

Algumas especificidades da educação profissional brasileira são tratadas por Elenilce Gomes de Oliveira, cujas investigações foram inseridas, em parte, no texto "Novos caminhos na educação profissional brasileira?", destacando a adequação da escola, do ensino, às tendências de racionalização, flexibilidade e produtividade do processo produtivo, sobretudo no período de 1997 a 2003; a inflexão das entidades científicas e sindicais em relação à reforma estabelecida pelo Decreto nº 2.208/1997; e o caráter das mudanças para a educação profissional vigente.

Particularizando o financiamento da educação profissional, Antonia de Abreu Sousa escreve "As recomendações do Banco Mundial para a educação profissional e o vigor da teoria do capital humano no contexto do neoliberalismo", demonstrando o comprometimento do Brasil em relação ao Banco Mundial, cujas "recomendações" influenciam os modelos adotados pelos países tomadores de empréstimos financeiros e encontram no contexto do neoliberalismo as condições propícias para a sua efetivação.

"A formação profissional em nível técnico no contexto da política educacional dos anos 1990 – compreendendo os seus impactos a partir dos sujeitos que a vivenciam" resultou de um recorte de uma pesquisa realizada por Lélia Cristina Silveira de Moraes, no Cefet-MA, mais especificamente no curso de Edificações, cujos resultados expressam as armadilhas e contradições presentes na organização curricular dos cursos técnicos.

A qualidade da formação dos cursos técnicos na vigência do Decreto nº 2.208/1997 é analisada por Izaura Silva, em "A reforma da educação profissional de nível técnico – uma análise da fase preliminar". A análise dos dados obtidos na Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz-Maranhão

indicou um declínio na qualidade do ensino, insatisfação de professores e alunos com o novo modelo de educação e aumento significativo da evasão escolar, evidenciando a fluidez do objetivo governamental em relação à democratização da educação profissional.

Maria José Pires Barros Cardozo e Enéas de Araújo Arrais Neto discutem a emergência da noção de competência em "O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê?". Os autores assinalam que as reformas educacionais enfatizam as competências, coadunando-se com a ideologia da empregabilidade no desenvolvimento atual do capitalismo, em que a produção flexível surge para garantir a valorização do capital às custas da precarização e exploração do trabalho.

Fortaleza, julho de 2005

Antonia de Abreu Sousa
Elenilce Gomes de Oliveira

ORGANIZADORAS

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

1977

1978

EMPREGABILIDADE, COMPETÊNCIAS E DESQUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES: A DANÇA DAS PALAVRAS SOBRE O SOLO REAL DAS TRANSFORMAÇÕES PRODUTIVAS

Enéas de Araújo Arrais Neto¹

Ao longo das duas últimas décadas, os debates ocorridos na área das ciências humanas tiveram como pano de fundo a percepção de transformações de grande impacto nos modelos produtivos anteriormente estabelecidos (hegemônicos), incluindo os paradigmas organizacionais do trabalho e o tipo de tecnologia aplicada à esfera da economia e à vida social. Articulados a essas transformações produtivas, presenciamos, igualmente, modificações substanciais na organização e atuação da política institucional – o Estado, assim como nas formas de expressão cultural paradigmáticas de um modelo social anteriormente vigente, cuja imposição era mundialmente uniforme a partir da matriz euroamericana da assim chamada modernidade.

De fato, as duas últimas décadas viram sucumbir o modelo político do Estado do bem-estar social, com a emergência alardeada e “triumfante” do neoliberalismo, trombeteado como a solução para os males da ineficiência social do Estado, tachado de assistencialista e intervencionista, fosse ele de padrão social-democrático, liberal-democrático ou do “socialismo real”. Paralelamente, presenciava-se a emergência de amplo movimento cultural denominado pós-modernismo, que chegou a sugerir, para alguns, a instauração de um modelo societário profundamente diverso dos padrões anteriores. Esse novo paradigma social, com determinações amplas sobre todos os aspectos da vida humana, refletindo a exaustão dos referenciais do mundo moderno, determinaria a emergência da pós-modernidade.

¹ Doutor em Educação, prof. adjunto da Universidade Federal do Ceará e coordenador do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (Labor).

Desgastado após alguns anos o apelo da pós-modernidade, isto é, esgotadas a possibilidade e a condição mesma de viabilidade de mercado da exploração midiática da "novidade", resta a difusão do niilismo social, advindo do desencanto com a "liberdade e democracia", ocasionado pela fragmentação dos referenciais culturais. Observe-se, nesse quadro, que o discurso e as análises da pós-modernidade abstiveram-se, salvo exceções, de considerar a relação do suposto "mundo novo" com sua base produtiva real. Permaneceu obscurecida a filiação do mundo, dito pós-moderno, ao velho modo de produção capitalista. Vale lembrar a perspicácia da poesia de Brecht (1990, p. 219), na *Parada do Velho Novo*:

Eu estava sobre uma colina e vi o velho se aproximando
mas ele vinha como se fosse o Novo. Ele se arrastava em
novas muletas, que ninguém antes havia visto,
E exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes
havia cheirado. [...] Em torno estavam aqueles que instilavam
horror e gritavam:
aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos
como nós! [...]

Mantém-se forte, entretanto, a vertente política do neoliberalismo, que tem como alicerce real de seu projeto de hegemonia social burguesa as transformações ocorridas no campo da produção econômica de teor capitalista. Alguns aspectos desse neoliberalismo, "embrulhados" por um discurso pseudoprogressista, encontraram guarida nas áreas de trabalho e educação e sociologia do trabalho, entre outras, nas ciências sociais e humanas, afirmando-se como um viés monolítico, uniformizador das análises e propostas aí produzidas. Nas próprias palavras de alguns epígonos dessa corrente, estaríamos diante de uma "via única"² de encaminhamento da realidade.

Mais especificamente, as questões ligadas à qualificação profissional, decorrentes de estudos das modificações produtivas e sistêmicas globais, refletem equívocos e, em alguns

² Ver PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. *Educação e Sociedade*, n. 50, abr., 1995.

casos, enfoques intencionalmente "ideológicos" sobre os quais necessitamos desenvolver nossa crítica. A importância da perspectiva crítica, estabelecida a partir de uma análise histórico-dialética dos processos produtivos (e reprodutivos) de nossa sociedade, evidencia-se como central na constituição das lutas e da resistência dos setores progressistas em contraposição aos encaminhamentos dominantes, apresentando no poder das políticas de Estado seu maior trunfo.

O estabelecimento da contraideologia, no sentido inverso desse senso comum "cientificamente produzido", constituiu-se de dois momentos coetâneos: o desmascaramento do caráter ilusório das versões conservadoras, apologéticas da forma assumida pelo processo social-produtivo capitalista, e a proposição de novos encaminhamentos, vislumbrando as saídas potenciais a partir das contradições inerentes aos processos dominantes.

As diversas versões conservadoras partem de alguns pressupostos gerais comuns, explicativos dos processos de transformação produtiva e social. O principal deles se refere à amplamente difundida concepção de que estaríamos vivenciando uma revolução tecnológica e organizacional na produção, determinando consequências sobre a esfera do consumo e o modo de vida planetário em geral. Essas transformações, por sua vez, engendrariam um novo quadro de divisão internacional do trabalho em que a educação seria a chave do acesso ao desenvolvimento econômico-social (num retorno disfarçado às teorias do capital humano). Desta feita, inclusive, os novos modelos de organização do trabalho estariam levando à qualificação politécnica dos trabalhadores, ultimamente definida pelo recurso à concepção das "competências" necessárias à manutenção da condição de integrados ao mercado de trabalho.

O simples fato de que se permaneça interessante ao voraz mercado humano em que se constituiu o mundo dos parques empregos inseguros e temporários é hoje o limite de civilidade apontado pela pregação dos sacerdotes do capital. Tornada responsabilidade individual, em contraposição ao enfoque anterior, no qual o emprego deveria ser garantido pelas políticas

públicas, individualiza-se igualmente a culpa pela exclusão direta do mundo produtivo. Difunde-se a ideia de *marketing* pessoal e desenvolvimento das competências profissionais para constituir, assim, a chamada "empregabilidade".

A reincorporação de tarefas aliada à liberação do tempo, permitidas pelo avanço tecnológico, estariam, no dizer dos ideólogos mais otimistas, construindo, juntamente com a elevação da produtividade social, a sociedade da abundância, do lazer e do tempo livre. O capitalismo "triunfante", como modelo social "vencedor", não apenas se afirmaria como modo de produção mais forte, mas como ferramenta de elaboração de felicidade social, ao final das contas.

Obviamente, permanecem, teimosamente, os elementos da realidade a desafiar essas leituras da utopia funcionalista. Por um lado, a possibilidade de utilização ampla das faculdades humanas continua a ser desdenhada pela especialização estrita, com seu retalhamento do processo produtivo, tanto em termos das ações mecânicas gestuais, quanto no que se refere aos elementos conceituais, tecnológicos e científicos que definem e subsidiam a produção. Pelo lado da liberação do tempo da produção, da emergência da sociedade do tempo livre e do lazer, a quimera se revela ainda mais perversa na medida em que se estabelece o quadro oposto, isto é, a ampliação da jornada de trabalho aliada à sua intensificação.

O uso intensivo da tecnologia, ao lado dos novos processos de organização do trabalho mais eficientes para o capital, reduz a porosidade da tessitura produtiva e produz mais desgaste e mais estresse humanos. A redução do tempo de trabalho necessário à produção, em vez de reduzir a jornada global do trabalho, redundando em um crescente nível de desemprego que é alcunhado de estrutural, obscurecendo seu caráter de determinação política classista. Diz com todas as letras: não há desemprego estrutural! O que se tem é a estrutural redução do tempo de trabalho necessário à produção, que poderia redundar em tempo livre para todos. Submetida à lógica capitalista, essa redução torna-se duplamente perversa sob a forma de desemprego de muitos e ampliação da jornada dos

poucos funcionários remanescentes. Esses resultados sociais seriam certamente outros sob uma sociabilidade determinada pelos valores humanos e não pelo capital.

Quando não se acena com a fantasia da plenitude do desenvolvimento social sob o modo de controle social metabólico do capital, empunha-se o argumento de que, não havendo opções ou saídas possíveis ou viáveis para as razões do capital, nada nos restaria a fazer senão nos conformarmos a ela e nos engajarmos na competição encarniçada pelos melhores lugares sociais. A educação, mais uma vez, é acenada como ferramenta dessas batalhas de uma guerra globalizada. Essa verdadeira *belum omnia erga omnes* não se configuraria apenas como campo para disputas individuais em torno das poucas vagas de trabalho disponíveis no mercado, mas como palco de embate entre nações, cujo maior ou menor nível de qualificação da mão de obra determinaria sua posição na hierarquia da nova divisão internacional do trabalho capitalista.

Nesse quadro geral, por si já bastante sombrio, algumas respostas de setores supostamente de esquerda ("terceira via", "nova esquerda", "regulacionistas" e outros sem denominação definida), apontando, em graus maiores ou menores, para a adequação reformista ao sistema global do capital (algumas, como a "terceira via", no grau mais ínfimo possível), apesar de alardeados como "a opção viável", demonstram-se claramente como simples facetas do continuismo político e econômico, levemente travestidos de "alternativas". A refutação de suas propostas políticas passa pela negação não apenas das propostas em si, mas inclui o embate com seus pressupostos de leitura da realidade – o enfoque teórico que confere estofamento às suas análises.

Faz-se necessário, nesse contexto em que se digladiam perspectivas diversas acerca dos processos de mundialização do capital ou, expresso de outra forma, de constituição de uma nova organização sistêmica do capital global, estabelecer uma leitura ao mesmo tempo totalizadora e complexa da realidade. Essa perspectiva, partindo das contribuições dos grandes teóricos que formam a base da crítica da economia

política – materialismo histórico, Marx e Engels (1975), e incluindo os já grandes atualizadores posteriores e de nossos tempos, como Gramsci (1978a, 1978b), Lucáks (1980), Mészáros (1995, 1998), Kosik (1998), *inter alii* –, deverá incorporar ainda as contribuições setoriais ou parciais importantes de outros estudiosos e pesquisadores dos âmbitos geral e local articulados. Somente assim desenvolveremos uma leitura ampla e coerente que poderá ser o sustentáculo de uma crítica radical aos encaminhamentos sociais, políticos e econômicos do sistema global do capital.

Considerando a base dessa leitura crítica, outro aspecto chama a atenção na condição de elemento profundamente relacionado não apenas aos encaminhamentos gerais da mundialização capitalista, mas à necessidade de submissão e exploração do trabalho que constituem o núcleo irreduzível – essencial das relações de produção e reprodução social metabólicas do capital: o da qualificação-desqualificação do trabalho. No que diz respeito a esse aspecto, os principais pontos a destacar no debate atual são, por um lado, a discussão acerca do caráter qualificador ou desqualificador da força de trabalho assumido pelos novos modelos de organização da produção capitalista, articulados à implementação das novas tecnologias, e, por outro, vinculada ao primeiro, a própria concepção de classe trabalhadora e do trabalho industrial capitalista. Essas concepções variam dos enfoques fragmentários e divisionistas à percepção de unidade da classe trabalhadora em oposição ao capital. Essa última perspectiva, centrada na compreensão marxiana, recuperada também por Mészáros, da totalidade do trabalho, abre a possibilidade da efetivação subjetiva-política de uma ação que, engendrada pelas contradições objetivas da superexploração do trabalho sob o capital, supera (dialeticamente incluindo) a pura perspectiva de classe, apontando para a emancipação do gênero humano.

Em todos os enfoques criticados, é interessante perceber como a perda da dialeticidade da análise é o elemento que leva aos desvios e equívocos comprometedores de suas postulações. Apontar os aspectos objetivos da globalização

como elementos definitivos e irredutíveis do atual momento histórico nacional e mundial é uma postura cômoda e de bom tom entre os analistas e intelectuais, mesmo entre alguns que mantêm vinculação com os movimentos sociais e populares. É necessário, entretanto, observar as contradições dessa forma atual da reprodução do capital, procurando compreender as diversas possibilidades de desenvolvimento abertas à ação social-coletiva que possa encaminhar as transformações num sentido progressista. A internacionalização da produção e dos mercados, a liberdade de o capital produtivo e financeiro moverem-se sem fronteiras, a condição mundializada de exploração da força de trabalho e de matérias-primas, a hegemonia do capital financeiro sobre os setores produtivos, todos são fatos concretos e objetivos que definem a presente forma da reprodução do capital em sua nova fronteira mundial.

A escolha sobre qual caminho social e econômico seguir entre os vários possíveis, inclusive o refluxo da globalização, é opção que envolve escolhas políticas marcadas pela subjetividade que, mesmo não se impondo como definitiva, redirecionará a objetividade daquela dinâmica histórica. O desenvolvimento das propostas econômicas, sociais e políticas liberais, submetendo as sociedades à regra geral da lucratividade, mercantilização de todas as relações e competição social, é resultado também de políticas deliberadas de governos no embate com a resistência explícita ou velada dos setores subalternos.

O argumento da objetividade da globalização, dos caminhos que esta tem seguido e da lógica do capital que lhe é subjacente, com seus aspectos centrais da mercantilização generalizada da sociedade, da competição excludente, do individualismo exacerbado, da destruição da estrutura de serviços públicos, entre outros aspectos, é verdadeiro, mas parcial. Sua apresentação como trilha única a seguir, como direcionamento natural-histórico, determinação contra a qual resistir é não somente absurda, mas contraproducente, é um discurso ideológico no sentido estrito do termo: reflete uma intenção política classista de estabelecer como hegemônicas ideias que interessam somente a determinados setores e gru-

pos sociais. De fato, a objetividade é elemento determinante dos encaminhamentos históricos, mas o que define a fronteira da sociedade humana, separando-a do mundo animal, é a possibilidade de superação da mera objetividade dos fatos e processos naturais e sociais.

A subjetividade, baseada na ética ou na estética, levando à emergência social dos valores humanos (humanistas), tem poder de intervenção e modifica o curso objetivo dos acontecimentos pela ação social, sendo este o caráter distintivo da sociedade humana. O resultado da dinâmica histórica será sempre uma unidade complexa e dialética entre a subjetividade humana e a objetividade estrutural (das "leis" naturais e sociais). A submissão completa das intenções humanizadoras à política do capital é o resultado, também, de projetos políticos e ação social de seus representantes. Essa ação, socialmente parcial, classista ou grupal, foi bem-sucedida em estabelecer uma visão de senso comum que inclui também as ideias de inevitabilidade e irreversibilidade da globalização capitalista.

Esses pontos são o centro gravitacional em torno do qual se movimentam a compreensão e as discussões das propostas políticas em jogo no Brasil de hoje. Vinculados a eles, discutem-se a objetividade do momento atual da reprodução do capital e a questão do papel possível para o Estado nesse novo quadro estrutural. Se temos o intuito de tecer considerações críticas a esse respeito, é necessário refletir sobre o papel historicamente desempenhado pelo Estado, como forma política assumida pela conjunção de forças sociais em cada momento histórico. Ao longo do século XX, a conformação predominante assumida pelos estados nacionais o levou a assumir o aspecto de organizador e provedor dos serviços públicos.

Por um lado, a existência de valores e práticas de solidariedade social entre as classes subalternas, ao lado da existência de instituições sociais públicas voltadas para o "cuidado" dos mais pobres, é um fato histórico já reportado por Engels, em sua obra clássica *A Condição da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (1973). Refletindo sobre as condições de exploração

dos trabalhadores no século XIX e as correlações de força daquele momento, segundo os testemunhos arrolados, o montante desta solidariedade autônoma e informal excedia aquele da "caridade oficial" burguesa institucional. Ora, com o avanço das lutas, organização e mobilização social, o Estado europeu foi assumindo mais e mais o espaço de provedor de serviços sociais que garantissem um padrão mínimo de dignidade à massa dos assalariados, prevenindo o aguçamento extremo da miséria e suas consequências, sob a forma de inquietação social e política.

Ao longo do século XX, após décadas de expansão dos serviços e instituições públicas voltados para o estabelecimento do Estado do bem-estar social, o (neo)liberalismo retornou como ideologia hegemônica das classes dominantes, premidas pela crise do modo de regulação social fordista. Com o liberalismo de volta, os setores dominantes encetam um grandioso esforço de propaganda para justificar o real ataque ao espaço de riqueza representado pelo setor público, ataque que assumiu e ainda assume as formas mais variadas, mas que, por qualquer delas, seja via privatização direta³, seja pela liquidação de instituições e órgãos governamentais, tem sempre a mesma finalidade: aumentar a lucratividade social do capital.

Na verdade, ambos os procedimentos implementados têm este fim comum: com a liquidação direta do Estado, busca-se a redução de custos "sociais" com os setores subalternos e se estabelece, além disso, a possibilidade de redirecionamento dos anteriores gastos sociais para os setores comercial, industrial e financeiro do capital; pela privatização direta transfere-se abertamente patrimônio público para bolsos particulares, num processo perverso que demandaria, por si, uma exposição completa que não é a intenção deste trabalho.

Ora, num quadro assim, a nova cultura hegemônica define uma opinião de senso comum contrária à instituição pública, ao passo que se mantém, de forma agravada, a situação que

³ E aqui estamos considerando o processo de forma genérica, sem nos atermos às constantes fraudes que marcaram a venda das estatais no Brasil.

engendra a miséria e a exclusão sociais crescentes. Reforça-se, dessa forma, a necessidade premente do assistencialismo e do provimento de serviços básicos à população mais pobre, que vai encontrar no serviço autônomo e na auto-organização social, comunitária, grupal etc. seus caminhos de realização. Essas novas formas disfarçadas do serviço público apenas traem a permanência da necessidade da intervenção do Estado no provimento das necessidades básicas das classes trabalhadoras, expostas à ganância do capital, ao mesmo tempo que determinam uma forma diferenciada em sua gestão: o trabalhador não adquire os direitos de servidor público, que, com contradições que apresentam aspectos positivos e negativos, representam em nossos dias uma cota razoável da produção social que é apropriada por um segmento da classe trabalhadora em detrimento dos capitalistas.

É também importante observar que toda grande obra gerada pela necessidade social, ao longo da história, foi sempre tarefa coletiva e, assim sendo, pública, pela impotência individual no provimento desses serviços. Instalação de infraestrutura social de água, esgotos, eletricidade e gás, por exemplo, é sempre fruto de um trabalho coletivo, mesmo quando exercido sob controle e apropriação privados. Já alguns outros serviços continuam coletivos na execução, mas não se configuram como campo de apropriação privada de lucros, sendo assim desinteressantes para o capital. Eis como se dá a definição capitalista do que, na estrutura do Estado, deve ser privatizado ou extinto.

Por outro lado, a necessidade de romper com o imobilismo, a lentidão e a burocratização do serviço público, conforme estruturado e organizado pela política burguesa ao longo do século XX, aponta para a reestruturação do serviço público sob outras formas de organização menos hierarquizadas, mais democráticas em seu funcionamento interno e sujeitas ao permanente controle popular. Esse novo "modelo" permitiria superar os problemas inerentes à estrutura pública anterior, que tende ao corporativismo pela incorporação das contradições do sistema social capitalista. Essa forma democratizada,

ao mesmo tempo, não se configuraria como “tampão” de contradições sociais, mas como espaço de aprendizado político e de consciência de classe.

Resta claro, sob este enfoque, que o espaço dos serviços públicos é necessário e inevitável em qualquer sociedade, apenas ampliando-se pelo provimento de necessidades decorrentes da “exclusão social” determinada pelo capitalismo. O trabalho necessário aos serviços sociais será sempre coletivo, e assim, sob uma organização mercantil-monetária das relações sociais, como é o caso das sociedades do capital, será pago pela sociedade. A questão de que essas tarefas sejam exercidas por instituições públicas ou pela iniciativa privada é a de decidirmos se, a este montante ou valor necessário, queremos acrescentar outro importe destinado a saciar a voracidade lucrativa do capital privado.

No quadro permanente desse embate de forças, o desenvolvimento de uma concepção contra-hegemônica que promova avanços sociais é uma conquista lastreada na mobilização somente permitida pela elevação da consciência política de classe. O estabelecimento, por exemplo, de um salário social para todos os membros da sociedade, o encaminhamento da redução da jornada de trabalho com a ampliação do tempo livre, o estabelecimento das bases de um novo pacto internacional para o desenvolvimento social em todos os países, nações e culturas do mundo, bem como a estruturação de uma série de práticas sociais anticapitalistas, significarão uma tarefa hercúlea, somente possível com o concurso de pessoas, grupos e classes comprometidos com a superação do capitalismo. Essa construção coletiva deverá, além disso, estar enraizada de forma prefigurada ou embrionária na práxis de resistência dos setores subalternos de hoje, desenvolvendo-se a partir deles e reforçando-os no sentido do estabelecimento de processos de desenvolvimento social anticapital.

A dificuldade concreta é que ninguém sabe, de antemão ou exatamente, como e quais serão esses processos, nem como instaurá-los ou deflagrá-los. Essas práticas serão engendradas pela dinâmica dos processos de luta e organização anticapitalis-

ta dos próprios setores subalternos. Esta é a grande dificuldade e, ao mesmo tempo, a riqueza histórica da nova sociedade ainda utópica, mas enraizada nas contradições da realidade atual. Dessa forma, deverá ser descoberta, edificada, desenvolvida, por dentro e contra a atual ordem estabelecida e o senso comum que a coteja. Deverá estar articulada e engrenada com suas contradições. Tal tarefa somente se tornará possível com a elaboração de uma nova perspectiva política e social que inclua o papel central para uma educação politizadora.

As contradições do sistema capitalista, por si mesmas, levando permanentemente à crise em níveis cada vez mais globais e aprofundados, contribuirão com o cenário em que novos paradigmas societários se farão necessários para motivar a ação dos grupos, das classes e dos indivíduos. Contradições, no entanto, e seu produto direto, as crises, apontam para o esgotamento de um determinado modo de produção, não para a nova forma social-produtiva que o deverá suceder. E esse ponto foi mal compreendido pelos movimentos políticos progressistas por demasiado tempo. O novo modo de produção, ou, num nível mais acanhado, o novo modo de regulação social, deverá ser engendrado pela práxis dialética cotidiana de uma maioria politicamente educada da sociedade. A educação deverá basear-se num enfoque humanista radical que inclua a compreensão crítica do atual modo de produção sob controle do capital e das formas e caminhos de sua superação.

O processo educacional e político necessário a que se atinja o patamar de consciência social deverá levar para além da organização social burocrática e pragmática vigente e, por igual, irá além do modelo educativo atual centrado na escola e no dualismo do ensino profissionalizante e propedêutico. Vinculando escola e movimentos sociais, trabalho e educação, estudando os processos sociais e aprendendo em suas práticas, a educação tornar-se-á uma prática social efetivamente articulada com a produção e reprodução da vida social, desenvolvendo o que Gramsci chamava de Teoria da Práxis.

Tal modelo de organização social inédito (utópico, no sentido estrito do termo) pressupõe uma nova hegemonia, e ideias hegemônicas não são impostas, mas desenvolvidas em uma espécie de guerra de trincheiras entre os antigos e os novos paradigmas, usando as instituições sociais como campo de batalha. O papel dos intelectuais comprometidos com essa mudança não é agradável aos grupos e às classes dominantes, mas é bem mais sério do que a posição fácil e amena de ser "pragmático" e seguir as modas teóricas do momento, como bem o descreve Chesnais (1996, p. 43).

O balanço não é muito positivo, mas é necessário descrever a situação tal como ela é. Não é o caso de fazê-la mais bonita para melhor declará-la "irreversível" e empurrar a sociedade à conclusão de que a adaptação é a melhor resposta. É exatamente o oposto. Este trabalho almeja aqueles a quem a primeira ação reflexiva não é a submissão a esta ordem social como ela é, mas que tentam entendê-la e discuti-la, buscando, eventualmente, descobrir novos caminhos, diferentes daqueles que nos são impostos. Este papel crítico dos intelectuais parece ser mais necessário que nunca.

Referências Bibliográficas

BRECHT, Bertold. *Poemas, 1913-1956*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

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

ENGELS, Friedrich. *The condition of the working class in England*. Moscou: Progresso, 1973.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, Georg. *The ontology of Social Being*. Londres: Merlin Press, 1980.

MARX, Karl., ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Ed. Alfa-omega, 1975. v. 1.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MÉSZÁROS, István. *Beyond capital*. Londres: Merlin Press, 1995.

_____. L'incontrollabilità del capitale e la sua globalizzazione. In: _____. *Globalizzazione e transizione*. Milão: Ed. Punto Rosso, 1998.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. *Educação e Sociedade*, n. 50, abr., 1995.

DO MODELO FORDISTA ÀS TEORIAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: OS IMPACTOS SOBRE A CIDADANIA E A FORMAÇÃO HUMANA

Josania Lima Portela¹

A cidadania social, ou seja, a conquista de alguns direitos sociais por parte da classe trabalhadora, sempre resultou das lutas empreendidas entre capital e trabalho. Da forma como a cidadania foi proposta na Teoria de Marshall, com base no tripé direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, não conseguiu efetuar-se plenamente em uma sociedade de classes, mesmo porque a garantia formal da cidadania não assegura a sua realização. Enquanto isso, os dois primeiros direitos, civis e políticos, foram paulatinamente assegurados aos indivíduos pelo simples fato de serem qualificados como cidadãos do Estado.

Portanto, quando os direitos civis haviam atingido novos setores da população, conquistando substância suficiente, foram reconhecidos os direitos políticos; contudo, conforme Marshall (1967), esses direitos políticos constituíam o privilégio de uma classe dominante por ser do interesse desta tratar os direitos políticos como produto secundário dos direitos civis. Somente no século XX, após sucessivas leis associadas à luta dos trabalhadores, os direitos políticos foram incorporados, pouco a pouco, à cidadania; avanços permitidos para aliviar as tensões trabalho/capital, garantindo a continuidade da sociabilidade. A conquista dos direitos sociais, porém, deparou-se com dificuldades insuperáveis.

Uma das dificuldades encontradas na conquista da cidadania social com a característica de universalidade diz respeito à sua extensão a todos os indivíduos, indistintamente, sem diferença de classe social, como acontece aos direitos políticos

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professora na Universidade Federal do Piauí e colaboradora do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (Nupep).

e civis, tendo como parâmetro, para isso, apenas a qualificação de cidadãos do Estado, pois esta forma propõe, segundo Barcelona (1997, p. 53), “[...] aquela situação de indiferenciação que termina por deixar, portanto, inalteradas as desigualdades e a falta de homogeneidade que se quer corrigir”.

Outra dificuldade apontada refere-se à própria existência do mercado, pois a cidadania, da forma como foi proposta por Marshall, progressivamente,

[...] abafaria a autonomia do mercado e a própria autonomia da esfera econômica (do cálculo econômico), já que uma distribuição dos recursos e das riquezas, orientada segundo o critério da cidadania social universalmente reconhecida, comportaria forte intervenção estatal do tipo planificatório e terminaria fatalmente por invadir todos os âmbitos da vida (BARCELONA, 1997, p. 54).

Portanto, diante da experiência histórica, segundo Barcelona, o próprio Marshall foi impelido a reconhecer que a batalha por esse tipo de cidadania, cidadania social universal, não poderia ser delegada à política econômica indiferenciada nem a uma generalização de expectativa sem confins e sem conteúdo, pois essa beneficiaria uma parcela da população que não necessitaria e que já possui relevantes quotas da riqueza nacional.

A própria igualdade formal reproduziria as desigualdades e as diferenças sociais e neutralizaria o conflito e o antagonismo social, sendo incapaz, por essa razão, de propor opções para sua superação, pois o conflito e o antagonismo social são fatores que impulsionam os processos de mudança ao longo do movimento social.

Marshall continua a reflexão analisando o impacto dessa cidadania relativa sobre as classes sociais, ou, mais precisamente, sobre a desigualdade social (BARCELONA, 1997). O teórico enfatiza que a classe social é um sistema de desigualdade e, da mesma forma que a cidadania, é baseado num conjunto de ideias, crenças e valores da classe hegemônica. Por isso, é compreensível que haja um impacto, um

conflito entre os princípios opostos, além do fato de que o crescimento da cidadania política ou formal coincide com o desenvolvimento do capitalismo que, também, aprofundou as desigualdades.

Os direitos da cidadania formal, com base na legislação, foram ampliados, garantindo, em tese, o princípio da igualdade social: civis, depois políticos e, seguidamente, os sociais. Foram concedidos direitos aos trabalhadores que se faziam necessários para a manutenção da desigualdade na sociedade capitalista. Tratava-se, pois, dos direitos favoráveis ao desenvolvimento da economia de mercado competitivo. Reconhecida a desigualdade nas relações capitalistas, a cidadania é defendida na concepção liberal como condição de igualdade de *status*.

Portanto, pelo artifício da igualdade perante a lei, ou seja, da igualdade formal, o indivíduo tomava posse do estado de cidadão, não havendo nenhuma mudança estrutural no que toca ao sistema de classes, embora a condição existencial das classes subalternas tenha sido objeto de mudanças substanciais com o desenvolvimento da luta dos trabalhadores.

Foi uma proposta de cidadania social, não mais universalizante, mas de concessão seletiva e diferenciada, a praticada ao longo da história do movimento operário na experiência europeia das grandes sociais-democracias. Essa proposta baseou-se nos critérios de seletividade e de correção do mercado, resultando, no entanto, em instrumento de estabilização de privilégios a favor de grupos e comunidades fortes e organizadas, reduzindo-se a cidadania social, nessa perspectiva, a garantias sociais que vêm sendo ofertadas às organizações de trabalhadores.

Os direitos sociais tornam-se, nesta perspectiva, as garantias que vêm sendo ofertadas às organizações dos trabalhadores no plano da continuidade da relação de trabalho, da política ocupacional, da assistência previdenciária e da aposentadoria, e da criação de estruturas de serviços que correspondam a "salários indiretos": forte seletividade e diferenciação, portanto, ao oposto do universalismo ini-

cial, mas também um recuo a uma linha política – e a uma política do direito – destinada a suscitar outras e sérias perplexidades (BARCELONA, 1997, p. 54-55).

Para Barcelona, a cidadania apresenta um aspecto paradoxal. Se ela se estende como universalidade formal, reproduz as desigualdades e as diferenças sociais, funcionando como mecanismo de contenção dos conflitos sociais, pois o próprio direito assegurado formalmente leva à perda do seu significado, do seu conteúdo e da sua razão de ser.

Por outro lado, baseando-se na concessão seletiva, privilegia os organismos mais fortes no terreno organizativo político-sindical, porém consegue, apesar de seletiva, exprimir o conflito e o antagonismo entre as classes, motor fundamental para a busca por estratégias, o que a outra forma, universalizante, não consegue evidenciar.

Logo, esse tipo de cidadania social seletiva restringe o acesso aos direitos sociais a pequenas parcelas da população. Essas parcelas organizadas de trabalhadores afastam-se do conjunto da sociedade, não se solidarizando com as suas lutas sociais mais amplas, mas advogam com o capital em causa própria: uniam-se em torno de um projeto de classe, com interesses próprios e contrários aos dos donos do capital. Como possuem maior poder de barganha, asseguram para si direitos sociais, não estendidos ao conjunto da sociedade.

A integração cidadã do trabalhador, no fordismo², acontecia por meio do acesso ao trabalho, ou seja, da integração na relação salarial o trabalhador passava a ter direito a ter direitos sociais. Cocco (2000, p. 74) diz que

² Referindo-se ao fordismo, Laranjeira diz que, hoje, o termo tornou-se a maneira usual de se definirem as características daquilo que muitos consideram constituir-se um modelo/tipo de produção, baseado em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista a produção e o consumo em massa. Nesse sentido, referindo-se ao processo de trabalho propriamente dito, o fordismo caracterizar-se-ia como prática de gestão na qual se observa a radical separação entre concepção e execução, baseando-se esta no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores. O processo de produção fordista fundamenta-se na linha de montagem acoplada à esteira rolante, que evita o deslocamento dos trabalhadores e mantém um fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos e, portanto, da porosidade (1997, p. 89-90).

a integração produtiva funcionava como uma promessa de ascensão social pela melhoria das condições reais de vida e, sobretudo, como um poderoso fator de integração cidadã.

Como o Estado, porém, não foi capaz de garantir trabalho a todos, conseqüentemente, restringiu a uma parcela da população, trabalhadores empregados, o acesso à cidadania. A cidadania praticada era condicional à relação salarial, excluindo os desempregados.

A prática desse tipo de cidadania social estendeu-se ao predomínio do modelo de produção fordista. Ao mesmo tempo que esse modelo de produção esfacelou o trabalho, quebrando o saber-fazer do artesão, tornando-o facilmente substituível pelo exército industrial de reserva e individualizando-o, contraditoriamente, favoreceu o surgimento de organizações trabalhistas fortes, como resultado da socialização e da experiência adquirida nos confrontos com o capital. São trabalhadores que se organizaram para resistir, adquirindo capacidade para reivindicar direitos sociais.

As conquistas dos direitos sociais, no modelo fordista de produção, promoveram um pacto social mediante a concessão de benefícios sociais à classe trabalhadora. Em conseqüência, favoreceu a "mercadorização" dos mecanismos de satisfação de algumas necessidades essenciais (saúde, educação etc.), permitindo a desconstrução da rede pública e o direcionamento de mais capital para o interior do próprio capital. Outro ponto característico desse modelo foi a intervenção para promover a plena ocupação da força de trabalho.

No modelo fordista, a intervenção em busca da plena ocupação da força de trabalho deu-se pela profissionalização dos trabalhadores. Por isso, no decorrer da história do capitalismo, a educação sempre foi utilizada como forma de contenção dos conflitos sociais e vinculada ao mercado de trabalho como proposta de preparação dos trabalhadores para inserção no mercado. Isso acontece desde a

[...] segunda metade do Século passado, com o advento da chamada segunda revolução industrial que surge a preocupação com a educação escolar como um fator importante para a qualificação dos trabalhadores (SALM, 1998, p. 236).

A escola proposta, entretanto, não era uma escola para a formação do cidadão, mas para preparação do trabalhador. Ford³ advogava uma escola⁴ onde se ensinasse as crianças a serem produtivas, vinculada ao mercado de trabalho. O próprio Ford dizia que uma escola industrial não devia assumir compromisso com o prosseguimento dos estudos para acesso ao ensino superior, nem mesmo ter como pré-requisito a escola primária (GOMEZ, 1995).

Historicamente, o campo educacional apresenta-se como um campo da disputa hegemônica⁵, e, no decorrer do desenvolvimento do capitalismo, a relação trabalho e educação tomou formas e conteúdos diversos, de acordo com o tipo de capitalismo praticado no momento. Com o desenvolvimento do modelo fordista de produção e a estruturação dos sistemas educacionais, solidificou-se a ideia da escola dualista: uma que servisse aos filhos dos donos do capital – a elite dirigente – e outra que atendesse a classe trabalhadora, suprimindo as necessidades do próprio capital, ou seja, as necessidades da produção fundamentada nas ideias de Ford da formação para o mercado de trabalho.

Essa ideia de escola havia surgido há mais tempo. De acordo com Frigotto (1996), Desttut de Tracy já defendia uma escola dualista, ainda no final do século XVIII e início do século XIX. Ele postula a escola dualista e “[...] conclui que todo Estado bem administrado deve providenciar dois tipos de sistema de instrução totalmente distinto” (FRIGOTTO, 1996, p. 35).

A partir dessa concepção, nos países europeus, embora tenham ocorrido reformas educacionais com mudanças de perspectivas pedagógicas, massificação e elevação dos níveis de escolarização, ocorreu que,

³ Estamos nos referindo a Henry Ford que, na sua fábrica, a Ford Motor Co., em Highland Park, Detroit, em 1913, implantou um sistema de produção e gestão que ficou conhecido como fordismo.

⁴ Gomez diz que a Escola Industrial Ford, fundada em 1916, teve como base esses pressupostos. Os alunos recebiam bolsas de estudo que variavam de acordo com o seu desempenho na produção, e a própria fábrica constituía a melhor fonte de conhecimentos (1995, p. 45).

⁵ Na perspectiva marxista, a educação, segundo Frigotto, é concebida como prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social (1996, p. 31).

De forma cada vez mais dissimulada, todavia, o desenvolvimento dos sistemas de ensino solidificaram [sic] uma estrutura dualista e segmentada que perdura até o presente, ainda que de forma diferenciada, em contextos específicos nas diferentes formações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 1996, p. 35).

Logo, a Teoria do Capital Humano, desenvolvida no período de predomínio do modelo produtivo taylorismo-fordismo⁶, dominante no século XX até início da década de 1970, veio solidificar essa óptica de educação atrelada ao mercado de trabalho.

Embora esse modelo produtivo fosse pouco exigente quanto à escolaridade básica da maior parte dos trabalhadores, exigia desta especialização em determinado ponto do processo produtivo. Conseqüentemente, o trabalhador dominava apenas uma pequena parcela do trabalho realizado, adequando-se para fazê-lo no menor espaço de tempo e com o mínimo de esforço. Exigia, por outro lado, uma pequena parcela de profissionais altamente qualificados que detinham todo o controle sobre a produção.

Na década de 1950, a elaboração sistemática da Teoria do Capital Humano⁷, pelo grupo de estudos do desenvolvimento coordenado por Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, buscava encontrar um fator que pudesse explicar as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países (FRIGOTTO, 1996).

A ideia fundamental da Teoria do Capital Humano era a de que o investimento na instrução, no treinamento e na educação dos trabalhadores corresponderia a um acréscimo

⁶ Quanto ao taylorismo, Cattani informa que esta é uma estratégia patronal de gestão/organização do processo de trabalho e, juntamente com o fordismo, integra a organização científica do trabalho. Conjugado à utilização intensiva da maquinaria, sua ênfase é no controle e na disciplina fabris, com vistas à eliminação da autonomia dos produtores diretos e do tempo ocioso como forma de se assegurarem aumentos na produtividade do trabalho (1997, p. 247).

⁷ Embora, segundo Frigotto, "a relação entre o processo econômico-social e a educação já estivesse presente na escola clássica liberal (Adam Smith, Stuart Mill), a construção de um corpus teórico dentro de um campo disciplinar - Economia da Educação - que define a educação como fator de produção, se explicita somente no contexto das teorias do desenvolvimento, mais especificamente na teoria da modernização, após a Segunda Guerra Mundial" (1996, p. 40), da qual a Teoria do Capital Humano é uma esfera particular.

na capacidade produtiva. Essa teoria foi disseminada como solução para as desigualdades entre países e entre indivíduos.

A teoria alargou o conceito de capital, de modo a abranger o capital denominado "humano", ou seja, os indivíduos inseridos no processo produtivo. Concebeu a educação como investimento ligado a um aumento da produtividade do trabalho, ficando explícita a ideia de que a educação é capaz de promover um processo de modernização e de criar condições de acumulação de capital humano.

Uma das críticas que se fez a essa teoria foi a de reduzir à educação as causas das desigualdades econômicas e sociais, individuais e entre os países, atribuindo-lhe um poder que, efetivamente, ela não possui, deixando de analisar a questão relativamente à distribuição desigual de riqueza, causa real dessas desigualdades. Frigotto (1996, p. 37) explica que

o investimento em "capital humano" passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. Trata-se de um corpo teórico mais sofisticado do que a perspectiva psicologista da teoria da modernização, embora sua base parta desta. A teoria do capital humano passou por um intenso debate interno, particularmente na década de 60 e 70, e, ao mesmo tempo, teve um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais.

Era o tipo de educação exigida pelo modelo produtivo naquele momento, treinando o indivíduo para compor a mão de obra de que a indústria necessitava. A Teoria do Capital Humano não resolveu ou não conseguiu explicar o enigma das desigualdades entre países e entre indivíduos por não ser capaz de proporcionar tal solução ou tal resposta; nem o modelo fordista visava extinguir essas desigualdades, visto que era incompatível com a lógica de acumulação capitalista ou com a essência do capitalismo. Na verdade, o Estado, no predomínio do modelo fordista de produção, visava fornecer

as mediações sociais, econômicas e políticas para o desenvolvimento pleno do capital, neutralizando os conflitos sociais pela concessão de alguns direitos sociais àqueles inseridos em uma relação salarial e justificando, com a Teoria do Capital Humano, as diferenças existentes.

Sendo a cidadania incompatível com o capitalismo por ir contra a sua lógica de acumulação, o Estado a serviço do capital não pôde garantir trabalho a todos e, conseqüentemente, não conseguiu assegurar a conquista dos direitos sociais extensivos à população em geral. Para que isso ocorresse, seria necessário resolver o problema da distribuição desigual das riquezas, o que não é possível dentro do modo de produção capitalista.

A partir dos anos 1970, esse modelo de produção apresenta sinais de saturação, o que leva a repensarem o modelo de produção capitalista existente, estabelecendo novos parâmetros para uma nova fase dessa sociabilidade.

Reestruturação Produtiva: Repensando a Relação Trabalho e Educação para Recolocar a Proposta de Cidadania

Em uma sociabilidade regida pelo capital, a cidadania, como função do mercado de trabalho, cria as condições para a acumulação capitalista e reprodução da lógica do capital, ou seja, para continuidade da existência de uma sociabilidade cujo poder sociopolítico e econômico emana do mercado. E, como o modelo anterior já não mais atendia às necessidades do capital, busca-se agora, por meio de ações fundamentadas no discurso neoliberal, saídas para a crise de lucratividade do capital.

Nesse novo contexto, a questão da cidadania social torna-se ainda mais grave e explosiva se for levado em consideração o momento que estamos vivendo, de minimização do Estado-nação destinatário desses direitos de cidadania social. O Estado mínimo proposto reduz as garantias sociais e torna mais intensas as disparidades sociais entre os indivíduos e entre os países ricos e pobres.

Com base nesse raciocínio, Barcelona (1997, p. 57) aponta dois pontos com relação à cidadania social, sobre os quais, segundo ele, não se refletiu suficientemente:

[...] refere-se à própria estrutura dos direitos sociais e ao grande equívoco insito na idéia de que se possa formular hipótese sobre um desenvolvimento linear de extensão da cidadania: da cidadania política e civil à cidadania social.

O autor define a cidadania social como "direitos condicionados" ou "direitos imperfeitos", já que o se e o quanto da sua realização dependem da escolha política e da política econômica; também por não ser definida de uma vez por todas, mas ser o resultado do confronto das forças organizativas da sociedade que lutam para granjear maior quantidade de recursos; e, por último, por ser a face da política social de um governo que depende, conseqüentemente, do processo econômico, dos seus críticos de cálculo e da autonomia de suas lógicas. Por ser o resultado das políticas governativas,

[...] o verdadeiro problema subentendido na temática da cidadania social é aquele da "soberania", de quem decide, de como decide, do porque decide (BARCELONA, 1997, p. 59).

Portanto, a realização dos direitos sociais é condicionada às políticas governativas que se percebem estruturalmente inadequadas para assegurar ao cidadão os seus direitos sociais, independentemente da organização a que pertence. A prática de concessão seletiva dos direitos sociais que vinha sendo realizada no modelo de produção fordista, dirigida aos grupos organizativos mais fortes, como estratégia de neutralização do conflito para estabilizar e integrar, também vem sendo atacada pela política estatal, mediante a política de neutralização do poder de confronto dessas forças organizadas da sociedade.

É nesse contexto que entra em cena o "rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano"⁸. Segundo Frigotto (1996, p. 145),

⁸ Para Frigotto, "Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados" (1996, p. 145).

"[...] o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e 'rejuvenescer' a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social".

A política implantada nestas últimas décadas permitiu uma revitalização dessa teoria, reforçada pelo trabalho de Gary Becker⁹. Becker apoiou-se na Teoria do Capital Humano para explicar e justificar as diferenças de salários dos trabalhadores como sendo de responsabilidade dos indivíduos e para explicar a formação das preferências dos consumidores. Sua tese é a de que o cálculo racional não se restringe ao setor econômico, mas pode ser aplicado a todos os aspectos da vida social (CATTANI, 1997).

No que se refere à educação, de acordo com Cattani, a teoria de Becker, com base nessa

[...] versão do utilitarismo racional supôs que a formação aumentaria a produtividade. Quanto mais o indivíduo investisse na autoformação, na constituição do seu "capital pessoal", tanto mais valor de mercado teria. Porém, os indivíduos são desigualmente dotados. Para alguns, a formação exigiria muito mais esforços que para outros, chegando ao ponto de gasto de tempo e de esforço serem superiores aos rendimentos no futuro. Continuar ou não os estudos seria, portanto, uma decisão pessoal (CATTANI, 1997, p. 37).

Segundo Frigotto, o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano foi motivado pela mudança de paradigma produtivo, ou seja, amplas e profundas transformações na forma de produzir, tanto com a introdução de avanços tecnológicos, novas tecnologias¹⁰, como os progressos organizacionais do sistema produtivo, apoiados por um conjunto de modificações sociais, econômicas e políticas.

As novas tecnologias introduzidas decorrem do desenvolvimento do processo produtivo¹¹, resultando em ganhos

⁹ Professor da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia de 1992.

¹⁰ Segundo Silva, esse é um "Termo genérico empregado para designar a autoformação de base microeletrônica que está sendo introduzida, na indústria e nos serviços, como um dos componentes da reestruturação produtiva em curso em nível mundial" (1997, p. 169).

de produtividade associados ao conjunto das novas tendências organizacionais do processo de trabalho¹². Para Cattani (1997, p. 37-38),

O imperativo da competitividade, agora em escala internacional, obriga as empresas a desenvolverem estratégias visando à qualidade total. Para tanto, torna-se necessário conquistar o comprometimento dos trabalhadores no processo produtivo, especialmente quando se trata da operação de máquinas e equipamentos sofisticados e caros. A contribuição da mão-de-obra qualificada, até então subestimada no sistema taylorista-fordista, passou a ser valorizada para atender as novas necessidades das empresas. Políticas específicas de formação passaram a ser adotadas segundo os princípios de seletividade dos trabalhadores.

A Teoria do Capital Humano, quando situa as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda como de responsabilidade dos indivíduos em decorrência da sua formação educacional, deixa de revelar que o não investimento em educação é consequência da má distribuição da renda socialmente produzida e não causa e que, muitas vezes, o próprio sistema educacional exclui os indivíduos, quando trata como iguais os que são desiguais (CATTANI, 1997).

A proposta é de transformar a educação num negócio, vinculando-se o sistema educacional ao mercado, para atender à sua lógica, portanto,

O utilitarismo privatista regido pela lógica do lucro substitui, assim, os princípios de igualdade de oportunidades, de democracia e de solidariedade que se articulam em torno da escola pública, unitária e politécnica sob a ótica da emancipação humana (CATTANI, 1997, p. 39).

Com base na perspectiva ora traçada, percebe-se que a educação, que servia aos interesses do modelo fordista, de base tecnológica centrada na eletromecânica, de trabalho

¹¹ Teixeira diz que esse processo de desenvolvimento é "resultado da marcha inexorável do desenvolvimento das forças produtivas – da luta do homem para se libertar do domínio da natureza" (2000, p. 10).

¹² Essas tendências organizacionais do mercado de trabalho dizem respeito aos métodos de controle do fluxo de informações produtivas (por exemplo, o Kanban) e modelos participativos de organização do trabalho (CCQs, grupos semiautônomos, entre outros).

parcelar e na produção em massa, parece não mais servir ao modelo econômico implantado neste final de século, diante da nova racionalidade do capital. Isso porque, segundo alguns teóricos, no novo modelo produtivo,

ampliam-se as possibilidades de intervenção do chão da fábrica nos novos processos produtivos, o que exige do trabalhador um conjunto de competências antes dispensáveis (SALM, 1998, p. 238).

Mais uma vez, a educação é chamada para atender ao capital; agora buscam uma educação básica geral que possibilite ao trabalhador certas competências, pois, segundo Salerno, *apud* Frigotto (1996, p. 153-154),

o novo padrão tecnológico calçado em sistemas informáticos projeta o processo de produção com modelos de representação do real e não com o real. Estes modelos, quando operam entre outros inconvenientes, em face de uma matéria-prima que não é homogênea, podem apresentar problemas que comprometem todo o processo. A intervenção direta de um trabalhador com capacidade de análise torna-se crucial, para a gestão da variabilidade e dos imprevistos produtivos.

Esses problemas surgidos devem ser ainda resolvidos em equipe, pois a divisão do trabalho seria menos definida do que no modelo anterior, com maior integração das funções e a não demarcação de tarefas fixas prescritas a indivíduos dentro dos postos de trabalho, havendo maior polivalência e rotatividade de tarefas.

Hirata descreve as competências exigidas no interior do novo modelo produtivo, aqui fazendo uma referência ao padrão empresarial japonês, como sendo:

[...] capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 1996, p. 130).

Pretendemos deixar claro que não é do nosso interesse questionar se esses novos métodos introduzidos consistem

em uma ruptura com o fordismo (pós-fordismo) ou um aperfeiçoamento deste (japonização, ohnismo etc.). O que nos interessa, neste estudo, é apenas saber que inovações são essas que fazem parte da reestruturação do capital, tanto de caráter tecnológico como organizacional, e como podem elas afetar o nível de escolaridade do trabalhador no que se refere as suas competências requeridas¹³.

Segundo, portanto, uma corrente da literatura que aborda o tema, como Salerno (1992), Hirata (1996), Salm (1998), Benyon (1998), Pastore (1997), Harvey (1994), Coriat (1994), entre outros, o processo de reestruturação produtiva exige certas competências antes não exigidas dos trabalhadores dentro do modelo utilizado, em razão de maior polivalência deste profissional e ainda do trabalho realizado em equipe, pois a padronização e a rotinização do modelo produtivo fordista são consideradas coisas do passado.

Nesse cenário, a relação entre o setor econômico e o educacional assume novas dimensões, pois alega-se ser necessário um novo trabalhador – trabalhador do conhecimento¹⁴. A ênfase dada à formação educacional básica como essencial parece ser um avanço para os trabalhadores proposto pelo capital. Muitas vezes, torna-se difícil identificar, pelo discurso, a origem das propostas de educação do trabalhador. Apenas quando situadas no contexto histórico, político e econômico e na nova ordem mundial, podemos desvendar a verdadeira

¹³ Para maior aprofundamento no debate da questão ler: WOOD, Stephen. Pós-fordismo ou japonização do fordismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 6, n. 17, p. 28-43.

¹⁴ Sobre o “trabalhador do conhecimento”, Toffler, *apud* Frigotto, diz que a nova sociabilidade capitalista “exige uma força de trabalho que se ocupa mais com a ‘cabeça’ do que com os braços e força muscular” (1996, p.138). Teixeira (1999) cita Peter Drucker, que, no seu livro *Sociedade pós-capitalista*, dá ênfase ao conhecimento como fator de produção mais importante na sociedade pós-capitalista, definindo até mesmo as classes da sociedade em trabalhadores do conhecimento e trabalhadores em serviços. Frigotto (1996), no entanto, alerta para a contradição presente, pois o conhecimento, que está na base dessa nova sociabilidade, é crucial para o capital na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho aos seus fins; ao mesmo tempo, o conhecimento serve à concretização dos interesses dos trabalhadores.

intenção do capital, visto que esse mundo sem interesses antagônicos e, portanto, sem conflitos, não se pode efetivar dentro da lógica do capital.

No contexto descrito, a cidadania não é resultado da inserção produtiva como no fordismo, mas condição desta, pois, para que a inserção no processo produtivo ocorra, faz-se necessário que o indivíduo tenha competência, adquirida com a fruição do direito à educação. Cocco explica essa nova configuração da cidadania, assinalando que, como

[...] a cidadania não é mais o fruto da inserção produtiva, mas a condição desta, todas as problemáticas das correlações integração-exclusão, desenvolvimento-desigualdade se transformam (COCCO, 2000, p. 88).

É nesse momento que surge o discurso da empregabilidade¹⁵, a vender a ideia de que formação e qualificação do trabalhador são condições para adquirir competências e trabalhar. Alerta-se, no entanto, para o fato de que, segundo Teixeira (2000, p. 7),

Diferentemente do que pensam os teóricos da empregabilidade, o trabalho padronizado, rotineiro, repetitivo e especializado, não pode ser eliminado enquanto o processo de trabalho tiver como objetivo a produção de valores de troca.

Continuando o raciocínio do autor citado, podemos concluir, admitindo que os trabalhadores passem a controlar o processo de trabalho, que cairíamos no absurdo de achar que o capital iria contra a sua lógica: depositar nas mãos dos trabalhadores todo o controle da produção e, assim, tornar-se submisso a estes. Na verdade, no mundo real, ocorre é que as operações desenvolvidas pelo trabalhador tornam-se cada

¹⁵ Empregabilidade significando, neste contexto, "o conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações que tornam o profissional necessário não apenas para uma, mas para toda e qualquer organização. O que, sem dúvida, é válido para o trabalhador em qualquer nível. Agora, mais importante que apenas obter um emprego, é tornar-se empregável, manter-se competitivo em um mercado em constante mutação. Preparar-se, inclusive, para várias carreiras e diferentes trabalhos - às vezes, até, simultâneos" (BRASIL, 1997, p. 9).

vez mais simples com o desenvolvimento das forças produtivas – avanço tecnológico –, transformando o trabalho vivo em elemento cada vez mais desnecessário na criação de riquezas.

Com a revitalização da Teoria do Capital Humano, criam-se, da mesma forma que durante a vigência do modelo produtivo fordista, justificativas mistificadoras da real natureza do mercado de trabalho, transferindo a responsabilidade pelo desemprego para o próprio trabalhador, que deve adquirir capacidade de competição para lutar por um espaço ou para manter-se no mercado de trabalho, e, assim, continuam contendo os conflitos sociais, fazendo o trabalhador acreditar que é responsável pelo próprio destino, isentando os donos do capital de toda e qualquer responsabilidade pelo caos, como se a situação instaurada não fosse resultado de um processo histórico de acumulação capitalista, cuja tendência é reduzir custos de produção do capital. Para isso, empunham a bandeira da cidadania, como se esta não fosse incompatível com a exploração capitalista.

Assim, compreendemos que temos como primeiro desafio entender qual a nova face da cidadania apresentada no discurso neoliberal. Tonet (2001) faz uma análise da concepção de cidadania na óptica da Teoria Liberal (Kant, Hobbes, Locke, Rousseau, entre outros), demonstrando como essa elaboração burguesa tem como ponto de partida o pressuposto da igualdade e da liberdade natural do homem, sendo as desigualdades sociais aceitas como legítimas e inerentes ao mundo humano por serem consequências dos desdobramentos da própria igualdade e da liberdade natural, assim, reforça

o processo concreto, histórico, extremamente complexo, de entificação da cidadania, sempre vista como um instrumento não para erradicar, mas para equilibrar as desigualdades sociais (TONET, 2001, p. 64).

Como já demonstramos, na concepção liberal clássica, espousada nas ideias de Marshall (1967), o fundamento da cidadania parte

do pressuposto de que existem classes sociais antagônicas e de que a luta pela conquista de direitos democráticos se dá no quadro dessa situação considerada natural (TONET, 2001, p. 64-65).

O mesmo autor chama a atenção para o fato de que, na concepção liberal de teor clássico de cidadania, “[...] a existência das classes sociais jamais é escamoteada” (2001, p. 65), pois as classes sociais são consideradas insuprimíveis e a cidadania não tem a pretensão de solucionar as desigualdades sociais.

Nessa ordenação, a cidadania é circunscrita à regulação dos direitos individuais pelo Estado. A garantia dos direitos é que confere *status* de cidadania aos membros de uma determinada sociedade. Cidadão é, pois, aquele admitido como sujeito constituído de direitos e deveres regulados pelo Estado.

Para Marshall, a noção de cidadania liberal está associada à garantia dos direitos civis, políticos e sociais. A cidadania liberal, pois, não questiona a desigualdade da base objetiva, ampliando-se apenas para acompanhar as exigências da expansão da economia capitalista.

Assim, expandiram-se os programas sociais voltados para a garantia de um padrão mínimo de vida dos trabalhadores, conjugando a segurança e a justiça social. Ao mesmo tempo em que eram implementadas as políticas ligadas às perspectivas e demandas das classes menos favorecidas, buscava-se atender às exigências decorrentes das necessidades criadas pelo próprio desenvolvimento do sistema capitalista.

Considerações Finais

Em geral, o Estado social implantou políticas sociais de intervenção nas relações sociais, que assumiram feições diferenciadas nas diversas sociedades, segundo diferentes concepções, sejam conservadoras ou regulatórias, mas sempre como estratégia de manutenção das condições de exploração capitalista.

Tonet (2001, p. 78) faz toda uma reflexão acerca dos pressupostos fundamentais da concepção liberal e da esquerda democrática quanto à cidadania, demonstrando que, para os representantes dessas correntes de pensamento, “não há uma dependência essencial da dimensão política em relação à economia” (p. 78).

A posição adotada por estes, portanto, segundo Tonet (2001), difere do pressuposto marxiano que afirma “que há uma dependência, de caráter ontológico” (p. 78), subordinando a dimensão política à base econômica, pois a economia está sempre entrelaçada com a totalidade das dimensões sociais, muito embora seja a sociabilidade capitalista “uma totalidade complexa que inclui, além da matriz econômica, um conjunto de outras dimensões” (p. 92).

Continuando a sua exposição acerca da cidadania, tendo como referência os escritos de Marx, Tonet (2001) analisa a origem histórico-ontológica da cidadania para demonstrar que esta concepção é um produto da sociedade burguesa que “se encontra exatamente naquele ato fundante da sociabilidade capitalista, que é o ato de compra-e-venda da força de trabalho e que resulta na produção de mercadorias” (p. 94).

Assim, Tonet demonstra como, apenas na sociabilidade regida pelo capital, os indivíduos possuem as qualidades que viabilizam a emancipação política, ou seja,

[...] para que aquele ato fundante (compra-e-venda de força de trabalho) e todos os seus desdobramentos possam efetivar-se, é necessário que existam indivíduos, no sentido de pessoas livres e autônomas. Mas é preciso também que estes indivíduos sejam iguais e proprietários. Sem essas qualidades, o ato de compra-e-venda de força de trabalho e toda a produção de mercadorias não poderiam realizar-se. Um servo não poderia ser cidadão exatamente porque não possuía estas três qualidades (TONET, 2001, p. 96).

Embora aponte, porém, os limites e as possibilidades da emancipação política, assegurada por um Estado “que só não anula e não pode anular a desigualdade social, mas que ele é uma expressão desta e uma condição indispensável de sua reprodução” (TONET, 2001, p. 97), sendo que “a ação do Estado frente às desigualdades sociais jamais poderá deixar de ser meramente paliativa” (p. 97), Tonet chama a atenção para o seu papel positivo, ou seja, a consciência de que a emancipação política representou um grande progresso para a classe trabalhadora¹⁶.

Na verdade, o que o teórico quer demonstrar com sua argumentação é que a emancipação humana¹⁷ vai além da emancipação política e que esta última, no contexto do capitalismo, pode representar a derradeira etapa da emancipação humana, mas não a última fase da emancipação humana em geral, ou seja, ele acredita na capacidade “de ver que há um tertium” (TONET, 2001, p. 98), ou na capacidade de perceber a emancipação humana como uma forma ao mesmo tempo mais avançada e não utópica de sociabilidade que extrapola os limites do capital – para além do capital.

Assim, Tonet (2001) faz uma distinção entre emancipação política e emancipação humana – pois, restrita à sociabilidade capitalista, a emancipação política, por não ser esta capaz de exterminar as contradições geradas no interior da relação capital/trabalho, ou seja,

por ser essencialmente limitada, não pode ser posta como objetivo último da humanidade, como patamar mais pro-

¹⁶ Segundo Tonet, “para o marxismo autêntico, não há nenhum problema em admitir este caráter progressista da emancipação política. É uma simples decorrência do reconhecimento do ser-em-sí das coisas” (*Ibidem*, p. 98).

¹⁷ Para Tonet, “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (*Ibidem*, p. 153), ou seja, “em seus traços gerais, únicos que podem ser hoje claramente identificados, é uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino. O que, obviamente, não os isenta das limitações inerentes ao mundo humano. E, mais do que qualquer outra forma de sociabilidade, exatamente por causa do patamar em que a humanidade se encontra, é uma alternativa possível – seguramente a melhor para a humanidade – mas apenas uma possibilidade cuja efetivação depende dos próprios homens” (p. 170).

pício para a construção de uma sociedade livre, igual e fraterna (TONET, 2001, p. 104).

Compreendemos, assim como Tonet, que

Afirmar a limitação essencial da cidadania não significa nem desqualificar a sua importância no processo social nem tomar posição a respeito da importância que ela possa ter na luta pela superação da sociabilidade da qual ela faz parte. [...]. A crítica radical da emancipação política no plano essencial não significa, de forma alguma, a diminuição da importância da luta pelas objetivações democrático-cidadãs (2001, p. 103).

Assim, a emancipação política fundamentada na reivindicação de direitos ou na violação deles proporciona a emergência dos movimentos sociais que abrem outros questionamentos sobre o Estado de Direito, com base na ideia do direito a ter direitos. Como estratégia de luta, a cidadania mobiliza, historicamente, os trabalhadores a criarem ou recriarem instrumentos de luta por direitos ou por acesso a esses direitos.

Embora conscientes de que a emancipação humana "representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre" (TONET, 2001, p. 209), a bandeira da cidadania, no contexto da sociabilidade capitalista, é necessária para agregar setores importantes da sociedade em busca de melhorias para as condições existenciais dos indivíduos, garantindo um mínimo de dignidade, assegurando, também, a vivência de situações democráticas. Por ser essencialmente limitada, no entanto, não pode ser posta como patamar último e único a ser conquistado pelos trabalhadores.

A cidadania posta possibilita uma liberdade restrita. Portanto, a crítica trazida à cidadania não significa a negação da importância da luta pelas objetivações democrático-cidadãs da classe trabalhadora. Como categoria histórica e estratégica de luta das classes subalternas, a cidadania tem como componente essencial, para que se efetive, a participação.

As conquistas referentes à cidadania e à democracia sempre foram resultado de duros embates e lutas enfrentadas

pelos trabalhadores. São, pois, espaços demarcados a partir de atividades e ações concretas, vislumbrando possibilidades de elaboração de uma "cidadania plena" que propicia o surgimento de uma sociabilidade constituída por um novo *ethos* mais humano, que sabemos não ser possível nos limites da sociabilidade regida pela ordem do capital, muito embora, dentro dos limites impostos pelo capital, os trabalhadores não possam deixar de trilhar esse caminho para sua superação, participando dos mecanismos disponíveis de luta e apropriando-se dos instrumentais necessários à luta, sendo a educação instrumento imprescindível nessa caminhada.

Da mesma forma, muito embora a ênfase dada pelo capital à formação do trabalhadores sirva apenas para justificar sua exclusão do mercado de trabalho, responsabilizando-os pela situação de exclusão, buscando novas formas de explicação da crise do capital e da mudança social decorrente dos mecanismos utilizados para superação dessa crise, não estamos negando a relevância da luta pelo direito à educação.

Referências Bibliográficas

BARCELONA, Pietro. *O egoísmo maduro e a insensatez do capital*. Brasília: Ícone, 1997.

BENYON, Huw. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil*. São Paulo: Editorial Boitempo, 1998.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Educação profissional no Brasil: conceitos e práticas em debate*. Brasília: Ministério do Trabalho, 1997.

_____. *Habilidades, uma questão de competências?* Brasília: FAT/CODEFAT, 1996b.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, 1997.

CATTANI, Antônio David. Taylorismo. In: _____. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

COCCO, Guiseppe. *Trabalho e cidadania: produção e direitos na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 2000.

CORIAT, Benjamin. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

FERREIRA, Nilda. *Cidadania: uma questão para a educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: _____ et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994.

HIRATA, Helena. *O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos*. São Paulo, 1996. (Mimeo).

LARANJEIRA, Sônia M. G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio David (Org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PASTORE, José. *A agonia do emprego*. São Paulo: Editora LCR, 1997.

SALERNO, M. S. *Reestruturação industrial e novos paradigmas de produção: tecnologia, organização e trabalho*. São Paulo: USP/DIEESE, 1992. (Mimeo).

SALM, Cláudio. Novos requisitos educacionais do mercado de trabalho. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso B. de et al. *Economia e trabalho: textos básicos*. São Paulo: UNICAMP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA,

Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. *Empregabilidade: passado imperfeito... caminhando para o futuro?* Fortaleza, 2000. Palestra realizada para o Curso de Biblioteconomia/UFC (Mimeo).

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2001.

WOOD, Stephen. Pós-fordismo ou japonização do fordismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 6, n. 17, p. 28-43.

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

1977

1978

O NOVO PARADIGMA TÉCNICO-PRODUTIVO E A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR

Francisca das Chagas Silva Lima¹

Introdução

Compreender a educação profissional na perspectiva da relação trabalho-educação constitui a finalidade deste artigo, cuja análise tem como referência as transformações atuais que se estão processando no mundo do trabalho e as demandas educativas resultantes desse processo, tendo como fio condutor as contradições que permeiam as relações sociais no capitalismo contemporâneo.

As causas dessas mudanças, apontadas em vários estudos, são o "esgotamento" do modelo taylorista/fordista de produção, que tem bases técnicas e sociais assentadas na rigidez dos processos de produção, na permanência de tempos mortos e improdutivos, o que impede maior produtividade e a qualidade do produto. Convém destacar que a crise desse processo de produção está relacionada também a uma crise do modo de organização do trabalho e ao acirramento cada vez maior do conflito de classe na produção.

Desse modo, o presente estudo delinea tanto a introdução das inovações tecnológicas e as novas formas de organização e uso do trabalho na sociedade contemporânea, quanto o modo como a educação em geral e a educação profissional em particular são afetadas por essas transformações. Convém destacar que a categoria trabalho constitui eixo para a compreensão do caráter e do sentido dos processos educacionais que ocorrem na sociedade e, de modo particular, na escola.

¹ Doutoranda em Educação, professora da Universidade Federal do Maranhão no curso de Pedagogia e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (Nupep).

A Qualificação Profissional e os Impactos das Novas Formas de Organização do Trabalho

Tomando como referência a desqualificação do trabalho na sociedade capitalista, engendrada pelo paradigma taylorista/fordista de produção, e as alterações no capitalismo contemporâneo, no que diz respeito ao mundo do trabalho, este estudo busca evidenciar que, embora no âmbito do capitalismo, as mudanças técnicas respondem, sobretudo, às demandas relacionadas à hegemonia e ao mercado, e a natureza das mudanças técnicas ocorridas, especialmente com o advento da microeletrônica, torna possível a pressuposição de que as novas opções tecnológicas e organizacionais (novo paradigma técnico e econômico) comportam possibilidades de valorização da qualificação dos trabalhadores, e a educação profissional pode jogar um papel decisivo nesse processo (CARVALHO, 2003).

Nesse sentido, vale destacar o aspecto positivo entre as inovações e a educação, o qual está relacionado ao novo padrão de produção e organização do trabalho. Essa positividade vincula-se ao papel que o conhecimento e a informação desempenham, tanto na educação como no consumo.

Convém destacar, entretanto, com base em Carvalho (2003), que, se a educação, por um lado, para atender às novas exigências tecnológicas, permite integrar as capacidades tecnológicas para a atividade produtiva e as necessárias para o exercício da cidadania, por outro, essa qualificação só é dirigida para alguns, ou seja, para aqueles que se beneficiam diretamente do processo de modernização.

Além dos aspectos anteriormente mencionados, poderíamos elencar outros relacionados aos aspectos negativos dessa relação, com destaque para a produtividade propiciada pelo novo padrão tecnológico e organizacional, que tem provocado a redução do tempo de trabalho e a expulsão de contingentes cada vez maiores de trabalhadores do acesso ao trabalho.

É preciso ressaltar o fato de que o debate em torno da formação e da qualificação profissional não é recente, e nos

dias atuais se intensifica em razão das inovações técnico-organizacionais, sob o impacto das novas tecnologias inseridas no mundo do trabalho. De acordo com esse debate, as transformações oriundas da incorporação de novas tecnologias e formas organizacionais afetam diferentes esferas sociais, e os lugares que o homem ocupa nessa ordem estão relacionados à qualificação que lhe é oferecida. Podemos pressupor que a formação e a qualificação profissional fazem parte da história do trabalho e sua realização exige daqueles que a efetivam o domínio de certos conhecimentos e habilidades. É por isso que a qualificação dos trabalhadores é considerada um fator fundamental e estratégico, sem o qual não se pode fazer frente aos desafios postos pelo paradigma produtivo que tem por base as potencialidades das novas tecnologias, compatibilizando-se, da forma mais abrangente possível, automação e flexibilidade. Qual, porém, o sentido da qualificação? É o mesmo para os diferentes sujeitos? O que é ser qualificado? Como e onde se qualificar alguém para o trabalho? A quem cabe o papel de qualificar os indivíduos para o trabalho? Como se hierarquizam as qualificações?

Desse modo, convém destacar o fato de que

Na sociedade capitalista, interessa ao capital dispor de uma força de trabalho qualificada para produção e, à força de trabalho, dispor das qualificações que lhe permitam sua inserção de forma vantajosa no mercado de trabalho (CARVALHO, 1999, p. 3).

No contexto das inovações científicas e técnicas, sob o prisma da formação do trabalhador, a escola tem a função de manter e reproduzir as relações imanentes ao capital. Aparentemente, existiria aí um terreno marcado por interesse comum entre capital e trabalho. As contradições, no entanto, que advêm da forma como essa relação se organiza, consequências da profunda divisão social do trabalho, fazem desse terreno palco para disputas ideológicas e políticas. Assim:

A definição do que seja qualificação profissional, bem como quais seriam as qualificações desejadas no momento,

constitui-se numa pequena amostra dessas disputas, principalmente quando, com base nelas, definem-se elementos importantes como prestígio profissional, salário, poder, condições de trabalho, etc. (CARVALHO, 1999, p. 4, *apud* FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 1997).

Assim, no contexto do modo de produção capitalista, a formação humana deve ser compreendida a partir da relação dialética da subsunção do trabalhador ao capital e na luta que ele realiza contra essa subsunção, haja vista que o projeto burguês procura educar o trabalhador para o trabalho, ou seja, o projeto educacional capitalista educa-o de acordo com as necessidades de valorização do capital e da reprodução da força de trabalho como mercadoria. Segundo Marx (1971), no valor de troca, o vínculo social entre as pessoas se transforma na relação social entre coisas; a capacidade pessoal em capacidade das coisas.

Desse modo, de acordo com Machado (1994), esse estranhamento de si próprio, esse não reconhecimento das autossibilidades humanas e a transferência de potência para as coisas, os objetos, as máquinas etc., representam a estrutura básica do processo de alienação humana. A inversão da relação sujeito e objeto e a opacidade das relações sociais daí advindas são fatores adversos às possibilidades de qualificação humana.

Portanto, as formas de produção de mercadorias, como movimento de produção e superação, traduzem a luta do capital para adequar sua base para conformar o substrato técnico-material do processo do valor. Nessa transformação do trabalhador em mercadoria, o trabalho – como resultado da troca material que o homem mantém com a natureza – é transformado em trabalho operário genérico e abstrato que já não produz mais mercadorias nas suas formas naturais para valor de uso e para a satisfação das necessidades imediatas, mas produz mercadorias que se relacionam apenas como valor de troca, pois o que interessa ao capitalista é essa condição das mercadorias.

Nesse sentido, as noções de formação e qualificação devem ser compreendidas no desenvolvimento do capitalismo

e na sua contradição básica: de um lado, a luta da burguesia para que o trabalho seja somente abstrato, de outro, os trabalhadores lutando para que o ato de trabalhar não constitua apenas repetição-reprodução, mas envolva a possibilidade de uma apropriação criadora na relação sujeito-objeto.

A variedade das posições analíticas em torno da qualificação e sua relação com as exigências do mundo do trabalho já são analisadas desde que o modo de produção capitalista começou a ser estudado cientificamente. Com a crescente aplicação da ciência na produção e com a projeção de "novos" paradigmas no cenário industrial, ampliaram-se os debates acadêmicos realizados pela Economia, Sociologia do Trabalho e Sociologia da Educação em torno das relações entre produção e qualificação, ou seja, entre educação e trabalho. Convém destacar que as análises se encaminham, sobretudo, para dois aspectos: o conteúdo do conceito de qualificação e a qualificação requerida pelo capital dos trabalhadores.

Para melhor entendimento da qualificação profissional na sociedade capitalista contemporânea, é decisiva a nova configuração que assume hoje o mundo do trabalho, consideradas as diferenciações (históricas, políticas e sociais) entre países e entre empresas. Aqui, os conteúdos do trabalho são distintos, como o são também os equipamentos e as formas de realizá-lo e geri-lo. A racionalização da produção processa-se de outra forma, sob outro prisma, sem que sejam, contudo, eliminadas a mais-valia, a exploração e a expropriação do saber do trabalhador. Portanto,

Na sociedade capitalista a qualificação profissional não é somente um requisito para realização do trabalho, mas também um elemento constitutivo do valor que a mercadoria assume [...] a qualificação da força de trabalho está a serviço da produção de um conjunto de mercadorias que não pertencem àqueles que a realizam [...] constitui um dos elementos a determinar o valor da força de trabalho, a qual se apresenta como mercadoria fundamental para o processo de valorização do capital (OLIVEIRA, 1997, p. 3).

Como o resultado alcançado pela força de trabalho, no seu conjunto, pertence ao capital, a lógica que norteia a produção

da força de trabalho qualificada é meio e não fim. Convém ressaltar que ao capital seria importante dispor de uma

força de trabalho que já se apresentasse com os requisitos necessários de qualificação para reprodução de mercadorias, preferencialmente, que atendesse às especificidades de cada capital em particular (CARVALHO, 1999, p. 4).

Entretanto, é necessário destacar que, em face do seu custo de produção, a qualificação da mão de obra é viabilizada historicamente pelo capital coletivo ou por seu representante, o Estado.

Assim, considerando as mudanças por que passa o mundo do trabalho, provocadas pelos novos processos técnico-científicos, bem como pelos fatores que determinam a competitividade industrial, a educação ocupa uma posição de destaque no discurso empresarial, governamental e da representação sindical.

O debate sobre o sentido da palavra qualificação para empresários e sindicatos evidencia que ela apresenta significados diferentes. Em linhas gerais, quando o empresariado fala de qualificação, refere-se à qualificação para o emprego, para a função que será desempenhada pelo indivíduo em um determinado posto. Para o sindicato, ao contrário, a qualificação supõe o potencial individual que ele quer remunerar.

O discurso educacional dos capitalistas enfatiza a relação trabalho, educação e cidadania e afirma que, para integração do indivíduo na nova sociedade, cujo paradigma está representado na globalização da economia, nas novas tecnologias e no mercado, a educação constitui o caminho único possível, além de ser um elemento importante para o resgate da dívida social e conquista da cidadania (CARVALHO, 2003).

É preciso, então, compreender os diferentes significados que o termo comporta e a complexidade que ele assume diante da nova realidade produtiva e organizacional. É a educação sendo alçada à condição de "chave mágica" para

[...] a resolução, não somente dos problemas que se acumularam historicamente, como a enorme dívida social,

a falta de qualificação dos trabalhadores e a negação da cidadania a muitos, mas também daqueles que se tornaram mais graves recentemente, com especial destaque para a intensificação do desemprego estrutural (CARVALHO, 1999, p. 6-7).

Coriat, ao analisar o conteúdo e o alcance das inovações organizacionais, o progresso da microeletrônica e o significado das máquinas atuais, destaca que elas apresentam

[...] a) uma capacidade de apanhar, memorizar e tratar a informação, e isto em "tempo real", ou seja, durante o desenrolar das operações de produção; b) em alguns casos, a capacidade de converter as informações tomadas e analisadas em instruções que, transmitidas para "efetores", realizam por meio de ferramentas operações de produção sem intervenção humana (1993, p. 32).

Ao destacar o papel assumido pela informação na esfera das relações de classe, Coriat está-se referindo também às mudanças ocorrentes na formação econômica da sociedade e do futuro do trabalho assalariado e das possíveis e diversas formas de ocupação que o substituirão, ou seja:

O trabalho no sentido tradicional da palavra estaria desaparecendo, isto é, o trabalho que consiste no emprego da própria capacidade em troca de um determinado salário ou seu equivalente. Este desaparecimento será uma consequência dos avanços da automação e da robotização produzidos pela microeletrônica (1993, p. 42).

Para Schaff (1999), essa é uma perspectiva mais ampla, algo a ser construído, no período de trinta ou cinquenta anos, uma vez que essas mudanças não ocorrem instantaneamente, estão se processando, necessitam de tempo para que surjam forças e mecanismos sociais adequados.

Impende evidenciar o fato de que o eixo dos estudos de Coriat está vinculado prioritamente à relação entre robótica e trabalho, entretanto, é a informação que emerge, como núcleo das novas relações sociais e de trabalho que, a partir daí, se estabelecem. Lojkine (1995) aproxima-se dessa compreensão

essencialmente sobre o papel da informação, atribuindo-lhe amplas possibilidades históricas, com a aproximação entre trabalhadores produtivos/improdutivos. Essas proposições circunscrevem-se à Revolução Industrial, pois Lojkine aponta que, havendo um significativo movimento de circulação de informações em todos os setores da empresa e da sociedade mediante automação – compreendida como sendo a transferência de funções cerebrais abstratas para a máquina –, as relações sociais de trabalho ocorrerão em novas bases. Nessa perspectiva, essa revolução nasce

[...] sob a proteção das formas mais desenvolvidas das relações mercantis, e vai além da estocagem e circulação de informações [...]. Ela envolve [...] a criação, o acesso e a intervenção sobre informações estratégicas [...], sejam elas de natureza econômica, política, científica ou ética (LOJKINE, 1995, p. 20-119).

Oliveira (1997), apoiada em Lojkine (1995, p.18), compreende que a informação não substitui a produção. “Antes há uma interpretação entre informação e a produção”. Assim sendo, a circulação de informações é um

processo “vivo” e interrupto, através do qual observamos o mundo exterior e agimos sobre ele; eis porque o “valor” de uma informação reside, prioritariamente, na amplitude do seu uso determinado pela sua originalidade, e não pelo volume de sua troca.

Observa-se que a informação se transforma no eixo de centro em torno do qual homem e máquina entram em uma nova forma de interação e onde a divisão social do trabalho, com a informação, passa por profundas alterações.

Se tomarmos como um dos pontos de referência [...] para a compreensão do movimento histórico do tempo presente, a informação termina por assumir um certo grau de relevância nos diferentes aspectos da vida social no seu conjunto. É a informação matéria-prima por excelência dos atuais processos de trabalho, peça fundamental no jogo de investimentos no mercado financeiro, e instrumento

de realização de formas alternativas de trabalho, caso do telework. Sua importância resvala num campo de discussões que envolve uma questão fundamental: acesso/poder (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Para Schaff (1999), às novas tecnologias é atribuído um papel determinante das relações sociais a serem efetivadas, advertindo para a ideia de que as informações, mesmo como expressão de múltiplas possibilidades de comunicação e realização do trabalho, poderiam ser o elemento a impulsionar uma nova divisão entre os indivíduos. Na análise de Schaff (1999, p. 43), "na sociedade informática a ciência assumirá o papel de força produtiva". Mesmo hoje a força de trabalho se modifica e desaparece em sentido social. Na nova estrutura de classes da sociedade, a classe trabalhadora também desaparecerá. Como será, então, essa estrutura?

Insiste Schaff (1999, p. 49) no fato de que, nesse processo,

[...] a informação no sentido mais amplo do termo que, em certas condições, pode substituir a propriedade dos meios de produção como fator predominante da nova divisão social, uma divisão semelhante, mas não idêntica à atual subdivisão em classes.

Com efeito, além dos mecanismos políticos, culturais e ideológicos que reforçam as situações de desigualdade social e cultural, agora também a informação, do ponto de vista do acesso, principalmente, e do conteúdo, pode se conformar, reafirmando-se como uma das vias de exclusão social. Nesse sentido, raciocinamos como Carvalho (1999, p. 41) e questionamos: nessa sociedade marcada pelo predomínio da tecnologia e da informação, como viverão as pessoas? Há que se considerar também sob que condições ocorre esse acesso e em que medida o tratamento da informação cria ou não possibilidades para potencializar a capacidade criativa e os sentidos humanos.

Entre as várias considerações a serem feitas à análise que Schaff realiza, destacamos que a ciência e a automação provocam enorme concentração de conhecimento e riqueza.

Outro aspecto a ser considerado é como essa lógica será superada. Crer que o esclarecimento dos indivíduos opor-se-á a todas as tendências totalitárias é aprender a história na sua concepção liberal e apontar para uma história determinada e elaborada apenas pelo bom senso dos indivíduos e deslocada da produção material. Afirmar que a abundância de informações romperá com o isolamento e a alienação dos indivíduos é abstrair-se de uma análise que dê conta de explicar como se produzem esses processos em uma sociedade marcada pela divisão do trabalho e de classe. Finalmente, é transformar a história em produto de opções individuais subjetivas. Não se considera é que, se o próprio homem modela o seu futuro, esse processo não se realiza apenas a partir de sua subjetividade.

Ao apontar para o fim de toda a luta política e ideológica e de todo confronto social, Schaff crê que o homem superará seus problemas graças a inevitáveis mudanças que a informação e a tecnologia produzirão.

Portanto, sob tais informações, desvela-se o caráter parcial e idealista de umas análises realizadas por alguns estudiosos que examinaram o desenvolvimento tecnológico e o papel atribuído às novas tecnologias. Apesar de importantes, esses estudos

[...] se apresentam insuficientes para dar conta das relações que envolvem a produção, bem como das condições em que são geradas as tecnologias e de como estas têm sido apropriadas pelo capital (CARVALHO, 1999, p. 44).

Esse tipo de compreensão

atribui às novas tecnologias o caráter de categoria determinante, levando à mistificação ideológica do modo de produção capitalista e ao fetichismo do capital, transformando as forças produtivas, que são sociais, em forças produtivas específicas do capital (CARVALHO, 1999, p. 44).

Em *O Capital*, esse processo está descrito da seguinte forma: "o desenvolvimento tecnológico não é uma atividade

socialmente neutra, mas sim decorrente das leis gerais de acumulação do capital" (MARX, 1982, p. 198). Esse processo não opera, portanto, com objetivos desprovidos de vida e tampouco se utiliza de recursos de maneira casual. Incorpora trabalho e deve ser compreendido como uma relação estabelecida "entre as forças produtivas e os modos de produção historicamente específicos mutáveis" (CARVALHO, 1999, p. 45).

É, portanto, sob o prisma da realização dos novos processos de trabalho que a posse e o tratamento das informações passam a integrar, entre outros aspectos, o perfil do trabalhador qualificado. Na qualificação exigida pela aceleração do progresso técnico, a tecnologia é transformada em elemento central, sendo, nesse sentido, determinante inverter a lógica do capital. Assim, compreender o que significa qualificação profissional para o capital é de fundamental importância na perspectiva de articular o discurso educacional e o modelo de qualificação profissional defendido.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. *A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000*. Campinas-SP, 1999.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano Editora, 2003.

CORIAT, Benjamin. *Autômatos, robôs e classe operária*. São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, 1999.

LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Lucília R. de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Trabalho e educação*. Campinas: Papyrus, 1994 (Coletânea CBE).

MARX, Karl. *O capital*. v. I São Paulo: EDIFEL, 1982.

_____. *Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (grundrisse 1857-1858)*. 15. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1971.

OLIVEIRA, Regina Lúcia Freire de. *Um tempo, espaço: trabalho/educação nas diretrizes educacionais para o ensino médio brasileiro nos anos 90*. Natal: UFRN, 1997.

SCHAF, Adam. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

NOVOS CAMINHOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA?

Elenilce Gomes de Oliveira¹

Introdução

A institucionalização do preparo profissional no âmbito escolar decorre das necessidades do sistema social capitalista de veicular o conhecimento utilizado na produção industrial e controlar e regulamentar a força de trabalho, legitimando a estrutura social dessemelhante. A escola cumpre a função instrumental de transmitir os conhecimentos minimamente necessários à produção e, ao mesmo tempo, desempenha um mister ideológico reprodutivo, permitindo justificar as desigualdades sociais em favor da escolarização, com vistas a distribuir as diferentes ocupações com seus patamares salariais e prestígio social distintos. Dessa maneira, a escola contribui para manter a aparência enganosa de que a hierarquização no trabalho está relacionada ao volume de estudos acumulados por parte de cada um. A crença na capacidade de a educação propiciar mobilidade social é reforçada pelas exceções, enfatizadas como se fossem regras, camuflando o fato de que essa mobilidade decorre do acesso aos meios de produção (MACHADO, 1991; FRIGOTTO, 1984; SAVIANI, 1994).

Como tratar de modo igual os socialmente diferentes? Obviamente, no âmbito do capitalismo, a educação e a escola têm de ser diferenciadas. Nessa lógica inscrevem-se as divisões do sistema educacional, em que se insere a educação profissional, com sua finalidade imediata ao mercado, o que não significa dispensar a formação humanística, até porque a técnica e a operacionalização pressupõem o conhecimento científico.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará, pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional (Nupep).

A educação formal, com suas subdivisões, passa a ser cada vez mais solicitada pelo trabalhador à medida que parece funcionar como mecanismo de mobilidade social e de acesso ao emprego, em ascendência vertical, na escala hierárquica dentro da empresa. Isso produz uma contradição: a exigência crescente de escolaridade para justificar as diferentes posições sociais leva à pressão dos trabalhadores pelo acesso a níveis também elevados de educação. Ocorre que a formação escolar, conforme já reconhecia um dos intelectuais mais expressivos do liberalismo econômico, é perigosa porque pode despertar desejos e expectativas que não interessam à minoria dominante, por isso, diz Smith (1983), ela deve ser oferecida em doses homeopáticas. Significa o cuidado em evitar o prolongamento da formação tanto no que se refere a sua duração, quanto à profundidade.

Esse duplo cuidado certamente norteou a reforma da educação profissional no Brasil em 1997, que separou completamente, da formação geral ou científica, a preparação técnica. O ensino profissionalizante destituído da fundamentação do saber-fazer reforça a sua subordinação à divisão do trabalho, que se perpetua no modo de produção capitalista. As tentativas de integração das duas formações constituem esforços no sentido da recomposição do saber dos trabalhadores, sob pena de intensificação do processo alienante em que se encontra o trabalho.

As Especificidades da Reforma da Educação Profissional de 1997

Antes de caracterizar essa reforma, é importante situar sua turbulenta trajetória, antes mesmo da aprovação do Decreto nº 2.208/1997. Nesse recorte, dois aspectos merecem destaque: a sua efetivação no sistema estadual do Paraná, ainda em 1996, e o descaso ao debate de reformulação curricular então corrente no âmbito das instituições federais de educação tecnológica (Ifets).

No estado do Paraná, a partir de 1996, não houve matrículas para o ensino médio profissionalizante nas escolas estaduais, mas somente para o ensino médio desvinculado da formação profissional. Essa experiência integrou o Programa de Expansão do Ensino Médio – financiado, em parte, com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Dessa maneira, o governo do Paraná se antecipa à reforma, que seria instituída pelo Decreto nº 2.208/1997.

Ao mesmo tempo que essa proposta se efetivava no estado do Paraná, encontrava-se em discussão na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 1.603/1996, cuja proposta traria mudanças na concepção, na gestão e no financiamento da educação profissional. Esse projeto de lei revelou-se extremamente polêmico pela determinação de separar, da educação profissional técnica, o ensino médio; expandir a rede pública de educação profissional somente mediante parcerias², inclusive com as organizações não governamentais e o setor privado; condicionar a aprovação de cursos à gestão tripartite composta por empresários e trabalhadores; e favorecer a experiência em detrimento da formação no tocante à contratação de professores para essa modalidade de ensino.

Considerando a polêmica e o posicionamento desfavorável à sua aprovação por parte de entidades sindicais e científicas diversas, bem como dos Ifets, o PL nº 1.603/1997 foi imediatamente substituído pelo Decreto nº 2.208/1997, reproduzindo os artigos contidos no mencionado projeto de lei. A aprovação da reforma, portanto, ocorreu mediante a utilização de um mecanismo considerado autoritário não pelo simples fato de ter sido instituída por um decreto, mas por desconsiderar aquele disposto a elaboração coletiva de uma proposta para a educação profissional.

² As parcerias não foram mencionadas no Decreto nº 2.208/1997, mas foram objeto específico da Lei Federal nº 9.649/1998, que determina em seu artigo 47, § 5º: "A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino" (BRASIL, 2001, p. 49).

Certamente um dos pontos polêmicos da reforma foi a obrigatoriedade de independência do ensino médio em relação ao técnico. Essa separação é objeto do artigo 5º do Decreto nº 2.208/1997:

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. Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independentemente de exames específicos (BRASIL, 2001, p. 52).

A determinação em separar ensino médio e técnico constituiu uma das principais medidas da reforma, afetando particularmente as escolas profissionais públicas que ofereciam ensino médio integrado ao técnico, ou seja, compreendia um só curso, embora o aluno pudesse receber certificado relativo ao ensino médio no final do terceiro ano do curso e concluir a sua formação técnica ao final do quarto ano.

O modelo de organização do currículo expresso no Decreto nº 2.208/1997 impossibilitava a oferta de curso integrado. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), no entanto, na seção que trata do ensino médio, especificamente no artigo 36, estabelece que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2001, p. 30). Como se vê, desde que cumprido o mínimo para o ensino médio, ou seja, 2.400 horas, tornou-se possível a preparação para profissões técnicas. Para impedir que essa formação permitisse a continuidade do modelo de ensino que integrou ensino médio e técnico até então vigente, o decreto inviabilizou essa possibilidade, tanto no *caput* do artigo 5º quanto no seu respectivo parágrafo único, o qual limita em 25% o aproveitamento das disciplinas “profissionalizantes” em curso técnico.

Ora, as escolas poderiam oferecer separadamente ensino médio e curso técnico, sendo que este compreendia apenas disciplinas consideradas "técnicas". O ensino médio poderia ser o veículo para a oferta do ensino integrado, uma vez que não estava proibida a preparação para a profissão na LDB. O decreto, todavia, ao limitar o aproveitamento em 25%, inviabilizou essa possibilidade, pois implicaria um curso de cinco anos. O mínimo exigido para o ensino médio de 2.400 horas se completa ao final de três anos de estudos e, para manter a jornada das disciplinas técnicas compatíveis com o modelo do integrado, importava em mais dois anos de curso, ou seja, uma carga horária superior a muitos cursos de graduação. Diante disso, a opção dessas instituições públicas se encaminhou para o cumprimento do decreto, sem contar a influência de outros fatores, como o recebimento de recursos financeiros condicionado à adesão à reforma, em uma franca e aberta manifestação de autoritarismo.

Apesar das mudanças dirigidas à formação técnica, a política de expansão priorizou os cursos de nível básico da educação profissional mediante o Plano Nacional de Formação – instituído em 1996, visando atingir cerca de 15 milhões de trabalhadores ao ano. Vale ressaltar que essa expansão só foi possível em decorrência da utilização de recursos financeiros do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

A priorização da política governamental em expandir a oferta de cursos básicos implicou a obrigatoriedade da sua oferta por parte das instituições de ensino profissionalizante que recebiam recursos do poder público:

Art 4º. A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. §1º – As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos,

apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade (BRASIL, 2001, p. 52).

Outra determinação do decreto que suscitou polêmica foi a obrigatoriedade das escolas em organizar o currículo por competências:

Art. 6º – A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I – o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II – os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III – o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular (BRASIL, 2001, p. 52).

Esse artigo, embora extenso, vale ser mencionado para que se tenha a dimensão do afrontamento à legislação maior da educação – a LDB –, desconsiderando princípios como a autonomia e a liberdade de ideais pedagógicos, sufocados pela definição de um currículo nacional, em termos de conteúdos e competências. Entendido a tempo como um contrassenso, esses conteúdos não chegaram a ser formulados.

A reforma de 1997, por outro lado, mostrou-se extremamente flexível em relação ao percurso de formação, permitindo

saídas intermediárias e aproveitamento das disciplinas ou módulos cursados em outras instituições de ensino, desde que credenciadas pelos sistemas federal e estaduais. Nesse sentido, definiu que:

Art. 8º – Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§1º – No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§2º – Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§3º – Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§4º – O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio (BRASIL, 2001, p. 53-54).

As saídas intermediárias e o aproveitamento dos créditos cursados em instituições de educação profissional diferentes constituem medidas com vistas a reduzir os custos da formação. Outra forma de aproveitamento é a certificação de competências, em que se reconhecem habilidade e competência do autodidata ou do trabalhador que adquiriu conhecimento na sua própria prática:

Art. 11 – Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram

uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio (BRASIL, 2001, p. 54).

A reforma institui a certificação de competência como mecanismos para o reconhecimento dos saberes tácitos dos trabalhadores, obtidos em função de sua experiência no trabalho ou por outros meios, acelerando o percurso curricular do aluno na instituição de ensino, propiciando, de um lado, a ampliação da oferta de vagas sem a necessidade de construir escolas e, de outro, a redução de custos.

Essa lógica de redução de gastos públicos também foi aplicada à formação de professores da educação profissional:

Art. 9º – As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 54).

Desde a discussão da LDB, a formação de professores foi apontada como um dos maiores problemas da educação brasileira a serem enfrentados, de modo que em 2006 todos os professores tivessem pelo menos ensino superior. O artigo 9º do Decreto nº 2.208/1997, porém, revela descaso relativamente à formação do professor da educação profissional, prevalecendo a política da redução de custos acima dos anseios dos educadores comprometidos com o ensino público, gratuito e de qualidade.

Contribuição Preliminar às Análises sobre os Propósitos e Consequências da Reforma

A reforma, no discurso do MEC, era a resposta aos novos desafios postos pelas mudanças do mundo produtivo: avanço

das tecnologias microeletrônicas, da robótica e de novas formas de organização do trabalho, que anunciam a superação da rigidez excessiva do taylorismo/fordismo. Assim, no Brasil, tornou-se necessário um tipo de formação do trabalhador para lidar com essas novas tecnologias, haja vista tardio desenvolvimento das forças produtivas no país e sua posição periférica na relação internacional. Nas palavras do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, a nova configuração do país incorporado ao mundo globalizado e competitivo foi o fator determinante para a insurgência de uma reforma em todo o sistema educacional:

A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido a implantação da Reforma da Educação profissional torna-se urgente e necessária (BRASIL, 1996, p. 8).

A ordem econômica a que se refere o ministro é, segundo ele, caracterizada pela novidade tecnológica, flexibilidade e racionalização sistêmica, que teria tido seu marco inicial no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Ora, o que está sendo considerado é a política neoliberal adotada diante da crise do capital, cujos efeitos repercutem crucialmente em países de economia e políticas sociais fragilizadas como o Brasil.

Partidário da ideia da sociedade da informação, o MEC reforça o entendimento de que o saber é constantemente superado, tornando-se menos requerido do que saber mobilizar competências. O que importa é a capacidade de utilizar a informação em situações imprevisíveis que exijam discernimento e decisão.

A reforma pode ser entendida como ajuste econômico e ideológico, visando à contenção de possíveis tensões sociais em um período crítico do capitalismo, em que se impõe o neoliberalismo. Basicamente, três palavras-chave constam nas

justificativas da reforma e são suficientes para caracterizá-la: competência, flexibilidade e empregabilidade.

Esses conceitos encontram base no campo da doutrina neoliberal, reavendo o individualismo exacerbado no contexto de exiguidade da promessa de justiça social e prosperidade para todos. Considerando que a crise do capital afeta não somente a esfera da economia, como também a ambiência social, Frigotto (1997) e Ferretti (1997) situam suas análises no campo das estratégias empreendidas pelo capital para revolucionar as forças produtivas.

A concepção neoclássica de desenvolvimento econômico considera que a educação desenvolve a capacidade produtiva do trabalhador, no sentido de produzir habilidades e desenvolver atitudes esperadas ou apropriadas às especificidades das ocupações. Essa concepção, alerta Frigotto (1984), é absolutamente reducionista e produtivista.

Essa concepção, no entanto, subsidiou a elaboração de propostas educativas tecnicistas, inserindo-se aí o modelo instituído pelo Decreto nº 2.208/1997. Frigotto (1993) considera que a concepção orientadora da reforma é puramente economicista ou produtivista, cujas perspectivas se restringem ao mercado. Direcionando suas críticas ao caráter instrumentalista da reforma centrada numa perspectiva educativa mercadológica, Frigotto considera que as competências e habilidades limitam-se às necessidades do mercado e "não mais se fundam no horizonte da educação como um direito subjetivo de todos, mas de um serviço e um bem a adquirir para barganhar no mercado produtivo" (1997, p. 9).

De fato, a ênfase na formação por competências contribuiu para alimentar a ideia de que o desemprego é fruto do despreparo dos que não souberam mobilizar competências para acompanhar as novas tecnologias. No senso geral, considerando o contexto em que não há mais a promessa do pleno emprego, essa noção reforça a responsabilidade individual, justificando a desigualdade social bem ao gosto do liberalismo clássico.

Ferretti (1997) envida esforços no sentido de situar a reforma como expressão das exigências por produtividade e competitividade, funcionando como "indutoras/beneficiárias das transformações na produção baseadas na e/ou potencializadas pelas inovações tecnológicas" (p. 228). O autor analisa as políticas traçadas conjuntamente pelo Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério da Educação e do Desporto a partir do documento Reforma do Ensino Técnico, no qual consta a proposta de separação do ensino médio e da formação profissional. Tal proposta implica, em seu modo de ver, a cisão da teoria e prática, ampliando o fosso entre a formação geral e específica, condição agravada pela segmentação do currículo em módulos, "reduzindo a habilitação técnica a um somatório de qualificações específicas" (p. 255).

A proposta, na análise de Ferretti (1997), não se coaduna com a decantada necessidade de formação do trabalhador, que conjugue, ao mesmo tempo, "sua educação intelectual e sua capacidade de se defrontar, criativamente, com os problemas da atividade profissional cotidiana, valendo-se dos conhecimentos teóricos" (p. 255).

A extensão dos problemas do modelo instituído no Decreto nº 2.208/1997 também foi assinalada por Kuenzer (1999), que situa a reforma no quadro das políticas neoliberais restritivas, onde a oferta de serviços à população por parte do Estado reduz-se drasticamente, em particular na área social. Na esteira da racionalização de gastos públicos, as medidas foram orientadas no sentido de conter gastos, identificando desperdícios e revendo as prioridades. No caso, os cursos técnico-profissionais financiados pelo Governo Federal foram considerados elevados, sendo efetivada a separação do ensino médio como forma de reduzi-los.

Isso implicou, conforme Kuenzer (1999), o retorno ao modelo instaurado nos anos 1940, quando ensino médio e ensino técnico compreendiam cursos separados, sem qualquer forma de equivalência, constituindo trajetórias de ensino também diferenciadas. O problema da coexistência de dois sistemas de ensino paralelos somente foi resolvido com a

LDB nº 4.024/1961, após intensa disputa entre o projeto que representava interesses das escolas confessionais e privadas e a proposta dos educadores comprometidos com a defesa da educação como direito subjetivo, portanto, defensores da escola pública e gratuita em todos os níveis.

A reforma, portanto, retoma a velha dualidade do ensino, donde se encaminham uns para o exercício da intelectualidade e outros para a formação técnica, constituindo-se em um ajuste conservador. A educação profissional, nesse modelo, está efetivamente à parte, ainda que proliferem entendimentos de que a formação necessária ao profissional está, antes de tudo, na educação básica. A autora chama a atenção para o fato de que, embora tenha sido efetuado um corte formal, o conhecimento não se divide completamente, pois um está entranhado no outro.

Martins (2000) considera que as orientações da reforma representam um anacronismo, haja vista que, enquanto o desenvolvimento das forças produtivas tem exigido um trabalhador com formação ampla, a reforma da educação profissional faz o caminho inverso ao restringir a formação a treinamento, obstruindo a compreensão dos processos produtivos mediante a fragmentação do ensino, operada pelos modelos de cursos por módulos. Dessa maneira, afirma o autor, a reforma não atende sequer as supostas novas demandas de formação do trabalhador solicitadas pela chamada reestruturação produtiva.

A deflagração da reforma parece estar particularmente relacionada aos esforços para a redução dos gastos de produção a partir da minimização dos dispêndios com a produção e reprodução da força de trabalho. As estratégias de redução de custos revelam-se na redução da carga horária dos cursos técnicos e em outros mecanismos, tais como a avaliação por competências, que permite aproveitar o conhecimento obtido pela experiência ou pelo autodidatismo, racionalizando o tempo dispensado na educação profissionalizante.

Não há dúvidas de que a reforma, no âmbito do Decreto nº 2.208/1997, guarda a redução da duração dos cursos como um de seus mais importantes propósitos. E isso acontece

exatamente no momento em que o capital em crise empreende vasto processo de mudanças, amplamente desfavoráveis ao trabalho e ao trabalhador.

As mudanças na educação profissional técnica, desencadeadas pelo Decreto nº 2.208/1997, foram analisadas sob três prismas que se complementam: a dualidade do ensino, o caráter instrumentalista/producionista e o anacronismo em relação à demanda de formação do trabalhador polivalente. As análises sobre o perfil da educação técnico-profissional assumem várias dimensões, mas estão embasadas na ideia de que a vida social no capitalismo converge para um ponto em comum: o desenvolvimento econômico e sua reprodução ampliada. Atrelada a esse objetivo, a educação desigual, o que se expressa inclusive na organização dos subsistemas educacionais, dada a impossibilidade da educação única para todos. Assim, no capitalismo, a educação profissional reforça um modelo de formação que encarna progressivamente a escola imediatista, expressa na dualidade do ensino e em seus objetivos instrumentalistas remetidos à formação humana no seio escolar (OLIVEIRA, 2003).

A reforma, especificamente, coaduna-se com outras políticas postas em prática no mesmo período, prestando-se ao reforço de teorias que atribuem proporcionalidade do investimento pessoal em educação e mobilidade vertical ascendente na escala social. Além disso, tendo sido amplamente divulgado o fato de que uma nova organização da produção estaria a demandar outro tipo de trabalhador, servindo para explicar por que um número cada vez maior de trabalhadores está desempregado. Portanto, presta-se, não há dúvidas, para o descaminho da organização dos trabalhadores, optando para o plano individual como forma de buscar a sobrevivência.

Camínhos para a Educação Profissional

A reforma constitui um marco (retrógrado) na história da educação brasileira e suscitou, de um lado, o surgimento de pesquisas com o objetivo de analisar as bases sobre as quais se assenta, bem como sua implantação e seus efeitos

no âmbito das instituições públicas de formação técnica, e, de outro, a mobilização de várias entidades científicas e sindicais que não pouparam críticas ao Decreto nº 2.208/1997.

Essas entidades tiveram uma atuação constante em defesa da revogação do mencionado decreto, tendo sido incluída na pauta de negociação de greves da Fasubra, CUT, Sinasefe etc. No campo das entidades científicas, vale registrar o posicionamento favorável à revogação mantido pela Andes, Anped e Anfope, expresso também nos relatórios de grandes eventos na área educacional, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Congresso Nacional de Educação. Vale ressaltar a pesquisa realizada em instituições de ensino técnico-profissional da rede federal pelo Sinasefe, apontando evasão, abandono, insatisfação de alunos e professores com a reforma (SINASEFE, 2003).

A revogação do Decreto nº 2.208/1997, por outro lado, compôs a agenda de compromisso de campanha do então atual presidente da República. Nesse sentido, bastante significativa foi a realização do Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, promovido pelo MEC. O evento reuniu – nos dias 16 a 18 de junho de 2003 – cerca de 600 representantes de instituições públicas e privadas de educação profissional, bem como entidades sindicais e científicas. O relatório do mencionado seminário reafirma a necessidade de revogação do decreto e a elaboração participativa de proposta substitutiva. Em decorrência desse seminário, ocorreu, em dezembro de 2003, em Brasília, o Fórum Nacional de Educação Tecnológica com a finalidade de avaliar os efeitos da reforma. Ao final do encontro, ficou decidido que, com a revogação do decreto, caberia a cada instituição de ensino adotar o modelo separado (em conformidade com o Decreto nº 2.208/1997) ou integrado (nos moldes da antiga Lei nº 5.692/71). Finalmente, foi aprovado o Decreto nº 5.154/2004, revogando o de nº 2.208/1997.

No entanto, a revogação do decreto não implicou o abandono dos seus princípios, haja vista que permitiu tanto a organização de cursos integrando ensino médio e técnico,

quanto a estruturação de cursos completamente separados, tratando de resolver somente a questão do impedimento da integração ensino médio e técnico, sem, contudo, eliminar o modelo que os torna independentes, como atesta o artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004:

A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394 de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico.

§1º A articulação entre a educação técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir à habilitação profissional técnica de nível médio, da mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas diferentes para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições distintas, mediante convênio de inter-complementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida mediante somente a quem já tinha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 2).

Definitivamente esse decreto permite variadas formas de organização da educação profissional técnica, desde a separação completa em relação ao ensino médio até a integração total. Na organização do modelo integrado, reafirma o mínimo

de 2.400 horas para o cumprimento das finalidades do ensino médio, preservando as diretrizes da Lei nº 9.394/1996, sendo o restante da carga horária definida conforme o perfil delineado para cada habilitação profissional.

Outros aspectos pertinentes ao currículo também foram mantidos, como as saídas intermediárias, que, no novo decreto, são estendidas aos cursos de graduação; a definição de perfis profissionais por áreas profissionais, de modo a atender às necessidades dos empresários e trabalhadores; o modelo da gestão, composto por empresários, trabalhadores e professores, cuja função é influenciar o currículo, objetivando garantir a sintonia da escola com as competências necessárias à atividade requerida em determinada área profissional.

As saídas intermediárias constituem alternativa pedagógica bastante apropriada à organização por módulos, pois permitem fechar um bloco de competências em que estão previamente definidas as operações mentais a serem demonstradas pelos alunos. O Decreto nº 5.154/2004, preso à concepção positivista, determina, em seu artigo 6º:

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificação de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, 2004, p. 6).

Os cursos organizados em etapas com terminalidade, permitindo saídas intermediárias, pressupõem um conjunto de qualificações e requerem a definição precisa dos conhecimentos, das competências e das habilidades necessários a serem demonstrados pelos alunos ao final de cada etapa, revestindo a formação do caráter técnico que orientou a organização curricular no período de 1960-1970.

É importante destacar os cuidados com a elevação da escolaridade nos cursos de qualificação profissional (ou "formação inicial e continuada de trabalhadores"), os quais deverão se articular,

[...] preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004, p. 1).

Isso não representa exatamente uma inovação ou “avanços”, pois o Decreto nº 2.208/1997 estabelecia a “articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada [...]” (BRASIL, 2001, p. 51). Não houve, contudo, destaque quanto à forma dessa articulação, estando subentendido o sentido de mera comunicação, contrariamente à inserção ou integração. Atualmente, a qualificação apresenta, de certa forma, caráter diferenciado da anterior, agregando o objetivo de elevação da escolaridade. A diferença, no entanto, é bastante sutil, uma vez que, como já visto, essa possibilidade também existiu na vigência do Decreto nº 2.208/1997.

Dessa maneira, no novo decreto foram mantidas tanto as bases da educação produtivista quanto as bases de uma educação que pretende superar esse viés, buscando minimamente devolver ao trabalhador o saber que lhe fora parcelarizado pela organização taylorista/fordista do trabalho. Essa tendência de acomodar duas perspectivas distintas no mesmo espírito constitui um passo à frente e dois para trás na história da educação profissional brasileira, sob a satisfação do dever cumprido: a revogação do Decreto nº 2.208/1997.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Educação profissional: legislação básica*. 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. *Projeto de Reforma da Educação Profissional: roteiro para a elaboração de anteprojetos específicos das Escolas Técnicas Federais de Ensino Técnico*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1996.

_____. *Guia do Planfor 2001*. Brasília: MTE, 2001.

_____. Educação profissional: concepções, experiências e propostas. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E PROPOSTAS. Anais... Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

_____. Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2004.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 18, n. 59, ago. 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. *Formação técnico-profissional: avanços ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista?*, 1997. (Mimeo).

KUENZER, Acácia. A Reforma do Ensino Técnico e suas Conseqüências. In: _____. *Educação profissional: tendências e desafios*. Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, 2. Curitiba: Sindocefet, 1999.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI *et al.* *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SINASEFE / CIASH. *Impacto do Decreto nº 2.208/97: pesquisa sobre a rede federal de educação profissional*. Brasília: SINASEFE/CIASH, 2003.

SMITH, Adam. *Uma investigação sobre a natureza e causas da riqueza das nações*, v. 5. Curitiba: Abril Cultural, 2001.

OLIVEIRA, Elenilce G. de. *A reforma da educação profissional brasileira: manifestação das políticas públicas do estado capitalista no contexto do neoliberalismo*. Dissertação (Mestrado), Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

1977

1978

AS RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O VIGOR DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Antonia de Abreu Sousa¹

Introdução: o Neoliberalismo e a Educação Profissional

O livro *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, publicado em 1944², é um marco no surgimento do neoliberalismo como um movimento político-econômico que combate o intervencionismo estatal e visa desenvolver os fundamentos de um novo capitalismo, mais firme e liberto de regras para o futuro, que começa a ganhar espaço com a crise do Estado do bem-estar social (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo pode ser considerado um desdobramento da tese clássica do liberalismo³, que contribuiu para legitimar o modo de produção social capitalista. Para o liberalismo, o mercado é a única instância capaz de coordenar os problemas econômicos, sociais e políticos, reatualizando a ideia da "mão invisível", de Adam Smith. Assim, a economia deve funcionar sem quaisquer interferências do Estado, prevalecendo o mercado como instituição reguladora da vida humana.

Desse modo, sendo o mercado a instância suprema da regulação da vida social, a recomendação dos defensores do neoliberalismo é de que o Estado atue minimamente, permitindo a liberdade econômica do indivíduo.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará, pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Educação Profissional (Nupep).

² Além de Hayek, faziam parte do grupo de intelectuais: Friedman, Karl Popper, Von Mises, Lionel Robbins, Walter Eupken, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros.

³ Essa corrente filosófica teve em John Locke um dos seus maiores expoentes, cujas ideias ainda hoje influenciam o pensamento sobre o Estado capitalista.

Dentro dessa perspectiva, outro livro importante a ser destacado na sistematização das ideias neoliberais é *Capitalismo e Liberdade*, de Milton Friedman, assinalando que a liberdade econômica é condição *sine qua non* para a obtenção das liberdades civil e política.

As ideias neoliberais foram fortalecidas pelo Consenso de Washington⁴, que definiu medidas a serem adotadas pelos governos da América Latina: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e propriedade intelectual.

No Brasil, as medidas foram adotadas pelo Governo de Fernando Collor, no início da década de 1990, tendo ocorrido a abertura da economia ao mercado internacional mediante a redução das tarifas alfandegárias e a deflagração do processo de privatização das estatais.

Tal política teve continuidade e fortalecimento no Governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1994, com o Plano de Estabilização Econômica, que tinha como ponto principal o controle da inflação, a "desregulamentação" da economia, quer dizer, a abolição da regulação do Estado sobre preços da economia em geral e sobre as relações capital-trabalho.

A finalidade dessa retração do Estado é abrir espaço para as propostas de privatização das empresas estatais, o que contribui para a redução do setor público, assim como para o rearranjo de toda a máquina estatal, situado na proposta mais ampla de reforma do Estado.

O Estado, no neoliberalismo, deve ser mínimo e cumprir apenas algumas funções básicas, como a educação fundamental, a saúde pública e a criação e manutenção de uma infraes-

⁴ Em novembro de 1989, reuniram-se em Washington funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais (FMI, BM e BID) para avaliar algumas reformas econômicas já empreendidas na América Latina. Sendo o resultado positivo, foi ratificada a proposta neoliberal defendida pelo governo norte-americano como condição para conceber a cooperação financeira externa bilateral ou multilateral. As recomendações dessa reunião passaram a ser conhecidas como o Consenso de Washington.

estrutura essencial ao desenvolvimento econômico, liberando o Estado dos gastos de manutenção do ensino médio, técnico e superior. A proposta neoliberal defende a privatização do sistema de educação pública, cabendo ao Governo administrar e manter escolas apenas em locais que, por não apresentarem a segurança do lucro, não interessam à iniciativa privada.

No que se refere à educação profissional, Friedman, citado por Ramos (2003), defende, em um primeiro momento, o argumento de que ela deve ser assumida pela empresa e pelo indivíduo, que também se beneficia da formação, pois auferem vantagens da profissão ou do cargo. Assim, a empresa e o indivíduo devem assumir o ônus desse tipo de ensino, haja vista que são os maiores beneficiários. Ao situar, porém, os problemas de controle do benefício por parte das empresas, responsabiliza o indivíduo e o Governo Federal pelo treinamento e pela qualificação profissional. Com isso, num segundo momento, admite a intervenção do Estado para garantir as condições de lucratividade das empresas.

Vale ressaltar que o Estado, por meio do fundo público, só vai garantir um patamar mínimo de escolarização aos "mais" pobres. A educação e a formação profissional caminham, agora, da política pública para a caridade, voluntariado ou filantropia. Não existe mais política de emprego e geração de renda alicerçada ao

[...] desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis [...] (FRIGOTTO, 2001, p.15).

O Banco Mundial, Teoria do Capital Humano e Educação Profissional

No Brasil, o Banco Mundial é o principal financiador de projetos no setor educacional para viabilizar as reformas que definem políticas da gestão e financiamento da educação, condicionando a liberação de seus recursos a medidas como a redução dos gastos públicos, a desregulamentação

dos mercados, a abertura econômica e a privatização das empresas estatais, com a finalidade de reduzir o papel de intervenção social do Estado. Os países tomadores de empréstimos no Banco Mundial adotam não apenas essas recomendações do ponto de vista orçamentário, como também seu ideário educacional expresso na Teoria do Capital Humano, em versão atualizada. O interesse desse organismo internacional pela educação e pelos processos formativos se insere na lógica econômica, política e ideológica engendrada pelo capitalismo em crise.

Para os intelectuais do Banco Mundial a atuação dos governos desses países deve se voltar ao incremento do ensino fundamental, base para a qualificação de mão de obra e, como extensão, para a elevação das taxas de crescimento econômico, pois "é mais fácil treinar trabalhadores com uma educação básica de melhor qualidade [...] crucial para uma maior produtividade e crescimento [...]" (CARNOY, 1992, p. 25).

Nessa perspectiva, o sistema educacional tem como objetivo

[...] tanto dotar os trabalhadores de aptidões mais transmissíveis e negociáveis [...] quanto transmitir outros valores, preparando os indivíduos econômica, social e politicamente para a sociedade em que vivem (WB, 1996, p. 136, *apud* LEHER, 1998).

Essa estreita vinculação entre educação e crescimento econômico com a finalidade de obter ganhos em produtividade encontra respaldo na Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodore Schultz⁵, que postula, no nível macroeconômico, a possibilidade da igualdade entre as nações, dos grupos sociais, mediante maior produtividade. Nessa perspectiva, a contribuição da educação é de melhorar a capacidade de os indivíduos utilizarem os recursos disponíveis para produzir bens e servi-

⁵ A Teoria do Capital Humano notabilizou Schultz – Prêmio Nobel de Economia em 1979, dividido com o britânico Arthur Lewis. A tradução dos escritos desse economista chegou ao Brasil em momento propício para a sua efetivação, pois o país estava em plena ditadura militar, da ideologia nacional-desenvolvimentista.

ços, solucionar a problemática da desigualdade econômica e promover a mobilidade social e o combate à pobreza.

À luz dessa concepção ideopolítica, o Banco Mundial propõe que as escolas sejam o meio de garantir que todos os jovens adquiram e desenvolvam as aptidões necessárias à sobrevivência econômica e ao progresso dos países.

A concepção põe a educação como alavanca de desenvolvimento dos países, conferindo à escola um importante papel e ensinando

[...] os jovens a terem um desempenho eficiente nas organizações modernas, as escolas os ajudam a responder mais rapidamente, com mais boa vontade e de uma maneira mais previsível às orientações de seus supervisores. Além disso, jovens escolarizados podem aprender a trabalhar eficientemente com outras pessoas dentro de uma organização – desenvolvendo o chamado trabalho de equipe – uma vez que esse tipo de chamado também é recompensado na escola (CARNOY, 1992, p. 37).

A preocupação alegada pelo organismo internacional com a erradicação da pobreza o faz recomendar uma política de focalização de investimentos na educação primária ou elementar⁶, com a finalidade de melhor solucionar os problemas de baixa taxa de escolaridade. A essa política associam-se estratégias como a transferência de poderes para as comunidades em vista de maior envolvimento de voluntários, além de incentivar a busca de financiamentos na iniciativa privada.

Desse modo, as escolas profissionalizantes de financiamento público devem passar a ser providas e gerenciadas pelo setor privado. Ainda que haja disponibilidade do banco em financiar a educação profissional, sua gestão deve ser deixada aos empregadores e a outros financiadores privados. Vê-se, portanto, que há um descarte da educação profissional escolar em relação ao setor público.

⁶ A prioridade, portanto, passa a ser dada à escola formal. Quanto à escolarização não formal e à formação profissional, são relegadas em favor do estímulo ao investimento no ensino fundamental. A priorização do fundamental, segundo Leher (1998), decorre do fato de que as taxas de retorno são maiores nesse nível de ensino.

Ao não admitir o financiamento público da educação profissional, a instituição financeira assume uma posição oposta às suas prioridades na década de 1970, quando condicionava o financiamento do ensino profissionalizante à sua junção ao secundário:

[...] houve época em que a diversificação curricular como orientação profissionalizante foi a condição para financiamento das escolas secundárias e muitos projetos foram lançados para desenvolver uma educação técnica ou profissional nas escolas de nível médio. [Com base] no documento de políticas para treinamento e educação profissional técnica de 1991, o Banco anulou estas políticas que tinham sido introduzidas em muitos países (LAUGLO, 1997, p. 18).

A conjugação da formação profissional com o ensino secundário é admitida pelo banco no caso dos países ricos, pois resulta em altas taxas de retorno, comprovadas em suas pesquisas. No caso das nações pobres, onde a taxa de retorno é quase inexistente, a recomendação é de desmembramento do ensino.

O argumento comumente usado contra as escolas profissionalizantes secundárias é o de que elas demandam altos custos, aparecendo explicitamente nos documentos do banco, segundo Bennell:

[...] o Setor de Revisão de Educação do Banco Mundial de 1995 reafirma sua política de comprometimento com educação geral em nível "primário" e "secundário inferior" e de aversão ao apoio à educação profissionalizante na escola em sua forma pura ou diversificada (1996, p. 201).

Bennell (1996) afirma que, porém, não existe evidência convincente que suporte a ortodoxia dos economistas do Banco Mundial de que as taxas de retorno sociais da educação "secundária" profissionalizante são menores do que as da educação geral⁷.

⁷ Para reforçar a afirmação, Bennell (1996) cita dezenove pesquisas que se baseiam em dados relativamente sérios de qualidade em que somente quatro delas – "Chile (1992), Indonésia (1995), Filipinas (1996), Tanzânia (1983)" – apresentam taxa de

Para o Brasil, passam a ser defendidos, no que concerne à educação profissional, os treinamentos rápidos baseados no “modelo latino-americano de formação profissional⁸” adotado pelos institutos de formação profissional que se firmaram na América Latina em 1987.

A orientação é clara quanto ao financiamento da educação profissional pública brasileira: é necessária a busca de “fontes alternativas” privadas. Nessa perspectiva, várias escolas técnicas e Cefets privatizam seus cursos, criando fundações para a venda destes e firmando convênios com diversas empresas e instituições, com o firme propósito de captar recursos para manter funcionando os estabelecimentos (SOUSA, 2004).

Em sintonia com as orientações privatizantes do Banco Mundial, no campo da educação profissional, o Brasil efetivou acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ressaltando a busca de “autonomia de gestão no que se refere a assuntos orçamentários, administração de recursos humanos e a obtenção e uso de verbas próprias [...]” (BRASIL, 1997, p. 2).

Na busca de fontes alternativas privadas, o Governo brasileiro, nos anos 1990, criou formas jurídicas apropriadas para desobrigar-se do financiamento das instituições de formação profissional públicas, como as escolas técnicas, agrotécnicas e Cefets⁹, estimulando parcerias. Nessa política, destaca-se o Cefet do Paraná, que ofereceu 19 especializações custeadas pelos próprios alunos, em 2004.

retorno significativamente mais alta para a educação “secundária” geral que para a educação “secundária” profissionalizante” (p. 213).

⁸ O modelo latino-americano de formação profissional, segundo Cunha (2002), é originário do Brasil nos anos 1940. Foi incorporado por países como Chile, Colômbia e outros, com várias adaptações. O modelo, de maneira sucinta, visa ao treinamento técnico no local de trabalho de acordo com a necessidade da empresa. Nesse modelo, “os institutos de formação profissional são independentes dos sistemas de educação formal; são financiados mediante impostos sobre folhas de pagamentos das empresas, são dirigidos por representantes dos trabalhadores, dos empregados e do Estado [...]” (BIRD *apud* CUNHA, 2002, p. 126).

⁹ Alguns Cefets, como o do Maranhão e do Paraná, já fizeram convênios com prefeituras para habilitar professores com recursos oriundos do Fundef. O Cefet do Ceará criou um centro de pesquisa tecnológica, permitindo-lhe a efetivação de convênios com empresas privadas na área de desenvolvimento tecnológico.

Redução de Gastos na Educação Profissional Associada ao Resgate da Teoria do Capital Humano

As orientações do Banco Mundial estão alicerçadas na Teoria do Capital Humano (TCH). Dessa maneira, o banco é influenciado por uma seleção de pesquisas e estudos cujas metodologias são quantitativas e apoiadas em concepções que consideram a educação dentro de um paradigma de função produtiva. A cultura institucional do banco é

influenciada pelos princípios econômicos neoclássicos, que concebem o ser humano como, eminentemente, racional, capaz de agir mediante previsão, medindo custos e benefícios (LAUGLO, 1997, p. 11).

No Brasil, desde a sua difusão e primeiras aplicações, a TCH influencia não só o campo da educação, mas também outras áreas, como a economia e a política. Na seara da educação profissional, destacamos os trabalhos de Carlos Geraldo Langoni¹⁰ e de Cláudio de Moura Castro.

A TCH considera que a educação possui um "valor econômico" que pode ser calculado, segundo Shultz (1973), com base nas diferenças de renda dos trabalhadores que concluíram o ensino fundamental e os que não tiveram essa escolarização. O resultado do custo-benefício que a educação apresenta é chamado de taxa de retorno.

Langoni (1974), com base nesses pressupostos metodológicos, propostos por Schultz, compara dados fornecidos pelo IBGE sobre a distribuição relativa da força de trabalho por grau de educação e renda relativa por grupo de idade, nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970.

A educação é a variável de maior importância no estudo de Langoni (1974, p. 87), apresentada como um indicador de qualificação de mão de obra e fator de aumento da produtividade e dos salários dos trabalhadores.

¹⁰ Dois estudos de Langoni merecem destaque, na linha da Teoria do Capital Humano: sua tese para obtenção do título de Ph.D. em Economia pela Universidade de Chicago, publicada no Brasil, em 1974, com o título *As causas do crescimento econômico, e A economia da transformação*, publicado em 1975.

Com a finalidade de conhecer a taxa de retorno dos investimentos em educação no Brasil, os estudos de Langoni tratam da estimativa dos custos diretos e, ainda, da estimativa da renda perdida durante o tempo de escola, considerando o fluxo dos benefícios para obter resultados que comprovem a eficiência da educação para o crescimento econômico. Com esse estudo, conclui que os resultados revelam altas taxas de retorno para praticamente todos os níveis de educação, com exceção do nível universitário, pois seus custos são mais elevados. O autor também considera a variação apresentada no nível médio de escolaridade da força de trabalho como uma contribuição significativa para o de crescimento econômico no Brasil. Isso significa que existe certa premiação em termos de rendimentos para todos ao término de cada curso.

Esse economista esclarece que o comportamento geral das rendas relativas nesse período é bastante consistente com a TCH. A renda cresce com a idade, atingindo o máximo no grupo de 40/49 anos, diminuindo daí para frente. Para ele, os dados mostram que a taxa de retorno tende a aumentar com o nível de educação: "a diferença em níveis reflete a idéia fundamental da teoria do capital humano, de que educação aumenta a produtividade" (1974, p. 86).

Em seus estudos, observou que, enquanto para os analfabetos "o perfil renda-idade" era praticamente constante, para os indivíduos com maior escolaridade a situação é outra, pois apresentam significativas possibilidades de ganhos, principalmente quando passam por treinamento profissional.

Com base nesses dados, o autor conclui que o ensino fundamental apresenta "rentabilidade social mais elevada" (1974, p. 111), recomendando a ampliação de investimentos dos governos nesse nível de ensino e o incentivo para que as empresas invistam na formação profissional. A questão encontra-se hoje na pauta das orientações do Banco Mundial para as políticas educacionais dos países pobres.

Langoni (1974) assinala que os gastos com essa modalidade de ensino são muito altos em relação à educação geral, pois, à medida que cresce o trabalho especializado, mais

exigências na formação resultam demandadas em termos de especialização, implicando rápida superação do conhecimento, ou seja, quanto mais desenvolvimento técnico-científico, mais rapidamente ocorrerá a variação das qualificações, sendo muito difícil a sintonia entre as mudanças ocorridas com os processos de formação. Portanto, quanto mais conhecimento tiver o homem, maior será a chance desse saber não se tornar obsoleto.

Analisando as dificuldades de antecipar “a oferta da força de trabalho a sua demanda”, Langoni (1974) aconselha que as empresas assumam a formação profissional por meio de suas instituições especializadas, ou seja, Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial e Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial. Considerando os altos custos da qualificação e da formação do trabalhador, o autor recomenda também o treinamento em massa a ser assumido pelo Governo ou pelo próprio indivíduo.

Vale destacar que a recomendação do treinamento em massa se efetivou mediante a Resolução nº 126/1996, que criou o Plano Nacional de Formação (Planfor), cujos recursos provêm principalmente do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), objetivando qualificar anualmente 20% da população economicamente ativa, ou cerca de 15 milhões de jovens e trabalhadores.

As políticas públicas para a educação profissional, nas quais se insere o Planfor, foram produzidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego em articulação com outras políticas de emprego, trabalho e renda, mediante programas de qualificação e requalificação vinculados ao Programa de Geração de Trabalho e Renda (Proger), ao seguro-desemprego e à intermediação de mão de obra.

Ao mesmo tempo que o poder público assumiu o custo do treinamento em massa, a formação profissional em plano mais elevado vem sendo custeada pelos trabalhadores, a exemplo do que ocorre em alguns cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* dos Cefets e das universidades públicas.

Outro defensor da TCH no Brasil é Cláudio de Moura Castro, cujas ideias (sintonizadas com os organismos internacionais) influenciaram a política de educação profissional nos anos 1990, ocupando cargos estratégicos de assessor do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e no Ministério da Educação.

Seus estudos procuram combinar os gastos com educação e outros diferenciais de renda provenientes da aquisição da educação para racionalizar a política de recursos para a área educacional. Utilizando o mesmo método dos economistas da Teoria do Capital Humano, Castro analisa o crescimento do Brasil, na década de 1970, e os índices educacionais, reconhecendo que não há relação direta entre desenvolvimento econômico e educação, e acrescenta seu entendimento de que as autoridades brasileiras já compreenderam esse fenômeno.

Em pesquisas realizadas no Brasil, na década de 1970, Castro constatou que as taxas de retorno do capital humano se encontravam entre 15% e 40% e as de capital físico estavam em torno de 12%. Embora considere as taxas de retorno do investimento em capital humano maiores do que as de capital físico, Castro lembra que não se pode confiar totalmente no cálculo desses percentuais, em virtude da baixa qualidade dos dados apresentados pelo Brasil, na década de 1970. Ainda assim, trata a educação profissional como um “[...] investimento seguro no qual seus alunos tendem a se manter nas ocupações para as quais eles foram treinados [...]” (CASTRO *apud* BENNELL, 1996, p. 210).

A preocupação de Castro com a racionalização de custos para a educação fez com que esse consultor, no início dos anos 1990, analisasse o ensino secundário profissionalizante, desenvolvido principalmente na rede pública federal. Dos estudos, ele conclui que não se deve manter esse modelo, baseando-se no fato de que “salpicar o ensino acadêmico com algumas disciplinas profissionais não deu certo em lugar nenhum” (1995, p. 3), pois, ao mesmo tempo que profissionaliza e prepara para o ensino superior, desvirtua as funções desse tipo de escola, representando uma verdadeira sangria dos recursos públicos.

Castro propõe a eliminação pura e simples da parte geral acadêmica do currículo das escolas técnicas como solução para o problema do "desperdício" de dinheiro público. Para tanto, preferiu a maneira mais imediata e fácil: tornar independente do profissionalizante o ensino secundário. Com a matrícula e certificação separadas, esperava que o crescimento do número de alunos e o uso das oficinas e laboratórios fossem otimizados, acreditando que somente ingressariam no ensino profissionalizante os interessados em obter uma habilitação profissional.

Em sua proposta, toma como referência um programa norte-americano conhecido como Prep Tech (1995, p. 4), que se contrapõe ao modelo também americano Comprehensive High School, adotado pelo Brasil, nos anos 1970, em conformidade com o acordo MEC/Usaid (United States Aid International Development), com financiamento do Banco Mundial. A recomendação para a educação profissional é:

[...] Não há que tentar novamente as escolas do tipo americano que profissionalizam e preparam para o ensino superior. Esta idéia é para ser enterrada de uma vez por todas. Reforça esta orientação o êxito que está tendo nos Estados Unidos o programa Prep Tech que é uma tentativa de tirar das high school o ensino vocacional e colocá-lo em escolas técnicas separadas. Ora, se os americanos já estão batendo em retirada, por que insistir aqui nos trópicos? (CASTRO, 1995, p. 5).

Segundo ele, "o ensino profissional só dá certo em escolas que só cuidam disso e que não estão "contaminadas" pelo vírus do bacharelismo e do vestibular (CASTRO, 1995, p. 4). Definindo o que seria a linha mestra da sua proposta para a educação profissional nos anos 1990, acentua que

[...] a primeira prioridade no ensino técnico federal é eliminar esta sangria no esforço de profissionalização. É preciso que o vestibular seja um caminho de exceção, e não a avenida preferida por todos. [...] A maneira mais imediata e

fácil de se eliminar a sangria do vestibular é separar a parte acadêmica da profissional (CASTRO, 1995, p. 4).

Mesmo reconhecendo a boa qualidade de ensino geral das escolas técnicas federais, observa que elas não cumpriam seu papel principal de formação e encaminhamento de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, considerando isso um desvio de função.

Uma vez separado do ensino secundário o profissionalizante, Castro restringe a formação profissional ao aspecto meramente técnico, ajustando a oferta de cursos conforme a demanda do mercado de trabalho, podendo o empresariado determinar não somente a quantidade, mas também o tipo de trabalhador de que necessita.

Esse ajuste de demanda e oferta de cursos é possibilitado pela participação do empresariado nos espaços de decisão tanto da política nacional quanto da sua operacionalização no âmbito escolar. Essa importância da presença dos empresários nas instituições de formação profissional não invalida a participação dos sindicatos dos trabalhadores, desde que “demuestran un interés genuino en la capacitación, su presencia también es bienvenida” (CASTRO, 1999, p. 15).

Castro sugere a descentralização da formação profissional, inclusive quanto à utilização de fundos públicos, que passaram, nos anos 1990, a ser utilizados por diversas instituições governamentais, privadas e sindicatos, efetivando a política de treinamento em massa a baixos custos e qualidade duvidosa (SOUSA, 2004).

O pensamento de Castro encontra sintonia nas mudanças empreendidas pela reforma do Estado brasileiro, que suscita a emergência das instituições não estatais no desenvolvimento de políticas públicas mediante a descentralização das ações de educação profissional e privatização “por dentro” dessa modalidade de ensino.

Vale destacar que essas orientações estão em consonância com as recomendações do Banco Mundial para o ensino médio e técnico no Brasil e foram incorporadas na década de 1990, de um modo geral, quando se separou

o ensino médio do técnico, o currículo foi direcionado ao mercado de trabalho, o estímulo às parcerias com as instituições de educação profissional, os empresários e os sindicatos de trabalhadores¹¹, o financiamento e gestão das escolas profissionalizantes, e na parceria do Ministério da Educação e do Desporto com o Ministério do Trabalho e Emprego, na criação do Plano Nacional de Formação (Panfor), transformado pela Resolução nº 233/2003 no Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER & GENTILI. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENNELL, Paul. Educação "secundária" geral versus profissionalizante em países em desenvolvimento: uma revisão das evidências das taxas de retorno. *Educação & Sociedade*, Campinas, Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes), Papirus, agosto, ano XVII, n. 55, 1996.

BRASIL. *Encontro dos profissionais de química das escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs*. Rio de Janeiro: 1997. (Mimeo).

CARNOY, Martin. *Razões para investir em educação básica*. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação secundária e técnica: novas orientações*. Brasília, 1995. (Mimeo).

_____. Estratégias de capacitação para el BID. In: REUNIÓN DE LA COMISIÓN TÉCNICA, 34, Montevideo, 1999. (Mimeo).

CUNHA, Luiz Antonio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). O

¹¹ Esse aspecto da gestão compartilhada entre governo, empresários e sindicatos foi absorvido no caso dos centros federais de educação tecnológica pela Lei Federal nº 8.948/94, que admite na sua administração superior representante da agricultura, comércio, indústria e dos trabalhadores.

ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano Editora, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LANGONI, Carlos Geraldo. *As causas do crescimento econômico do Brasil*. Rio de Janeiro: APEC, 1974.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. In: ZIBAS, Dagmar; FRANCO, Maria Laura; WARDE, Mírian Jorge (Orgs.). *Globalização e políticas educacionais na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1997.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. *O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças políticas econômicas pós-90*. Brasília: Plano Editora, 2003.

SHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SOUSA, Antonia de Abreu. *Financiamento da educação profissional brasileira: mudanças pós-1990*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

1977

1978

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL TÉCNICO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 – COMPREENDENDO OS SEUS IMPACTOS A PARTIR DOS SUJEITOS QUE A VIVENCIAM

Lélia Cristina Silveira de Moraes¹

Este artigo apresenta algumas reflexões e resultados relativos à reforma da educação profissional sinalizados na pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação, em que se investigou a formação técnico-profissional, estudando-se os cursos técnicos oferecidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, de modo particular o curso Técnico em Edificações (1ª e 2ª séries), da área de Construção Civil, nos anos de 1998 e 1999.

A opção pelo curso Técnico em Edificações como referência de análise deu-se por constituir um dos cursos mais tradicionais oferecidos pela escola, mantendo-se no quadro de escolha dos alunos, além de a área da Construção Civil figurar, de acordo com a pesquisa de Rosa (1999), como prioritária a ser oferecida pelo Cefet-MA.

Foram sujeitos desta pesquisa alunos e professores do curso Técnico em Edificações, dirigentes do Cefet-MA, pedagogas e empresários. Trabalhou-se com amostra correspondente a 72% dos alunos, 50% dos professores, 28% das empresas cadastradas pelo Cefet-MA, que recebiam estagiários ou empregavam egressos desse curso, 20% das pedagogas e 16,6% do total dos dirigentes ligados diretamente ao ensino.

Os alunos, com idade entre 16 e 23 anos, na sua maioria (61,53%), cursavam o ensino técnico na forma concomitante, sendo que, na mesma proporção, faziam o ensino médio na rede pública estadual. Da totalidade do universo pesquisado, apenas 7,7% exerciam atividade profissional, porém sem

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e pedagoga do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (Cefet-MA).

nenhuma relação com o curso de Edificações. Os professores envolvidos foram aqueles responsáveis pelas disciplinas da parte diversificada e específica. Todos possuíam nível superior e um pequeno grupo tinha pós-graduação – especialização e mestrado – com atuação no Cefet, entre 2 e 35 anos. Já os dirigentes e as pedagogas participantes foram aqueles vinculados diretamente ao ensino e mais particularmente ao curso, que coordenaram e acompanharam a implantação da reforma.

As empresas trabalhavam no ramo entre 2 e 47 anos em atividades de saneamento básico, projetos de engenharia civil, sanitária, ambiental, entre outras. Classificam-se como empresas de médio e grande porte, considerando o volume dos serviços desenvolvidos, o potencial de trabalho e o processo de organização.

Com professores, alunos, pedagogas e dirigentes examinamos as concepções do processo formativo e do mundo do trabalho a partir da implantação da reforma sobre a formação geral e profissional e as expectativas com relação à inserção no mundo do trabalho, à formação, à experiência escolar etc.

Em relação às empresas, buscamos informações sobre as tendências do mercado local, como tem sido a absorção da mão de obra formada no Cefet-MA pelo mercado de trabalho, bem como a percepção das mudanças operadas no mundo do trabalho e sua relação com a formação do trabalhador, formação profissional desenvolvida pelo Cefet/MA, e ainda como se dá a relação empresa/escola, entre outras. Seleccionamos neste texto alguns elementos considerados relevantes, que dão a visão geral de como essa escola assimilou e desenvolveu a reforma da educação profissional técnica no período estudado.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, *locus* de realização da pesquisa, foi implantado em 1989, pelo Decreto nº 7.863, em substituição à Escola Técnica Federal do Maranhão, passando a assumir novas e complexas atribuições inerentes ao modelo Cefet, criado nos anos 1980, com o objetivo de, mais rapidamente e com flexibilidade, formar profissionais com qualificação mais ampla, compatível com as novas demandas postas pela reestruturação produtiva.

Atualmente, o Cefet-MA oferta cursos nas modalidades médio, educação profissional, superior de graduação e pós-graduação, especialização e mestrado, mediante convênios com outras instituições, além de desenvolver atividades de extensão voltadas para a área industrial. Essas novas responsabilidades assumidas pelo Cefet-MA foram assimiladas lentamente, ampliando os desafios a serem enfrentados na concretização desse modelo no estado. Tais desafios situam-se na superação dos problemas gerais advindos da própria política educacional, como dos internos, localizados no espaço do Cefet, frutos de uma "cultura" pedagógica e administrativa ainda gestada em princípios tradicionais, bem como pela falta de clareza da identidade da instituição.

Vinculada ao Cefet, temos a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned), situada na segunda cidade mais desenvolvida do estado, Imperatriz, implantada, na década de 1980 (Portaria nº 67, de 6/2/1987), como parte do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico de 2º de grau (Protec). Essa unidade tem estrutura administrativa e pedagógica própria, ligada diretamente à Diretoria Geral, ministrando também cursos médio, técnico e básico na área industrial e especialização em segurança do trabalho.

Ressalte-se que, no contexto maranhense, de complexo sistema de educação profissional, constituído por uma diversidade de instituições que oferecem esse serviço, o Cefet merece destaque por sua própria história, como instituição mais antiga e com credibilidade na comunidade, e pelas condições apresentadas, no que se refere a recursos humanos e infraestrutura, sendo, portanto, considerada escola-referência para o desenvolvimento de formação profissional que integre as bases científicas, ético-políticas e tecnológicas, de modo a atender às necessidades da comunidade maranhense. Nesse sentido, constitui espaço especial e fértil para investigação, principalmente dos princípios que orientam sua gestão e pedagogia e as práticas pedagógicas que se vêm materializando, entre outros aspectos.

Em nossa pesquisa, a compreensão dos impactos da reforma da educação profissional orientou-se a partir do contexto que produziu exigências de formação do trabalhador, introduzido pelas demandas de acumulação do capital, adentrando conteúdo dos textos oficiais que situam a educação como solução milagrosa para os males das questões sociais, constituindo-se uma relação linear entre formação profissional e empregabilidade.

Desse modo, a apropriação teórico-prática do objeto de estudo desenvolveu-se na perspectiva histórica e interpretativa, tentando entendê-lo na sua complexidade, a partir da contextualização e da dinâmica do movimento de contradições engendradas no conjunto das relações sociais, ou seja, buscamos captar esse objeto em todas as suas dimensões e interligações com a totalidade mais ampla, identificando as mediações e tendências predominantes.

O horizonte deste estudo, portanto, contrapondo-se à mera descrição dos fatos empíricos, buscou sustentação no método dialético, por compreender-se que

o método dialético busca penetrar – sob a aparência de estabilidade e de equilíbrio – naquilo que já tende para o seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta, sob o movimento superficial [...] (LEFEBVRE, 1991, p. 238).

Nessa assertiva, fomos ao longo do processo investigativo delineando contornos aproximados do objeto de estudo, estabelecendo-se alguns focos de análise, pois sua configuração mais definitiva foi constituída e reconstituída durante a investigação, nas idas e vindas, entre teoria/empíria, na interação pesquisador/sujeito – objeto pesquisado.

Assim, o caminho percorrido sustentou-se no entendimento de que a ciência é fruto do processo histórico, logo a realidade investigada é sempre mutável, contraditória e inacabada, um vir a ser. Portanto, o conhecimento não é algo estático, mas uma elaboração dinâmica, e a totalidade

não significa todos os fatos, mas sim as relações existentes entre os fenômenos, fatos e conjunto de fatos e o contexto mais amplo (KOSIK, 1976, p. 36).

Portanto, recorreremos a trabalhos sistemáticos e organizados que nos permitiram o diálogo com o processo histórico, a totalidade e as contradições em que se encontrava inserido o fenômeno aqui estudado. Esses desdobraram-se em etapas ou fases, sem serem assumidos numa concepção mecânica, de divisão ou de forma meramente sequencial; pelo contrário, foram articulados e integrados de modo a oferecer unidade na pesquisa como um todo.

As Exigências de Formação do Trabalhador segundo a Lógica de Reconfiguração do Capitalismo

O fim do século XX foi marcado por significativas mudanças nos setores político, econômico e social, aliadas ao acelerado desenvolvimento da ciência, da tecnologia e de novas formas de organização do trabalho, sendo tais elementos concebidos como definidores e estratégicos no aumento da produtividade e na conquista de mercados. Tem-se novo momento histórico, marcado por grande reorganização do mundo do trabalho, em que se processam novos elementos na racionalização da produção, envolvendo o conteúdo laboral, assim como equipamentos e formas de pensá-lo, operá-lo e geri-lo, como mecanismos de recomposição da lógica que reafirma o capitalismo: a mais-valia, a exploração, a expropriação do saber do trabalhador, aprofundando a lucratividade do capital.

Assiste-se, assim, ao fortalecimento dos princípios liberais sustentados por novo ideário – o neoliberalismo – que preconiza a redefinição e o redirecionamento do Estado, envolvendo políticas de desregulamentação da economia, flexibilização das relações de trabalho e reorganização das políticas sociais.

Como estratégia dessa nova fase de acumulação capitalista, o neoliberalismo é tratado como solução pragmática para a superação da crise do capitalismo que se instaurou nos anos 1970, com manifestações mais intensas na década

de 1980. Na definição da nova racionalidade de explicação da trajetória do capitalismo, na sociedade contemporânea, encontram-se reunidos, formando uma unidade indissolúvel, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, aliados à política de globalização disseminada como alternativa inevitável, necessária para que todos se ajustem aos novos tempos e possam ingressar na modernização.

Nesse contexto, a educação assume papel estratégico, no que lhe é exigido como produção de conhecimento científico, necessário à produção, e por constituir um dos instrumentos técnicos e políticos para a regulação e controle social, contribuindo para o consenso de que dá legitimidade à lógica do capital, segundo nos indica Mézaros, citado por Frigotto (1995, p. 26):

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade também é responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

Assim sendo, o campo educacional é estrategicamente minado por uma rede de ações articuladas ao ideário de recomposição do capitalismo, proclamado pela ideologia neoliberal como condição para que os países em desenvolvimento e não desenvolvidos possam ajustar-se e incluir-se na globalização e reestruturação produtiva. No âmbito do discurso que proclama a sociedade de base científica e tecnológica, são apresentadas novas exigências para a educação e, especialmente, para a formação do trabalhador, que terá a responsabilidade de desenvolver os requisitos para garantir a empregabilidade. Nesse sentido, o conhecimento é tratado como um dos elementos fundamentais e estruturantes do capital subordinado às leis do mercado.

A subordinação da educação aos interesses do capital não é um legado desse momento do capitalismo, ela é histórica

e se manifesta, diferentemente, em conteúdo e em forma em cada uma das fases. No estágio atual, essa subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão educacional.

Com base nessa lógica, as políticas traçadas pelos organismos internacionais financiadores da educação na América Latina são regidas por um paradigma em que

[...] se conjugam a racionalidade financeira e a instrumentalização tecnológica, com a finalidade de assegurar a redução dos custos da educação, ao mesmo tempo em que são criados mecanismos de competitividade e produtividade entre redes de escolas, em todos os níveis (ROSAR, 1999, p. 92).

Desse modo, as obrigações do Estado para com a educação devem se dar de forma restrita, envolvendo somente as despesas que produzem retorno econômico; nesse contexto, o ensino técnico vai progressivamente passando para a iniciativa privada.

Para atender à dinâmica de recomposição do capital, nova pedagogia passa a ser disseminada, privilegiando, na formação do trabalhador, a capacidade de abstração, a polivalência, a flexibilidade, a criatividade e a participação, conduzidas sob a lógica do capital. Segundo Bruno (1996, p. 97), o perfil de qualificação necessário a essa nova dinâmica deve envolver

três tipos de competências: competências de habilidades, isto é, capacidade de aprender a aprender, competências relacionais; competências técnicas básicas relacionadas com diferentes campos do conhecimento [...].

Trata-se, dessa forma, de competências gerais não só técnicas, mas, sobretudo, comportamentais, as quais devem possibilitar a aquisição das habilidades e competências específicas ao trabalhador.

Nesse sentido, a formação do trabalhador deve contemplar conhecimentos amplos e flexíveis que desenvolvam também qualidades relativas às suas atitudes, diante da dinâmica das relações operadas no setor produtivo, porém apropriadas

pelo capital, em função da lucratividade, reforçando os mecanismos de exploração do trabalhador, visto que essa dimensão polivalente significa:

[...] não o domínio de conjunto de ofícios qualificados, nem qualquer coisa que se pareça com isso, mas a simples capacidade de incorporar-se a uma gama de postos de trabalho de baixa qualificação (ENGUIITA, 1989, p. 231).

A tese da elevada qualificação do trabalhador, entendida como requisito para inserção e manutenção do posto de trabalho, restrita, portanto, à aquisição do que é requerido pelo mercado de trabalho, subtrai, do processo que a envolve, a dimensão social, as amplas relações que o trabalhador desenvolve na ação produtiva. A esse respeito, o debate teórico aponta a complexidade e contradição que permeiam o movimento da qualificação/desqualificação, porém é possível identificar um ponto de encontro em tal debate: não se pode falar em uniformidade do movimento qualificação/desqualificação do trabalhador, pois inclui, necessariamente, um componente histórico. No dizer de Oliveira (1997, p. 40), “[...] Entram em jogo forças políticas, sociais e econômicas, o grau de desenvolvimento das forças produtivas e o seu nível educacional e cultural”.

A apologia da qualificação associada à empregabilidade contraria as próprias condições postas pela lógica de reconfiguração do capitalismo, que tem, na base de sustentação, a redução dos postos de trabalho, logo se apresenta com perspectivas diferenciadas de materialização, razão por que é importante questionar qual a qualificação que se defende e para que emprego. Frigotto (1995) alerta para a razão de que a exigência da elevada qualificação é restrita a alguns segmentos de trabalhadores e que se vincula, na maioria das vezes, a supervisionar o sistema de máquinas informatizadas e a capacidade de resolver rapidamente problemas. Assim, convivem, nesse contexto, atividades com exigências diferenciadas de qualificação, e, dependendo do nível de complexidade, na maioria apenas uma pequena parcela de trabalhadores se

envolve com atividades mais qualificadas que exigem certa especialização. Assim, é necessário ter mais cautela na associação formação/emprego. Para Machado (1998, p. 177):

Verifica-se um complexo heterogêneo, não coetâneo e difuso de qualificação e desqualificação da força de trabalho, com os deslocamentos, substituições e absorções de segmentos laborais a partir de critérios emergentes e pouco explícitos de inclusão e exclusão, ditadas pelas inovações tecnológicas e organizacionais.

Percebemos, portanto, que as mudanças provocadas pela sociedade de base científico-técnica não representam a superação das formas anteriores de relações sociais, de produção e de trabalho, visto que acontecem sob a lógica das relações sociais marcadas pela exclusão.

Compreendemos, no entanto, que a questão é movida pelas contradições, logo se reconhecem as implicações do progresso técnico-científico na formação do trabalhador, daí a necessidade de buscar-se a sua apropriação com vista a beneficiar a humanidade, contribuindo para sua emancipação. Nas explicações de Frigotto (1995, p. 35), não se trata de negar esse conhecimento,

[...] mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas.

Assim sendo, as inovações técnico-científicas devem ser incorporadas na formação do trabalhador como instrumento que fundamente sua capacidade criativa e de abstração, que ultrapasse o conhecimento meramente empírico e mecânico, em direção a uma formação ampla, integrada e crítica. Na forma como propõe Machado (1998, p. 186), usufruir do progresso técnico-científico:

Pressupõe domínio da técnica com cultura científica e, discernimento político que resultem num saber gestor,

numa nova capacidade de intervenção nas atuais formas organizatórias do trabalho humano. Trata-se da elevação da técnica-trabalho à técnica-ciência e do desenvolvimento da capacidade de organização e construção. Este discernimento refere-se ao desenvolvimento da consciência, conhecimento do mundo pelo homem e dele mesmo pelo mundo.

A Reforma da Educação Profissional e as Novas Orientações Curriculares para os Cursos Técnicos – os Sujeitos Expressam as Suas Percepções e Experiências

A reforma da educação profissional, em nível técnico, como componente da política educacional delineada nos anos 1990, está organicamente articulada ao projeto de sociedade defendido pelo ideário neoliberal, comandado pela racionalidade financeira. Com a atenção centrada nos objetivos, nos conteúdo e nas contradições que permeiam a nova configuração do capital, fomos apreendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e seu conjunto de orientações legais, entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer nº 16/99, Resolução nº 04/ 99), que definem, como premissas, a empregabilidade e a flexibilidade, expressas no modelo curricular das competências, compreendidas sob as razões de desenvolvimento cujo foco é o mercado.

Em consonância com o que dispõe a LDB, nos artigos 39 a 42, que tratam da educação profissional, as diretrizes curriculares para a educação profissional, em nível técnico, apresentam as orientações para elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área e, ainda, definem princípios, critérios, bem como procedimentos que devem ser absorvidos pelas escolas quando da organização e do planejamento do referido ensino. Essa estrutura traz dificuldades de ordem política, epistemológica, pedagógica e de administração que inviabilizam a concretização no espaço da escola.

Para atender ao princípio da empregabilidade, cada indivíduo deverá buscar um estoque de competências exigidas

pelo mercado, passando, pois, a ser reconhecido por este como alguém empregável.

Constatamos que, mais uma vez, é atribuída ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do empreendimento educacional, e, tomando por base o discurso da qualificação profissional, desloca-se a garantia dos direitos do pleno emprego para os indivíduos, sob a justificativa de que os postos de trabalho existem, no entanto as pessoas não dispõem da qualificação necessária para ocupá-los.

Esse discurso vai-se sustentando com o forte apoio das mídias, fortalecendo, nos jovens e adultos, a crença na profissionalização como possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Assim, nesta pesquisa, quando investigamos os alunos sobre os motivos que os levaram a fazer um curso técnico, eles expressaram, obedecendo à ordem de prioridade (73,1%), que queriam se profissionalizar para inserção no mercado de trabalho. Essa posição veio acompanhada da visão de empregador, pois 50% dos alunos apontaram que queriam adquirir mais conhecimentos para montar o próprio negócio.

Os dados revelaram que os alunos depositam esperança de emprego ou do investimento em um negócio na profissionalização, que também constitui mecanismo de fuga para ocupar o tempo dos que não conseguiram inserção no mercado de trabalho ou ingressar na educação superior, visto que, ao adquirirem emprego ou aprovação no vestibular, trancam a matrícula ou simplesmente abandonam o curso.

Do mesmo modo, expressando fielmente a retórica do mundo capitalista, as empresas explicam as mudanças no mundo do trabalho e o conseqüente desemprego pela via da qualificação. O depoimento a seguir é ilustrativo:

O desemprego cresce em função do despreparo da mão de obra, profissões que deixaram de existir e outras que estão surgindo e a grande maioria dos trabalhadores não consegue acompanhar estas mudanças (Empresa 6).

Dessa forma, ao analisar a tendência do mercado local e nacional, com respeito à absorção do técnico em Edificações,

reafirmam a crença na qualificação como requisito para ingresso no mercado de trabalho.

Apesar da diminuição do nível de emprego em todas as áreas de atividades econômicas, haverá sempre espaço para um profissional qualificado (Empresa 3).

O discurso do MEC e dos capitalistas sobre a profissionalização, como caminho para a cidadania, vai-se impondo como necessidade, um discurso moderno e de contestação difícil, atribuindo à escola a responsabilidade pela conquista da cidadania. No entanto, compreende-se que essa visão de cidadania restringe-se à lógica do mercado, reafirmando o caráter utilitarista, economicista, presente historicamente na relação educação e trabalho, além de legitimar o caráter seletivo, individualizante e excludente.

A apologia da educação profissional, como sendo capaz de favorecer atuação competente e possibilitar o exercício da cidadania, como se encontra proclamado nos discursos oficiais, é questionada por professores, alunos, dirigentes e pedagogas que argumentam sobre os princípios que orientam a formação, a desarticulação entre conhecimentos de cunho geral e profissional, o tempo destinado à formação, ressaltando o aligeiramento determinado para realização dos cursos, a fragmentação, bem como a falta de pré-requisitos apresentada pelos alunos e, ainda, a ausência de uma política de capacitação docente. Esses elementos são apontados por eles como fortes indicadores que comprometem significativamente a realização da educação técnico-profissional nesses moldes.

Assim, a perspectiva da nova configuração do capital para a educação como grande redentora das desigualdades sociais, na verdade, transforma a educação no refúgio das consequências perversas do mercado, na medida em que cria a falsa ideia de que é o caminho para a cidadania. Os depoimentos a seguir clarificam a ideia:

[...] a nova LDB retroagiu (a antes da Reforma Capanema) em relação à formação técnico-profissional e, de certo modo, "oficializou" a exclusão dos que necessitam fazer

um curso técnico. E pior, em nome da inclusão (Dirigente D, grifo no original da resposta).

[...] acho que a reforma não visa muito esse exercício da cidadania, no sentido de preparar o aluno para a vida... eu não acredito que ele, o (aluno) vai sair mais competente... eu percebo que esses alunos não vêm com uma base suficiente para a gente fazer um trabalho tão rápido e que eles possam sair com a mesma competência ou até melhor que antes, então a gente tem sentido é que houve e vai haver uma queda nessa preparação do aluno para o mercado de trabalho (Dirigente C).

Não, pois acredito que a formação do aluno fragmentada como está, pois não existe articulação entre a formação geral e a técnica, possa gerar competência e levá-lo ao exercício da cidadania (Professor D).

O princípio da flexibilidade, segundo as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional em nível técnico:

é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos [...] (BRASIL/MEC/DCNEPT, 1999, p. 35).

Vinculada à autonomia da escola, coloca-se como possibilidade de liberdade para que se organize a formação profissional de modo mais ágil e amplo, viabilizando diferentes itinerários e demandas de formação do trabalhador que atenda às exigências do mercado, porém aligeirada.

Das várias contradições presentes na formação profissional, a desarticulação ensino médio e técnico, legalmente respaldada pelo Decreto nº 2.208/97, que regulamentava a LDB, no parágrafo 2º do artigo 96 e os artigos 39 a 42, que tratam da educação profissional, assumiu grande preocupação na escola, visto que no artigo 5º determinava que o ensino técnico teria organização curricular própria, independente do ensino médio, podendo ser oferecido na forma concomitante ou sequencial, tendo-se novamente um ensino médio em duas vertentes: educação propedêutica e profissional.

Como orientação para articulação entre o ensino médio e técnico, propõem o decreto e as Diretrizes Curriculares Nacionais que caberá às instituições promoverem essa articulação, de modo que as bases científicas necessárias, para ingresso do aluno no ensino técnico, deverão ser fornecidas pela educação básica. Essa lógica de articulação entre o ensino médio e o técnico, na realidade, revela-se completamente distanciada desse propósito. Nesta pesquisa, elucidamos, mediante as experiências vividas por alunos, professores, dirigentes e pedagogas, que a falta de pré-requisitos, dos conhecimentos prévios, que deviam ser trabalhados no ensino médio, para acompanhamento dos conteúdos estudados no curso, dificulta a aprendizagem dos alunos, ao ressaltarem, em depoimentos, que mesmo cursando paralelamente o ensino médio e o técnico, não conseguem ver articulação entre os dois cursos, como explicam a seguir:

Em algumas situações necessito no curso técnico de conhecimentos para entender determinado conteúdo que está sendo estudado que só vou ver talvez na série seguinte do médio (Aluno I).

[...] também o aluno que já terminou o curso médio... e está fazendo o curso técnico... ele não está apresentando as competências necessárias para acompanhar o curso [...] (Dirigente C).

Essa realidade nos leva a refletir que tanto os alunos que fazem a concomitância como os que já concluíram o ensino médio estão com dificuldades de acompanhar o novo currículo. Questionamos, pois, como o novo técnico conseguirá desenvolver as competências profissionais que, segundo as diretrizes curriculares, lhe permitam transitar nos diversos campos de trabalho de uma área, se lhe falta a base de conhecimentos sólidos que favoreça a educação profissional ampla exigida pela sociedade contemporânea.

As diretrizes curriculares nacionais tratam essa articulação como se, "num passe de mágica", a escola pudesse dar conta de integrar toda a produção cultural, científica e técnica que deve constituir o processo de formação do técnico, sem

considerar as condições objetivas de realização do ato pedagógico que lhe é imposta historicamente e também limitando a questão somente ao aspecto pedagógico.

Esse foi e ainda é um fator problemático na concepção e organização do ensino técnico. O atual Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, mesmo apresentando a formação integrada como inovação, não traz mudanças substanciais a esse respeito, apenas apresenta a proposta de formação integrada, porém sem muita clareza dos princípios que irão fundamentá-la, como se bastasse a força de um decreto para a escola processar tão almejada integração. No artigo 4º, parágrafo 1º, determina que a articulação entre a educação profissional técnica, em nível médio, e o ensino médio dar-se-á de forma: **integrada**, para aqueles que concluíram o ensino fundamental, e o curso deverá conduzir a uma habilitação profissional, a ser realizada na mesma instituição; **concomitante**, oferecida aos alunos concludentes do fundamental ou cursando o ensino médio, podendo ser ofertada na mesma instituição de ensino, em instituições distintas; e na forma **subsequente**, destinada somente aos que tiverem concluído o ensino médio.

As escolas, portanto, terão a missão de trabalhar toda a carga horária obrigatória da educação média, mais uma habilitação profissional, o que certamente exigirá que se prolonguem as aulas para outro turno, e, desse modo, não visualizamos mudanças com relação ao volume das disciplinas que deverão cursar ao mesmo tempo. Acreditamos que a integração tem de ser pensada em um contexto mais amplo, que incorpore, entre outras, a concepção de conhecimento, a relação ciência e tecnologia, as condições objetivas de trabalho da escola, envolvendo as práticas docente e discente, a infraestrutura pedagógica e administrativa da escola, além da realidade socioeconômica e cultural dos alunos.

Outra dificuldade constatada é de que os cursos técnicos, flexibilizados para funcionarem de forma sequencial e concomitantemente ao ensino médio, são alvo de grande evasão, pois com a inserção em algum emprego ou ingresso na

universidade, abandonam o curso. No caso particular da concomitância (médio e técnico), acrescentamos o alto nível de *stress*, visto que são submetidos a enorme volume de atividades nos dois cursos. Chegam a cursar, em média, 23 disciplinas ao mesmo tempo. O aluno que opta por essa forma é, na sua maioria, das camadas populares, o qual não dispõe de recursos para custear transporte quatro vezes ao dia, permanecendo direto na escola, nos dois turnos, sem alimentação correta, o que geralmente o conduz à evasão e até a problemas de saúde.

Alunos (34,61%) e professores (70%), quando investigados sobre as dificuldades da nova modalidade curricular, destacam a concomitância como um dos fatores principais que dificulta o ensino-aprendizagem no curso de Edificações. Nesse curso, 64% dos alunos fazem ao mesmo tempo o ensino médio e técnico.

As implicações, pois, do modelo são variadas, verificando-se que o estudante pressionado por essa realidade faz opção pelo curso médio que lhe garante prosseguimento de estudos, em nível superior e no próprio ensino técnico, pois a certificação de técnico é condicionada à conclusão do curso médio. Portanto, a realidade evidencia que a tendência sinalizada para os cursos técnicos é transformarem-se totalmente em pós-médio. Kuenzer (1999, p. 134), no entanto, explica que:

os cursos pós-médios provavelmente serão mais eficazes do ponto de vista da empregabilidade; porém, tampouco eles serão para os trabalhadores, uma vez que a seletividade do sistema escolar se encarrega de eliminá-los do sistema; apenas 25% dos alunos da faixa etária correspondente ao ensino médio são matriculados, e a taxa de conclusão é corroída por aproximadamente 50% da evasão. O pós-médio, portanto, configura-se como uma estratégia elitista e contentora dos anseios de continuidade ao ensino superior, e, portanto, orgânico às atuais políticas educacionais determinadas pela redução dos empregos formais e dos fundos públicos, na lógica da racionalidade financeira de só se financiar com recursos públicos o que tem retorno.

As diretrizes curriculares, como conjunto de orientações regulamentares do novo currículo do ensino técnico, não são neutras e traduzem a concepção de educação do trabalhador definida na política educacional, a qual representa uma das estratégias para a efetivação da política neoliberal. Assim, a adoção do modelo de currículo por competências adentra o espaço da escola, trazendo inquietações e desafios para entendê-lo e operacionalizá-lo, sem o tempo necessário para aprofundamento das possibilidades e dos limites. Algumas críticas são apontadas em Ramos (2001), Deluiz (2001) e Lopes (2001) indicando a pouca clareza conceitual da expressão “competências” e a falta de referência epistemológica tratada nas diretrizes curriculares, bem como a não problematização dos princípios, dos métodos e das consequências de ordem pedagógica, social, política e cultural.

Desse modo, compondo o quadro dos fundamentos da flexibilidade do sistema e das relações sociais, passa-se a justificar a não absorção do trabalhador pelos postos de trabalho mediante as competências adquiridas. Explica-se, por um lado, que as competências de que dispõem os sujeitos não correspondem às requeridas pelo novo modelo de desenvolvimento produtivo e, de outro, que as competências por ele apresentadas são insuficientes para acompanhar os avanços da ciência e tecnologia. Enfim, o sujeito deverá assumir a responsabilidade pela sua não inserção no mercado de trabalho, pelo seu desemprego.

De acordo com as diretrizes curriculares, o modelo de currículo organizado por competências é compreendido como instrumento viabilizador dessa concepção, definindo competência como a

[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (BRASIL/MEC/DCNEPT, 1999).

Nesse sentido, deve abranger o domínio do saber (conhecimento), do saber-fazer (habilidade) e do saber-ser (atitude,

comportamento). Os desdobramentos da adoção do modelo, na prática, têm sido problemáticos, principalmente no que se refere ao processo de avaliação, da capacitação docente, da definição de programas de ensino, da aquisição das competências, entre outros.

Para a aquisição de competência, é necessária, além do conhecimento, a manifestação de outros elementos que possibilitem a mobilização do conhecimento em situações concretas. Perrenoud (1999, p. 10) esclarece que "a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização do conhecimento com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz [...]".

Tais esquemas desenvolvem-se e materializam-se na prática, isto é, a sua elaboração não ocorre apenas pela interiorização de procedimentos, mas pelo exercício concreto, que se torna ainda mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva.

O desenvolvimento de competências, portanto, tem relação direta com uma situação real, pois a pessoa não é competente no abstrato; é sempre em relação a algo e em dada situação que poderá demonstrar sua competência ou não; logo, fica evidente que o conteúdo da competência é definido em detrimento de uma atividade, do emprego; assim, a preocupação que trazemos é sobre de que modo a escola irá atestar que o aluno desenvolveu certa competência, se as condições em que ocorre sua prática não lhe permitem acompanhar a rapidez do movimento que determina a realidade do mundo produtivo, de modo a favorecer esse exercício concreto para a aquisição de determinadas competências. A questão a ser discutida remete irremediavelmente às implicações sociais do modelo, as quais não podem ser ocultadas por seu enfoque técnico. Zarifian (2001) explica que o trabalho está associado diretamente à competência que o indivíduo mobiliza diante das situações profissionais complexas e em constante mudança.

Na concepção da pedagoga B, que acompanhou a implantação do currículo do curso de Edificações:

[...] não adianta definir os novos currículos para o ensino técnico se não oferecemos as condições para que ele se concretize na prática. É preciso equipar os laboratórios, aliar a teoria à prática, investir na qualificação do docente e principalmente fazer com que o docente sinta-se responsável nesse processo.

Os alunos e professores denunciavam e também reconhecem que a falta do exercício prático prejudica substancialmente a formação do técnico:

Faltam condições nos laboratórios para se desenvolver as aulas práticas (Professor F).

O que aprendemos na sala de aula não praticamos e isso é ruim para um curso de apenas dois anos (Aluno A).

Não temos aulas práticas, estas só iremos aprender quando estivermos trabalhando na área (Aluno F).

A formação técnico-profissional desenvolvida a partir desse modelo, na verdade, encaminha-se para o especialismo, pois, a uma área, estão vinculadas várias habilitações, organizadas em referenciais profissionais que englobam apenas os conhecimentos inerentes à área, supondo-se que o aluno já apresenta as competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas, e os atributos humanos trabalhados na educação básica. Essa estrutura, acompanhada do tempo determinado para realização do curso, conduz a prática curricular a centrar a atenção nos procedimentos de ensino, nas técnicas e nos recursos, em detrimento dos conceitos, como explica Ramos (2001, p. 154):

[...] a abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis [...].

Os alunos e professores, ao serem inquiridos sobre o currículo do curso Técnico em Edificações, expressaram que

ele apenas permite a aquisição dos conhecimentos específicos, com ênfase no desenvolvimento de habilidades e, mesmo assim, sem a profundidade necessária para responder aos requisitos do novo cenário produtivo. E, mais uma vez, o tempo apresenta-se como forte determinante, em suas falas, para que só trabalhem os conhecimentos específicos, mesmo reconhecendo, no caso dos professores, que a estrutura curricular como um todo encaminha-se para essa dimensão. Questionamos, então, como, em tempo mínimo, é possível habilitar um técnico com as competências necessárias para a compreensão do mundo do trabalho e a atuação competente preconizada pelas diretrizes curriculares nacionais, mediante as orientações da atual organização curricular. As experiências já sinalizam para uma minimização da formação, sem que seja possível superar os limites de uma estreita especialização. Os posicionamentos a seguir reiteram esse direcionamento:

[...] só posso dizer que não creio que com uma carga horária tão reduzida possamos dotar o aluno de alguma competência, creio que no máximo o que poderemos fazer é com que o aluno tenha uma atuação razoável (Professor 6).

O que nos é passado como ensino é somente o básico sem muito aprofundamento (Aluno B).

[...] a concentração do curso em dois anos deixa os professores preocupados com a carga horária e passam por cima de muitos conteúdos que são importantíssimos para poder se entender a matéria (Aluno C).

O tempo é pouco para termos afinidade com o curso, tudo é muito rápido, fazendo com que fiquemos em desvantagem em relação ao antigo curso que conviviam mais (4 anos) (Aluno B).

Na verdade, o discurso oficial, apesar de revestido de elementos que se afinam com o discurso avançado, traz no seu interior a simplificação e a minimização formativas, priorizando o desenvolvimento de habilidades – o saber-lidar com os equipamentos e o domínio dos procedimentos que

orientam o seu uso para favorecer uma produção rápida e de qualidade.

Nas empresas investigadas, porém, notamos certa preocupação em equilibrar as exigências de formação, ressaltando a necessidade de os técnicos possuírem o domínio dos conhecimentos técnicos e dos aspectos atitudinais voltados para as relações de trabalho, o que expressou a absorção dos requisitos demandados pelo avanço científico-técnico, quando definiram o perfil do técnico em Edificações para ingressar nas empresas: conhecimento mínimo das diversas áreas do ramo de construção civil, informática, *autocad*, inglês básico, iniciativa, criatividade, capacidade de trabalhar em equipe, vontade de aprender, facilidade em resolver problemas etc.

Nesse contexto, a participação dos empregadores é definida pelas diretrizes curriculares como condição necessária para a definição do perfil de conclusão do técnico. Assim sendo, consideramos importante apreender as percepções sobre a necessidade do estreitamento da relação escola/empresa, observando que ambas reconhecem a importância da aproximação; no entanto, a razão que deve orientá-la é a adequação da formação técnica às exigências do mercado, entendimento muito mais presente na "fala" da escola.

Convém ressaltar, todavia, que se compreende a articulação escola/empresa no sentido de apreender os processos, a dinâmica de desenvolvimento do setor produtivo, e, assim, instrumentalizar o futuro profissional para o mundo do trabalho e não para a formação voltada somente ao mercado, a um posto de trabalho determinado, o que representa uma contradição nos dias atuais, visto que a regra que os dirige é a da exclusão.

Considerações Finais

Sem a intenção de esgotar o debate, apresentamos algumas proposições formadas no processo deste estudo, na perspectiva de contribuir com as reflexões sobre a educação profissional de nível técnico, especialmente a oferecida pelo Cefet-MA.

Neste estudo, o eixo condutor de análise baseou-se no entendimento de que a efetivação política da ação escolar circunscreve-se no conjunto das demais práticas sociais. Nesse sentido, o avanço do conhecimento científico e tecnológico condiciona-se ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas que determinam os princípios para a política educacional, expressos na política, filosofia e pedagogia que orientam o currículo e, mais especificamente, nos conteúdos de cada área do conhecimento.

No cenário dos dilemas e limites que circundam a formação técnico-profissional, buscamos também apreender as possibilidades do reencontro dessa formação com os anseios dos educadores, por acreditarmos que, da face contraditória dessa política, novos caminhos podem ser pensados.

Nessa perspectiva, é importante acreditar no projeto político-pedagógico não como a única solução para os problemas da escola, mas como instrumento que será definido no seu espaço, como forma de expressão de sua identidade, que poderá contemplar as expectativas da comunidade educativa, tendo como princípio fundamental a compreensão de que a escola pública de qualidade deve ser espaço a ser transitado por todos, e que possibilite a apropriação do conhecimento científico-técnico na perspectiva da emancipação humana.

É necessário penetrar a inteireza do espaço escolar para proceder à reinterpretação do seu potencial, expresso nos processos de aprendizagem por ele desencadeados, bem como sua interação com a sociedade, para assim definir com clareza a sua responsabilidade social, política e pedagógica.

Vislumbramos, assim, uma formação técnica perpassada pela ciência, cultura e técnica, acrescida da ética e da política, tornando, dessa forma, viva e explícita a função social da escola como mediadora da práxis social.

Creditamos, assim, as esperanças na formação politécnica anunciada por Gramsci, a qual pressupõe unidade entre a teoria e a prática, envolvendo o domínio dos princípios científicos e técnicos que orientam a produção. Entendemos

que, desse modo, estaríamos dando conta da formação omnilateral, contrapondo-se aos limites do individualismo e da especialização.

Desse modo, é necessário reagir e distanciar-se da função de conformação da escola somente às necessidades do mercado, como preconiza a nova legislação, e aprofundar o estudo, a análise e a discussão sobre os princípios da flexibilidade e autonomia, presentes nas diretrizes curriculares, para transformá-los em mecanismos de expressão das aspirações e dos interesses dos sujeitos atendidos pela escola, e, fundamentalmente, buscar, na força coletiva e intelectual dos educadores, o apoio para instituir o que Saviani (1997) denomina "resistência ativa".

No caso particular do Cefet-MA, consideramos necessária a redefinição de sua identidade, não só para se realinhar como centro de referência aos novos requerimentos que lhe são postos, de acordo com o que determina a Portaria nº 646/97, no artigo 11: "as instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em Centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional [...]", mas para buscar atender às necessidades e expectativas da comunidade maranhense.

Também compõe o quadro de proposições a necessidade de elaboração de um programa de trabalho nas empresas que favoreça a apreensão, análise e crítica da dinâmica de desenvolvimento do processo produtivo.

Vale ressaltar que assume também relevância, no conjunto de proposições, a organização do plano de capacitação docente, por área de conhecimento, a ser elaborado com a sua participação e desenvolvido de forma sistemática e contínua.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.208/97. *Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei nº 9.394/69*. Brasília, 1999.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4. *Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília, 1999.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho. *Revoga o Decreto nº 2.208/97*. Brasília, 2004.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento. In: _____. *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO MARANHÃO. *Planejamento Estratégico Institucional 2000 – 2002*. São Luís, 1999.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13- 25, set./dez. 2001.

ENQUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e sociedade*, Campinas, n. 59, v. XVIII, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*, 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.fu.pr.br>>. Acesso em: 23 nov. 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal e lógica dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João, DAGMAR, M. L., Zibas et al. (Orgs.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOPES, Alice Casemiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim do SENAC*, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

OLIVEIRA, Regina Lúcia Freire de. *Um tempo, um espaço: trabalho/educação nas diretrizes educacionais para o ensino médio brasileiro nos anos 90*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola. In: FERRETTI, Celso J., DAGMAR, M. L., Zibas et al. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVEIRA, Lélia Cristina Alves. *A formação técnico-profissional frente às novas exigências do mundo do trabalho: um estudo de caso*. 236p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, 2000.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Tradução de Maria Helena C. V. Trlyinski. São Paulo: Atlas, 2001.

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

1977

1978

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO – UMA ANÁLISE DA FASE PRELIMINAR

Izaura Silva¹

Introdução

O artigo é parte de uma pesquisa exploratória realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão – Unidade Descentralizada (Uned) de Imperatriz, abrangendo os anos de 1998 e 1999, com a finalidade de avaliar os impactos produzidos pela reforma da educação profissional no processo educativo, assim como reunir subsídios que contribuíssem na implementação do curso técnico com o currículo independente do curso médio, cuja dinamização ainda constitui um desafio para a maioria das escolas da rede federal.

De acordo com as características evidenciadas pela prática pedagógica, a reforma pode ser dividida em duas etapas: a primeira, que se iniciou com a aplicação do ideário exposto pelo Decreto nº 2.208/97 até 1999, e a segunda, quando ocorreu a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer nº 16/99 e a Resolução CNE/ CEB 04/99) que instituíram o currículo centrado em competências profissionais, implementado a partir do ano 2000.

Nesse sentido, refletir sobre a reforma do ensino técnico, principalmente em se tratando dos seus primórdios, parece anacrônico, nos dias atuais; todavia, é preciso avaliá-la de forma permanente, a fim de evidenciar seus impactos na prática pedagógica da educação profissional brasileira. Já se passaram alguns anos da publicação do referido decreto e as escolas continuam buscando produzir uma educação de boa qualidade e superar as contradições trazidas por ele.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará, pedagoga no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão/Unidade Descentralizada (Uned), Imperatriz, professora na Universidade Estadual do Maranhão e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional (Nupep).

Essas contradições originaram-se com o anteprojeto apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) em substituição ao projeto político-pedagógico construído coletivamente pelas instituições federais de educação média e tecnológica (Ifets). Participaram desse momento crítico os centros federais de educação tecnológica (Cefets), as escolas agrotécnicas federais (EAFs), as escolas técnicas federais (ETFs) e suas unidades de ensino descentralizadas (Uneds), que estavam reunidos no 4º Encontro Nacional para construção do projeto político-pedagógico das Ifets, em Alagoas, em setembro de 1995 (MILITÃO, 1996, p. 120). Como esse trabalho fora acompanhado por aquela secretaria, a apresentação de um substituto gerou surpresa.

Segundo essa autora, o documento oficial transformou-se no Projeto de Lei nº 1.603/96 e tramitou nas comissões do MEC e no Congresso Nacional sem qualquer participação das escolas, embora o discurso das autoridades e da legislação enfatizasse a democracia, a participação e a autonomia da escola. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 16/99:

A LDB [...] estabelece que o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a concretização da autonomia da escola. O processo deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes, e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar (BRASIL, 2001).

Outro aspecto da contradição é o princípio da flexibilidade, que no parecer declara a liberdade das instituições de educação profissional na

construção de seus currículos em diferentes perspectivas: na ofertas dos cursos, na organização de conteúdos por disciplina, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos (BRASIL, 2001, p. 127).

No contexto do discurso "democrático" e "progressista", vive-se uma realidade autoritária: a mudança do ensino téc-

nico à revelia dos integrantes das escolas e da maioria da sociedade, interessada na permanência dele. As escolas da rede federal de ensino reagiram com veemência. O clima era de revolta e contestação.

Decorrida essa fase, as Ifets tentaram praticar as determinações do referido decreto. Enquanto aguardavam as diretrizes e para acalmar os ânimos que continuavam exaltados, o MEC autorizou a tal reformulação curricular de acordo com a realidade, mas sem desobedecer ao decreto. Assim, as escolas viveram uma fase experimental (de 1998 a 1999), período objeto de análise deste artigo.

Na primeira parte do trabalho, fazemos um breve comentário sobre o cenário mundial e sua repercussão em toda a sociedade brasileira, em especial na educação, e discutimos o percurso da reforma do ensino técnico. Na segunda parte, apresentamos os resultados de uma pesquisa e, na terceira, as considerações finais.

Alguns Aspectos da História da Reforma do Ensino Técnico no Brasil

As crises econômicas, políticas e sociais, a reestruturação produtiva, a reorganização do processo de trabalho, os avanços científicos e tecnológicos, a adesão à ideologia política neoliberal e a globalização da economia provocaram grandes mudanças na sociedade brasileira nesse final de milênio, especialmente nas décadas de 1970 a 1990.

Muitos estudiosos, como Frigotto (1992), Machado (1992) e Bruno (1996), enfatizaram o progresso alcançado pela Informática, pelas Telecomunicações, pela Biotecnologia, pela Microeletrônica e pela Microbiologia e por outras ciências que contribuíram na expansão do conhecimento nos mais variados campos da atividade humana. Para atender a essas transformações em curso, tornaram-se necessárias mudanças significativas na política educacional brasileira, entre as quais a reforma curricular do ensino médio e técnico.

Nessa situação, compartilhamos com as análises de Young (2000), Moreira e Silva (1999), quando nos mostram que, nos momentos de crises econômicas e sociais, a educação é sempre convocada para participar da resolução dos problemas ou contribuir para o progresso, e o centro dessas mudanças é o currículo.

No caso brasileiro, aquele contexto serviu de base para criação do primeiro projeto de LDB, cuja origem remonta à década de 1980. Os educadores, embasados nas reivindicações do povo brasileiro, gestaram o primeiro projeto de lei que orientaria os destinos da educação nacional.

Os educadores das Ifets também realizaram estudos, avaliações e debates do seu processo educativo e refletiram o seu papel de agentes formadores de profissionais para o mundo do trabalho e para a sociedade em mudanças. Esse trabalho visava elaborar o projeto político-pedagógico coletivo entre as escolas, no qual constariam os pressupostos da reforma do ensino técnico, que, segundo Cunha (2002), orientava-se pelos princípios da politecnicidade.

Com a mudança da LDB para servir à ideologia neoliberal, esse projeto foi substituído pelo Projeto de Lei nº 1.603/96 e depois pelo Decreto nº 2.208/97, que separou ensino médio do ensino técnico, criando o que Cunha (2002) chamou de sistema paralelo de educação. O MEC não compreendia como sistema paralelo, mas "flexibilizar" a educação técnica, a fim de torná-la mais competitiva e adequada às necessidades imediatas do mercado de trabalho globalizado.

Para as Ifets, a publicação desse decreto significou um golpe oficial em sua autonomia. A partir do ano de 1997, foram extintos o projeto político-pedagógico coletivo, o curso técnico de currículo integrado e imposto o modelo de ensino técnico complementar ao ensino médio. Essas instituições passaram a ministrar, como única modalidade, o curso técnico profissionalizante que, no decreto, deveria ser articulado com o ensino médio.

Com base nessas evidências, questiona-se: que tipo de profissional as Ifets estão formando, após a reforma

curricular do ensino técnico? O que significa flexibilização curricular para os mentores desse decreto? Para que e a quem serve a educação técnica legalizada por ele? Que melhoria essa flexibilização trouxe para a educação do trabalhador? Quais os efeitos dessa flexibilização na fase experimental da reforma?

Entendemos por flexibilidade curricular a capacidade que sistemas de ensino possuem para dinamizar ações educativas que proporcionem maiores opções de aprendizagem aos alunos. Pelo que nos parece, isso não ocorreu com essa reforma curricular. Pelo menos nessa fase experimental, os fatos comprovam o contrário.

O curso técnico com o currículo integrado tinha quatro anos de duração. A reforma criou o curso pós-médio, que aumentou, na realidade, para cinco anos de duração, sendo três anos de ensino médio mais dois anos de ensino técnico – isso porque o curso médio ocorre concomitante com o técnico, mas raros são os alunos que conseguem concluí-lo nesse tempo estipulado; principalmente o aluno trabalhador, que não dispõe de dois turnos livres só para estudar e, com um currículo apenas complementar, a procura diminuiu e aumentou a evasão.

Nesse aspecto, os estudantes ficam prejudicados, sem outra opção, e o problema se agrava quando os alunos são egressos de outros cursos profissionalizantes e apresentam dificuldade de aprendizagem. A organização curricular não oferece espaço para uma recuperação de conhecimentos “pré-requisitos”, pois o curso é semi-intensivo. Na verdade, o curso só prepara, nesse curto período, os alunos que possuem um nível elevado de conhecimentos – fato considerado exceção, pois a escola atende a alunos das classes trabalhadoras.

Esse tipo de curso já existia nas escolas federais para atender às necessidades de empresas e de alunos que, embora tivessem o curso médio, desejavam uma qualificação profissional em nível técnico. Nesse caso, o curso funcionava paralelamente ao curso de currículo integrado. Atualmente, ele é o único curso que oferece habilitação profissional e possui apenas essa modalidade compulsória a todos aqueles que

necessitarem de qualificação em nível médio para ingressar no mercado de trabalho. A flexibilidade se restringe a suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Sobre o Decreto nº 2.208/97, Kuenzer (1999) fez várias constatações que ratificaram nossas preocupações, tais como o retorno da dualidade estrutural com a perda da equivalência, conquistada desde a criação da LDB nº 4.024/61. Nesse sentido, a autora considera inviável a integração entre educação geral e formação profissional quando ministrados currículos diferentes. A situação fica mais crítica se as escolas também forem distintas.

Kuenzer (1999) classifica essa proposta de conservadora porque retoma a concepção taylorista-fordista e desconsidera a inter-relação de ciência, cultura e relações sociais, imprescindível à formação do profissional para atuar no mundo do trabalho com produção flexível.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que uma proposta curricular com essas características não contribui para a formação integral do cidadão, nem vai possibilitar a formação de "uma sociedade sensível às necessidades de todos e não apenas de alguns privilegiados" (GIROUX, 1986, p. 262).

Observa-se, então, que a principal meta da educação profissional do país continua sendo apenas suprir as necessidades do mercado de trabalho, treinando profissionais, também em nível médio, para aumentar o exército de mão de obra de reserva para exploração capitalista.

A Educação Profissional de Nível Técnico na Prática Educativa da Uned em Imperatriz-MA

Posicionamo-nos a favor das análises feitas por Kuenzer (1999) sobre a formação do ensino técnico pós-médio. Apesar de termos pesquisado realidades socioeconômicas diferenciadas, os problemas são semelhantes. Seu estudo foi realizado com alunos da classe média da área metropolitana do Cefet-PR, centro de excelência em educação tecnológica. A nossa pesquisa ocorreu com alunos trabalhadores e filhos de

trabalhadores em uma Uned-MA, em Imperatriz, no interior do estado, com pessoas para quem um curso técnico de boa qualidade representa uma grande vitória profissional e pessoal.

Imperatriz é uma cidade que possui 230 mil habitantes, mas ainda não dispõe de escolas de ensino médio suficientes para atender à demanda crescente por esse nível de ensino. Em vista disso, foi criado o telensino para oferecer escolarização supletiva a 120 mil jovens, em todo o estado, que deixaram de efetuar estudos na época certa.

Para essa população, o efeito negativo da reforma do ensino técnico foi drástico. Com a extinção do currículo integrado, os alunos egressos da 8ª série da escola pública perderam a única chance de cursar um ensino gratuito de boa qualidade que lhes propiciaria dupla possibilidade: ter uma profissão valorizada no mercado de trabalho nacional e alimentar o sonho de ingressar em uma universidade pública. Com o curso médio supletivo do telensino ou qualquer outro médio, desarticulado do ensino técnico, tornar-se-ia difícil não apenas o ingresso, mas também a permanência nos cursos dessa proposta: pós-médio ou curso médio concomitante com o técnico.

Assim, com a finalidade de avaliar a qualidade desse ensino técnico de nível médio, ministrado na primeira fase da reforma, decidimos desenvolver esta pesquisa. A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativamente, com observação sistemática e participante. Acompanhamos o desenvolvimento das atividades do curso desde a elaboração da estrutura curricular do modelo complementar em 1997 até a conclusão de suas primeiras turmas em 1999. Participamos de sessões de estudos quinzenais e de avaliação bimestral com professores no Conselho de Classe ou, extraordinariamente, quando ocorria alguma necessidade.

Com os alunos, o cronograma de atividades era bimestral, semelhante ao dos professores. Participamos de quatro reuniões para avaliação do processo educativo e do curso. Também foram realizados quatro encontros com alunos representantes e vice-representantes de turma, envolvendo o pessoal admi-

nistrativo e pedagógico (diretores, coordenadores, chefes de setores, bibliotecários e pedagogos). Esses eventos foram para discutir o funcionamento dos cursos, identificar problemas, corrigi-los e implementar sugestões.

Por solicitação dos alunos, foram realizadas duas reuniões com os envolvidos – alunos, professores, equipe pedagógica e direção da escola – para análise conjunta da problemática enfrentada pelos estudantes e professores de cada curso. Todos esses procedimentos foram adotados em 1998 e 1999. Foram utilizadas, também, entrevistas sem estruturação prévia, apenas para esclarecer aspectos da fala de algum integrante do curso ou resposta insatisfatória aos questionários.

Estivemos presente também nas reuniões dos administradores, onde foram analisados os problemas gerais que dificultaram o bom funcionamento da escola. Assistimos à elaboração do planejamento estratégico da escola para o período de 1998 a 2006 e de um projeto do Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional (Proep), que tinha por função captar recursos no MEC, a fim de criar infraestrutura para o funcionamento dos cursos técnicos então implantados.

Uma avaliação qualitativa foi realizada com a população objeto da pesquisa: 140 alunos e 45 professores dos cursos de Eletromecânica, Eletrotécnica, Eletrônica e Edificações. Para essa avaliação também foram aplicados questionários, com questões abertas e fechadas², sendo as últimas com justificativas, a 75 alunos que concluíram o curso.

Para efeito deste trabalho, escolhemos o curso de Eletrônica, uma vez que os alunos já possuíam o curso médio

² Os questionários aplicados com alunos continham as seguintes questões: 1. Considerando as disciplinas, as atividades de aprendizagem, o conteúdo e a carga horária, que conceito você atribui ao seu curso de Eletrônica? De acordo com as atividades desenvolvidas no curso, como você considera seu aproveitamento geral? O curso correspondeu as suas expectativas? Por quê? Os conhecimentos adquiridos no curso lhe oferecem segurança para enfrentar os desafios do mercado de trabalho? Que fatores prejudicaram o desenvolvimento do curso? Que medidas você sugere para aumentar seus conhecimentos no curso, além do estágio supervisionado? Relacione por ordem de importância três fatores que contribuíram para a evasão nos cursos.

completo e foi possível adotar apenas a modalidade pós-médio, com o intuito de verificar o grau de desenvolvimento alcançado por essa área de conhecimento nos últimos anos, assim como a valorização desses profissionais no mercado de trabalho. Inicialmente, o curso era composto de 40 alunos. Desse total, somente 45% concluíram o curso e 55% evadiram-se. Esse resultado nos leva a concordar com os estudos de Kuenzer (1998), quando diz que:

os cursos pós-médio provavelmente serão mais eficazes do ponto de vista da empregabilidade; porém, pouco eles serão para os trabalhadores, uma vez que a seletividade do sistema escolar se encarrega de eliminá-los do sistema, apenas 25% dos alunos da faixa etária correspondente ao ensino médio são matriculados, e a taxa de conclusão é corroída por aproximadamente 50% da evasão (p. 134).

No que se refere à evasão, os professores e alunos apontaram alguns fatores que contribuíram para esse desfecho:

- falta de conhecimentos básicos para servirem de pré-requisitos às novas aprendizagens técnicas, que exigem sólida formação geral e nem sempre são ministradas pelas escolas públicas de ensino médio;
- descaso da administração para com a organização da escola. A pesquisa detectou muitas insatisfações com a reforma. Muitos afirmaram que o curso mudou, mas, efetivamente, não foram criadas as condições para funcionar satisfatoriamente, como: laboratórios pouco equipados, material para as aulas práticas insuficientes (ou ausente, na maioria das vezes), professores em número insuficiente, pois no início do curso o quadro de pessoal docente estava completo, entretanto, vários professores deixaram a escola, ocasionando uma grande lacuna no processo educativo. Enfim, em relação a todos os problemas que prejudicaram as atividades de ensino-aprendizagem, eles atribuíram à administração, mesmo quando competiam a instâncias superiores;

- outro fator que mereceu destaque pelos dois segmentos da escola foi a organização curricular, formada só por disciplinas técnicas, o que dificultou a aprendizagem daqueles egressos de cursos supletivos, magistério, contabilidade ou de outros cursos de nível médio que não conseguiram oferecer uma aprendizagem consistente;
- excesso de trabalho de alguns alunos e desemprego de outros também foram causas para a evasão. Esses fatores provocaram a desmotivação dos professores e alunos, assim como frustração das expectativas daqueles que conheciam o conceito positivo da escola federal e esperavam fazer um curso com elevada qualidade.

Interrogados quanto ao conceito que atribuíram ao curso, 66,7% dos alunos o consideraram regular; 16,67% o acharam bom e 16,63% o tiveram como fraco. Questionados se o curso havia correspondido às suas necessidades e expectativas, 77,78% responderam “em parte”; 22,22% disseram que não; e ninguém respondeu sim. Fica, portanto, confirmada a insatisfação dos alunos, principalmente com as mudanças curriculares, em decorrência da inadequação da teoria à prática – uma vez que o curso prometia coerência entre esses dois aspectos. Outro ponto muito criticado foi a administração da escola, talvez porque tenha sido a diretoria a firmar os compromissos com a comunidade em nome da instituição. Por isso, a diretoria respondeu por todas as falhas apontadas, fossem elas de qualquer natureza.

Dos 17 professores que ministraram aulas no curso, 58,82% responderam ao questionário³; 41,18% eram de visitantes e

³ Os questionários dos professores foram compostos das questões: Em sua opinião, a aprendizagem em sua(s) disciplina(s) foi: muito bom, bom, regular ou fraco? A que fatores você atribui o prejuízo da aprendizagem dos alunos nessa(s) disciplina(s)? Em sua avaliação crítica, os técnicos formados por esse curso estão preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho? Justifique sua escolha. Que competências gerais precisa ter um técnico em Eletrônica para atender às novas exigências do mundo do trabalho? Cite algumas sugestões que possibilitem a formação desse profissional desejado. De acordo com a sua observação cotidiana, que fatores contribuíram para a evasão significativa que ocorreu no curso?

não foram localizados. A análise do curso feita por esses professores pouco divergiu do ponto de vista dos alunos. Mesmo tendo participado do planejamento curricular, fizeram sérias críticas, desde a fase inicial dos trabalhos de elaboração, não só pela estrutura em si, mas também pela falta de condições materiais para executá-lo e pela insuficiência de atividades práticas. Consideraram deficiente a administração da escola, pois queriam ações mais efetivas para atenuar os problemas acarretados pela reforma, como a falta de laboratórios específicos e modernos para as aulas práticas, conforme fora preconizado na idealização dos novos cursos.

Os professores elegeram, como principais problemas do curso, a falta de conhecimentos básicos dos alunos, bem como a frustração das suas expectativas – o que, na visão desses professores, em muito contribuiu para a desmotivação dos alunos e até mesmo de alguns professores que idealizaram o curso composto de conhecimentos técnicos elevados. Além disso, os recursos prometidos pelo Proep não foram liberados, por isso, o curso, que seria eminentemente prático, foi teórico.

Por outro lado, 42,85% dos alunos avaliaram o aproveitamento geral do curso como regular; 35,71% acharam bom e 21,44%, fraco. Quanto aos professores, 55% acharam esse resultado final bom; 35%, regular; apenas 10%, fraco. Certamente os professores sentiram-se avaliados, daí a visão otimista. Estavam convictos de terem envidado todos os esforços para transmitir a parte teórica do curso, pois dada a insuficiência de laboratório e material, deixaram a parte prática a cargo das empresas, como campo de estágio ou trabalho definitivo dos alunos.

Interrogados se o curso desenvolvido preparava para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, 61,14% dos alunos responderam que “em parte”; 33,33% disseram que o curso não deu preparação alguma e apenas 5,53% responderam que sim. Entre os professores, 44% responderam afirmativamente; 33,33% afirmaram que “em parte” e 22,67% disseram que não preparava.

Quando foram solicitados a destacar os fatores que prejudicaram a aprendizagem no curso, ambos indicaram a inadequação do currículo, a relação teoria e prática, a insuficiência de ações do diretor para restaurar a organização da escola, após o impacto da reforma, providenciando melhores condições de trabalho. A desmotivação do aluno e a falta de conhecimentos básicos continuaram sendo problemas relevantes para o rendimento do curso, na opinião dos professores.

Considerações Finais

Diante das análises dos educadores e dos alunos demonstradas nos resultados desta pesquisa, constatamos que essa primeira fase da reforma do ensino técnico favoreceu o setor produtivo, oferecendo mão de obra barata, o que prejudicou a educação profissional brasileira.

As Ifets vinham prestando relevantes serviços ao país porque ofereciam uma educação de boa qualidade. Sua produtividade, entretanto, está prejudicada pela desarticulação entre o currículo médio e o técnico. Contar com a integração da metodologia proposta é uma falácia. A ampliação de vagas, como foi idealizada no Decreto nº 2.208/97, também não aconteceu nas escolas e, ao contrário do que se esperava, a evasão cresceu.

Pela deficiência de uma visão do conjunto dos problemas nacionais e da influência dos interesses internacionais, pela ausência de consciência crítica acerca da economia capitalista neoliberal da sociedade burguesa e da política educacional excludente, os alunos e muitos professores atribuíram à direção da escola a responsabilidade pelos problemas da reforma do ensino técnico, tais como: evasão, falta de qualidade do curso, inadequação do modelo educacional às peculiaridades de classes, além de se culparem pela falta de conhecimentos básicos para obter o êxito desejado na aprendizagem do curso.

Muitas críticas convergiram para o currículo porque lhe reconhecem como centro do processo educativo, mas essa

percepção enviesada restringe-se à estrutura curricular em si. Nela colocam suas esperanças, tanto de trabalhar com eficácia quanto de aprender muito e se tornar profissional de sucesso. Não conseguem entender que, conflitantes com suas expectativas, existem os interesses da classe dominante, especialmente o setor produtivo, com grande poder e força política de impor uma forma de fazer educação com o mínimo de gastos para a Nação. De acordo com as perspectivas orientadas pelo Proep, esse ramo de ensino deve ser custeado futuramente pelas próprias Ifets e pelas parcerias que elas deverão estabelecer com as empresas privadas.

Tais contradições não são percebidas pelos seus principais interessados: professores, alunos e pais. Daí, a complexidade e importância ideológica do currículo pela possibilidade de servir à reprodução, isto é, formar um grande contingente de trabalhadores semiqualeificados e alienados para a continuidade da sociedade vigente. Sua outra dimensão, a qual consideramos fundamental, é contribuir para a emancipação social, formando cidadãos bem preparados tecnicamente, conscientes de seus direitos e deveres, com o compromisso de constituir uma sociedade mais justa e mais humana.

Os problemas detectados na fase preliminar da reforma, especialmente sobre a educação desenvolvida para atender aos interesses do mercado, a desarticulação curricular, a falta de autonomia e flexibilidade real para as escolas organizarem o projeto político-pedagógico, inclusive os currículos, e dinamizarem a educação profissional de nível técnico, se eternizaram. Portanto, esse modelo de ensino técnico com currículo independente do curso médio precisa ser revisto, a fim de que se possa evitar um prejuízo maior ao povo brasileiro, principalmente à classe trabalhadora que, ao longo da história, vem acumulando perdas no que se refere à aquisição da educação formal. E o currículo também deve ser reorganizado, para contemplar os anseios da comunidade trabalhadora, contribuindo, portanto, para a democratização da sociedade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional – legislação básica*. 3. ed. Brasil, 2001.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: _____. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

CUNHA, Luis Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M.L.; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BUENO, Maria Sílvia Simões (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*: politecnia, polivalência ou qualificação profissional. Campinas: Papirus: 1992. (Coletânea CBE).

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs.). *Trabalho formal e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. *Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE).

MILITÃO, Maria Nadir de Sales do Amaral. A reforma do ensino técnico. *Revista do NETE, FAE/ UFMG*, Belo Horizonte, jul./dez. 1996.

_____. Maria Nadir de Sales do Amaral. *Novos rumos para o ensino técnico*: impactos e perspectivas, o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. São Paulo: PUC, 1998. Tese (Doutorado).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.

1967

1968

1969

1970

1971

1972

1973

1974

1975

1976

1977

1978

O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: COMPETÊNCIAS PARA QUEM E PARA QUÊ?

Maria José Pires Barros Cardozo¹

Enéas de Araújo Arrais Neto²

A formação humana sob o modo de produção capitalista deve ser compreendida na relação dialética de subsunção do trabalhador ao capital e na luta contra essa subsunção, uma vez que o projeto burguês procura educar o trabalhador de acordo com as necessidades de valorização do capital e da reprodução da força de trabalho como mercadoria.

Assim, desde a cooperação simples até o atual momento do capitalismo, a produção foi mutilando o trabalhador, expropriando os seus meios produtivos e separando-o dos seus conhecimentos, de modo que sua força de trabalho individual deixa de cumprir seu serviço se não estiver vendida ao capital (MARX, 1983), ou seja, quando o trabalhador "livre" passa a dispor apenas de capacidade de trabalho, criadora de valor de troca, uma mercadoria igual a qualquer outra.

Na transformação do trabalhador em mercadoria, o trabalho, como intercâmbio material homem-natureza, é convertido em trabalho genérico, abstrato, que já não produz mais mercadorias nas formas naturais para valor de uso, para a satisfação das necessidades imediatas, mas passa a produzir mercadorias que se relacionam apenas como valor de troca, pois o que interessa ao capitalista é o valor de troca das mercadorias e não o seu valor de uso.

Desse modo, as noções de qualificação e competência devem ser compreendidas no processo histórico do desenvolvimento do capitalismo e na sua contradição básica: de um

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, professora assistente da Universidade Federal do Maranhão e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional (Nupep).

² Doutor em Educação, professor da Universidade Federal do Ceará e coordenador do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (Labor).

lado, a luta da burguesia para que o trabalho seja somente abstrato e, do outro, os trabalhadores lutando para que o ato de trabalhar não constitua apenas repetição-reprodução, mas envolva a possibilidade de uma apropriação criadora na relação sujeito-objeto.

As variações analíticas em torno do tema da qualificação e sua relação com as exigências do mundo do trabalho são analisadas desde que o modo de produção capitalista começou a ser estudado cientificamente. Com a crescente aplicação da ciência na produção e com a projeção de "novos" paradigmas no cenário industrial, entretanto, ampliaram-se os debates acadêmicos (na Economia, na Sociologia do Trabalho, na Sociologia da Educação) em torno das relações entre produção e qualificação, ou seja, entre educação e trabalho. As análises encaminham-se, sobretudo, para dois aspectos: o conteúdo do conceito de qualificação e a qualificação requerida dos trabalhadores.

Para explicar as diferentes abordagens acerca do conceito de qualificação, nos apoiaremos em estudos de Castro (1995), para quem o debate sobre as mudanças no conteúdo da qualificação do trabalhador expressa a existência de várias concepções, entre as quais a autora destaca três abordagens a respeito do que é qualificação.

Na primeira, "estão aqueles que entendem a qualificação como um conjunto de características objetivas das rotinas de trabalho" (CASTRO, 1995, p. 79). Nessa abordagem, a qualificação é definida em relação ao tempo de aprendizagem no trabalho, é restrita ao posto de trabalho ou ao tipo de conhecimento que está na base de uma determinada ocupação.

A segunda vertente define a qualificação a

partir da sua relação com a possibilidade de autonomia no trabalho. Ela depende das margens do controle exercido pelo trabalhador sobre o processo de transformação como um conjunto no qual se inclui a sua atividade específica (CASTRO, 1995, p. 80).

Nessa perspectiva, são as mudanças nos níveis de qualificação abordadas em suas relações com as formas de controle preponderantes na organização do trabalho.

A terceira fonte concebe a qualificação como

socialmente construída através de processos artificiais de delimitação e de classificação de campos que a tornam equivalente não ao mero treinamento no trabalho (como no primeiro caso), ou à autonomia no trabalho (como no segundo), mas a um status social (CASTRO, 1994, p. 80).

Nessa dimensão, além dos elementos puramente técnicos (objetivos), são enfatizados os aspectos subjetivos e atributos do trabalhador, que, por sua vez, variam de acordo com a interveniência de fatores específicos, tais como contexto social, conjuntura política, econômica e cultural, experiências históricas dos trabalhadores.

Em nosso entendimento, a qualificação é uma elaboração coletiva que possui uma conotação sociocultural e histórica. É uma dialética que envolve elementos qualificantes e desqualificantes sempre articulados ao trabalho.

No âmbito das qualidades requeridas aos trabalhadores, a produção científica aponta para vários enfoques. Entre eles destacam-se três:

O primeiro foi desenvolvido a partir dos estudos de Braverman (1991), apontando para uma desqualificação progressiva dos trabalhadores, ou seja, quanto maior o desenvolvimento tecnológico, a automação, maior a degradação da execução direta, uma vez que o trabalho de alimentação das máquinas se restringe a tarefas simples e limitadas e a gestos elementares e repetitivos que não exigem altos níveis de qualificação.

O segundo, de acordo com Machado (1996), foi anunciado por Friedmann em 1947 e enfatiza que o desenvolvimento tecnológico leva ao predomínio de tarefas mais complexas e, portanto, exige a elevação da qualificação da força de trabalho, isto é, a automação e as novas tecnologias levam ao desaparecimento das funções fragmentadas e suscitam uma maior qualificação e até mesmo a requalificação dos

trabalhadores, haja vista que as tarefas se transformaram em tarefas de informação e comunicação.

O terceiro, denominado polarização das qualificações, evidenciado a partir dos estudos de Friedmann, Naville e Kern e Schumann, aponta para o caráter complexo e contraditório de mudanças na qualificação, ou seja, para o movimento constante de desqualificação e qualificação. Nesse sentido, a automação, além de provocar a diminuição do número de trabalhadores, promove uma reclassificação qualitativa (MACHADO, 1996).

Enquanto uma parcela de trabalhadores se envolve com as atividades de supervisão e regulação do processo produtivo, agregando, portanto, componentes intelectuais, a maioria se "desespecializa", à medida que, executando as tarefas de manutenção e vigilância, não foge do restrito domínio da polivalência, e outros se precarizam ainda mais, em virtude da desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho, configurando, assim, uma contradição que superqualifica em alguns ramos produtivos e desqualifica em outros (ANTUNES, 1995).

Além dessas dimensões, atualmente está em voga o modelo da competência. Tanguy (1994) destaca a noção de que, em função das transformações ocorrentes no mundo do trabalho, a partir dos anos 1980 surgiu um renovado vocabulário que enfatiza a expressão "saberes e competências" em substituição ao termo "qualificação".

Esse modelo surgiu do discurso empresarial francês e, segundo Ramos (2001), foi assimilado pelos empresários europeus e por grupos envolvidos com as reestruturações administrativas, que passaram a se valer da noção de competência para defender e implementar mudanças na organização do trabalho. Tal enfoque permite concentrar a atenção mais sobre a pessoa do que sobre o posto de trabalho.

De acordo com estudos desenvolvidos por Dubar (1998), o modelo da competência não é novo, nem mais racional do que os outros. "Ele corresponde a uma concepção das relações sociais de trabalho que valoriza a empresa e o contrato

individual de trabalho" (1998, p. 99). Portanto, tal enfoque permite concentrar a atenção mais sobre a pessoa do que sobre o posto de trabalho.

Nessa perspectiva, Dubar esclarece que a

noção de competência serve para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades "cognitivas" em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que são também os de sua empresa (1998, p. 98).

A emergência do modelo de competência atende a três propósitos: reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas dimensões subjetivas com o trabalho; institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais que configuram as relações contratuais de carreira e de salário; formular padrões de identificação da capacidade real de trabalho para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego no plano nacional e, também, no patamar de cada região (RAMOS, 2001).

No âmbito desse cenário, o discurso empresarial e governamental comete à educação o trabalho de preparar os indivíduos para a empregabilidade desenvolvendo as competências enfatizadas pelo mundo do trabalho: criatividade, capacidade de análise e de solucionar problemas imprevisíveis, prospecção, capacidade de comunicação, autodisciplina, responsabilidade etc. São valorizados os conteúdos curriculares da educação básica que devem contribuir para a aprendizagem de competências, a fim que os indivíduos estejam aptos para assimilar mudanças, sejam mais autônomos e respeitem as diferenças entre si.

Reforçando esses princípios, a Unesco apresenta quatro necessidades de aprendizagem dos cidadãos neste milênio: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Para Duarte, entre os princípios da Unesco, o lema aprender a aprender é o que desempenha um papel fundamental na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades da mundialização do capital, em decorrência de sua vinculação interna com a categoria de adaptação que ocupa lugar central no discurso político-econômico neoliberal, visto que o grande objetivo da educação é "tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado" (2001, p. 54).

As análises de Duarte (2001) sobre os posicionamentos valorativos contidos no lema aprender a aprender nos fornecem elementos para desmistificar a ênfase ideológica dada ao papel da educação na formação básica do indivíduo, para que ele possa adaptar-se às demandas do processo produtivo. Entre esses posicionamentos, podemos destacar os seguintes:

1. As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimento com outras pessoas, ou seja, a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos seus interesses e pelas suas necessidades (pseudoautonomia).
2. É mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, descoberta e elaboração do conhecimento do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas (negação do saber historicamente produzido pela humanidade).
3. A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerada mudança (capacidade de adaptação às turbulências do mercado de trabalho – empregabilidade).

Desse modo, devemos entender a ênfase no aprender a aprender não de forma isolada, mas articulando-a à mundialização do capital e à forma como o modelo econômico, político e ideológico proposto para a América Latina é sustentado pelas teorias pós-modernas e pelo pensamento neoliberal.

A partir dos anos 1990, as reformas educacionais orientadas e financiadas pelo BIRD, pela Unesco e pela OIT postulavam a necessidade de articular a educação às necessidades do mercado, minimizando a gratuidade, e o setor público deveria investir, sobretudo, na educação básica.

“Básica” refere-se tanto à sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita, Matemática, solução de problemas) como a sua identificação com os primeiros anos de educação, quando não é preciso ainda definir orientações mais específicas (CORAGGIO, 1996. p. 105).

Assim, a educação básica é suficiente para promover o recurso mais abundante dos pobres – o trabalho. Esse trabalho, contudo, é informal e precário, haja vista que se tornar empregável é fazer escolhas individuais, “ter o próprio empreendimento”, ou seja, tornar-se um cidadão produtivo.

De acordo com Kuenzer (2000), o Governo brasileiro segue as recomendações do Banco Mundial, cujas pesquisas apontam que o nível fundamental é o de maior retorno econômico; portanto, é irracional o investimento em um tipo de formação cara e prolongada, em face da crescente diminuição dos postos de trabalho.

Essa manifestação ideológica disseminada pelos organismos multilaterais tenta nos fazer supor que, mediante a educação básica e profissional de curta duração e baixo custo, o indivíduo garantirá a sua empregabilidade. Essas agências difundem a ideia de que o investimento na educação básica aumenta a possibilidade de as nações pobres reverterem as desigualdades sociais e que aqueles que concluírem esse nível de ensino terão mais condições de ser empregáveis e de mudar de ocupação todas as vezes que mudarem as condições de compra e venda da força de trabalho. Esse pensamento

equivoco responsabiliza os indivíduos pelo fracasso de sua inserção no mercado de trabalho.

Ademais, a apropriação *do saber fazer e do saber ser* do trabalhador pelo capital não significa que as empresas estejam envolvidas com a formação, pois geralmente são os trabalhadores que têm a responsabilidade de atualizar e validar suas competências para que as empresas possam usar, sem ônus, seus talentos, criatividade e autonomia.

Para as instituições "guardiãs" do FMI, a maior preocupação é a sustentabilidade financeira. Para elas, o sucesso das reformas ocorre quando os governos implementam políticas e leis que incentivam a participação dos empresários e das fundações privadas, com a dedução de impostos, no financiamento de projetos escolares, apontando, assim, para concretizar a descentralização, ou seja, para a diminuição das responsabilidades do Estado para com a educação pública.

Seguindo as medidas recomendadas pelo Banco Mundial, a política educacional brasileira³ passou a adotar a lógica da racionalidade econômica, substituindo a universalização pela equidade e priorizando a educação básica, sobretudo a fundamental, em detrimento dos outros níveis de ensino⁴.

Observamos, assim, ser conferida uma centralidade à educação básica, que passa a ser vista como prioridade em vários documentos oficiais, cujos discursos enfatizam que sem ela não seria possível a produção do saber necessário ao processo produtivo, ou seja, a preparação para a empregabilidade. Reforçando essa ideia, os empresários procuram mecanismos que influenciem a política educacional brasileira, fortalecendo *lobbies* nas casas legislativas ou nos ministérios da Educação e do Trabalho, tentando viabilizar a aprovação

³ Essas reformas implementadas pelo Governo brasileiro na educação devem ser compreendidas no contexto dos programas de ajuste estrutural que os estados pobres estão sendo obrigados a seguir para atender às imposições dos organismos internacionais e aos ajustes econômicos dos centros hegemônicos do capitalismo.

⁴ A reforma do ensino médio realizada no Brasil nos anos 1990 pôs em prática tal modelo: foi focalizado o ensino fundamental por meio de políticas de planejamento e financiamento, tais como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

de matérias de seu interesse no que se refere à educação em geral e à educação profissional (BRASIL/MEC/FINEP, 1995).

Ramos (2001) lembra que no Brasil, a partir da aprovação da LDB nº 9.394/96⁵, a noção de competência passa a compor as diretrizes curriculares e a reorientar o trabalho pedagógico em favor da transmissão de conteúdos voltados para a elaboração de competências e para a preparação básica para o trabalho.

Esse direcionamento para as competências está destacado no relatório da Unesco elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI⁶. Esse documento expressa as competências como um dos principais elementos que deve direcionar a prática pedagógica nas escolas de ensino médio e profissionalizante.

A partir desse relatório e dos princípios da LDB, o MEC, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, definiu novas diretrizes para o ensino médio, visando superar a visão academicista e propedêutica do currículo anterior⁷ que, segundo seus técnicos, era estritamente voltado para o acesso ao ensino superior. Para os representantes do MEC, era necessário direcioná-lo para uma concepção de educação geral que procurasse desenvolver as competências e habilidades dos alunos de modo a atender às exigências da sociedade contemporânea.

⁵ A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 17 de dezembro de 1996 e promulgada em 20 de dezembro do mesmo ano, ceifando a fecundidade e o sentido original dos debates e movimentos dos educadores consolidados na década de 1980, enfatizou em seu artigo 22 que "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 2001).

⁶ Relatório publicado pela Unesco em 1996, elaborado entre 1993 e 1996, por uma comissão internacional presidida por Jacques Delors.

⁷ É importante lembrar que, historicamente, o ensino médio no Brasil referenda a dualidade estrutural da sociedade brasileira, expressão das relações entre capital e trabalho, como tão bem analisa Gramsci, ao criticar a dualidade da escola burguesa que, de um lado, forma especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, forma técnicos (instrumentais e práticos). In: GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

Assim, o Parecer nº 15/98, sobre as diretrizes curriculares para o ensino médio brasileiro, apresenta princípios axiológicos e pedagógicos fundamentados numa confiança quase apologética ao atual desenvolvimento tecnológico e na capacidade de a escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados para acompanhar a sociedade em acelerada mudança (RAMOS, 2001).

Ressaltamos, ainda, que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio enfatizam a necessidade de estudos que possibilitem a formação de competências básicas, ou seja, preparação para o trabalho. Ressaltam ainda que os princípios axiológicos que devem orientar o currículo são

fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca; formação de valores; aprimoramento como pessoa humana; formação ética; e exercício da cidadania (BRASIL, MEC, SEMTEC, 1999, p. 91).

Observamos assim que, do ponto de vista oficial, a reforma do ensino médio, ao propor o currículo por competências, procura afirmar princípios que se aproximam da perspectiva construtivista⁸ e das tradições ligadas às taxionomias⁹ de constituição de instrumentos de aferição de capacidades e habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Segundo Kuenzer, ao outorgar ao ensino médio a função de desenvolver a pessoa humana mediante a preparação

⁸ Segundo Duarte (2001), no atual momento assistimos a um revigoramento das concepções educativas baseadas no lema aprender a aprender. Esse revigoramento no Brasil ocorreu mediante a difusão da Epistemologia e da Psicologia de Piaget e foi tomado como referência para a expansão do movimento construtivista, cujo modismo pedagógico, a partir da década de 1980, passou a defender princípios pedagógicos aproximados aos do escolanovismo. Ver DUARTE, N. *Vigostski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

⁹ A partir de 1949, Bloom e sua equipe de pesquisadores começaram a elaborar um sistema de classificação de objetivos para constituir a base do planejamento e do currículo norte-americano. O primeiro sistema, denominado domínio cognitivo, destacava as habilidades e capacidades intelectuais que poderiam ser expressas em termos de comportamentos e atitudes que pudessem ser usadas em várias situações. Ver BLOOM, Bejamim S. *et al. Taxinomia de objetivos educacionais: o domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.

de competências básicas para o trabalho e o exercício da cidadania e conferir ao ensino técnico a vertente profissionalizante, a política educacional expressa apenas uma solução ideológica, pois

desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classes e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorre entre os países no âmbito da internacionalização do capital (KUENZER, 2000, p. 20).

A ênfase na preparação para o trabalho, expressa pelo Parecer nº 15/98, destaca que tal preparação

abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica (BRASIL, MEC, 1998, p. 53).

Para Ramos, a formação básica para o trabalho, conforme exibida no Parecer nº 15/98, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, é defendida como necessária para a compreensão da tecnologia e da produção na sociedade pós-industrial. Portanto, tal formação está mais direcionada para a "constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela necessidade de informação" (BRASIL, MEC, 1998, p. 7).

Ao eleger a competência como elemento central dos processos formativos, dando-lhe um caráter disciplinador, à medida que o saber-ser para além do saber-fazer procura estabelecer um vínculo entre os padrões, as atitudes e os valores e as necessidades postas pelas empresas, os idealizadores da reforma se esquecem de que as competências devem ser compreendidas como síntese de múltiplas dimensões, não podendo, portanto, serem restritas ao espaço e tempo escolar ou da formação profissional.

Ademais, não nos podemos esquecer do caráter de seletividade interna do ensino médio brasileiro, pois o Censo Escolar de 2001 (BRASIL, MEC/INEP) mostra 8,4 milhões de matrículas com apenas 1,8 milhão de concluintes. Ao mesmo tempo que o ensino médio é postado como etapa final da educação básica, os dispositivos legais não possibilitam a sua obrigatoriedade, assim como garante a Constituição Federal promulgada em 1988, cujo artigo 208, em seu inciso II, prevê "a progressiva extensão e gratuidade do ensino médio" (BRASIL, 1988). Já a Emenda Constitucional nº 14 restringiu esse direito ao substituir "obrigatoriedade" por "progressiva universalização" desse nível de ensino.

Ao questionarmos a ênfase dada à preparação básica para o trabalho, tal como proposto pela LDB e pelas diretrizes curriculares, não estamos negando a importância da educação básica, pois a escola constitui-se uma exigência para a qualificação da força de trabalho e para as outras dimensões do processo social. Estamos criticando é a preparação para o desemprego e para o trabalho abstrato como objetivação de valores de troca e não o trabalho como "condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre o homem e a natureza independentemente de qualquer forma social" (MARX, 1991, p. 42).

Por outro lado, conforme esclarece Gramsci, mediante a atividade teórico-prática, o homem começa a criar os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de "toda magia e bruxaria" e fornece um ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma visão de mundo histórico-dialética, ou seja, para a compreensão do movimento

de do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1968, p. 130).

Assim, concordamos com Antunes, quando ele chama a atenção para a descoberta do sentido falacioso desse discurso,

que muito freqüentemente assume a forma de uma manifestação mais ideológica do que de uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a confiabilidade que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital (1999, p. 52).

O fato está relacionado ao esvaziamento da individualidade no capitalismo, estudada por Marx no *Grundrisse*, ou seja, a redução do indivíduo a um mero produtor de valor de troca, cuja atividade é traduzida na quantidade desse valor; uma pessoa que se relaciona com a sociedade pela mediação do dinheiro, que no capitalismo se transformou no instrumento universal para medir o valor das atividades humanas (MARX, 1972).

Ao demonstrar o caráter alienante desse processo, Marx chama a atenção para o fato de que a superação dessa alienação não deveria ser vista como um desejo de voltar ao passado, mas como um caminhar da história. Desse modo, desacataremos uma passagem, no *Grundrisse*, que consideramos importante para expressar o nosso entendimento:

Já foi dito e se pode voltar a dizer que a beleza e a grandeza deste sistema residem precisamente neste metabolismo material e espiritual, nesta conexão que se cria naturalmente de forma independente do saber e da vontade dos indivíduos e que pressupõe necessariamente sua indiferença e sua independência recíproca. [...] É igualmente certo que os indivíduos não podem dominar suas próprias relações sociais antes de havê-las criado. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades, nas quais torna-se possível esta individualidade, supõem precisamente a produção baseada no valor de troca, que cria pela primeira vez, ao mesmo tempo em que a universalidade da alienação do indivíduo frente a si e aos demais, a universalidade e multilateralidade de suas relações e de suas habilidades (MARX, 1972, p. 56).

Esse esvaziamento do indivíduo configura-se, na prática, na vinculação do trabalho em relação à sua atividade, ou seja,

na redução do indivíduo a um mero possuidor de força de trabalho em geral que pode ser trocada no mercado, pois, na óptica do capital, a qualificação é a capacidade de trabalho produzida socialmente, transformando homens e mulheres em força de trabalho como mercadoria. A competência, por sua vez, representa a possibilidade multivariada de o capital usar essa capacidade de trabalho da forma como melhor lhe convier.

Desse modo, podemos destacar o fato de que um dos aspectos fundamentais da chamada "pedagogia das competências" é tentar tornar o indivíduo cada vez mais dependente da produção do valor de troca, expressando um caráter integrador à lógica do capital, à medida que defende aprendizagens necessárias às mudanças do mundo do trabalho, de forma a assegurar a hegemonia do capital baseada no aumento da produção e na crescente diminuição do número de trabalhadores necessários à produção de mercadorias.

Apesar da relação abstrata e universal, cuja expressão se materializa no valor de troca e da defesa de uma concepção educacional voltada para a formação de indivíduos dispostos a se adaptarem à sociedade regida pela razão do capital, concebemos a relação humana como um processo de conhecimento e de realização individual, expressão social que transpõe a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência, portanto, o desenvolvimento do indivíduo compreende tanto a particularidade quanto a generalidade.

Nessa perspectiva, compartilhando com os autores que definem a qualificação como relação social, consideramos que esse conceito ainda é atual, uma vez que expressa as contradições das relações sociais de produção. Ademais, a noção de competência está ancorada numa dimensão individual que subestima a dimensão social das relações sociais de trabalho. E o trabalho, na dimensão ontológica, não se restringe somente ao indivíduo, mas também está envolto no movimento contraditório de produção e reprodução da existência humana.

Desse modo, acompanhamos Ramos, quando defende a qualificação como uma mediação

do processo em que se relacionam o trabalho concreto e as aprendizagens subjetivas e sociais [...]. Assim, conquanto a qualificação remete-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode regatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser oposto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais (RAMOS, 2001, p. 68-69).

Por essa razão, o debate teórico e ideológico sobre o papel do ensino médio e sua vinculação com o processo de formação dos trabalhadores devem expressar essa contradição, ou seja, os movimentos, as críticas e as mais variadas formas de resistência daqueles que não se identificam com as propostas voltadas para a adaptação das pessoas aos modelos estabelecidos pelos detentores do capital.

Vale ressaltar que a escola, de um modo geral, e os professores, em particular, são os alvos estratégicos das constantes mudanças, reformas e novas diretrizes. Eles são levados a mudar suas práticas e reconstruir seus saberes sobre as teorias que fundamentam tais reformas. Assim, as estruturas culturais e políticas historicamente elaboradas no espaço escolar podem ignorar, escamotear, resistir ou absorver de forma fragmentada as pretensas mudanças criadas nos órgãos dos governos federal e estaduais.

Pelo exposto, podemos expressar a possibilidade de espaços de contradições que propiciem a constituição de relações e práticas pedagógicas indicadoras que impeçam que a escola deixe de socializar o saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas, provendo mecanismos para que os alunos não se limitem à assimilação do saber objetivo como resultado, mas possam efetuar experiências em que apreendam o processo de sua produção, bem como as possibilidades de sua transformação. Portanto, a escola pode ser o agente potencializador do desenvolvimento do trabalhador e não se limitar ao papel de agente de sua subordinação, dado o caráter contraditório dos interesses das classes sociais na sociedade capitalista.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho*: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BLOOM, Benjamim S. *et al. Taxinomia de objetivos educacionais*: o domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1973.

BRASIL. *Censo 2001*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2004.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC/SEM, 1999.

_____. *Educação para a competitividade*. Brasília: MCT/FINEP, v. 1, 1995.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1991.

CASTRO, Edna. Industrialização, transformações sociais e mercado de trabalho. In: _____. *Industrialização e grandes projetos*: desorganização e reorganização do espaço. Belém: UFPA/EU, 1995.

CASTRO, Nadja Araújo. Organização do trabalho, qualificação e controle da indústria moderna. In: _____. *Trabalho e educação*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

CORAGGIO, J. L. Proposta do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M., HADAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 19, n. 64, p. 87-103, 1998.

FERRAZ, J. Carlos. *O impacto de novas tecnologias sobre a qualificação da mão-de-obra no Brasil: elementos para reflexão*. Rio de Janeiro: UFRJ/IEI, 1990.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HIRATA, Helena. *O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos*. São Paulo: [s.n.], 1996. (Mimeo).

KUENZER, Acácia. O ensino médio agora é para a vida. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

MACHADO, Lucíola R. S. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando S. (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: MCM, 1996.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: _____. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).

_____. *O capital*. v. 1, L 1. Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

_____. *Los fundamentos de la critica de la economia política*. v. 1. Madrid: Editora Alberto, 1972.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SALM, Cláudio; FOGAÇA, Azuete. Modernização industrial e a questão dos recursos humanos. In: _____. *Economia e sociedade*, n. 1, São Paulo, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.

TANGUY, Lucie. La formation, une activité sociale en voie de définition? In: COSTER, Michel de; PICHAULT, François. *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles: Ed. Boeck Université, 1994.

ANEXO 1

Decreto Federal Nº 2.208, de 17 de abril de 1997

Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA,

Art. 1º – A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º – A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º – A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º – As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º – Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

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.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independentemente de exames específicos.

Art. 6º – A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I – o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima

do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II – os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III – o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

§ 1º – Poderão ser implantados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º – Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

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.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º – Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º – No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qua-

lificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º – Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º – Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º – O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º – As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10 – Os cursos de nível superior, correspondente à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de tecnólogo.

Art. 11 – Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram

uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12 – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997, 176° da
Independência e 109° da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

ANEXO 2

Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º – A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I – formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II – educação profissional técnica de nível médio; e
- III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º – A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º – Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º – Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º – A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º – A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º – Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º – Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º – Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º – Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º – As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º – Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

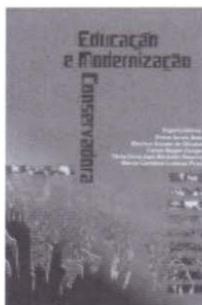
Art. 8º – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º – Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

wwwBrasília, 23 de julho de 2004; 183º da
Independência e 116º da República

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Coleção LABOR



Educação e modernização conservadora

Enéas de Araújo Arrais Neto, Elenilce Gomes de Oliveira, Carlos Magno Gurgel *et al.* (Organizadores)
Fortaleza, Edições UFC, 2006



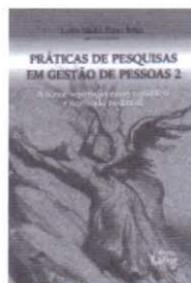
Trabalho, filosofia e educação no espectro da modernidade tardia

Adriana e Silva Sousa, Elenilce Gomes de Oliveira, Francisca das Chagas Silva Lima *et al.* (Organizadores)
Fortaleza, Edições UFC, 2007



Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores

Antonia de Abreu Sousa, Enéas de Araújo Arrais Neto, Jean Mari Felizardo *et al.* (Organizadores)
Fortaleza, Editora Senac, Edições UFC, 2008



Práticas de pesquisas em gestão de pessoas 2: a tênue separação entre o público e o privado no Brasil

Lydia Maria Pinto Brito (Organizadora)
Fortaleza, Edições UFC, 2008

Trabalho, educação e arte: encontros, desencontros e realidades

Antonia de Abreu Sousa, Elenilce Gomes de Oliveira
(Organizadoras)
Fortaleza, Edições UFC, 2010



Política pública para a educação profissional e tecnológica no Brasil

Antonia de Abreu Sousa, Cláudio Ricardo Gomes de Lima, Elenilce Gomes de Oliveira (Organizadores)
Fortaleza, Edições UFC, 2011



O mundo do trabalho e a formação crítica

Antonia de Abreu Sousa, Enéas de Araújo Arrais Neto, Elenilce Gomes de Oliveira, Raimundo José de Paula Albuquerque (Organizadores)
Fortaleza, Edições UFC, 2012



PLANFOR: políticas compensatórias para a "inclusão" na informalidade

Francisco Sales
Fortaleza, Edições UFC, 2012

Educação e formação para o trabalho no Brasil
Antonia de Abreu Sousa, Enéas de Araújo Arrais Neto,
Elenilce Gomes de Oliveira, Maryland Bessa
(Organizadores)
Fortaleza, Edições UFC, 2012



Formação de professores: as experiências de iniciação à docência no IFCE
Antonia de Abreu Sousa, Raimunda Olímpia Aguiar Gomes
(Organizadoras)
Fortaleza, Edições UFC, 2012



imprece@hotmail.com
Fone: (85)3055.0102
Impressão e Acabamento

Este livro, com o formato final de 14cm x 21cm, contém 186 páginas.

O miolo foi impresso em papel Offset 75g/m² LD 64cm x 88cm.

A capa foi impressa no Cartão 250g/m² LD 66cm x 96cm.

Tiragem de 500 exemplares.

Fortaleza-Ceará

1950

1951

1952

1953

1954

1955

1956

1957

1958

1959

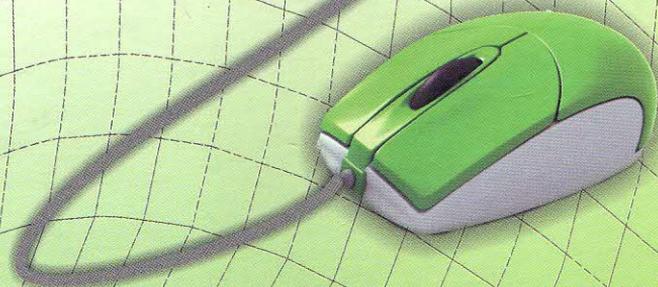
1960

de recursos públicos no âmbito das instituições públicas (Brasil profissionalizado – redes estaduais – e a expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia) e, também, no setor privado por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), situação recorrente na política educacional brasileira, ou seja, destinar recursos públicos para iniciativa privada; em segundo lugar, pelo polêmico Projeto de Lei nº 5.115 que tramita na Câmara dos Deputados desde março de 2013, visando alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de dezembro de 1996, propondo uma nova organização curricular para o ensino médio, com uma estrutura de três anos dividida em duas partes: dois anos de currículo comum e um ano de estudos específicos realizados a partir da escolha/aptidão do estudante em uma das três áreas ofertadas: humanística, tecnológica e biomédica.

Portanto, reavivar a problemática dos processos formativos é a tônica que nos desafia ao debate, razão principal da segunda edição deste livro.

Antonia de Abreu Sousa
Doutora em Educação

Elenilce Gomes de Oliveira
Doutora em Educação



Cabe a nós todos educadores analisarmos se a defesa do sistema de ensino médio integrado contribui para revigorar a dialética que pretende revolucionar todo o fracassado sistema nacional de ensino médio regular, massivo e público; ou se, como pensam os autores [...], a dialética tornar-se-ia mais vigorosa mediante a defesa unitária, direta e intransigente, de uma reforma radical do ensino médio regular.

Paolo Nosella
Jarbas Mauricio Gomes

ISBN 978-85-7282-625-9



9 788572 826259