

A DIVISÃO DE TAREFAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

RAMON DE OLIVEIRA

Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação da
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Argumenta-se que em virtude das mudanças ocorridas no capitalismo em nível global, caracterizadas pela ascensão da produção de caráter flexível, desencadeou-se na educação profissional e no ensino médio brasileiros um conjunto de modificações, objetivando assegurar maior aproximação dessas modalidades de ensino com o setor produtivo. O governo brasileiro, contudo, influenciado pelas agências multilaterais e pelo grande empresariado, aos invés de buscar assegurar um modelo de formação profissional direcionado à confecção de um trabalhador mais autônomo e crítico, estabeleceu uma divisão de tarefas entre os Ministérios da Educação e do Trabalho, reforçando no interior do sistema educacional brasileiro a dicotomia entre a educação profissional e a formação propedêutica.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – ENSINO MÉDIO – REFORMA DO ENSINO – GLOBALIZAÇÃO

ABSTRACT

THE DIVISION OF LABOR IN BRAZILIAN PROFESSIONAL EDUCATION. It is argued that as a function of the changes which have taken place in capitalism on the global level, characterized by the rise of production of a flexible nature, a group of modifications meant to assure closer approximation of these teaching modalities to the productive sector has been set off in professional education and mid level teaching. The Brazilian government, however, influenced by the multilateral agencies and by big business, instead of seeking to assure a model of professional training directed at making a more autonomous and critical worker, has established a division of tasks between the Ministries of Education and Labor, which reinforces the dichotomy between professional education and propaedeutic training inside the Brazilian educational system.

INTRODUÇÃO

A presença da tecnologia da informação conduzindo e condicionando a vida humana, nos seus diversos aspectos (culturais, políticos e econômicos), passa a edificar uma nova geografia mundial. As fronteiras sucumbem diante da onipresença da informação, determinando a quebra das relações temporais e das distâncias físicas de um modo que, até então, não estávamos acostumados a pensar.

Se, indubitavelmente, uma parte da humanidade aproveita as facilidades provocadas pelo avanço científico e tecnológico, foi o capital quem realmente se apropriou dessas transformações. Difícilmente estaríamos vivendo esta cultura informacional, esta quebra de fronteiras se não houvesse um interesse de produzir mecanismos de valorização do capital em escala planetária.

O “novo” processo econômico e mais o surgimento de fenômenos próprios de uma determinada época do desenvolvimento do capitalismo, exigem novas categorias para sua explicação. Mais que uma abordagem fenomênica, requerem uma apreensão dos fatos captando sua essência e considerando o novo arranjo econômico mundial.

Tais modificações têm sido apontadas, no Brasil, como responsáveis diretas pelo processo de reformulação da estrutura política do Estado, e por uma nova forma de condução da economia por parte dos dirigentes do Estado. Tendo em vista o objetivo de tornar a indústria nacional mais competitiva, o Estado brasileiro vem interferindo diretamente no processo de requalificação de mão-de-obra para que o empresariado disponha de trabalhadores mais qualificados e conquiste maior fatia do mercado internacional.

Dentro desse novo contexto, explicita-se a necessidade de um maior investimento no processo educacional por parte da nação brasileira, não só buscando garantir uma maior apropriação dos novos códigos produzidos pela modernização mas, principalmente, a formação de trabalhadores com novas habilidades técnicas e comportamentais. Ressalte-se que para a educação não se atribui apenas a responsabilidade de produzir um novo capital humano, mas a ela também se imputa o compromisso de garantir um melhor nível de vida para as populações tradicionalmente excluídas do mercado de trabalho.

Em decorrência dessa situação, o Estado brasileiro reestruturou-se organizacionalmente visando implementar, em velocidade cada vez maior, um conjunto de reformas e projetos, objetivando garantir à educação profissional uma maior capacidade de atender qualitativa e quantitativamente aos interesses do empresariado aqui instalado. Tanto o Ministério da Educação, quanto o do Trabalho colocam como metas fundamentais a reestruturação da formação profissional, visando assim garantir um desenvolvimento econômico sustentado (Brasil, 1995).

Diante disso, procuraremos mostrar que, além da sua impropriedade para o alcance de um novo padrão de desenvolvimento, essas reformas procuram assegurar, no âmbito da educação profissional, a divisão de trabalho historicamente existente nas relações capitalistas.

Para o alcance desse objetivo dividimos este texto em três partes, que, ao serem articuladas, nos permitirão compreender alguns determinantes e desdobramentos da reforma da educação profissional.

Na primeira parte faremos algumas considerações sobre a globalização econômica e a ascensão da produção de caráter flexível. Logo em seguida, apontaremos que, além das mudanças econômicas, algumas agências multilaterais têm interferido direta ou indiretamente no conteúdo da reforma educacional e, na terceira parte, discutiremos especificamente o conteúdo da reforma.

O CONTEXTO DO ANOS 90

Em vez de procurarmos compreender a década de 90, circunscrevendo nossa análise ao que ocorre nos limites territoriais da nação brasileira, entendemos que seria mais providencial, para o objetivo deste trabalho, implementar um tipo de compreensão que se apropriasse do movimento estabelecido pelo capital nas últimas décadas. Ou seja, para se entender como a educação profissionalizante é norteadada pelas mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo global, torna-se mais fecundo investigá-la tomando como referência a posição da economia nacional diante desse fato. Por conseguinte, nesta parte do trabalho, desenvolveremos, ainda que sucintamente, uma discussão sobre o processo de globalização econômica e as modificações ocorridas no setor produtivo com o advento de uma produção de caráter mais flexível.

O processo de internacionalização econômica é algo inerente às relações capitalistas de produção, ou seja, o capital necessita, para a sua reprodução, da ampliação dos mercados.

Os mercados se vêem interligados, principalmente e primordialmente, pela possibilidade de não só circular a produção material em escala planetária mas, ao mesmo tempo, de utilizar-se dos avanços da microeletrônica para transportar imagens, conquistando e ampliando espaços consumidores.

O capital estabelece sua expansão tanto pela implementação de novas formas de produção, de distintas origens nacionais, alemã, japonesa, italiana, como também daquelas que ainda apresentam características da antiga produção taylorista.

Entre as diversas interpretações dadas ao fenômeno da globalização, algumas servem como instrumento de fortalecimento do movimento do capital. Nesse sentido,

as interpretações que trazem consigo a idéia de que esse fenômeno é expressão de um movimento natural no desenvolvimento da humanidade, pouco podem servir para criticar esse modelo econômico. Nesse caso, o processo de ocidentalização, de apropriação e de subjugação, inclusive cultural, dos países subdesenvolvidos, é explicado pelo estágio de inferioridade dessas nações.

A compreensão da globalização, que privilegia a economia em detrimento do homem, constrói a idéia de que existe uma única possibilidade de modernização, de organização societária e de conduta humana. O mercado surge então como o modelo instituinte de práticas salvadoras e regenerantes de todos os equívocos produzidos pela humanidade.

A modernização do mundo implica a difusão e sedimentação dos padrões e valores socioculturais predominantes na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Estão em causa os princípios da liberdade e igualdade de proprietários articulados no contrato juridicamente estabelecido. Estão em causa os processos de urbanização, de industrialização, de mercantilização, de secularização e de individuação. No âmbito do ocidentalismo, predominam não só a individuação, mas também, e principalmente, o individualismo. Em distintas gradações, tendem a predominar as figuras do *homo economicus* e do *homo politicus*, substituindo as mais diversas formas e possibilidades da vida social. O individualismo possessivo, relativo à propriedade, à apropriação e ao mercado, expressa boa parte do tipo de personalidade que tende a predominar na sociedade moderna, modernizada, modernizante ou modernizável. (Ianni, 1997, p. 76)

A internacionalização da economia faz parte de um movimento necessário para que as relações capitalistas se mantenham, uma vez que o capitalismo tem como objetivo exclusivo a crescente extração de mais-valia. Por outro lado, há um esforço constante para que outras formas de produção sejam subsumidas por esse modelo de produção. Para o sistema manter-se hegemônico, destitui os trabalhadores de qualquer tipo de controle sobre o processo produtivo.

No processo de globalização não é imprescindível que todas economias envolvidas sejam capitalistas. A história demonstrou que mesmo aquelas economias que ainda mantêm uma forte intervenção estatal sentem-se na obrigação de se adentrarem na competição.¹ Em outras palavras, a globalização mostra-se como uma totalidade maior e mais complexa do que os perfis sociopolíticos nacionais. A globalização, pela sua capacidade de romper todas as fronteiras econômicas e políticas, subsume os modelos de

1. A China é a melhor expressão de uma economia estatizada que incorporou na sua dinâmica interna os condicionantes da globalização econômica.

regulação econômica implementados pelos Estados-Nações. Não se trata de uma escolha a ser feita por presidentes e líderes nacionais, mas representa um processo de determinação do qual não há escapatória, independentemente de ideologia política, religiosa ou de características culturais de cada povo.

Embora possamos encontrar similaridades com outras fases do capitalismo analisadas por Marx e Engels (s/d) e por Lenin (1982), há um conjunto enorme de diferenças que distinguem este momento. Se, no século passado e no início deste, a internacionalização econômica representava um meio para atingir posições imperialistas, processo em que estava implícita a forte presença da intervenção dos Estados-Nações, hoje são as grandes corporações internacionais que ditam tal encaminhamento.

A marginalização sofrida pelas economias em desenvolvimento, distanciam-nas da possibilidade de ascenderem a um novo patamar e de compartilhar da riqueza mundial.

Muitas economias do Terceiro Mundo mantiveram as condições de equilíbrio das suas balanças de pagamento em virtude das exportações de matéria-prima, mas na medida em que este círculo começa a ser rompido, seus papéis são reduzidos a meros espectadores do processo de internacionalização e de desenvolvimento reservando-lhes apenas a subordinação.

Articulado com a globalização econômica observamos a crescente implementação de novas formas de organização da produção. A produção flexível, ao ser instituída como geradora de uma nova relação entre capital e trabalho, possibilitou ao capital tanto dispor como estabelecer novos mecanismos de reprodução em escala ampliada, visando a fragmentar as lutas desenvolvidas pelos trabalhadores (Harvey, 1996).

Se, como nos mostra Harvey, uma das grandes dificuldades do capital é conseguir criar instrumentos ideológicos disciplinares que possam levar os trabalhadores a contribuir para o processo de reprodução do capital, com a produção flexibilizada e em virtude do alto índice de desemprego existente, os trabalhadores, de uma forma geral, colocam-se como incapazes de estabelecerem estratégias de luta contrárias aos interesses capitalistas. O famoso exército industrial de reserva serve como regulador direto do poder de subversão existente no setor de produção (Alves, 1996).

É importante destacar que a visão de Harvey sobre a passagem para um modelo de produção flexível extrapola a dimensão do setor de produção de mercadorias. Para esse autor a produção flexível é muito mais que apenas uma nova forma de gerenciar a produção, representa uma nova forma de configuração societária.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade nos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo

surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas... (Harvey, 1996, p. 140)

Talvez uma das maiores conseqüências da produção flexível para a organização dos trabalhadores advenha da forma de contratação da mão-de-obra. Em virtude de esse modelo diminuir a necessidade de trabalhadores estáveis, utiliza, cada vez mais, trabalhadores temporários ou serviços terceirizados, inibindo o potencial crescimento das organizações sindicais. Estimulando a competição no setor produtivo, a nova forma de organização da produção acentua muito mais a divisão, a disputa e o individualismo entre os trabalhadores que, propriamente, a possibilidade de estratégias coletivas de lutas contra o capital.

Uma das maiores tragédias atuais é o aumento contínuo do contingente de desempregados. Se isso, no aspecto social, tem conseqüências dramáticas, no aspecto político inibe a possibilidade de uma contestação organizada que aponte para a implementação de um outro modelo social, erigido a partir de uma outra concepção de globalização.

O aumento do desemprego afeta diretamente a capacidade de os trabalhadores estabelecerem estratégias concretas de confronto à ordem mundial sob a hegemonia do capital. A imperiosidade da necessidade de conquistar o mínimo de condição de sobrevivência, obrigando-os a aceitar um processo de exploração, caracterizado por longas jornadas de trabalho e salários cada vez menores. Essa impotência das organizações sindicais reforça a possibilidade de o Estado implementar políticas de ajuste mais adequadas aos interesses do capital, organizados intelectualmente pelas recomendações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Algo que deve ser destacado quando se discute a globalização é que, embora as suas características gerais relacionem-se à internacionalização do capital, à descentralização da produção e a uma profunda reforma estrutural do Estado – sob a orientação do receituário neoliberal –, esse conceito encerra conteúdos distintos de acordo com o papel econômico assumido pelas nações na divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, para os países em nível de desenvolvimento, a reestruturação do Estado, a liberação da economia ao capital estrangeiro, a desregulamentação das relações trabalhistas e a diminuição da ação estatal nas áreas sociais não são expressões universais do fenômeno da globalização, mas sim de um modelo de globalização direcionado para tais países.

Tomou-se evidente, no transcorrer das últimas décadas, que a implementação de políticas de cunho neoliberal tendem a acontecer em sintonia com o arrefecimento da democracia política (Fernandes, 1995). Por mais que possamos assistir ao crescimento dos mecanismos de participação popular na escolha de seus representantes, não podemos deixar de observar o fortalecimento do poder executivo, e o atrelamento aos seus interesses – por mecanismos dos mais questionáveis – do legislativo e do judiciário. Dessa forma, é sempre importante ressaltar que, ao falarmos do enfraquecimento do Estado-Nação, não implica desconhecer a existência de um Estado forte e capaz de assegurar a implementação dos mecanismos de regulação econômica e política que atendam aos interesses das classes dominantes e do capital internacional (Anderson, 1995; Fernandes, 1995).

Da mesma forma que o fenômeno econômico se institui como determinante na formulação das políticas, é preciso destacar que alguns sujeitos assumem o papel de intelectuais do capital neste processo. Ou seja, as reformas políticas e econômicas implementadas pelos governos latino-americanos, entre eles o Brasil, não ocorrem desvinculadas das recomendações feitas por algumas instituições organizadoras do capital em âmbito global.

As novas características assumidas pelos Estados, nos países em desenvolvimento, são acompanhadas da ascensão de instituições multilaterais financeiras, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI –, que, ao regularem política e economicamente os destinos das nações mais pobres, estabelecem um padrão de acomodação à globalização que as impede de ascenderem a um outro patamar de competitividade, o qual não seja o da subserviência e o da reserva de capital para as nações desenvolvidas.

INFLUÊNCIA DAS AGÊNCIAS MULTILATERAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Como historicamente tem ocorrido nas investidas dos setores dominantes sobre a educação, as novas proposições de cunho educacional são destituídas de criticidade sobre as verdadeiras causas do mau desempenho do sistema educacional. De forma nitidamente apologista das relações capitalistas, as proposições para as políticas educacionais caracterizam-se, na atualidade, por um discurso privatista e conservador. Além do seu caráter ideológico, nitidamente falseador, as propostas para uma melhoria da qualidade do ensino – pela reestruturação da intervenção estatal –, nutrem-se e efetivam-se institucionalmente mediante uma mudança de responsabilidades na administração educacional.

A ênfase por uma educação básica de melhor qualidade, que deveria representar um passo inicial para garantir a permanência de um contingente maior da população no

interior da escola, mostra o seu caráter ideológico quando constatamos que, simultaneamente às propagandas veiculadas pelos meios de comunicação, não são implementadas medidas garantidoras do prolongamento, com sucesso, da permanência dos setores populares na escola.

Em virtude da dificuldade de a sociedade controlar e definir o que seja uma escola de qualidade, erige-se o cinismo dos que tentam fazer uma vinculação direta do processo educacional com o mercado. Ao entender que o alcance da qualidade educacional necessita de uma nova racionalidade, o Estado brasileiro, por meio de suas políticas, apropria-se apenas das propostas das elites empresariais e das agências de financiamento internacional. Dessa forma, a idéia de qualidade na educação, termo que só pode ser construído dentro de uma historicidade própria de cada nação, resume-se aos ditames impostos pelo capital globalizado, que busca minar todos os possíveis empecilhos no processo de acumulação.

Nessa tendência – que tem provocado o aumento das insatisfações populares e um certo ceticismo em relação ao futuro das populações mais carentes –, podemos observar que algumas instituições responsáveis pelo financiamento ou pelas recomendações das políticas sociais na América Latina, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal –, mostram que há possibilidades reais de termos, no futuro, maior articulação entre desenvolvimento econômico e justiça social, desde que sejam implementadas modificações substanciais na condução das políticas educacionais. Contudo, se tanto a visão da Cepal como a do Banco Mundial podem ser consideradas como visões otimistas (Zibas, 1997), é necessário reconhecer que entre as duas há pontos de divergência sobre a forma como os governos latino-americanos devem promover tais reformas.

Se o Banco Mundial propõe medidas de cunho nitidamente neoliberal – como a redução das atividades sociais dos Estados a ações meramente compensatórias e somente em caso de extrema desigualdade –, a Cepal, por sua vez, defende uma intervenção mais acentuada do Estado na área social, reconhecendo que, para o desenvolvimento econômico não vir a se constituir num acelerador da injustiça social, há necessidade de o Estado manter-se como regulador da realidade social procurando, com isso, desenvolver um modelo capitalista mais “ético” e menos predatório (Zibas, 1997; Haffner, 1996).

A atuação do Banco Mundial no processo de estruturação defendido para as nações em desenvolvimento visa aumentar o poder de intervenção da iniciativa privada e a redução do gasto público. Nesse sentido, não é de se espantar que nos últimos documentos emitidos pelo Banco Mundial haja uma clara recomendação para o Estado reduzir suas intervenções nos ensinos médio e superior, e direcionar suas ações à educação básica

(Lauglo, 1997). Tais ações, no campo educacional, permitem a realização do duplo interesse do capital internacional: redução do gasto público e maior espaço para a iniciativa privada.

Sob a forte influência da Teoria do Capital Humano e seguindo, sem restrições, o ideário de cunho neoliberal,² o Banco Mundial propaga para todas as nações que o melhor caminho para se alcançar o desenvolvimento econômico com maior equidade social exige uma reestruturação do Estado. Nessa reestruturação, as políticas educacionais devem sustentar-se por alguns pilares básicos:

1) crescente investimento na educação primária e na saúde, baseado no argumento de que as taxas de retorno em educação primária excedem às dos demais níveis educacionais; 2) descentralização administrativa, com o pressuposto de que os programas administrados localmente são mais econômicos que os centralizados; 3) investir na educação geral ao invés de na educação vocacional, baseando-se na evidência empírica de que a longo prazo, a educação geral é mais produtiva; 4) recuperação de custos de investimentos e eficiência no manejo de recursos. (Plank apud Torres, 1995, p. 129)

O empenho do Banco Mundial em garantir as condições para a reprodução do capital em escala ampliada, leva Torres (1995) a afirmar que podemos entender suas imposições, como expressões de novo colonialismo: ao invés de criar condições para que as nações contratantes de empréstimos possam utilizar os recursos de forma a garantir um novo papel no cenário internacional, terminam servindo apenas como instrumentos de manutenção dessas economias em estágio de subordinação. Por outro lado, ainda segundo o autor, este neocolonialismo se expressa pela forma universalizante de adoção de novas políticas educacionais. O Banco Mundial “sugere” a implementação de um mesmo tipo de política para as nações que requerem empréstimos, impedindo, de certa forma, o surgimento de alternativas inovadoras e autônomas por parte delas.³

2. Para uma análise crítica e desveladora da teoria econômica que está subjacente às propostas educacionais do Banco Mundial, cf. Coraggio (1996).

3. Lauglo (1997) embora não utilize a expressão neocolonialismo chama atenção para o fato de que embora o Banco Mundial disponha de um grande arsenal de pesquisa na área de educação, as pesquisas, na sua maioria, são produzidas em inglês e particularmente nos EUA. Esta centralização por um lado deixa transparecer o distanciamento entre os pesquisadores ligados ao Banco Mundial e a realidade latino-americana, mas, por outro, expressa também que tal centralização decorre do modelo de pesquisa que é valorizado pela instituição financeira. Se lembrarmos, como nos mostra Torres (1995), que o objetivo do Banco Mundial é facilitar o processo de reprodução do capital, não é por acaso que o banco se pautou por uma abordagem de pesquisa que não busque contemplar a totalidade dos fatores determinantes da realidade socioeducacional dos países desta região. Consultar, também, sobre esta problemática, Torres (1996).

Se é dada maior atenção ao papel que o Banco Mundial tem na determinação das políticas educacionais na América Latina, isso não quer dizer que ele seja o seu único estruturador no nosso continente. Apesar de o banco ter alcançado um maior destaque em razão do seu poder de financiamento e por sua proximidade com o FMI, não podemos deixar de considerar o papel desempenhado por outras agências multilaterais como a Cepal.

A idéia de cidadania no pensamento cepalino está intimamente vinculada à defesa do aumento da capacidade de consumo da população. Para tanto, a educação deve ter como objetivo a formação de cidadãos competitivos, que possam, com a sua intervenção no mercado de trabalho, garantir as melhores condições para que os seus países venham a se estabelecer no mercado mundial com maior competitividade,⁴ e que eles próprios desfrutem dos bens oferecidos no mercado. Nesse sentido, o ideário educacional da Cepal não se diferencia do receituário decorrente da teoria do capital humano, norteador das recomendações do Banco Mundial.

Os documentos da Cepal (1992, 1996) caracterizam-se por sua preocupação de tomar o processo educativo responsável pela formação de indivíduos mais capazes de relacionar-se com as novas tecnologias, haja vista a sua contínua absorção pelo setor produtivo. No pensamento cepalino, há a certeza de que a forma tradicional de formação, desenvolvida no interior da escola, necessita ser modificada de modo a permitir maior autonomia dos educandos e, por decorrência, sejam mais capazes de desenvolver práticas produtivas no mercado de trabalho.

Fato merecedor de avaliação é que a Cepal, assim como o Banco Mundial e outras instituições multilaterais, de formas distintas, têm alcançado um poder de definição sobre as políticas educacionais latino-americanas. Com justificativas variadas, vão criando um novo ideário educacional paulatinamente incorporado por responsáveis pelas políticas educacionais.

De acordo com o Banco Mundial, a solução para os países em desenvolvimento é o investimento em educação básica, tendo em vista sua taxa de retorno maior. Para a Cepal, as transformações no setor produtivo exigem uma profunda reestruturação na forma como as nações relacionam-se com o conhecimento científico. Conseqüente-

4. A preocupação da Cepal com a competitividade pode ser justificada em razão da diminuição da importância das economias latino-americanas no cenário mundial. Segundo o seu documento "Transformación productiva com equidad" (Cepal/Unesco, 1992), em 1960, a região latino-americana participava com cerca de 7,7% do total das exportações mundiais e importava 7,6%; cerca de três décadas depois (1988), os índices caíram para 3,9 e 3,35%, respectivamente. Os índices deixam claro a diminuição da participação da economia latino-americana na competição internacional.

mente, há, no seu modo de ver, uma imposição histórica para que o processo educacional modifique sua estruturação de forma a contribuir na formação de uma massa de trabalhadores mais competitivos e adaptados à nova realidade, o que acarretaria uma nova inserção dessas economias no cenário internacional.

Baseando-se nas das contribuições dessas duas instituições que articulam diretamente educação com competitividade econômica, podemos inferir que os conceitos de competências e empregabilidade – basilares da reforma educacional brasileira – denotam a proximidade dessa reforma aos objetivos estabelecidos, por essas instituições, para o sistema educacional.

A defesa da escola formadora de competências para que os trabalhadores possam desempenhar melhor suas funções no setor produtivo, está intimamente vinculada à idéia de empregabilidade, que hoje se tornou a palavra-chave quando se discute a possibilidade de um desenvolvimento com maior equidade social.

O conceito de competência, mesmo não sendo novo, provavelmente jamais gozou de uma importância tão grande como a do momento. Utilizada como norteadora da reforma do ensino médio e da educação profissional brasileira, a aquisição de novas competências representa uma condição indispensável para que as novas gerações acompanhem as modificações produzidas com processo de globalização, segundo os formuladores da reforma:

O novo enfoque de formação de trabalhadores ora proposto, baseado em um novo conceito de competência profissional, representa um desafio para o setor educacional, uma vez que torna-se imprescindível que se identifiquem e se construam novos âmbitos de saberes que permitam uma permanente adaptação a novas exigências dos setores produtivos, decorrentes da contínua implantação de novas tecnologias. Os saberes que geram competências profissionais, portanto, são passíveis de se modificarem com o tempo, mas as competências geradas devem capacitar os trabalhadores para a busca de novos conhecimentos, por meio dos quais, novas competências requeridas são desenvolvidas. É o princípio básico do *aprender a aprender*, que deve conduzir todo o processo educacional. (Brasil, 1997, p. 2, grifos no original)

Já na explicitação do que o Ministério da Educação entende por competência, esta está intrinsecamente vinculada à realização de alguma atividade produtiva. Isso significa dizer que a sua apropriação tem como desdobramento a aquisição de novas habilidades que assegurem aos indivíduos uma nova qualificação profissional. Dessa forma as competências são:

as operações mentais, cognitivas, sócio-afetivas ou psicomotoras que precisam ser apropriadas pelos estudantes [...] para a geração de habilidades – um saber fazer que

não é produto de uma instrução mecanicista, mas de uma construção mental que venha a incorporar novos saberes, viabilizando, assim, uma requalificação ou uma reprofissionalização em função das mudanças econômicas e tecnológicas. (Brasil, MEC, 1997, p. 13)

Já o conceito de empregabilidade intimamente vinculado ao de competência é entendido, pelo Ministério do Trabalho – MTb –, “não apenas como capacidade de obter um emprego mas, sobretudo, [do trabalhador] de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (Brasil, 1995, p. 9).

Para que a educação profissional possa efetivamente garantir a aquisição das competências necessárias às disputas por uma vaga no mercado de trabalho (empregabilidade), o MTb defende que ela esteja sempre dirigida para o mercado. Neste sentido, passa a ser fundamental uma participação efetiva do empresariado na determinação dos conteúdos que devem ser ministrados durante a realização do processo de formação profissional.

Considerando os elementos anteriormente colocados: globalização econômica, reestruturação do Estado, surgimento de uma produção de caráter flexível e as influências de agências multilaterais, podemos agora analisar mais especificamente alguns aspectos da reforma na educação profissional.

O CONTEÚDO DA REFORMA

A reforma da educação profissional brasileira está inserida em um conjunto de estratégias estruturadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso objetivando deslocar do conflito entre capital e trabalho o agravamento da crise social existente. Ao responsabilizar a má qualificação dos trabalhadores pelos altos índices de desemprego, o governo institui no imaginário coletivo a crença de que a única saída para as populações marginalizadas econômica e socialmente é a apropriação de um novo capital cultural, habilitando-as a disputarem, em melhores condições, uma vaga no mercado de trabalho.

Fundamentando-se na teoria do capital humano,⁵ instituiu, a partir do ano de 1995, um conjunto de reformas reputadas como fundamentais para garantir a conquista de um desenvolvimento econômico com maior equidade social. Apropriando-se das recomendações cepalinas, o Ministério do Trabalho, em articulação com diversas instâncias das sociedades, criou o Plano Nacional de Educação Profissional – Planfor – com o objetivo de atingir, até o ano 2000, cerca de 20% da população economicamente ativa (Brasil, 1996a).

5. Sobre a crítica à teoria do capital humano conferir Frigotto (1989, 1995).

O público alvo desse programa é selecionado em meio aos setores sociais que apresentam dificuldades de entrarem ou permanecerem no mercado de trabalho. Ou seja, o Ministério do Trabalho, ainda que não considere o projeto um mecanismo assistencial, destina sua atenção para os grupos populacionais que apresentam grandes dificuldades de manter algum vínculo empregatício e adquirir alguma renda regular.

Para o MTB, os setores da sociedade, com tais obstáculos, apresentam, também, a impossibilidade de adquirir algum tipo de qualificação profissional. Por possuírem um baixo nível de escolarização, ficam impedidos de matricular-se em algum curso profissionalizante, na sua maioria, voltados para, pessoas que têm, pelo menos, o ensino fundamental concluído. Dessa forma, há necessidade de se desencadear um processo de qualificação profissional que, além de centrar-se no mercado, seja também realizado no menor espaço de tempo possível para que esses indivíduos disputem uma vaga no mercado de trabalho.

O Ministério do Trabalho entende que a forma de atender não só aos requisitos do setor produtivo, mas também providenciar para que os indivíduos disponham de meios para se tornarem assalariados, será pelo desenvolvimento de habilidades básicas (ler, escrever, abstrair etc.); habilidades específicas (conhecimentos demandados pela reestruturação produtiva); habilidades de gestão (fundamentais para uma atividade autônoma) (Brasil, 1995). A implementação desses objetivos só poderá acontecer se houver uma profunda reestruturação das instituições ligadas ao ensino profissionalizante (escolas técnicas federais, Serviço Nacional da Indústria – Senai – e Serviço Nacional do Comércio – Senac), que, a despeito da qualidade dos serviços prestados, não preenchem as novas exigências coetâneas à globalização econômica (Brasil, 1995).

Além de criar uma nova institucionalidade para a educação profissional – pois com o Planfor se estabeleceu uma relação de cooperação entre governo Federal, governos estaduais e diversas organizações da sociedade –, a reforma, ao pautar-se pela desarticulação entre a educação profissional e a educação básica, implementou, também, uma reestruturação no ensino ministrado nas escolas profissionalizantes de nível médio (Brasil, 1996).

A reformulação do ensino ministrado pelas escolas profissionalizantes de nível médio, representa um dos retrocessos na nova política do ensino profissional, pois além de ter sido efetivada de forma autoritária pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC (Kuenzer, 1997), expressou a recomposição no âmbito do sistema educacional brasileiro a dicotomia entre o ensino intelectual e o ensino profissional.

O MEC, ao promover essa reforma, desvinculando a formação geral da formação profissionalizante, estabeleceu que o ensino profissional deverá se realizar

concomitantemente ou posteriormente ao ensino médio. Entretanto, há de ser observado que embora o MEC atribua a essa desarticulação a possibilidade de garantia de uma profissionalização mais rápida e mais flexível para os setores das camadas populares, não garantiu à educação profissionalizante a equivalência com o ensino médio. Fica, conseqüentemente, reservado aos estudantes portadores do certificado de nível médio o acesso ao ensino superior.

Compreendemos que a articulação entre o MEC e o MTb na política nacional de educação profissional denota uma divisão de tarefas, decorrente de uma visão fragmentada e distorcida do papel da formação profissional.

O MEC, ao reservar para si a responsabilidade pelo ensino tecnológico de terceiro grau e da formação técnica pós-secundária nos Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets –, relega ao descaso a formação de nível médio profissionalizante. Ao segmentar o ensino médio tecnológico, retirando-lhe do currículo o ensino das humanidades, mostra ter uma visão de trabalhador ainda presa ao modelo de produção taylorista.

Já o Ministério do Trabalho, ao se preocupar com os setores da sociedade propensos à marginalização econômica, reserva para estes uma formação de caráter residual à medida que a qualificação recebida atende aos interesses imediatos da produção e não à formação do cidadão.

Percebe-se na divisão de tarefas o estabelecimento de uma segmentação social com base no próprio processo educativo. Ou seja, enquanto o MTb direciona suas ações para uma clientela excluída do mercado de trabalho e com pouca possibilidade de ascender socialmente, o MEC também concebe a educação profissionalizante de modo a refletir um momento de contenção de classes. Ambos os ministérios negam à educação profissionalizante a possibilidade de ser um instrumento democratizador de conhecimentos e de valores fundamentais para o exercício da vida cidadã.

Tal reforma expressa-se como uma afronta aos reclamos da sociedade por uma escola mais capaz de garantir uma articulação entre o saber e o pensar. Ao direcionar a educação profissionalizante, especificamente, aos interesses do mercado, retrocede no tempo e rearticula no âmbito da educação brasileira, a mesma dicotomia presente em meados deste século (Guimarães, 1998). Dicotomia que se explicita, sobretudo, na análise da reforma do ensino médio, implementada em concomitância com a da educação profissional.

Considerando o ensino médio como momento fundamental para a garantia da continuidade dos estudos ou como espaço para aquisição de competências necessárias a uma futura inserção no mercado de trabalho, o governo brasileiro reservou-lhe a

exclusividade de ministrar os conhecimentos necessários a uma atuação mais participativa e reflexiva dos alunos na sociedade.

Ao estabelecer que no currículo médio deve-se buscar desenvolver competências ligadas às áreas de Linguagens e códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, todas em articulação com as diversas tecnologias, o Ministério da Educação fortalece a convicção de que o domínio desses conhecimentos é algo fundamental à vivência na sociedade contemporânea. Contudo, é estarrecedor o fato de não ter considerado importante a incorporação desses conhecimentos nos currículos voltados à formação profissional.

Seria a desarticulação apenas um equívoco dos formuladores de políticas? Creio que não.

A articulação dos conhecimentos acadêmicos com as mudanças tecnológicas, políticas e econômicas é uma cobrança de todos aqueles que se preocupam em garantir que a escola seja coetânea aos movimentos existentes na sociedade. Entretanto, essa articulação não pode ficar restrita a pequenos estratos sociais e a uma modalidade específica do ensino. Por mais que o Ministério da Educação projete uma universalização futura do ensino médio, temos clareza de que, em não sendo findas as desigualdades sociais, muito dificilmente se garantirá a universalização. O governo brasileiro ao seguir à risca as orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional de racionalizar os gastos do Estado, reforça mais ainda os fatores que determinam a diferenciação de escolarização entre as classes sociais no Brasil.

A dualidade na educação brasileira demonstra que por mais que as elites nacionais veiculem nos meios de comunicação o seu compromisso com a democratização do processo educacional e com a garantia, à maioria da população, de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, elas – mediante uma nova institucionalidade – quebram a perspectiva de a escola ser um espaço para formação integral do cidadão.

Tais elites parecem acreditar que, proliferando atividades de educação profissional, estão resgatando o preceito democrático de direitos iguais para todos. Entretanto, sabemos que a verdadeira democracia se estabelece pela possibilidade de os alunos – sejam eles oriundos de quaisquer classes sociais – desfrutarem de uma escola comum (Kuenzer, 1994).

Hoje, vendo o movimento estabelecido na política de educação profissional, fica patente que a escolarização para os setores populares no Brasil não se configura como um elemento a mais para a construção de uma cidadania dentro de uma perspectiva que contemple o seu exercício em várias dimensões. A educação profissional assume um papel muito mais compensatório, ou de artifício ideológico que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de um padrão de vida com melhor qualidade.

Fica claro, como demonstrou Zibas (1993), que a questão central para construir um modelo educacional que articule teoria e prática não é direcionar o ensino médio para uma profissionalização compulsória – como foi instituído pela Lei 5.692/71 –, ou para um ensino de cunho essencialmente propedêutico como instituiu o governo brasileiro em reforma recente. Devemos buscar na própria estrutura das relações capitalistas o motivo gerador das distorções apresentadas no sistema educacional. Só a partir dessa compreensão é que poderemos centrar esforços para a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses dos trabalhadores. Assim, a luta dos trabalhadores pela conquista de uma outra institucionalidade educacional deve ter como pressuposto o questionamento do próprio modelo econômico sobre o qual se erigem as idéias, os valores e as práticas das classes dominantes que direcionam a política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história tem demonstrado ser uma característica do capitalismo a exacerbação da exclusão social no seu processo de desenvolvimento, mas, também, nos permite concluir que a opção por um modelo de acirramento da desigualdade social é determinada pelo poder de força política dos trabalhadores. Evidentemente, no momento atual, em que o capital dispõe de uma maior possibilidade de confrontar-se com os setores organizados dos trabalhadores, torna-se muito mais difícil, por parte deles, definir os limites do próprio capital.

Hoje, têm-se a clareza de que o novo contexto econômico impõe, aos diversos sujeitos econômicos, a necessidade de se readaptarem à nova dinâmica societária, seja para manter sua hegemonia – como fez o empresariado brasileiro no transcorrer desta última década (Neves, 1997) –, seja para sobreviver como classe e impedir o seu esfacelamento em definitivo na vida política nacional, como fez parte do sindicalismo brasileiro, também neste período (Antunes, 1995; Tumolo, 1997).

Enquanto por parte do setor empresarial a reorganização da sua estrutura política, reflexiva e prática tem como horizonte a ampliação do seu poder político, para os trabalhadores – como nos mostraram Tumolo e Antunes –, a reestruturação baseada na ordem capitalista, descaracteriza-os como agentes de contestação. Essa postura, para os trabalhadores, representa apenas a perspectiva de sobrevivência temporária, e não a construção de um futuro contrário à ordem burguesa instituída.

Repensar o combate ao capital torna-se, neste momento, não só uma necessidade dos trabalhadores para conseguir conquistar ganhos econômicos e políticos, mas também é imperioso para que algumas conquistas sociais sejam mantidas ou, pelo menos, não sejam desprezadas como possibilidades futuras. A construção de uma

escola que propicie formação mais integral dos alunos está dentro destes horizontes possíveis.

Ter força e organização política para impedir que a educação profissional se institua apenas como mecanismo provedor dos interesses do capital deve ser também um dos objetivos políticos dos trabalhadores. Desvelar a dualidade na educação – reforçada pelo governo brasileiro – representa a possibilidade de os trabalhadores poderem interferir criticamente na construção de um projeto nacional de educação profissional, que contemple os seus interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. Novas ofensivas do capital, crise do capitalismo e as perspectivas do trabalho: o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, F. J. S., OLIVEIRA, M. A. (orgs.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996. p. 109-61.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo In: GENTILI, P., SADER, E. (orgs.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*. Brasília: MEC, 1997
- _____. SEMTEC. *Reforma do ensino técnico*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. SEFOR. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, 1995.
- _____. *Plano nacional de educação profissional: trabalho e empregabilidade*. Brasília, 1996a.
- _____. *Sistema público de emprego e educação profissional: implementação de uma política integrada*. Brasília, 1996b.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile, 1996.
- CEPAL. UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- CHESNAIS, F. *A Mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- CORAGGIO, J. L. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa de educação para todos*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996.

- DREIFUSS, R. G. *A Época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FERNANDES, L. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In.: GENTILI, P., SADER, E. (orgs.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 54-61.
- FRIGOTTO, G. Os Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.
- _____. *A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GUIMARÃES, E. R. *A Formação técnica profissional: dos ruídos do "bate estacas" aos "bytes" da informática – estudo sobre a reformulação curricular do ensino da ETFPE*. Recife, 1998. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Pernambuco.
- HAFFNER, J. H. *CEPAL: uma perspectiva de desenvolvimento latino-americano*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- HOBBSBAWM, E. J. *A Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, O. *Teorias da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A Questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. R. S. et al. *Trabalho e Educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994. p. 113-28.
- LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.100, p.11-36, mar. 1997.
- LENIN, V.I. Imperialismo, fase superior do capitalismo. In: LENIN, V.I. *Obras escolhidas*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1982, v. 1, p. 575-681.
- MARX, K., ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, K., ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 1, p. 13-46.
- MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.100, p.37-48, mar. 1997.

- NEVES, L. M. W. Mudanças nas propostas educacionais da sociedade civil: sistema CNI. In: NEVES, L. M. W. (coord.). *Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas*. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1997. p. 75-101.
- TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-36.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs.). *Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996. p. 125-93.
- TUMOLO, P. S. *O Novo padrão de acumulação do capital e a formação sindical da Central Única dos Trabalhadores*. Caxambu, 1997. [Trabalho apresentado na 20ª Reunião anual da ANPEd]
- ZIBAS, D. Escola pública versus escola privada: o fim da história. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p.79-91, mar., 1997.
- _____. A Função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 26-32, maio 1993.