

A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

E SUAS CONSEQUÊNCIAS*

ACÁCIA ZENEIDA KUENZER**

INTRODUÇÃO

Para compreender a reforma do ensino técnico levada a efeito na gestão Fernando Henrique Cardoso e suas consequências, torna-se necessário inicialmente, compreender como o ensino profissional desenvolveu-se historicamente no Brasil.

Partindo do pressuposto que os modelos pedagógicos se constituem historicamente a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e das relações sociais, posto que as classes fundamentais, responsáveis pelas funções essenciais no mundo da produção precisam formar adequadamente seus intelectuais, esta compreensão só será possível a partir do estabelecimento das relações que ocorrem entre trabalho e educação nas diferentes etapas de desenvolvimento das forças produtivas.

Assim sendo, este texto estrutura-se a partir de dois eixos: a caracterização da proposta de educação profissional que foi sendo elaborada ao longo da constituição do paradigma taylorista-fordista no Brasil, seguida da análise da atual proposta em face de suas relações ao mesmo tempo orgânicas e anacrônicas com a atual etapa de acumulação capitalista.

* Texto publicado originalmente na revista *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. RJ, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1995.

** Professora titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação.

1. A política

A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho.

A partir daí foram se desenvolvendo outras alternativas destinadas à formação de trabalhadores, de modo que até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, aos quais poderiam suceder outras alternativas ao nível ginasial de formação exclusiva para o mundo do trabalho, como eram o normal, o técnico comercial e o técnico agrícola. Estas modalidades eram voltadas para as demandas de um processo produtivo no qual as atividades voltadas para os setores secundário e terciário eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior.

Para as elites, havia outra trajetória: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais.

O acesso aos cursos superiores, nesta época, era conseguido por meio de exames, mas apenas para os que concluíssem pelo menos a 5ª série do curso ginasial.

Assim, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria *dualidade estrutural*, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo — a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.

A estas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros,

a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Estas características se acentuam a partir dos anos 40, em função da diferenciação e do surgimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário. Assim é que começam a se multiplicar escolas e cursos para atender aos vários ramos ocupacionais.

Em 1942 a reforma Capanema faz o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior.

Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior.

Começa a esboçar-se uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, através da qual os alunos destes últimos poderiam prestar exames de adaptação que lhes dariam o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior.

Esta possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes; é o que Gramsci (1978) denominou de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica.

Assim, não se reconhece como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho, devendo o candidato ao ensino superior provar competência em línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol), ciências e filosofia (matemática, física, química, história natural, história geral, história do Brasil, geografia geral e do Brasil, filosofia) e arte (desenho).

Esta marcada separação em duas vertentes distintas no âmbito do sistema de ensino, passou a ser complementada com o sistema privado de formação profissional, criado em 1942 (Senai) e em 1946 (Senac). Assim, combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista, como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passa a exigir mão-de-obra qualificada. É deste período, também, a criação das escolas técnicas, a partir das escolas de artes e ofícios (1942).

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada.

Esta realidade sofre uma significativa alteração em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), a partir de mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência de desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduz ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional-nova, do ponto de vista do princípio educativo (Kuenzer, 1997, p. 15).

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Da mesma forma, os cursos do Senai e Senac podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler aos níveis fundamental e médio.

Embora se constitua um inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

Em 1971, a Lei 5.692/71 pretendeu substituir a equivalência pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no ensino médio; desta forma, todos teriam uma única trajetória.

Assim como as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro.

A euforia do “tempo do milagre” apontava para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro Mundo, através do crescimento acentuado da economia; a expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a anelar significativa demanda por força de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico. É importante lembrar que a esta finalidade se agrega a necessidade de conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 60.

As dificuldades relativas à implantação do novo modelo complementadas pela constatação de que, por razões várias, a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento, fez com que a proposta de generalização da profissionalização no ensino médio caísse por terra, antes mesmo de começar a ser implantada, através do Parecer 76/75, que reestabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei 7.044/82. Esta legislação normalizou um novo avanço conservador, reafirmando a escola como o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais.

Os historicamente excluídos destes benefícios, que se mantiveram na escola, não colheram os necessários frutos que pudessem permitir a superação da sua situação de classe, uma vez que a “qualidade” desta escola é a qualidade do academicismo livresco. Os elementos para o necessário salto qualitativo não lhe foram fornecidos, posto que a educação dos dirigentes se dá através de outros espaços, disponíveis a partir de sua origem de classe. Desta forma retornava-se ao modelo anterior a 1971: as escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; manteve-se, contudo, a equivalência.

Retornou à cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pôde ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar.

Este modelo, que foi sendo ajustado ao longo da história para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, foi orgânico às necessidades do taylorismo-fordismo e foi constituindo a sua própria pedagogia.

Esta pedagogia teve e continua tendo por finalidade, como já se afirmou anteriormente, atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a ser exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais.

A organização do sistema produtivo que a determinou tem como paradigma a constituição de grandes unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobra em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas.

A organização da produção em linha expressa o princípio taylorista da divisão do processo produtivo em pequenas partes, em que os tempos e movimentos são padronizados e rigorosamente controlados por inspetores de qualidade e as ações de planejamento são separadas da produção.

A mediação entre execução e planejamento é feita por supervisores, profissionais da administração de recursos humanos, que gerenciam pessoas através da utilização dos princípios de administração científica (Taylor e Fayol) combinados com princípios da administração comportamentalista, que utiliza categorias psicossociais tais como liderança, motivação, satisfação no trabalho, para conseguir a adesão e o disciplinamento destes trabalhadores (Kuenzer, 1998).

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico de formação profissional para atender às demandas desse tipo de organização taylorista-fordista deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psico-

físicas demandadas pelo posto de trabalho; nesta concepção que fundamentou os cursos de treinamento das empresas e de qualificação profissional das agências formadoras, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico-tecnológico não se põe para os trabalhadores.

Esta pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

Na escola, a seleção dos conteúdos sempre foi regida por uma concepção positivista da ciência, fundamentada na lógica formal, em que cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se autonomiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas.

Concebidos desta forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizam rigidamente as áreas de conteúdo, tanto no que diz respeito à seleção dos assuntos quanto ao seu seqüenciamento, intra e extradisciplinas. Os conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, através predominantemente do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à resposta de questões, em que é mais importante cumprir a tarefa, tanto para o professor quanto para o aluno, do que estabelecer uma profícua relação com o mundo do conhecimento. A habilidade cognitiva fundamental para o trabalho pedagógico é a memorização, valorizada em si mesma como evidência de aprendizagem. O livro didático é o verdadeiro responsável pela "qualidade" do trabalho escolar.

Nos cursos de formação profissional, os conteúdos foram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação, notorizando-se as séries metódicas e a análise ocupacional pelas agências formadoras de mão-de-obra. O aprendizado privilegiou as formas de fazer para uma ocupação definida, para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica.

Esta proposta pedagógica, ao longo dos anos, foi reconhecidamente orgânica às demandas de uma sociedade cujo modo

dominante de produção, a partir de uma rigorosa divisão entre as tarefas intelectuais (dirigentes) e as operacionais, caracterizava-se por tecnologia de base rígida, relativamente estável. A ciência e a tecnologia incorporadas ao processo produtivo, através de máquinas eletromecânicas que trazem em sua configuração um número restrito de possibilidades de operações diferenciadas que exigem apenas a troca de uns poucos componentes, demandam comportamentos operacionais pré-determinados e com pouca variação. Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo, não exige outra formação escolar e profissional que o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada seqüência. A pedagogia, em decorrência, propõe conteúdos que, fragmentados, organizam-se em seqüências rígidas; tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separa os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exerce rigorosamente o controle externo sobre o aluno. Esta pedagogia responde adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que se regem pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis.

Nada mais adequado do que um sistema de formação que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. E mais, que se organizasse em duas versões, uma para a formação dos dirigentes, para o que o caminho é a versão acadêmica e progressivamente seletiva que conduz poucos à universidade; e outra para a formação de trabalhadores, para o que se constituíram historicamente alternativas com objetos e durações diversificadas, na maioria das vezes (honrosa exceção a alguns cursos técnicos) aligeiradas.

2. A globalização da economia e a nova pedagogia do trabalho

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, transformam radicalmente esta situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta

de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção.

Em decorrência, as velhas formas de organização tayloristas-fordistas não têm mais lugar; a linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão de fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle *internalizado*, feito pelo próprio trabalhador; na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa-se a falar de *kan ban*, *just in time*, *kaizen*, CCQ; Controle estatístico de processo e de produto; as palavras de ordem são qualidade e competitividade.

O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

Evidentemente, estas novas determinações mudariam radicalmente o eixo da formação de trabalhadores, caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre. Ao contrário, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesta área cada vez mais reforçam a tese da polarização das competências, através da oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação inclusive entre estes. Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de

um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, está uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, resultante do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por este novo padrão de acumulação.

No limite, a efetiva democratização da educação, só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos. Esta utopia, no entanto, parece ficar mais distante na medida em que, não só os esforços neoliberais, mas a própria diversificação que ocorre entre os trabalhadores, dificulta a organização coletiva indispensável para que se operem as transformações necessárias.

Nas atuais condições, em face, inclusive, das determinações internacionais que definem as demandas do capitalismo nesta etapa, a democratização possível, que não virá sem ampla mobilização, é a educação básica e de qualidade para todos.

Do ponto de vista da concepção de qualificação para o trabalho, há avanços, embora já se tenha registrado que não são para todos. Solidamente fundamentada sobre a educação básica, ela não repousa mais sobre a aquisição de modos de fazer, deixando de ser compreendida, como o faz o taylorismo-fordismo, como conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos. Ao contrário, passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações: escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante.

Em decorrência, a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão-produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de modo a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo articulado, para resolver problemas da prática social e

produtiva. Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade.

Em tese, a nova pedagogia exige ampliação e democratização da educação básica, com pelo menos 11 anos de educação, abrangendo os níveis fundamental e médio, como fazem os países desenvolvidos; embora isto não esteja posto historicamente pela dura realidade da exclusão nos países ditos emergentes, como o Brasil, está presente no discurso do capital.

Neste sentido, a clareza sobre para onde aponta a nova pedagogia do trabalho, pode ser estratégica para aqueles que ainda acreditam ser possível a construção de um outro projeto de sociedade, sob a hegemonia dos trabalhadores.

3. A reforma do ensino técnico em face das novas demandas do mundo do trabalho: suas consequências

Identificadas as novas demandas do mundo do trabalho, resta analisar de que forma o governo na gestão Fernando Henrique Cardoso se propõe enfrentá-las, através da reforma do ensino técnico, que não se dá de forma isolada, mas articulada à reforma do ensino médio, que até então vinha oferecendo formação profissional de nível técnico, integrada à educação geral e com equivalência, tendo em vista a continuidade de estudos.

a) A lógica que rege a reforma: racionalidade financeira

Várias pesquisas têm demonstrado que o discurso de ampliação da educação básica como fundamento necessário para uma sólida formação profissional, vale para os países desenvolvidos, que investem fortemente em educação básica e em educação científico-tecnológica, compreendidas como condições necessárias para a cidadania e para o desenvolvimento dos projetos nacionais.

Tal não ocorre, contudo, nas economias menos desenvolvidas, em que a progressiva redução dos fundos públicos, combinada com gestões estais que ainda não superaram os

vícios do patrimonialismo, corrói progressivamente as ações sociais dos Estados nacionais, que monitorados pelos agentes financeiros internacionais, assistem à diminuição progressiva do seu espaço de manobra. A lógica da racionalidade financeira determina o esvaziamento das políticas de bem-estar social através do corte do gasto do governo para atender às necessidades básicas da população, que são passadas progressivamente para o setor privado.

Com o Brasil não é diferente; atravessado por profunda crise econômica e institucional, o governo adota um conjunto de políticas, definidas pelo Banco Mundial para os países pobres, que têm profundos e negativos impactos sobre a educação. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais vigentes repousam, não mais no reconhecimento da universalidade do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

Em consonância com a progressiva redução do emprego formal e com a crescente exclusão, o investimento em educação passa a ser definido a partir da compreensão de que o Estado só pode arcar com as despesas que resultem em retorno econômico. Desta forma, o compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental. A partir deste nível, o Estado mantém financiamento restrito apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que o país ocupa na divisão internacional do trabalho. Ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal, não é racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio e em ensino superior de forma generalizada. Assim, com o progressivo afastamento do Estado de sua responsabilidade com a educação, estes níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada.

Em absoluta concordância com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as políticas públicas de educação objetivam a contenção do acesso aos níveis mais elevados de ensino para os poucos incluídos respondendo à lógica da polarização; para estes, de fato são asseguradas boas oportunidades educacionais, de modo a viabilizar a formação dos profissionais de novo tipo: dirigentes especialistas, críticos, criativos, e bem

sucedidos. Para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional que independem de educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada, que permita alguma condição de sobrevivência (Decreto 2.208/97).

Assim, desmistifica-se a primeira falácia; ao falso discurso da necessidade da extensão da oferta de educação básica e profissional de qualidade para todos, o Estado responde "adequadamente" com uma política educacional restritiva para os níveis posteriores ao ensino fundamental. Estas políticas são orgânicas a um mercado de trabalho cada vez mais restrito, obedecendo-se, portanto à lógica capitalista da racionalidade financeira.

Assim é que a justificativa mais importante para o Decreto 2.208/97, é o alto custo do ensino técnico, particularmente o oferecido pelos Cefet's e Escolas Técnicas Federais, financiados pelo poder público federal, o qual segundo o discurso oficial, não atinge os trabalhadores e se reveste mais de características propedêuticas do que profissionalizantes.

De fato, estas escolas não têm atendido aos filhos dos trabalhadores, que, em sua maioria já são excluídos do sistema escolar antes de concluírem o ensino fundamental; é os que o concluem, em face da necessidade de inserção no mundo do trabalho, quando se dirigem ao ensino médio, o fazem em escola noturna. No entanto, a clientela padrão das Escolas Técnicas e Cefet's tem sido a classe média, que nelas encontra uma escola pública de qualidade e que lhe permite acesso ao ensino superior sem o custo dos cursinhos privados e, ao mesmo tempo, lhe facilita inserção no mercado de trabalho, com salários competitivos.

Do ponto de vista da proposta pedagógica é importante salientar que estas escolas, ao longo do tempo, vêm buscando a superação de um paradigma de formação meramente técnico, taylorista-fordista, através da construção de um paradigma de educação tecnológica, mais compatível com as novas demandas do mundo do trabalho. E, segundo a mesma lógica do capital, já exposta, este nível não é para todos.

A substituição de um modelo de educação tecnológica média por cursos pós-médios e básicos traz várias armadilhas.

A primeira delas diz respeito à constatação já relatada, de que não se faz formação profissional competente em face das novas demandas do mundo do trabalho, a não ser sobre sólida

base de educação geral; os cursos básicos, de todas as durações possíveis, não exigem pré-requisito de escolaridade.

A avaliação levada à efeito de cursos deste tipo na região metropolitana de Curitiba mostrou que estes têm reduzida eficácia em termos de *empregabilidade*, principalmente para os já em situação de risco social; podem ser eficazes para jovens que já tem escolaridade, mas nem esta está comprovada em face da restrição do número de empregos nos diversos setores da economia.

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% de evasão. O pós-médio, portanto, configura-se como uma estratégia elitista, e contendora 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.

Do ponto de vista pedagógico, fica uma indagação para futuras pesquisas: o ensino médio propedêutico, da forma como o conhecemos no Brasil, marcadamente academicista, livresco e de baixo custo, será base suficiente para um pós-médio de qualidade?

b) A quebra do princípio de equivalência

A reforma do ensino profissional levada à efeito pelo Decreto 2.208/97 e pela nova concepção de ensino médio, repõe no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961, com a quebra da equivalência.

Assim é que a nova proposta dissolve a relação entre educação geral e formação profissional no interior do sistema escolar, adotando um modelo conservador, que desarticula estas modalidades e atribui a função de ministrá-los a duas redes distintas, com objetivos claramente definidos.

Ao sistema escolar compete a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio, a ser complementado pela formação de nível superior nas instituições superiores de educação.

A formação profissional de nível básico, médio e tecnológico passa a ser objeto de outro sistema, que corre em paralelo e que, para os dois primeiros níveis não exige escolaridade anterior. Este Sistema de Formação Profissional, composto por instituições públicas e privadas que se diferenciam do Sistema Escolar, nos espaços, nas propostas pedagógicas, no financiamento e nas finalidades, passa a reger-se pela lógica do mercado e oferecer cursos de distintas modalidades e duração, para atender a objetivos e clientela diversificados.

Embora a nova LDB (Lei 9.394/96) assegure a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integrem educação geral e formação profissional, o Decreto Nº 2.208/97, na prática, inviabilizou esta possibilidade. Da mesma forma, a equivalência entre cursos de nível médio, gerais e profissionais, conquistada desde a LDB de 1961, desaparece quando o mesmo decreto determina que a continuidade de estudos depende do certificado de conclusão de ensino médio, e os novos cursos profissionais não exigem escolaridade anterior para a realização de cursos de nível básico e médio.

Esta proposta é conservadora porque retoma a concepção taylorista-fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir. Em decorrência, não reconhece a transdisciplinaridade que caracteriza a ciência contemporânea.

Retorna-se à reforma Capanema, de 1942, que admitia a continuidade de estudos apenas para a modalidade secundária, ou através de exames de adaptação que comprovassem o domínio dos conteúdos gerais das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação dos dirigentes.

Esta concepção nega avanços ocorridos nas legislações de 1961 e 1971, que reconheciam o saber sobre o trabalho como socialmente válido, buscando a construção de modelos pedagógicos que superassem a antinomia entre tecnologia e humanidades.

c) *A educação profissional como substituta da educação geral*

Decorrente das análises anteriores, esta afirmação reitera a lógica da racionalidade financeira que toma o mercado como foco e não os direitos de cidadania como fundamento para a nova proposta, justificando assim o descompromisso do governo com a insanável dívida social que o país acumulou com os trabalhadores e excluídos.

Ao compreender que a *empregabilidade* resulta de cursos de formação profissional *strictu sensu* e não da sólida articulação entre saber científico, tecnológico e sociohistórico que permita pensar cientificamente a realidade do trabalho e da vida social, a exigir domínio de conteúdos, do método científico e das formas de linguagem, a atual política propõe a universalização do ensino fundamental para as crianças e a educação profissional básica para os que não tiveram escolaridade, destinada à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores.

Ao mesmo tempo, o governo tem repassado progressivamente às empresas a responsabilidade de prover o ensino supletivo para os seus trabalhadores; para os excluídos, restam poucas alternativas, notadamente o ensino supletivo promovido pelas unidades federadas.

Além do equívoco de imaginar que um curso rápido de formação profissional sem escolaridade básica resolve o problema da inserção do trabalhador no mundo do trabalho, esta proposta cria a falsa representação de que se resolve o problema do emprego através da educação.

Falsa representação que, assimilada pela sociedade, pode levá-la a compreender que o governo, ao exibir os números do Plano Nacional de Formação Profissional, esteja fazendo a sua parte.

Com cursos rápidos, de baixo custo, com material precário e professores despreparados, as avaliações realizadas a nível nacional apontam para um baixo retorno social quando a clientela é a excluída; para os incluídos, os resultados podem ser melhores. Como não se estabeleceu um processo de acompanhamento dos egressos destes cursos, é difícil precisar quantos estão sendo incorporados ao mundo do trabalho que, por sua vez, apresenta cada vez mais exigências (1º grau é o mínimo) para um número cada vez menor de ocupações.

Em face de todo este anacronismo, como compreender a nova proposta? Em primeiro lugar, pelas próprias demandas do setor produtivo, cujo setor dinâmico é estruturalmente excludente

do ponto de vista do emprego; sendo assim, não há justificativa para altos investimentos públicos nos níveis mais elevados de educação, tão pouco na formação profissional, para postos de trabalho que não existem.

Assim é que, cedendo às pressões do Banco Mundial, o Estado brasileiro responde à diminuição dos fundos públicos reduzindo sua presença no financiamento da educação. Para justificar esta política, toma a concepção explicitada pelo próprio Banco Mundial em seus documentos, que adota o pressuposto de que diferentes competências, atributos naturais dos homens, demandam diferentes modalidades e níveis de educação, que determinam, também "naturalmente", diferentes lugares a serem ocupados na hierarquia do trabalhador coletivo. (Kuenzer, 1977, p. 96).

Esse pressuposto se concretiza pela substituição da concepção de universalidade do direito, presente no artigo 206 da Constituição de 1988, pelo princípio de equidade, como demanda de "justiça social com eficiência econômica". Por este princípio, a função do Estado para com a educação de todos se encerra ao fim do ensino fundamental, cuja taxa de rentabilidade do investimento com relação à redução de pobreza é mais alta (Banco Mundial, 1995). A partir deste nível, a responsabilidade do Estado passa a ser determinada pelos recursos disponíveis, sendo compartilhada, e mesmo progressivamente repassada para a iniciativa privada.

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

O mesmo se recomenda para aqueles que insistem em investir na *empregabilidade*, que deixa de ser resultado da ação do Estado, passando a ser responsabilidade individual, posto que é determinante de maior competitividade.

O Decreto 2.208/97, articulado às políticas de restrição de financiamento para o ensino superior e para a geração de ciência e tecnologia, fornece a legalidade para a retirada do Estado, nos níveis federal e estadual, do cenário da qualificação profissional, agora objeto de outro sistema, o de Educação Profissional, financiado com recursos do FAT, dos agentes financeiros internacionais, particularmente Banco Mundial (BID), Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird) e dos agentes privados, (Sistema S, empresas e instituições privadas *strictu sensu*).

Reside aqui, uma última preocupação, referente ao uso dos fundos públicos, particularmente ao do FAT, que é dos trabalhadores.

As pesquisas têm mostrado que este fundo tem financiado cursos de interesse restrito de empresas, que ao final contratam número insignificante de egressos. Estabelece-se, pois, uma nova estratégia de repasse de recursos públicos para o setor privado, através da qual se beneficiam empresas que, em muitos casos, já foram beneficiadas com isenção de impostos para sua implantação.

Acentua-se o ciclo vicioso: com menos recursos para compor os fundos públicos e repassando parte dos recursos existentes para a iniciativa privada, há cada vez menos recursos para assegurar educação básica e profissional pública para todos, enquanto direito de cidadania.

Fica claro, portanto, a quem servem as novas políticas de educação profissional; certamente, não aos trabalhadores e excluídos. Da mesma forma, o descompromisso com a universalização da educação em todos os níveis integra-se à política de destruição do sistema de produção de ciência e tecnologia, como convém a um país que abdica do direito de ser soberano e de participar autonomamente do processo de internacionalização do capital.

BIBLIOGRAFIA

GRAMSCI, Antônio. (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

JONES, Bryn; WOOD, Stephen. (s/d.). *Qualificações tácitas, divisão do trabalho e novas tecnologias*. Tradução de Luiz Carlos Faria da Silva, Universidade Estadual de Maringá, Pr. mimeo.

KUENZER, Acácia Zeneida. (1985). *Pedagogia da fábrica: As relações de produção e educação do trabalhador*. 4ª edição, São Paulo, Cortez.

_____. (1997). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez.

MACHADO, Lucília. (s/d.). "Qualificação do trabalho e relações sociais". In: Fidalgo, Fernando S. *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*.

SEMINÁRIO *Globalização e Estado: universidade em mudança*. (1996). Anais, primeira parte. Curitiba, UFPR/Setor de Educação-Senai/PR.

SINGER, Paul. (1996). "Globalização, Estado e universidade". Seminário *Globalização e Estado: universidade em mudança*. Anais, primeira parte, Curitiba, UFPR.

VILLAVICENCIO, Daniel. (1992). "Por una definición de la calificación de los trabajadores"; *IV Congreso Español de Sociología; sociología entre dos mundos*. mimeo.