

Acacia Kuenzer

**ENSINO MÉDIO E
PROFISSIONAL:**

as políticas do Estado neoliberal

63

2ª edição

QUESTÕES

DA NOSSA ÉPOCA

**CORTEZ
EDITORA**

meio social, especialmente entre aquela parcela da sociedade que acompanha com atenção, e por isso mesmo, com apreensão, não só o caráter pouco democrático do processo de formação e implantação das recentes reformas educacionais (apesar da aparente abertura para intervenções da sociedade), como também o seu conteúdo em face das peculiaridades nacionais e, principalmente, das necessidades e problemas vividos por grande parte da população, não apenas na esfera educacional.

Essas características fazem desta coletânea, com textos articulados em torno do debate recente sobre os rumos da educação brasileira, uma leitura não só obrigatória, como instigante e polêmica sobre vários dos problemas, desafios e questões que permeiam o estudo e as pesquisas sobre as relações entre a educação e o trabalho no Brasil.

Celso Ferretti

DUALIDADE ESTRUTURAL: SEGUINDO O FIO DA HISTÓRIA

O ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Como resultado, continua sem identidade, nem sequer física, uma vez que tem crescido nos “espaços ociosos” das escolas de 1º grau, o que se agrava com o descaso do Estado, em todos os níveis, com um financiamento que atende precariamente uma demanda (16% dos alunos entre 15 e 19 anos) que cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral.

É esta dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é

uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe apenas ao campo produtivo em si, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, o que exige, portanto, da escola em todos os níveis a elaboração de suas propostas a partir dessas exigências.

Não é diferente com o ensino médio; apenas, neste nível, por seu caráter intermediário, a elaboração da proposta pedagógica para cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas exige o enfrentamento adequado da tensão entre educação geral e educação específica em busca da síntese historicamente possível de múltiplas determinações infra-estruturais e políticas que caracterizam cada momento.

A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento desta tensão, que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40.

A análise das propostas de estrutura e organização do sistema escolar, no transcurso das nove reformas por

que passou o ensino secundário neste século, mostra que sua característica mais geral sempre foi a de ensino primário seguido pelo ensino secundário propedêutico e completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais. Para atingi-lo, o estudante sempre teve de vencer inúmeras barreiras, entre exames de admissão, vestibulares e aprovações sucessivas, para que, ao final de no mínimo 15 anos, tivesse acesso à certificação formal superior, que pretensamente lhe abriria as portas do mercado de trabalho.

Embora a tendência geral sempre tivesse sido a formação dos intelectuais pelo sistema escolar, desde o início do século a dualidade estrutural se faz sentir, embora a princípio como diferenciação restrita aos cursos primário e ginásial. Assim é que, até 1932, ao curso primário havia as alternativas de curso rural e curso profissional, todas com 4 anos de duração; ao curso primário poderiam suceder o curso ginásial, o curso normal antecedido de 2 anos de adaptação, e o curso técnico comercial, antecedido de 3 anos de curso propedêutico. Já ao curso rural sucedia necessariamente o curso básico agrícola com 2 anos de duração, e ao curso profissional sucedia o curso complementar, também com 2 anos.

O acesso ao curso superior era conseguido por meio de exames, mas apenas para os que cursassem o curso ginásial, tendo concluído a 5ª série; os que concluíram a 6ª série obtinham o diploma de Bacharel em Ciências e Letras. A mediação entre o ginásio e o ensino superior era feita através dos estudos livres e exames. A proposta curricular determinada para o curso ginásial pela reforma João Luiz Alves (1925) era essencialmente propedêutica, incluindo língua e literatura portuguesa e latina, línguas estrangeiras modernas, matemática, geografia, história,

física, química, história natural e cosmografia, filosofia, sociologia, desenho e instrução moral e cívica.

As outras modalidades, normal, técnico comercial e agrícola eram nitidamente voltadas para as demandas de um processo produtivo em que a indústria de transformação era incipiente, e não davam acesso ao curso superior.

O ensino médio, ou secundário de 2º ciclo, ainda não existia. Ele passa a se estruturar como curso, com estudos regulares, em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema. A dualidade estrutural, portanto, fazia-se presente apenas nos primeiros 10 anos de escolaridade, teto máximo para aqueles que desempenhariam funções intermediárias no processo produtivo, que exigissem algum nível de formação escolar. Não é demais lembrar que, para estes e para os “órfãos e desvalidos da sorte”, desde 1909 existiam as escolas de artes e ofícios.

Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho.

Com a reforma Francisco Campos (1932), esta característica básica não se alterou. Apenas dá-se início à estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo, secundário, com a criação dos cursos complementares. Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré-médico e pré-poli-técnico. Os cursos complementares eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham 2 anos de duração, destinando-se aos que concluíam a 5ª série do curso ginasial.

As demais modalidades passaram também por um processo de expansão, sem contudo alcançar equivalência para fins de acesso aos cursos superiores. O curso normal passou a ser complementado por 2 anos de aplicação, que poderiam ser seguidos de mais 2 anos de aperfeiçoamento (que cronologicamente correspondiam aos dois anos de curso complementar e 2 anos de curso superior). Da mesma forma, o curso técnico comercial, já com 10 anos de duração, poderia ser complementado por 4 anos de administração e finanças.

Constituíam, portanto, outra vertente da rede de ensino.

Já os cursos agrícola e profissional permaneciam como estavam, com término no final do 6º ano, por corresponderem a funções “menos intelectualizadas” no processo produtivo.

Em 1942, com a reforma CAPANEMA, e com a promulgação das Leis Orgânicas, extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível. Estes, contudo, não asseguravam o acesso ao nível superior. Esboçava-se, contudo, uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário (científico e clássico) com os cursos profissionais, admitida mediante exames de adaptação. Abria-se uma via, portanto, de acesso ao nível superior para os egressos dos cursos secundários profissionalizantes.

É importante notar que, ao se constituir esta via, ao nível da superestrutura, se reafirmava um princípio já presente nas formas escolares anteriores, que correspondia

ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas: o acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções de dirigentes, o que Gramsci denominou de *princípio educativo tradicional* na vertente humanista clássica. Assim é que os matriculados ou egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado a um campo específico de trabalho, tendo de fazer adaptação a um currículo que era composto por línguas (português, latim, grego, francês ou inglês, espanhol), ciências e filosofia (matemática, física, química, história natural, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, filosofia) e arte (desenho).

Essa afirmação pode ser reiterada pela leitura das finalidades do ensino secundário:

- formação da personalidade integral dos adolescentes;
- acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a humanística;
- preparação intelectual que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Esta marcada separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementa com a criação dos sistemas SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão-de-obra qualificada. É neste período, também, que as escolas de aprendizes artífices transformam-se em Escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942).

Assim, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de 2 níveis — superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis).

Apenas em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma, os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalassem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau).

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, acabaram por viabilizar o reconhecimento da legitimidade de outros saberes, não só os de cunho geral, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo.

A partir daí, haverá uma diferenciação no princípio educativo que passa a mesclar um projeto pedagógico humanista clássico, fundamentado no aprendizado das letras, artes e humanidades (que continua sendo “a via” para o ensino superior) com as alternativas profissionalizantes já citadas.

Esta diferenciação, contudo, não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos.

Apenas para diferenciar a ênfase predominante no conteúdo geral humanista clássico, ou permitindo a incorporação do conteúdo técnico, é que usamos a denominação de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica ou tradicional nova, que não se excluem no desenvolvimento histórico, mas se mesclam, oferecendo diferentes combinações para responder às demandas de cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

A equivalência estabelecida pela Lei 4024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino.

A legitimidade social conferida ao ramo propedêutico é testada pelas estatísticas da época: das 1.129.421 matrículas no ensino médio de 2º ciclo, a grande concentração era nas capitais e nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul; 50% das matrículas correspondiam ao secundário, 45% aos ramos normal e comercial, e apenas 5% aos ramos industrial e agrícola (MEC, 1979).

Esses dados são fortes indicadores do caráter urbano e de classe do ensino médio de 2º ciclo.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar, a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau.

O objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus passa a ser “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho

e preparo para o exercício consciente da cidadania” (art. 1º).

A educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e a habilitação profissional no 2º grau, em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (art. 5º).

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos:

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Daí se compreender não só a generalização da habilitação profissional no 2º grau, mas também a sua natureza fragmentada, com cursos especializados, bem definidos, para atender demandas específicas do processo

produtivo. Assim, o Parecer 45/72 fixa, em uma primeira listagem, 52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais (nível auxiliar), perfazendo 130 possíveis cursos, sendo a maior parte voltada para ocupações do setor secundário; mostrando a concordância entre a proposta pedagógica e o modelo de desenvolvimento pretendido.

Aparece, em 1971, na LDB, e posteriormente em seus pareceres complementares, pela primeira vez, a educação para o trabalho como intenção explícita. Sobre este aspecto, o Parecer 45/72 faz um detalhado estudo comparativo entre as propostas de 1960 e 1971, mostrando quanto implícita e vaga era a lei 4024/60 no que se referia à qualificação para o trabalho; ao contrário, a concepção de supremacia da vertente secundária sobre as demais fazia com que, no capítulo do Ensino Técnico daquela lei, não faltassem as disciplinas do curso secundário, uma vez que agora se assegurava a equivalência

Ao incluir a qualificação para o trabalho como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, afirma o Parecer 45/72, a intenção do legislador não é a justaposição de três finalidades, mas reafirmar que o desenvolvimento individual, a formação profissional e o exercício da cidadania são três dimensões do mesmo processo de educação integral.

Sobre esta compreensão, assim se manifesta Agnelo Correia Viana em um documento oficial:

Já se pode ter idéia de que a relevante missão do ensino de segundo grau é a de abrir oportunidades educativas para uma grande parte dos adolescentes, fazendo a habilitação profissional não um apêndice coercitivo e artificial nos currículos de estudos gerais, mas uma real preparação para as atividades do trabalho destinadas àqueles que o desejam

dela necessitam de imediato e com ela pretendem realizar suas aptidões em qualquer época (MEC, 1979, p. 14).

Assim é que o Parecer 45/72 dedica boa parte do texto à discussão da relação entre humanismo e tecnologia, buscando mostrar a articulação entre a concepção de educação proposta e as características do projeto desenvolvimentista autoritário em curso. Nesta linha de análise, o relator vai mostrar que não há antinomia entre tecnologia e humanismo, mas uma série de falsos subentendidos, que confundem cultura acadêmica com humanismo, e este com cristianismo. Em resumo, o relator resgata a relação entre técnica e cultura, passado e presente, mostrando que a integração cultural da técnica é condição essencial para o autêntico progresso do homem e da humanidade. Ressalta o papel positivo da técnica e do trabalho na educação, em seu sentido mais amplo:

O trabalho, ao mesmo tempo que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, a audácia nas empresas, a iniciativa generosa e o sentido de responsabilidade (...) Debruçado sobre a matéria que lhe resiste, o trabalhador imprime-lhe o seu cunho, enquanto para si adquire tenacidade, engenho e espírito de invenção, autênticas conquistas para a educação, no seu sentido mais completo de formação verdadeiramente integral do jovem (MEC, 1979, p. 121).

De todo modo, a incorporação da categoria trabalho se faz sob a lógica idealista, mostrando que a preparação para a vida deve ser construída sobre valores espirituais e morais, uma vez que o mundo contemporâneo, caracterizado pelo avanço científico e tecnológico, estaria levando à materialização do homem. Ou, como o relator mostra em outro trecho do texto: “a dinâmica que integra

o tempo na educação não é uma dinâmica exterior ao homem, como a da produção. É a dinâmica interna ao homem, que se faz enquanto existe”. Como se pode verificar, a lei, embora admita a dimensão pedagógica do trabalho e a necessidade econômica de formar profissionais para “queimar etapas” no processo de industrialização, não considera a dialeticidade da relação entre consciência e trabalho, entre cabeça e mãos, entre teoria e prática; ao contrário, reafirma a supremacia da consciência sobre a ação, do individual sobre o coletivo: “queremos que, através da educação, cada criatura humana adquira *mais valor* (...) e através da articulação *correta* do social com o econômico, logra-se a promoção humana global”. Diga-se de passagem que o uso da expressão “correta” empresta conotação moralista ao texto. O que é a articulação correta entre o social e o econômico: e quem a define? Os indicadores sociais e econômicos da época, que mostram a crescente concentração de renda, a par da exclusão, dão suficiente idéia de que o que se considera “correto” é a dinâmica da acumulação capitalista, devendo a educação prestar o seu serviço para que se atinja esta finalidade.

Portanto, temos novamente a velha dualidade, escondida em uma proposta que aparentemente apresenta uma estrutura de ensino médio que não se diferencia por ramos dirigidos a classes sociais distintas, em face das funções que desempenham no mundo da produção.

Como os determinantes da dualidade estão fora da escola, na estrutura de classes, ela não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar.

Contudo, identifica-se aqui, no âmbito da concepção da relação entre educação e trabalho, uma interessante contradição, que precisa ser registrada.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que, mesmo permanecendo a concepção da supremacia da cabeça sobre as mãos, e a da escola como espaço de formação desta categoria especial de trabalhadores que desempenharão as funções intelectuais na sociedade (os trabalhadores instrumentais nem chegam ao 2º grau, pois são excluídos antes), é um avanço a incorporação da dimensão “qualificação para o trabalho” como parte integrante do desenvolvimento individual e social e, portanto, como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus.

Em segundo, constitui-se um avanço significativo o texto da lei não incorporar a dualidade estrutural, colocando, mesmo que seja como meta de longo alcance, uma escola que não tenha proposta diferenciada para jovens que vão desempenhar funções distintas na hierarquia do trabalhador coletivo, a partir de sua origem de classe; ou seja, admite um espaço para que a escola passe a dar a sua contribuição, ainda que relativa, para que a dualidade estrutural vá sendo historicamente superada, pelo menos determinando 8 anos de escolaridade obrigatória para todos, e oferecendo um modelo que incorpora e supera o sentido da equivalência da legislação anterior, posto que não postula apenas a equivalência de ramos distintos, mas estabelece um único ramo — profissionalizante — para todos (desde que consigam furar o bloqueio da seletividade).

Verifica-se, portanto, que a proposta de 1971 admite a dualidade estrutural como dado da estrutura social, tanto que seus efeitos se concretizam no sucesso escolar, que obviamente não é mero resultado de “competência genética” ou de esforço pessoal, mas não admite a dualidade estrutural como *modelo de organização escolar* para a escola de 1º e 2º graus ao estabelecer um sistema de via única para todos.

É curioso, ainda, observar que já em 1972, o relator do Parecer 45/72 chama atenção para a reforma francesa, que se funda na “convicção de que as técnicas modernas exigem a formação de maior número possível de jovens que possuam sólida cultura geral, tanto literária como científica”. (MEC, 1976, p. 123). E continua afirmando que em inúmeros países que sofreram a experiência da guerra, ficou comprovado que as pessoas que tinham cultura geral, adaptavam-se mais facilmente às novas técnicas manuais do que os operários que tinham formação mais especializada. Conclui afirmando que: “o ritmo da evolução do mundo moderno tende a acelerar-se, exigindo faculdades de adaptação mais e mais desenvolvidas” (p. 123).

E, no entanto, o próprio Parecer 45/72 oferece um cardápio numeroso e variado de habilitações plenas e parciais que se estruturam a partir não do domínio científico-tecnológico sólido, mas da especialização estreita, a ser obtida por meio de um conjunto de disciplinas que acabam por reproduzir em grande parte os currículos anteriores do curso científico na parte do núcleo comum, ao qual se somam, sem se integrar, disciplinas de formação especial sob a forma de fragmentos que não guardam organicidade entre si. A suposta integração entre teoria, geral e específica, e trabalho far-se-ia no estágio, como momento posterior ao processo de aprendizagem, e descolado deste, em que a síntese far-se-ia automaticamente.

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica nada mais é do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como “democrático”. Não que inexistisse à época uma

demanda real por formação de mão-de-obra qualificada em face das especificidades do modo de produção de mercadorias, que se constitui a partir do “tempo do milagre” com a abertura econômica e com o desenvolvimento do setor secundário de ponta. Essas demandas, contudo, nem de longe seriam atendidas pela proposta formulada, que, por inadequação conceitual e por falta de condições materiais, nunca chegou a se concretizar. Tanto que, em 1975, por solicitação do então Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, o Conselho Federal de Educação faz um novo estudo, do que resulta o Parecer 76/75.

Neste Parecer, o relator retoma o princípio da articulação entre educação geral e formação especial, afirmando que a dificuldade reside na implantação, em função de que o Parecer dispõe-se a oferecer instruções mais operacionais para o MEC. Assim expressa-se o relator:

manter nas sociedades industriais da era tecnológica em que vivemos uma formação humanista baseada exclusivamente na educação geral seria certamente incidir em anacronismo social, cultural e pedagógico. Como também não seria possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral: não são aspectos antagônicos, são aspectos que se complementam para a formação integral (MEC, 1976, p. 477).

A seguir, o texto do Parecer 76/75 trata do que o relator chama de “equivoco e as perplexidades”. O equivoco reside no entendimento de que toda a escola de 2º grau deve se transformar em escola técnica, quando não há recursos materiais, financeiros e humanos. Para o relator, a lei 5692/71 propunha que o ensino, e não a escola, devia ser profissionalizante, o que significa

congregar todos os recursos disponíveis em escolas, empresas e comunidades, na linha de modalidades interinstitucionais articuladas a uma base comum.

Em seguida, distingue a educação profissionalizante compreendida como conjunto de ações pedagógicas que levam o adolescente à melhor compreensão do mundo em que vive e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que lhe permita adaptar-se e acompanhar as mutações do mundo do trabalho, do treinamento profissional, mera aquisição de técnicas específicas para a realização de um trabalho definido.

A partir desta distinção, o parecer 76/75 apresenta um outro conceito — o de formação profissionalizante básica, de caráter interinstitucional, e geral, que, mediante o 1º e o 3º graus, levaria o jovem a adquirir na escola os amplos princípios de formação profissional, que seriam complementados ou na Universidade, ou no emprego. A habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação, para passar a ser considerada como “o preparo *básico* para *iniciação* a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego” (MEC, 1976, p. 499).

A partir desta concepção, o que o Parecer 76/75 concretamente fez, ao permitir a coexistência de todas as ofertas possíveis — técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica, foi acomodar a legislação à realidade, legitimando tudo o que já existia de tal modo que tudo permanecesse como era antes de 1971. Isso vale dizer que a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica, agora chamada de básica, como a via preferencial para o ingresso no nível superior, permanecendo os antigos ramos, agora denominados habilita-

ções plenas, como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho. É claro que as boas escolas técnicas continuariam mantendo caráter propedêutico para as engenharias ou outros cursos correlatos, mas, mesmo que assim o fossem, ainda eram ofertas públicas de qualidade, que poderiam viabilizar o acesso de uns poucos filhos da classe trabalhadora à Universidade, desde que conseguissem passar pelo funil da seletividade. É claro também que, com a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária do chamado núcleo comum, em vez de fortalecer a educação básica dos trabalhadores, o caráter formalista e academicista que sempre caracterizou este nível de ensino acabou por fragilizar a educação profissional, que agora passava a ter ainda pior qualidade.

Esta proposta, finalmente referendada por uma lei, a nº 7044/82, acabou por se constituir em um novo arranjo 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 teimosamente se mantiveram na escola, não colheram aí os necessários frutos que permitissem a superação de sua situação de classe, posto que a “qualidade” desta escola, que era a qualidade do academicismo livresco e da competência no fragmento, não correspondia à “qualidade” necessária para superar a sociedade de classes que alimenta a acumulação capitalista.

Isso posto, pode-se melhor compreender o cenário em que se deu o embate entre progressistas e conservadores, entre defensores do ensino público e do ensino privado, por ocasião da elaboração da proposta de educação para a Constituição Federal e para a nova LDB, no que tange ao ensino médio.

Os debates e negociações que antecederam à promulgação da Constituição de 1988, embora não tivessem conseguido assegurar a exclusividade do uso dos recursos públicos para as escolas públicas como defendiam os progressistas, foram suficientes pelo menos, para conseguir a garantia, de uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis, o que aconteceu pela primeira vez na legislação brasileira. Assim é que o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 determina o dever do Estado para com a educação em todos os níveis, assegurando "a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".

Com relação aos fins da educação, o artigo 205 reitera a tríplex dimensão de desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho.

Estariam, pois, assegurados os princípios básicos, no texto constitucional, que levariam as forças progressistas a buscar, por meio de um processo de organização de todos os segmentos representativos da sociedade civil e do Estado, que de alguma forma estivessem envolvidos com a questão da educação, a elaboração coletiva, por um amplo processo de discussão de um novo projeto para a educação nacional, comprometido com um modelo de sociedade mais democrática.

Com o que não se contava é que, ao mesmo tempo em que se conseguia um texto constitucional que assegurava um Estado fortemente comprometido com as políticas sociais como formas de mediação da relação entre capital e trabalho, ao estilo do Estado de bem-estar social, típico da etapa de desenvolvimento taylorista/for-

disto, este mesmo modelo já se tornava anacrônico em face da globalização da economia e da reestruturação produtiva.

Os textos a seguir, escritos em diferentes épocas, permitem compreender melhor o fio da história do ensino médio, a partir da análise da categoria dualidade estrutural.

O texto "A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural" foi produzido para um simpósio apresentado na 6ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em setembro de 1991. Este texto vai mostrar que, embora a proposta de LDB articulada e apresentada pelo Deputado Jorge Hage tivesse como fundamento a concepção de escola básica, unitária, abrangendo o ensino médio, como resposta à nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas que já estava em curso, o MEC já apresentava um projeto de constituição de um Sistema diferenciado de educação tecnológica, que guarda muita semelhança com a proposta que é objeto do texto apresentado a seguir, e que tem por objetivo a retomada da dualidade estrutural pelo PL 1603/96, que propõe a criação do Sistema Nacional de Educação Profissional.

Este texto foi apresentado em um Seminário em Caxambu, em setembro de 1996, na Reunião Anual da ANPED. Quando foi produzido, o projeto de LDB ainda não havia sido aprovado pelo Congresso Nacional; para registrar a concepção daquele momento, o texto está sendo apresentado na íntegra, incluindo a análise relativa ao então projeto de LDB.

Para completar este ciclo, o último texto faz uma rápida análise da versão definitiva que constituiu a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Finalmente, há que observar que esta publicação não tem outra intenção senão registrar os diversos momentos deste debate, que denominamos de “a difícil superação da dualidade estrutural”. Não pretende ser acabado, mas apenas ser roteiro, para ao estimular o debate, talvez contribuir para a compreensão das propostas em curso para o ensino médio, e assim ser uma ferramenta a mais no processo de organização coletiva para a construção histórica de outro projeto, que expresse a nossa utopia.

A QUESTÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL*

Colocando a questão: a concepção de educação básica, unitária

Nos últimos 15 anos, a partir da introdução no Brasil das teorias críticas da educação, temos assistido a um intensificado esforço dos educadores brasileiros na definição de uma proposta pedagógica e do que seria a sua correspondente organização por meio de um sistema de ensino que responda às demandas sociais na fase de desenvolvimento que atravessamos.

Esses estudos se desenvolveram a partir da consideração das novas formas de relação que se estabelecem entre ciência e trabalho nas sociedades contemporâneas,

* Texto publicado inicialmente na coleção Coletânea CBE. Lucília Regina de Souza Machado e outros, *Trabalho e educação*. Campinas, Papyrus, 1994. Publicação autorizada pela Editora.

as quais determinam um novo princípio educativo, a partir do qual estruturar-se-á o sistema educacional com sua proposta pedagógica.

O resultado desses anos de produção científica na área pedagógica, após um amplo debate que envolveu educadores, pesquisadores e parlamentares, dirigentes educacionais, estudantes, servidores e representantes dos diversos segmentos organizados da sociedade, envolvidos de alguma forma com a educação, concretizou-se na proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ora em discussão no Congresso Nacional.

Exatamente por representar a síntese entre a produção científica e as demandas da sociedade, construída por meio de amplo e democrático debate, o texto apresenta uma característica que o diferencia dos anteriores: trata do Sistema Educacional em sua dimensão de totalidade, a partir da opção pela concepção de educação básica unitária, comum para todos os cidadãos, que perpassa e organiza todo o texto.

Logo nos primeiros capítulos, define-se a educação em seu conceito mais amplo, superando a idéia de escolaridade para adotar a compreensão de que ela ocorre no interior das relações sociais, reconhecendo a dimensão pedagógica do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Esse conceito mais amplo de educação incorpora o conceito de trabalho, reconhecendo a sua dimensão pedagógica e a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, uma vez que o fim da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade participando da vida política e produtiva.

Como decorrência da opção por tratar do sistema como um todo a partir de uma determinada concepção

de educação, a proposta trata de incorporar todas as alternativas de educação atualmente existentes (pré-escolar, jovens, adultos e trabalhadores, formação técnico-profissional, educação especial, educação para as comunidades indígenas e educação a distância), estabelecendo sua necessária integração e assegurando sua unidade. A nova proposta, portanto, prevê a organização do Sistema Nacional de Educação, de modo que não mais permita estruturas de ensino paralelas, que comprometem a necessária articulação entre os diferentes níveis de ensino e a integração entre a educação escolarizada formal e as demais ações educativas produzidas no conjunto da sociedade. Esta proposta pretende assegurar a necessária universalização e o padrão de qualidade da educação, a partir do reconhecimento do direito de todos à educação básica comum, a ser complementada com a educação profissional, ofertada por meio de cursos integrados ao Sistema de Educação ou adquirida no trabalho.

Não obstante esta aparente transparência da proposta, ainda tem permanecido uma certa interpretação equivocada, particularmente no que diz respeito à proposta do ensino médio e à formação técnico-profissional, fruto de toda uma história de dualidade estrutural que tem caracterizado nosso sistema de ensino.

Esta falta de clareza tem se expressado em duas direções, ambas equivocadas:

- a proposta de ensino médio, na concepção do Sistema Nacional de Educação, permite a criação de cursos profissionalizantes *stricto sensu*, em paralelo à concepção de educação básica;
- a proposta de constituição do Sistema Nacional de Educação não esgota a questão da formação técnico-científica, que deverá ser objeto de um outro

sistema paralelo: o Sistema de Educação Tecnológica, atualmente em estudo pela Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SENETE/MEC), junto à Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Para entender o que está se considerando equívoco de interpretação, faz-se necessário aprofundar as seguintes questões:

- Como se chegou à proposta de escola unitária, construída sobre a oferta de educação básica comum para todos?
- Como se coloca, na sociedade contemporânea, a relação entre educação básica e a formação específica?

A concepção de escola básica unitária surge do reconhecimento de que a sociedade contemporânea exige um novo princípio educativo

Trabalhar com o conceito mais amplo de educação de modo que incorpore todas as formas educativas que ocorrem no interior das relações sociais, inclusive o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo, implica reconhecer que cada sociedade, em cada época, dispõe de formas próprias para formar seus intelectuais. Estas formas próprias são o que Gramsci chama de “princípio educativo”.

Como as funções essenciais do mundo da produção originam grupos sociais diferenciados com necessidades específicas, esses grupos criam para si uma camada de intelectuais que será responsável pela sua homogeneidade, consciência e função nos campos econômico, social e

político. Formar esses intelectuais é função da escola, que, para exercê-la, definirá seu *princípio educativo* a partir das demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. Cabe ressaltar que o exercício dessas funções não se restringem às de caráter produtivo, mas abrangem todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, devendo a escola elaborar sua proposta a partir dessas exigências.

Assim, à velha escola humanística tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. Por isso, o seu princípio educativo, expressão do ideal humanista, fundamentava-se no estudo das literaturas, histórias, políticas, de modo que desenvolvesse nos futuros dirigentes uma cultura geral que lhes proporcionasse a necessária capacidade de pensar, decidir, comportar-se socialmente, a partir da compreensão dos determinantes mais gerais da sociedade, e da assimilação do passado cultural da civilização.

A proposta pedagógica da escola não tinha por objetivo a formação técnico-profissional vinculada a necessidades imediatas, e sim a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter pela aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura.

A par das escolas de caráter propedêutico, voltadas para a formação dos dirigentes que não se constituíam em especialistas ou profissionais, criam-se escolas voltadas para o desempenho de funções instrumentais exigidas pelos diferentes ramos profissionais. Como mostra Gramsci (1978, p. 117), as atividades práticas tendem a criar escolas próprias para formar seus profissionais, do trabalhador ao especialista, desenvolvendo-se uma rede paralela de escolas técnicas de diferentes níveis,

voltadas para a formação profissional especializada, caracterizada pelo seu caráter de particularidade. Atendendo às mudanças do sistema produtivo à medida que surgem, estas escolas vão sendo criadas de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem uma política definida e sistematizada de formação de quadros, ou seja, a sabor do movimento do mercado.

Esse desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo, e educação humanística para os dirigentes e intelectuais.

É essa diferenciação, e não propriamente o conteúdo que define o caráter antidemocrático da escola humanista tradicional, uma vez que, ao fazer corresponder a cada classe social um tipo de escola perpetua o privilégio do exercício das funções intelectuais e diretivas. Por isto mesmo, a expansão das escolas profissionais não representa avanço no desenvolvimento democrático, e sim perpetua as diferenças de classe. Por permitir uma relativa mobilidade social pela qualificação profissional cria-se uma falsa impressão de democratização, uma vez que as dificuldades de acesso aos níveis mais altos do sistema de ensino, a par da origem de classes, delimita como alternativa máxima a formação em cursos profissionais voltados para a aquisição apenas de formas operacionais. Ou, como diz Gramsci, esse tipo de formação não permite ao trabalhador aspirar à condição dirigente, ou mesmo estar abstratamente em condições de sê-lo.

O desenvolvimento contemporâneo das sociedades modernas, a partir das pressões pela democratização da

relações sociais e do avanço científico e tecnológico, põe em crise este princípio educativo.

A divisão nitidamente estabelecida entre funções instrumentais e intelectuais é colocada em questão pelo reconhecimento de que todos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais.

O desenvolvimento científico e tecnológico, quanto mais avança, mais introduz uma contradição na relação entre educação do trabalhador e processo produtivo: quanto mais se simplificam as atividades práticas no fazer, mais complexas se tornam no gerenciamento e na manutenção, em decorrência do desenvolvimento científico que encerram. Ou seja, o trabalho mais se simplifica enquanto mais se torna complexa a ciência; como decorrência, a se exigir menos qualificação do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa.

Por outro lado, como resultado desse mesmo desenvolvimento científico e tecnológico, a par das pressões pela democratização, ampliam-se os espaços de participação do homem comum em todos os sentidos: atividades culturais, associativas, sindicais, partidárias. Criam-se, conseqüentemente, exigências cada vez maiores para o trabalhador, em termos de conhecimento, compreensão, raciocínio, criatividade, decisão, que lhe permitem participar desses espaços e usufruir dos benefícios do desenvolvimento social, econômico, cultural, científico e tecnológico.

A crescente cientifização da vida social e produtiva passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação do conhecimento científico, tecnológico, político e cultural, uma vez que a simplificação do trabalho contemporâneo é a *expressão concreta da complexificação da*

tecnologia através da operacionalização da ciência (Kuenzer, 1988, p. 138). Ou seja, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, fazendo-se prática e criando tecnologia; ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologias e normas. O trabalho e a ciência, dissociados anteriormente por efeito da forma tradicional de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade por meio da mediação da tecnologia, em conseqüência do próprio desenvolvimento das forças do capitalismo, como forma de superação dos entraves ao seu processo de ampliação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais.

Ciência e trabalho, estabelecendo novas formas de relação, passam a exigir um intelectual de novo tipo, não mais o homem culto, político, mas o *dirigente*, síntese entre o político e o especialista. Homem capaz de atuar na prática, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo intelectualmente.

Este novo tipo de intelectual não se restringe aos que vão desempenhar as funções de dirigentes na hierarquia do trabalhador coletivo, mas abrangem todos os trabalhadores, que irão desempenhar funções de todos os tipos. O trabalhador tradicional, que usava as mãos e a força para o trabalho, não serve mais para desempenhar suas atividades como cidadão-homem da pólis, sujeito e objeto de direitos e como trabalhador, a exercer suas funções em um processo produtivo em constante transformação; ele precisará apropriar-se do conhecimento produzido e adquirir novas competências que lhe permitam agir *prática e intelectualmente*.

A partir dessa nova realidade, torna-se indispensável um novo *princípio educativo* que tome o mundo do trabalho e o que acontece concretamente no movimento real como ponto de partida para a organização da escola. À medida que o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar a função intelectual da função técnica, será necessário uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental.

Neste sentido, a escola que se tem hoje já não serve sequer aos interesses do capitalismo, que busca superar concretamente as dificuldades que a aplicação rigorosa da divisão técnica do trabalho impõe ao seu desenvolvimento. Hoje, para o capital, o "gorila amestrado" não tem função a desempenhar. O capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as suas formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica.

Da mesma forma, como não dá mais para separar a função dirigente da função técnica, também para os dirigentes será necessária uma formação científico-tecnológica, que inclua estudos sobre novas formas de organização e gerenciamento, mais compatíveis com pressões da sociedade pela democratização. Neste sentido, a velha escola clássica já não serve nem mesmo para a burguesia.

Há um reconhecimento geral, por parte de empresários e trabalhadores, de que o desenvolvimento do processo produtivo, a par das pressões sociais pela democratização,

já não pode compactuar com um sistema escolar que recoloca a velha dualidade estrutural: escola “desinteressada” para dirigentes e escola profissionalizante para os trabalhadores. Se este desenvolvimento exige que os dirigentes dominem as dimensões técnicas do trabalho, para o trabalhador já não serve uma escola profissional que seja apenas “uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, senão só com um olhar infalível e mão firme” (Manacorda, 1977, p. 30). Há, pois, que se construir uma escola que relacione cultura e produção.

Esta nova escola, por meio de uma concepção articulada e integrada de Sistema Nacional de Educação, tal como prevê a LDB, será inicialmente de cultura geral única para todos, de modo que generalize uma sólida base comum de conhecimentos básicos, nos níveis elementar e médio, só após o que se passará à formação profissional especializada. O conteúdo a ser ensinado não terá finalidades práticas imediatas, devendo ser basicamente formativo, ainda que tome como ponto de partida o movimento concreto da realidade social.

Em nível elementar, propiciará a aquisição dos instrumentos básicos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva.

Em nível médio, fase fundamental em que o jovem deverá ter condições para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, comportamentos indispensáveis ao homem omnilateral e base necessária à especialização posterior, a escola propiciará a aquisição:

- dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo;

- das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
- das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história.

Esta forma de organizar a escola e o sistema de ensino tem por finalidade, pela unificação entre cultura e trabalho, a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que somem à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes.

Nesta perspectiva, como mostra Gramsci (1978), não se há de fazer concessão à moda das escolas de produção nem às de trabalho artesanal, mas buscar-se-á a justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida, sobre a qual construir-se-á uma formação profissional adequada, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social.

A proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica: não obstante a concepção de educação básica unitária, ressurge a velha dualidade vestida de educação tecnológica

Não obstante o avanço que representa a concepção de educação e de sistema de ensino aqui apresentada, fruto das novas demandas da sociedade em um estágio de desenvolvimento das forças produtivas solidamente alicerçado na ciência, na tecnologia e nas pressões pela

democratização das relações sociais, o que leva ao reconhecimento de que se necessita de um outro princípio educativo, a velha dualidade entre sistemas de ensino diferenciados teima em voltar na proposta da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Esta proposta, inicialmente elaborada pela Secretaria Nacional de Ensino Técnico — SENETE, do MEC, com o apoio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, insere-se no contexto mais amplo das políticas do Governo Collor, que prevêem a necessidade de um aporte maciço de recursos para o desenvolvimento de novas tecnologias e para a formação de recursos humanos capazes de desenvolvê-las por intermédio de um sistema de ensino diferenciado, em paralelo, inclusive na gerência, ao Sistema Nacional de Educação.

Como justificativa para a criação do Sistema, parte-se da constatação de que o desenvolvimento atingido pelos países do primeiro mundo, particularmente os europeus, só foi possível pelo investimento sistematizado na busca e uso intensivo de modernas tecnologias. Para o Brasil ingressar neste estágio de desenvolvimento, precisa fazer o mesmo, o que exige investir fundamentalmente na formação e desenvolvimento de recursos humanos como outros países, hoje detentores de tecnologia de ponta, o fizeram. Nesta linha de raciocínio, as políticas do atual governo, com vistas a implementar uma nova ordem nas estruturas de produção e consumo de bens e serviços, repousaria numa “forte base de sustentação a ser construída por uma sólida *educação geral tecnológica*, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia” (SENETE, 1991, p. 5).

A visão messiânica do papel da educação, já superada de há muito, evidencia o total desconhecimento de suas

determinações mais amplas, que definem sua relativa autonomia como força motriz do processo de transformação social. Ao desconhecer essas determinações, responsáveis inclusive pela posição de dependência do Brasil em relação aos países desenvolvidos, fruto de seu papel na divisão internacional de trabalho, a proposta aponta “a educação tecnológica” como “salvadora da pátria”, ao estilo da velha e superada teoria do capital humano:

A Educação Tecnológica guarda compromisso prioritário com o futuro, no qual o *conhecimento* vem se transformando no *principal recurso gerador de riquezas*, seu verdadeiro capital e exigindo, por sua vez, uma renovação da escola, para que se *assuma seu papel de transformadora da realidade econômica e social do país* (SENETE, 1991, p.57)

A partir dessa justificativa, propõe-se a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrangendo as instituições de ensino mantidas pelo setor público federal, estadual e municipal e por instituições particulares envolvidas na oferta de educação tecnológica, incluindo o SENAI e o SENAC, ofertando as seguintes modalidades:

- qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular e para os que, complementando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, que ocorrerá *independentemente* da formação escolar;
- educação prática em nível de primeiro grau: integrada ao currículo de primeiro grau, poderá ocorrer de diversas formas, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, propiciando experiências práticas na área tecnológica;

- formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supõe que os conhecimentos técnico científicos respaldam-se na educação geral;
- formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios;
- formação profissional superior oferecida pelas universidades nos cursos plenos, que propiciam formação mais geral abrangente, preparando “não só para o exercício profissional, como também para a investigação científica”. (id. *ibid.*, p. 9).

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica, assim concebido, deverá articular as várias iniciativas de educação profissional, definir políticas, normas e delimitar as diversas áreas de atuação dos diferentes órgãos e modalidades, de forma que os compatibilize com os “desafios da era tecnológica”.

A espinha dorsal do Sistema é formada pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica — CEFETs, a essas unidades articular-se-ão, a partir das mesmas políticas, objetivos e normas, “entidades associadas”: Universidades e escolas isoladas com ensino de engenharia, escolas agrotécnicas e técnicas estaduais e municipais, SENAI e SENAC e demais instituições particulares voltadas para o ensino técnico.

Os CEFETs, unidades centrais do sistema, oferecerão cursos de nível médio, superior e pós-graduação, e fornecerão assistência técnica às unidades descentralizadas de segundo grau.

O sistema será administrado pela SENETE, que contaria com o Comitê Nacional de Política de Educação Tecnológica, composto por representantes do MEC, CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, Secretaria de Ciência e Tecnologia, CNPq, FINEP, Confederação Nacional da Indústria e Agricultura, SENAI, SENAC e representantes de entidades e associações profissionais. Este Comitê, como se vê, é paralelo ao Conselho Nacional de Educação, e não estabelece relações com o Sistema Nacional de Educação.

Esta rápida descrição permite comprovar a indicação feita na introdução do texto: não obstante o avanço que significou a concepção do Sistema Nacional de Educação (que supõe uma concepção de educação que articula todas as modalidades a partir da educação básica como direito de todos, indispensável à formação da cidadania, e sem a qual a modernidade já não compreende a formação profissional), ressurgem a dualidade estrutural, que supõe ser possível e necessária uma educação tecnológica diferenciada, por meio de um sistema próprio, paralelo ao Sistema Nacional de Educação.

É interessante evidenciar, na proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, as concepções relativas ao velho princípio educativo, expressão da clássica forma de divisão do trabalho, que separa rigorosamente ciência de tecnologia, atividade teórica de atividade prática, pensar de fazer.

Reconhecendo esta clássica divisão, hoje superada em sua forma (não em seu princípio) pela reunificação entre ciência e trabalho por meio da mediação da tecnologia como necessidade do próprio capital em busca de sua maior expansão, o Sistema de Educação Tecnológica volta a separar o que o Sistema Nacional de Educação pretende unificar: a educação básica da for-

mação profissional, voltando a propor uma escola para intelectuais (dirigentes) e outra para trabalhadores (técnicos).

Pode-se argumentar, em favor desta proposta, o fato que a divisão social e técnica do trabalho persiste na sociedade, e não será a escola, com um novo princípio educativo, a mudar essa situação. Para rebater este argumento, é necessário que se revise a parte anterior do texto, na qual fica claro que o novo princípio educativo, ao estabelecer as novas formas de articulação entre ciência, tecnologia e cultura, o faz para atender as demandas da expansão capitalista que, em sua dinamicidade, impõe não a superação da divisão social do trabalho, mas a revisão de suas ultrapassadas formas de divisão técnica, que hoje se apresentam como pontos de estrangulamento, particularmente no que diz respeito à inovação tecnológica e aos comportamentos impostos pelo avanço do processo de democratização (burguesa). Por outro lado, é preciso considerar que a categoria de contradição está sempre presente no desenvolvimento histórico do capitalismo. Em decorrência, é no seu interior e por força desse processo de negação do velho, que vão sendo gestadas as novas formas de relações sociais, que, por sua vez, vão originando novos princípios pedagógicos.

Fica claro o retorno ao princípio educativo humanista clássico, quando a proposta:

- concebe um sistema próprio de educação tecnológica para articular as instituições que têm propostas profissionalizantes, a partir de políticas, normas e objetivos que corram em *paralelo* ao Sistema Nacional de Educação;
- diferencia a formação do técnico em nível de segundo grau nas escolas técnicas e nas escolas de educação

geral, e propõe a expansão das primeiras como modalidade privilegiada de formação profissional, que deve ser estimulada; ao contrário, a LDB admite estas escolas profissionais em nível de segundo grau como uma exceção, fruto da tradicional divisão social e técnica do trabalho e do velho princípio educativo a serem superados à medida que o novo princípio educativo — demanda da sociedade industrial na sua fase contemporânea — se consolida, reconhecendo que o nível médio é continuidade da educação básica, mas articulado ao mundo do trabalho; ou seja, reconhece que a formação tecnológica competente supõe educação básica cada vez mais ampliada e respaldada na aquisição dos princípios científicos, metodológicos e histórico-críticos básicos, que regem o mundo do trabalho;

- conceitua a formação do tecnólogo como um curso superior diferente dos cursos profissionais oferecidos pelas Universidades, em virtude do seu forte componente “prático” em detrimento do “científico”, como se fosse possível técnica sem ciência;
- atribui à universidade a responsabilidade pelo desenvolvimento da ciência, por meio da pesquisa e do exercício da crítica da sociedade, de novo apontadas como prerrogativas de uma pequena elite de intelectuais privilegiados; esta proposição não leva em conta o caráter social da produção do conhecimento, que ocorre no conjunto das relações sociais, produto coletivo da práxis humana, de todos os homens, enquanto *trabalham*, produzindo as condições necessárias de sua existência e transformando a natureza em sociedade; esta proposição confunde a produção do conhecimento com academia, negando o seu caráter de práxis coletiva, reduz o trabalhador a sua condição

de “gorila amestrado”, que não pensa, não cria, não transforma as relações sociais, reduz o processo de produção do conhecimento ao seu momento de teorização e sistematização, este sim, privilégio historicamente mantido nas mãos da classe dominante com condição de exercício de hegemonia, exatamente por que não se democratiza o acesso à cultura em todas as suas formas;

- prevê a formação tecnológica em *diferentes níveis* (hierárquicos), que deverá se *intercomplementar* para recompor a unidade das atividades, rompida pela divisão técnica do trabalho com sua decorrente hierarquização; o sistema prevê, portanto, a formação profissional *diferente e desigual*, determinada pela função que cada “técnico” irá desempenhar na hierarquia do trabalhador coletivo; esta estratégia reproduz a pedagogia da fábrica, ou seja, divide o saber em seus diversos pedaços, a ser apropriado por cada trabalhador segundo sua função; estabelecendo-se, desta forma, *a competência no fragmento como princípio pedagógico básico da educação tecnológica*; ao contrário, o trabalho nas sociedades industriais contemporâneas, mesmo nos limites do capitalismo, exige cada vez mais a superação desta postura, tendo em vista uma formação mais abrangente, voltada para a apreensão da totalidade, como requisito fundamental para a atuação competente em um processo produtivo dinâmico; é o velho princípio educativo que volta;
- estabelece, nas linhas de ação voltadas para a expansão do sistema, a diversificação de cursos e a ampliação de oferta de vagas para:

— atender grupos carentes e marginalizados em articulação com as ações de diversos programas de área social, em

especial com o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania — PNAC;

— desenvolver projetos de inserção de portadores de necessidades educativas especiais nas instituições de ensino tecnológico;

— permitir o acesso e a permanência de alunos de baixa renda nas instituições tecnológicas, bem como sua inserção no sistema produtivo.

Tem-se aqui a reafirmação de um dos princípios básicos da velha escola dual: para os pobres e desvalidos, deficientes e marginalizados, a escola do trabalho e o exercício de funções subalternas no processo produtivo; nesta perspectiva, a educação profissional é a negação formal do direito à educação básica e o acesso a todos os níveis do Sistema Nacional de Educação; homens de segunda categoria, clientes de uma educação diferenciada segundo sua origem de classe, cidadania pela metade, só formalmente reconhecida, mas concretamente nunca realizada, posto que o preparo que a cidadania exige nas sociedades democráticas, fundamental para a igualdade de oportunidades e para o respeito aos direitos humanos, é incompatível com o preparo que o sistema produtivo requer, fundamentado na hierarquia e na desqualificação.

Retorna-se à proposta que inspirou a criação, em 1901, das escolas de aprendizes e artífices, que depois se transformaram em escolas técnicas:

a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular, marcado por finalidade bem específica — a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem nas funções técnicas localizadas nos

níveis mais baixos da hierarquia ocupacional (Kuenzer, 1988, p. 12).

Verifica-se, neste aspecto, a atualidade da afirmação de Gramsci ao apontar a tendência da expansão das escolas técnicas voltadas para a satisfação de interesses práticos e imediatos, tomando a frente das escolas que oferecem educação básica:

(...) o aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não é só destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las (...) a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinada a perpetuar, nestes grupos, uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Ao se pretender destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem à escola profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 1978, p.136).

Esta tendência a “perpetuar” as diferenças aparece claramente quando a proposta do Sistema de Educação Tecnológica apresenta como um dos princípios norteadores a *verticalização do ensino*, de modo que assegure a continuidade dos estudos dentro do sistema, do primeiro grau à pós-graduação, estabelecendo “*um continuum* de oferta de ensino com rígida seletividade, na formação de recursos humanos na área tecnológica”.

A vinculação a interesses imediatos e práticos aparece no segundo princípio norteador, que afirma a necessidade de diversificar a oferta de cursos para atender às características dos setores produtivos por meio de uma programação regular de formação de recursos humanos.

Esta vinculação da oferta de educação às necessidades do mercado de trabalho tem sido objeto de críticas por vasta literatura, tornando desnecessário o aprofundamento da análise neste texto. Destaca-se apenas a indagação acerca do conceito de “necessidade do mercado de trabalho” com o qual a proposta trabalha. Não faz nenhuma referência ao crescente mercado informal e desconsidera o setor terciário, cuja formação técnica “historicamente tem sido feita nas escolas privadas ou pela rede pública de segundo grau, em decorrência do que não se chegou a marcar qualitativamente essa formação de profissionais deste nível”.

Dessa forma, ao apontar as universidades e escolas isoladas como “entidades associadas”, a proposta destaca apenas alguns cursos para fazer parte do Sistema de Educação Tecnológica: engenharias, agronomia, engenharia florestal, zootecnia.

Pode-se concluir, da análise do texto, que a referência ao mercado restringe-se aos setores primário e secundário, em decorrência das características do desenvolvimento histórico, no Brasil, da rede de ensino técnico, iniciada com as escolas de aprendizes artífices, cuja expressão mais elaborada e atual são os CEFETs. Verifica-se, portanto, que, além de expressar uma concepção historicamente ultrapassada de educação tecnológica, fundamentada no princípio educativo humanista clássico, antidemocrático na raiz e inadequado ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, o Sistema de Educação Tecnológica é estreito dentro de sua própria proposta, ao restringir o conceito de tecnologia apenas a alguns setores e áreas da economia.

Poder-se-ia perguntar, nesta linha de raciocínio, por que não são considerados, na ótica das “entidades as-

sociadas”, os cursos de informática, os de comunicação os de saúde?

Se a limitação é clara na conceituação do que “tecnologia de ponta” a ser objeto dos cursos de formação, ainda é mais cristalina a discriminação das ciências sociais, humanas e pedagógicas, repondo-se a clássica antinomia entre humanismo e tecnologia. Não fosse limitação da proposta no que tange ao entendimento do que é tecnologia, poder-se-ia afirmar que ela pretende, em linhas gerais, delimitar a ação das universidades, as humanidades e a ciência básica, e ao Sistema de Educação Tecnológica, a formação de tecnólogos e a ciência aplicada (em algumas áreas). Volta-se, portanto, ao sistema dual, com duas redes especificamente destinadas ou à formação de intelectuais, cientistas, teóricos — os pensadores — ou à formação de trabalhadores, técnicos práticos — os executores.

Um último ponto a destacar nesta rápida análise, que pretendeu apenas mostrar que, quando o imaginávamos pelo menos superado ao nível das idéias e política públicas, ponto de partida para a sua superação na prática (não há revolução sem teoria revolucionária dialeticamente relacionadas), o velho princípio educativo com sua proposta dualista e antidemocrática ressurgiu das cinzas com todo o vigor e apoio institucional (do MEC e da Secretaria de Ciência e Tecnologia).

A proposta do Sistema de Educação Tecnológica, ao pleitear a ampliação do investimento público na educação tecnológica por meio da articulação com os Ministérios da Infra-estrutura, Agricultura, Saúde, Ação Social, Trabalho e Previdência Social, Secretaria de Ciência e Tecnologia e Secretaria do Meio-Ambiente, representa mais uma distorção na política de financiamento da educação no Brasil, pela criação de mecanismos de

repasso de recursos a segmentos do sistema de ensino voltados para o que se entende por educação tecnológica (os CEFETs e as engenharias, por exemplo) em detrimento das demais áreas, particularmente as humanísticas, bem como efetuar o repasse de recursos para outras instituições que não pertençam ao sistema de ensino.

Desta forma, em vez de canalizar os investimentos para a universalização da educação básica, e para a expansão e melhoria da qualidade dos níveis médio e superior, como prevê a Constituição, estes programas de investimento mostram mais uma vez que o compromisso com a democratização da cultura, da ciência e da tecnologia é mero discurso para escamotear o projeto hegemônico do capital que se mantém, entre outros fatores, também pela distribuição diferenciada, desigual e controlada da educação.

o projeto da Comissão de Educação e encaminhá-lo para a Comissão do Trabalho.

A concepção de educação profissional no conjunto das políticas públicas

Embora síntese precária de duas concepções diferentes, entre as quais a do MTB é mais avançada com relação a esta etapa que o capitalismo atravessa, o PL 1603/96 reflete, sem sobra de dúvida, a política neoliberal que caracteriza o Estado Brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo.

Assim é que a nova proposta de Educação Profissional se articula às novas políticas nacionais neoliberais orquestradas pelo Banco Mundial por meio do exercício de sua grande “missão”: reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, o que vale dizer, proteger o mundo para os ricos, da destruição que fazem os pobres.

Todas as propostas de Reforma do Estado:

- da previdência;
- da administração;
- da saúde;
- da educação, destacando-se:

— a PEC 30, (antes 233) a ser aprovada em regime de urgência, e que desresponsabiliza a União com o

financiamento do ensino fundamental, que passa a ser responsabilidade dos Estados e Municípios através de um Fundo;

— o substitutivo ao projeto da LDB, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro;

— o PL 1603/96 que normatiza a Educação Profissional;

— o projeto de autonomia para as Universidades Públicas, elaborado pelo MEC;

— os parâmetros curriculares;

— o provão;

fundaram-se no mesmo conjunto de pressupostos, explicitados a seguir, os quais são determinados pelo Banco Mundial e condicionam os financiamentos para o “desenvolvimento sustentado com equidade social” para os países em crise (pobres).

De modo resumido, apresentaremos a seguir esses pressupostos, para que se possa vislumbrar com clareza por que se afirmou ser o PL 1603/96 parte de um sólido e articulado conjunto de políticas públicas que caracterizam a face neoliberal do Estado Brasileiro nesta etapa de desenvolvimento.

Partindo do princípio de que não há recursos para todos, o desenvolvimento sustentado fundamenta-se na idéia da equidade, que substitui a concepção de igualdade presente na Constituição de 1988, após muitos esforços dos setores mais progressistas, que defenderam o direito universal de acesso à escola pública em todos os graus e níveis, nos estabelecimentos oficiais (art. 206). O Art. 205 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, definindo assim o papel deste com relação ao financiamento, e a igualdade como princípio.

Já a idéia de equidade, como demanda de *justiça social com eficiência econômica*, reduz o papel do Estado a assegurar condições, por meio de financiamento, apenas para os setores geralmente excluídos, como as minorias étnicas, pobres e mulheres, com efeito corretivo para tornar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que *assegurada a sua competência*, uma vez que o tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência acadêmica necessária para a continuidade nos estudos. Ademais, segundo o documento do Banco Mundial de 1995, o aumento rápido de matrículas *contribui para a deterioração da qualidade*.

O raciocínio é simples: ensino superior não é para todos, mas sim para dirigentes e técnicos de alto nível, para o que se exige estudantes bem preparados pela educação primária e secundária, cujos egressos devem ser *rigorosamente selecionados*, premiando os que sejam realmente competentes.

Para o Banco Mundial, e para boa parte de políticos, dirigentes e mesmo muitos intelectuais brasileiros, a “competência” é um atributo biológico ou até mesmo divino, que não tem nada a ver com as condições econômicas, sociais, culturais na determinação das formas de produção, sistematização e divulgação do conhecimento.

Tanto é que o documento do Banco Mundial (1995) assim expressa esta concepção:

as políticas preferenciais de admissão para aumentar a proporção da minoria étnica pobre e das mulheres não afetarão adversamente a qualidade da educação pós-secundária se a seletividade for elevada, dispuser de assistência para ensino corretivo e se realizarem esforços concomitantes para elevar a qualidade média do nível secundário. Em

resumo, se pobres, mulheres e etnias tiveram acesso à educação pública em todos os níveis anteriores ao superior, de boa qualidade.

Uma vez que a competência para o ensino superior não é atributo universal, deve o governo redefinir sua função com relação ao financiamento da educação pública, nos seguintes termos:

1. Investir prioritariamente no ensino fundamental, cuja taxa de rentabilidade dos investimentos com relação à redução da pobreza é mais alta; em seguida investir no ensino médio e continuar investindo apenas o necessário no ensino superior, orientando-se para que o financiamento seja mais equitativo e eficaz em função dos custos, de modo que os níveis primário e secundário possam merecer mais atenção, como resultado da progressiva privatização do 3º grau;

2. Fomentar maior diferenciação das instituições uma vez que programas de um só nível são muito custosos; para tanto deve-se estimular o desenvolvimento de instituições não universitárias públicas e privadas que ofereçam *cursos pós-médios* para atender à demanda e às necessidades dinâmicas do mercado de trabalho, com maior flexibilidade, ampliação da oferta e diminuição dos custos; provavelmente nesta idéia insere-se a criação de institutos de ensino, desvinculados da pesquisa e da extensão, como “colegiões” de custo mais baixo voltados para atender grandes demandas; inserem-se aqui também as propostas de institutos politécnicos, institutos profissionais que ofereçam cursos curtos e baratos, programas de ensino à distância; e os pós-médios, que podem ser tanto acadêmicos como profissionais, com dois anos de duração. Como se vê, deriva-se dessa concepção boa

parte da proposta de Educação Profissional nos termos do entendimento da SEMTEC/MEC: separada da formação acadêmica posto que nem todos são competentes para estudar, devendo inserir-se mais cedo no mercado de trabalho após aprender uma ocupação — “mais barata, mais flexível e adaptável a um mercado cambiante”. Esta proposta é contendorosa dos anseios de acesso ao 3º grau, que não é para todos, compensatória e assistencialista. Lembre-se de que não é esta a concepção inicial do MTB, que critica e rejeita a dimensão de contenção, de compensação e de assistencialismo, embora concorde com a necessidade de se ter um modelo flexível e articulado às demandas do processo produtivo. De qualquer forma, resguardadas as diferenças, as semelhanças decorrentes da feição neoliberal permitiram a acomodação de tudo, inclusive das diferenças, em uma única proposta, a ser conjuntamente desenvolvida, comprometido selado por meio do “Protocolo da Educação Profissional” entre o MEC e o MTB para formular políticas e implantar programas que operacionalizem a política pública de educação profissional.

O Banco Mundial ainda neste aspecto de fomento à diversificação, ressalta que o *custo mais baixo* das estratégias propostas que separam o acadêmico do profissional é *atrativo para o setor privado*, permitindo maior flexibilidade no atendimento à demanda do mercado e mantendo as formas de articulação com o 3º grau pelo aproveitamento de créditos e equivalência. Em resumo, permite reduzir os investimentos do Estado com os níveis superior e médio.

3. Diversificar o financiamento das instituições estatais e adotar incentivos para o seu desempenho através de:

a) participação dos estudantes no custeio do ensino, pois grande número deles vem de famílias com recursos suficientes para contribuir com os custos da educação pois terão “rendimentos consideravelmente maiores no curso de suas vidas como resultado de haver recebido ensino superior”;

b) financiamento por ex-alunos;

c) ajuda externa e financiamentos para iniciar fundos;

d) *desenvolvimento de atividades que gerem lucros*, no ensino superior, no pós-secundário, no ensino tecnológico, através da prestação de serviços contratados pelas indústrias e da oferta de cursos pagos;

e) estímulo às instituições que captam, com maior aporte de recursos públicos, obedecendo à lógica da mercadoria, que dá mais a quem mais produz;

f) estímulo à participação dos empresários na gestão da escola como forma de “adequar” os currículos.

De modo geral, o Banco Mundial considera boa a *meta de 30% de arrecadação de outros recursos*, partindo do pressuposto não só da redução de custos, mas de uma “pretendida eficácia” obtida por maior sensibilidade das instituições às demandas do mercado pela redução dos fundos públicos e pela maior racionalidade dos alunos que, ao pagar, escolhem melhor seu programa de estudos e concluem o curso mais rapidamente. Só chama a atenção para um necessário “cuidado”: não centralizar os recursos captados, pois isto desincentiva a captação. Em resumo, conferir autonomia para a captação e utilização dos recursos! Triste preço!

4. Fomento da oferta privada, para complementar a ação do Estado e como meio de controlar os custos do aumento das matrículas nos estabelecimentos públicos,

a) evitando os “desincentivos”, como o controle de preços, que deverão ser substituídos por mecanismos de credenciamento, fiscalização e avaliação;

b) estabelecendo incentivos financeiros para o setor privado, como meio de ampliar as matrículas a custo mais baixo, com base na qualidade; com esta estratégia, consegue-se a longo prazo “igual padrão de qualidade entre o público e o privado, como acontece no Chile”.

5. Melhoria da equidade mediante subsídios diretos a estudantes carentes por meio de programas de “trabalho e estudo”, pois o investimento direto “permite que os pobres tenham as mesmas opções que os ricos” e as escolas “invistam em áreas que o mercado necessita, melhorando assim sua qualidade e eficiência”.

6. Vinculação entre cessão de recursos e critérios de desempenho, por meio de matrizes de rateio para distribuição de recursos financeiros e vagas, alocando mais recursos para as instituições públicas e privadas que demonstrem excelência e avaliação externa.

Finalmente, o Banco Mundial condiciona a concessão de apoio ao desenvolvimento institucional à elaboração de políticas governamentais e execução de reformas.

Os princípios do Banco Mundial explicitados, cuja adoção é condição para financiamento, falam por si sós, tornando clara a articulação das políticas públicas brasileiras nesta etapa de desenvolvimento, às políticas elaboradas para os países pobres, principalmente pelos EUA, que detêm a hegemonia no âmbito do Banco Mundial. Define-se assim a forma de participação do Brasil no processo de globalização: como sócio dependente, heterônomo e consumidor, sem condições de

negociar sua inserção e construir sua soberania, de modo que se relacione com os demais países como parceiro livre e autônomo.

A adoção dos pressupostos do Banco Mundial pelas políticas de educação brasileira são bastante claras, sendo desnecessários maiores comentários. Destaca-se, contudo, como recurso de reforço, a redução do papel do Estado no financiamento, a busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital.

A análise da lógica que perpassa e articula todas as políticas públicas — do Estado Mínimo — permite retomar o que anteriormente se chamou de “*imbroglio de competências*”.

A estratégia referida, de diversificação de fontes de financiamento e fomento à iniciativa privada, para reduzir os custos, acabou criando uma situação paradoxal: o MEC, responsável pela educação em todos os níveis na perspectiva do direito de cidadania, tem repassado a responsabilidade do ensino básico de jovens e adultos trabalhadores para o sistema produtivo; cada vez mais as empresas oferecem ensino supletivo, de 1º e 2º graus, como condição necessária para uma formação profissional sólida e competente. A formação profissional *stricto*

sensu dos trabalhadores, que sempre foi estratégica para as empresas que nunca dependeram do poder público para fazê-la (senão teriam certamente falido), é chamada a si pelo MEC, através da Educação Profissional estruturada ou modular, nas Escolas Técnicas, CEFETs e Centros de Formação Profissional; em resumo, o MEC propõe-se a financiar com recursos públicos os custos dos treinamentos feitos pelas empresas e pelo SENAI e SENAC, inclusive controlando suas ações!

Assume o MEC, também, a educação profissional dos desempregados e demais excluídos do mercado de trabalho, tarefa específica do MTB. Este, por sua vez, embora tenha definido sua tarefa com clareza, ainda que no âmbito da proposta neoliberal de Estado, reflete de forma mais adequada que o MEC-SEMTEC a relação entre trabalho e educação, defendendo a sua articulação e diferenciando, mas não substituindo, a educação profissional, regida pela lógica do mercado, da educação em geral, regida pela lógica do direito universal.

O MEC-SEMTEC, por sua vez, adota uma postura de contenção da demanda com relação à continuidade dos estudos a partir de um conceito elitista de competência, propondo a educação profissional como forma de assistencialismo e compensação para os pobres e desvalidos da sorte, que, incapazes de estudar, têm de aprender a trabalhar, tal como concebia em 1909 a proposta das escolas de artes e ofícios!

Ainda mais — a SEMTEC legisla sobre educação profissional de jovens e adultos trabalhadores, chamando a si a responsabilidade que é de outras Secretarias do MEC.

Sobre o que é sua função: a educação média com direito universal e voltada para a formação do cidadão trabalhador, integrando educação geral e formação voltada

para o mundo do trabalho, não se manifesta... Provavelmente, porque não é mais sua missão, repassada aos Estados, Municípios, sistema produtivo, instituições não-governamentais e outras instituições privadas. Fica o MEC com a prioridade ao ensino fundamental, reduzindo o quanto mais possa o financiamento do ensino superior, como manda a cartilha do Banco Mundial.

De fato, parece ser um “samba do crioulo doido”... mas tem lógica, lá isso tem! Como de resto, as demais propostas de reforma do Estado, facetas diferentes do mesmo projeto, determinado externamente ao país, pelas grandes economias, sob a hegemonia dos EUA. Que sabor de velho discurso!

A concepção de ensino profissional traz à cena a velha dualidade — anacrônica, mas de roupa nova

Como já se discutiu no início do texto, a proposta de educação profissional que perpassa o texto do PL 1603/96 procura sintetizar, de forma que chamamos desastrosa, duas concepções distintas. Na discussão que vem do MTB, o ensino profissional tem natureza estrita e bem definida, prescindindo de qualquer legislação adicional para acontecer. Parte do perfil do novo trabalhador, exigido pela reestruturação produtiva para recusar uma visão dicotômica entre educação geral e formação profissional, define porém a especificidade da educação básica, entendida como escolaridade básica de 1º e 2º graus, como direito universal, e a especificidade da educação profissional como integrada e complementar àquela, enquanto processo definido com começo, meio e fim com foco no mercado, objetivando a empregabilidade. Esta concepção reflete uma abordagem mais