

Éramos Felizes e não Sabíamos: uma Análise da Educação Profissional Brasileira

Ramon de Oliveira

Menção honrosa na Categoria Artigos do "Prêmio Senac de Educação Profissional"

Professor do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da UFPE e mestre em educação pela UFP.

E-mail: ramono@elogica.com.br

Ramon de Oliveira. Éramos felizes e não sabíamos: uma análise da educação profissional brasileira. Procura mostrar que a recorrência a novos conceitos como o de competência e o de empregabilidade, na educação profissional brasileira, embora seja considerada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho como mecanismo fundamental para alcançar um modelo de desenvolvimento social sustentável e garantir uma maior equidade social, expressa, na prática, um retrocesso no campo da formação para o trabalho. A reforma da educação profissional, particularmente, no sistema de educação tecnológica, ao invés de propiciar uma maior democratização de acesso aos estudantes das camadas populares a uma educação que articule teoria e prática, retrocede historicamente e reafirma, no interior do sistema educacional, a dicotomia entre o ensino profissional e o ensino propedêutico.

As mudanças decorrentes do processo de globalização e a adoção de novos padrões de produção industrial caracterizados, principalmente, pela flexibilidade, impõem a necessidade de se reestruturar a educação profissional, visando sua adequação aos novos requisitos exigidos dos trabalhadores, como também são fundamentais para a criação de um novo padrão de vida cidadã.

Conceitos como o de competência, empregabilidade e flexibilidade surgem não só como a tentativa de melhor adequar a educação aos imperativos da nova ordem econômica, como representam estratégias das elites visando retirar da materialidade das relações capitalistas a reponsabilidade pela exclusão social e pelo desemprego em massa. Se estes conceitos são utilizados universalmente, as realidades nas quais se empregam possuem diferenças fundamentais entre si.

Enquanto a idéia de globalização para os países desenvolvidos em meio ao aumento da exclusão social representa a incorporação de novos mercados por suas grandes corporações; para os países pobres ou em desenvolvimento, esta expressa um novo colonialismo econômico e político, subjugando enormes contingentes populacionais à nova ordem estabelecida pelo capital.

Enquanto, para os países industrializados, o ideário neoliberal não consegue desmontar o padrão de intervenção estatal construído no transcorrer deste século, para a outra parte do mundo implementam-se reformas estruturais que fragmentam o patrimônio público estatal e desregulam os direitos sociais e econômicos conquistados pelos trabalhadores. A globalização para os países mais pobres, determinada pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial, significa muito mais a globalização da miséria e da exclusão social,¹ do que qualquer participação destes em uma nova era social e econômica.

Em meio a estas considerações, procuraremos explicitar que os novos valores e a nova institucionalidade da educação profissional no Brasil embora sejam indicados como um caminho para alcançar um modelo de desenvolvimento social sustentado,² e garantir uma maior equidade social ³, ao serem articulados com as reformas do ensino médio nacional, implementam um retrocesso no campo da formação para o trabalho e, ao mesmo tempo, dificultam ainda mais o acesso das camadas populares a uma educação que valorize a articulação entre teoria e prática.

Desenvolvimento com exclusão social e a "inempregabilidade"

A nova legislação da educação profissional brasileira pressupõe ser fundamental à juventude e aos indivíduos em idade para o trabalho, a incorporação de novos conhecimentos que os habilite a viver mais autonomamente e em melhores condições de assegurar sua manutenção ou incorporação no mercado de trabalho. Esta visão quase salvacionista da educação profissional, estrutura-se a partir de uma leitura equivocada ou falseadora das possibilidades reais de edificação de um modelo de desenvolvimento com maior equidade social.

Ao admitirem a possibilidade da economia brasileira despontar com maior competitividade no mercado mundial, o governo federal e as elites por ele representadas, relegam ao plano secundário os condicionantes políticos e econômicos que submetem nossa nação a um papel subordinado na atual fase de globalização do capital. Não colocando como fator impeditivo do alcance de um novo patamar de desenvolvimento o pagamento das dívidas externa e interna, estabelece-se um conjunto de estratégias que visa a satisfazer de imediato aos interesses do capital internacional e obstaculiza a possibilidade de confecção de uma outra forma de globalização para os setores economicamente em desvantagem.

Acreditando que a chance de arranjar um emprego será aumentada pelo simples fato das pessoas disporem de um maior capital cultural ou de uma melhor qualificação, obscurece-se, no discurso governamental, o fato de que a subordinação da nossa economia não abre possibilidades de geração de novos postos de trabalho. Tanto este fato é devidamente reconhecido pelos altos escalões do governo que os mesmos, em comunhão com os apologistas das reformas neoliberais, defendem a desregulamentação das relações de trabalho procurando, assim, criar o maior atrativo possível para que os empregos sejam, pelo menos, mantidos.

Sabe-se muito bem que a implementação de uma política efetiva de reforma agrária representaria uma real contribuição para a geração de novos postos de trabalho, bem como a melhoria da qualidade de vida de uma parte considerável da população. Entretanto, o governo resume-se a tratar os movimentos sociais de trabalhadores sem-terra como estimuladores da desordem política e inimigos do desenvolvimento econômico.

Como garantir emprego se o governo, ao seguir o receituário neoliberal, abre as portas do mercado nacional aos produtos estrangeiros e, simultaneamente, não permite ao pequeno e microempresário melhores condições para que os mesmos possam manter seus negócios? Como assegurar que novos postos de trabalho sejam criados, se o governo brasileiro, a fim de atrair o capital internacional, eleva as taxas de juros, tornando impossível para uma parcela majoritária da população manter o mínimo de consumo dos produtos com selos de controle de qualidade? Que adianta falar de empregabilidade quando os empregos desaparecem e os empresários só pensam em racionalizar os gastos?

Estas e outras questões deixam claro que o modelo de globalização que se instituiu no Brasil e nos países da América Latina é passível de uma interpretação mais crítica, mais historicizada e muito mais desveladora dos interesses e das contradições que por trás dele se escondem.

Não vivemos apenas a globalização, mas sim um tipo de globalização que é específica e construída para os países não-industrializados. Uma globalização que, como muito bem notou Chossudovsky,⁴ caracteriza-se por universalizar a pobreza. Seus arquitetos principais Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional formulam, dos seus gabinetes em Washington, aquilo que nossos governantes se encarregam de materializar: a exclusão e a impossibilidade de uma vida com dignidade social para a maioria da população.

Ao entender empregabilidade "não apenas como a capacidade de obter um emprego mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação",⁵ o governo brasileiro instituiu uma política de educação profissional que, na sua compreensão, pode contribuir para que os setores menos privilegiados ou normalmente excluídos do mercado de trabalho disputem em melhores condições um emprego. Aparentemente há coerência na relação entre melhor qualificação e maior possibilidade de empregar-se. Contudo, incoerente é desarticular a política de emprego e renda, das políticas econômica e social adotadas pelo país.

O processo de empobrecimento de boa parte da população não representa uma contradição na política instituída pelo governo federal nestes últimos anos.⁶ A reforma previdenciária, a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a diminuição dos gastos públicos com a diminuição de recursos para as áreas sociais e o congelamento dos salários dos servidores públicos federais, expressam a maior preocupação do governo brasileiro com os credores internacionais. Como mostrou Arruda,⁷ durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso a dívida externa brasileira cresceu de 148 para 229 bilhões de dólares, tendo sido pagos, durante os seus três primeiros anos de mandato, quase 100 bilhões de dólares. O paradoxo, neste caso, é que boa parte deste pagamento, cerca de 35 bilhões, corresponde a juros. Este compromisso do executivo brasileiro em atender aos interesses dos credores externos e aos da dívida interna, impõe uma política que tudo possibilita ao capital, restando apenas migalhas para o social.⁸

Este tratamento desigual que o atual governo vem impondo a setores diferentes da sociedade é explicitado pela contínua diminuição dos gastos nas áreas sociais. Ao tratar a problemática social no Brasil de forma fragmentária, o governo FHC procura atuar apenas como um grande pronto-socorro, remetendo a assistência social aos programas da Comunidade Solidária e instituindo uma política social de acordo com o poder de pressão econômica e política que os setores da sociedade dispõem. Em outras palavras, para os pobres, o governo instituiu uma política social pobre, para os ricos garante uma política econômica que em nada afeta os seus interesses, muito pelo contrário, acentua seus privilégios.⁹

Como demonstrou José Paulo Netto, a diminuição dos investimentos estatais nas áreas de educação, saúde e previdência social expressam uma sabotagem nas políticas sociais. Este governo, ao garantir os interesses do grande capital, exclui uma articulação entre política pública e controle do Estado sobre os ganhos do capital e não instituiu uma política social que esteja articulada com o controle democrático dos imperativos do mercado.¹⁰

Atento e submisso aos interesses do grande capital, o governo brasileiro pouco atuou de forma a romper com a inércia do setor produtivo em gerar novos postos de trabalho. Sempre recolocando a importância de se modificar as relações de trabalho, justificando que as mesmas são antiquadas e estão presas a um passado varguista,¹¹ este governo deixou ao bel-prazer das forças de mercado a responsabilidade por criar alternativas para que pudessem ser diminuídas as consequências nefastas do desemprego.

Só que a realidade não funciona de acordo com as crenças no "deus mercado". Ano após ano, torna-se mais crítica a crise do desemprego. Como mostrou Mattoso¹² mesmo reconhecendo, no momento atual, a importância de um maior nível de escolarização para a conquista de uma vaga no mercado de trabalho, os trabalhadores mais escolarizados estão perdendo seus empregos.

Existe uma incapacidade da própria economia em gerar novos postos de trabalho. Não adianta se propagar que a maior qualificação, a desregulamentação das leis trabalhistas ou o entendimento entre trabalhadores e empresários produzirá o aparecimento de mais empregos. É de fato necessário que o governo assuma sua responsabilidade neste processo, intervindo neste setor, criando, inclusive, uma nova legislação trabalhista se for necessário, mas isto tem que ocorrer em simultaneidade com a mudança de sua postura em relação à política de desenvolvimento. Faz-se necessário que o governo opte por um desenvolvimento econômico direcionado para os interesses dos setores excluídos.

Como mostrou Tavares,¹³ a incapacidade do governo de atuar de forma efetiva na geração de novos postos de trabalho, é determinada pela sua subordinação ao capital internacional. Ele, junto aos seus aliados, prefere criar mitos explicativos desta realidade a assumir sua responsabilidade pelo desemprego em massa. Tavares, colocando-se contrária ao mito que o desemprego é um fenômeno mundial e decorre da globalização, explicita que o mesmo não é algo natural, mas estrutura-se em virtude da posição que cada nação toma no processo de reestruturação produtiva. Nas economias que se deixam contaminar pelos encantamentos do espontaneísmo do mercado, o número de desempregados tende a acentuar-se.

Segundo Tavares¹⁴ há de se evidenciar que o governo brasileiro, ao criar explicações incoerentes e sem nenhuma comprobabilidade empírica, trata esta questão de forma superficial. É fundamental que ele trate esta problemática articulada com uma política de desenvolvimento econômico que contemple a área social como elemento central, haja vista que as distorções existentes põem em risco a própria sobrevivência do Brasil enquanto nação.

Mesmo que tenhamos uma política de educação profissional visando garantir uma maior empregabilidade, pode-se estar, na verdade, educando para um trabalho incerto.¹⁵ Lembrando Pochmann,¹⁶ já que a educação profissional não tem o poder de gerar, nem pode garantir o emprego, o que então podemos pensar de uma política de educação profissional neste contexto? Sabemos que, no campo social, sua contribuição será diminuta.

Os fundamentos da educação profissional

As atuais políticas educacionais, contribuem de forma direta ou indireta para a solidificação de um modelo de vida societal, com bases culturais e representacionais intimamente vinculadas às idéias e valores das classes economicamente dominantes. Elas têm como substrato de sua formulação preceitos teóricos e práticos que objetivam assegurar a hegemonia econômica e cultural destas mesmas classes.

Em não se configurando um nova estrutura econômica, mas sim o encadeamento de novas articulações visando recompor as taxas de acumulação para o capital, a teoria do capital humano pelo seu viés pragmático e positivista, tem assegurado, para o capital, os elementos ideais para a confecção de práticas e políticas educacionais.

O papel da teoria do capital humano a serviço dos interesses das elites econômicas não é algo novo na realidade brasileira, há muitos anos formulam-se críticas ao seu compromisso classista. Frigotto,¹⁷ já demonstrou que os seus propagadores, por "esquecerem" que o próprio acesso à produção cultural é reflexo das relações de desigualdade da produção capitalista, sustentam que a educação poderia corrigir aquilo que se edifica a partir da própria estrutura econômica. Destacou que, esta teoria, ao explicar o desenvolvimento econômico de cada nação a partir do quanto cada uma investia na formação educacional, justificava sua posição no cenário internacional, em função da quantidade de mão-de-obra capacitada. Além disso, em considerando que a característica da sociedade capitalista é a competição entre os indivíduos, o status social de cada pessoa decorreria da sua qualificação.

As debilidades desta teoria decorrem, segundo este autor, pelo fato da mesma não visualizar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais e por conseguinte, é uma teoria incapaz de compreender o sistema capitalista em suas diversas articulações. Ao pautar-se por um caráter fragmentário de análise dos fatos econômicos e sociais, termina por ser apologista deste sistema.

Embora Frigotto tenha desenvolvido estas críticas em um momento no qual o sistema capitalista já iniciava uma nova forma de gerenciar a produção, optando por um caráter mais flexível, posteriormente, mostrou¹⁸ que a teoria do capital humano ressurgiu, nestas últimas duas décadas, como referência para as políticas educacionais e para a explicação do desenvolvimento econômico das nações.

Hegemônica nos discursos das instituições multilaterais como a CEPAL e o Banco Mundial, a teoria do capital humano nutre-se de conceitos disseminados com a ascensão da produção flexível.

O capital, procurando acentuar sua exploração e ocultando as reais causas das desigualdades sociais, retoma mais uma vez o discurso da meritocracia e transfere para o campo educacional a responsabilidade pelas contradições sociais.

Ampliando o vocabulário da teoria do capital humano, conceitos como qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, sociedade do conhecimento, surgem como decorrentes das modificações na estrutura produtiva, mas também, vinculam-se intimamente à hegemonia do pensamento neoliberal, impondo ao sistema educacional uma subordinação à reprodução do capital.

Gentili,¹⁹ considera que a utilização de novos conceitos por parte do capital para justificar o quadro de desigualdade social e para a confecção de políticas educacionais, estrutura-se a partir do reconhecimento de que a utilização exclusiva da teoria do capital humano não conseguiu responder, satisfatoriamente, aos fatos ocorridos nestas últimas décadas. Para ele, o aumento do desemprego e a difícil possibilidade de inserção no mercado de trabalho implicaram a necessária reconsideração do papel da escola no contexto atual.

Para este autor,²⁰ a impossibilidade da educação responder satisfatoriamente ao desejo de mobilidade social dos setores subalternos, faz com que seja colocado em pauta a necessidade das pessoas buscarem novas ações que possam garantir a sua inserção no mercado. Sendo o emprego algo incerto fica, inclusive, sem sentido que o Estado assuma o compromisso de manter os altos investimentos em educação, já que não se vislumbra, como em períodos anteriores, a mesma contribuição que a educação poderia dar para o indivíduo e para a sociedade, principalmente no seu papel enquanto agente integrador. Daí erige-se a concepção de que devem ser os próprios indivíduos responsáveis por custear a sua formação. Não cabe ao Estado financiar a educação profissional, mas ao próprio indivíduo que reconhece a importância de dispor do maior arsenal possível de competências para adquirir um emprego.

As mudanças ocorridas no setor produtivo, com a contínua racionalização da produção e incorporação de novas tecnologias, deixa claro que o desemprego não é algo temporário ou conjuntural, mas expressa os objetivos do capital de, cada vez mais, tornar-se "autônomo" da força de trabalho, sem contar com o fato de que o aumento do número de desempregados repercute negativamente na capacidade da classe trabalhadora estruturar alternativas organizadas de defesa dos seus interesses.

Gentili²¹ entende que não é mais a preparação específica para uma posição no setor produtivo que direciona os seguidores da teoria do capital humano. Estes, embora mantenham as mesmas referências para suas interpretações, utilizam o conceito de empregabilidade como o novo balizador das suas ações. O uso deste conceito procura então, relativizar a crise do emprego existente, posto que existe, de fato dentro da lógica atual, a incapacidade do setor produtivo incorporar ou manter, no seu interior, o mesmo número de trabalhadores. Sua utilização, por parte das elites empresariais e dos seus representantes, busca justificar o desemprego pela má qualificação dos trabalhadores.

Ao procurar disseminar em meio à população que o grande responsável por não arranjar um emprego é o próprio trabalhador o qual não dispõe das competências requisitadas pelo mercado de trabalho, a classe dominante, além de obscurecer as verdadeiras causas políticas e econômicas da exclusão social de uma parte considerável da população, impõe um processo de competição e de individualismo segregador no seu interior.

Atribuindo à capacidade individual a possibilidade de empregar-se, o discurso da competitividade cria no âmbito da população um "salve-se quem puder", que repercute negativamente na construção de uma consciência de solidariedade entre os trabalhadores, estejam estes empregados ou à procura de um emprego.

Paiva,²² destaca que os novos valores ou competências cobrados pelo setor produtivo não é exclusividade sua. Para ela, no interior da sociedade, vive-se uma nova sociabilidade, marcadamente definida pela utilização de novas tecnologias que exigem de todos os indivíduos novas habilidades. A eficiência, a qualidade e a produtividade basilares na produção flexível, são cobradas das pessoas não só nos locais de trabalho, mas também na vida cotidiana. Por haver a necessidade de melhor aproveitamento do tempo, racionalizando-o de forma semelhante ao que ocorre no setor produtivo, cria-se a impressão de que a escola está ao reboque da produção, mas

não é o que de fato ocorre. A escola, segundo Paiva,²³ é apenas a expressão do instituído nesta nova sociabilidade. Em outras palavras, devido a um aumento de qualificação geral no interior da sociedade, esta espera que a escola seja eficiente e coetânea a tais modificações.

A posição desta autora²⁴ tem desdobramentos efetivos na sua concepção da educação profissional. Ela entende que, no mundo atual, a certificação perdeu seu valor em virtude do setor produtivo exigir maior pragmatismo dos trabalhadores, sendo fundamental que estes estejam aptos a desenvolverem novas competências e estarem abertos a novas aprendizagens. Neste sentido, o maior papel da escola na formação para o trabalho não é uma educação específica - como ocorria no modelo taylorista, mas sim a criação de uma base de conhecimentos que possibilite ao aluno incorporar novas habilidades e competências, o que só pode ser feito com uma educação básica de qualidade.

Esta posição de Paiva²⁵ é importante ser destacada, pois a mesma tem plena identificação com a do Ministério do Trabalho, quando o mesmo destaca o caráter de complementaridade da educação profissional, não substitutivo à educação básica.

Não se trata de substituir a educação básica pela formação profissional. Mas de abrir alternativas a quase dois terços da força de trabalho do país, a maioria na plenitude da vida ativa (25-40 anos de idade), que não possui mais que quatro anos de escolaridade nem terá chance ou condições de voltar à escola. Para esses, é preciso encontrar a fórmula de conciliação sistemática entre qualificações tácitas, dominadas a partir da experiência prática, com o aprendizado de conteúdos abstratos, cada vez mais demandados para o trabalho.²⁶

A aquisição de novas competências por parte dos trabalhadores deve ser analisada principalmente pelo caráter de acomodação e subordinação que estes passam a ter em relação aos interesses do empresariado. Vejamos como a competência é tomada no âmbito da reforma educacional.

/.../ podemos dizer que alguém tem competência profissional quando mobiliza e articula conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito. Este deixa de ser rotina e libera o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.²⁷

Ao entender o indivíduo competente como sendo capaz de adaptar-se às novas situações e a responder criativamente aos novos desafios, o discurso que apregoa o desenvolvimento de novas habilidades para a confecção de um trabalhador polivalente, oculta que muitas vezes o trabalhador submete-se a um ritmo de trabalho e de exploração muito maiores.²⁸

A articulação entre competências e empregabilidade é perceptível nas Diretrizes Curriculares para a educação profissional, ao afirmarem a importância do trabalhador adquirir a capacidade de atuar em diversas atividades.

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, uma vez que esse conjunto de saberes é imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações.²⁹

O conteúdo classista do conceito de competência evidencia-se por ser ele intimamente vinculado à confecção de novos comportamentos que o trabalhador deve apresentar e que são importantes não para ele próprio, mas que satisfazem de imediato aos interesses do capital. Ao se estabelecer que o trabalhador deve antes de tudo estar capacitado a saber aprender, significa isto uma abertura da sua mente àquilo que o capital considera o mais importante a ser apreendido.

É importante ressaltar como faz Ferretti 30 que, ao se justificar a importância de aquisição de novas competências em decorrência da utilização, em grande quantidade, de tecnologias no setor produtivo, obscurece-se sobre quais relações sociais este conceito toma vigor. Neste sentido, como mostra este autor,³¹ é preciso que os críticos a este conceito não percam de vista a historicidade própria do seu surgimento, caso contrário, poderemos entender as diretrizes e valores embutidos no projeto de educação profissional alheamente ao conflito de classes e ao processo de subordinação econômica e política na qual está inserida a nação brasileira.

Ressaltando a importância dos trabalhadores buscarem a formulação de um projeto educacional que esteja atento aos seus interesses de classe e como cidadãos, Deluiz 32 destaca que os trabalhadores devem lutar pela aquisição de competências que instrumentalizem sua atuação na sociedade civil, visando à expansão das suas potencialidades e sua emancipação individual e coletiva, posto que as competências requisitadas pelo setor produtivo os coloca apenas como cidadãos produtores de mercadorias.

A educação profissional não-cidadã

A reforma da educação profissional brasileira tem conseqüências diretas na construção de um "novo" modelo de cidadania. Entretanto, contrariamente ao apregoado no discurso estatal, entendemos que o resultado desta reforma será a confirmação de um modelo de cidadania excludente para os setores populares.

Como pudemos demonstrar, o núcleo central da reforma da educação profissional guarda, como um de seus objetivos principais, a criação de uma alternativa de política pública que fomente uma maior empregabilidade. Para assegurá-la, as atividades formativas devem ser construídas a partir dos interesses imediatos do mercado. A empregabilidade é um conceito ideológico, que "desconsidera" os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do aumento do desemprego. Este conceito é destituído de qualquer força teórica e prática para superar a crise do desemprego. Entretanto, isto não implica dizer que o mercado não saia ganhando com o aumento da qualificação dos trabalhadores.

O Estado, através desta política, acrescenta ao capital uma oportunidade de dispor de maior critério de seletividade para a contratação de novos trabalhadores. Na prática, fortalece-se a possibilidade dos empresários continuarem investindo pouco na qualificação dos seus trabalhadores, deixando a cargo dos mesmos a responsabilidade por tal feito, seja por intermédio do PLANFOR (Plano Nacional de Formação Profissional) financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) ou do pagamento dos cursos promovidos pela iniciativa privada. Nos dois casos, o financiamento é fruto do aluguel da sua força de trabalho.

Outra dimensão que deve ser levada em consideração e aí se coloca o grau de maior atraso nesta política, diz respeito à desvinculação do ensino profissional da educação básica. Ao estabelecer a educação profissional como tendo um caráter de complementaridade à educação básica, o MEC desarticulou o ensino acadêmico do profissional. O desdobramento desta ação é que a oportunidade mais rápida de profissionalização é destituída dos conteúdos considerados, pelo próprio MEC, como necessários para a aquisição das competências requeridas para formação de um cidadão. Além disso, a certificação da qualificação profissional não permite aos seus portadores ingressarem no ensino superior, pois este acesso é reservado, exclusivamente, àqueles que concluíram o ensino médio.

Mas isto é apenas uma das características do retrocesso nesta área. Uma outra diz respeito ao próprio caráter estabelecido para cada uma destas modalidades de educação. O ensino médio, como última etapa da educação básica, pautado pelas mudanças no mundo do trabalho, busca desenvolver competências nas áreas de: I) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; III) Ciências Humanas e suas Tecnologias.³³ Garante aos que passaram por ele um conjunto de conhecimentos que contribui para uma

intervenção mais participativa na sociedade, cria a possibilidade de continuidade dos estudos no ensino superior e habilita os indivíduos a apropriarem-se de novas competências visando sua futura inserção no mercado de trabalho.

No ensino médio, há o objetivo de desenvolver competências para a laboralidade e o exercício da vida cidadã, como pode ser visto em algumas de suas características:

- é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico
- objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
- capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho ou às exigências de aperfeiçoamentos posteriores.³⁴

Já para a educação profissional busca-se, tão-somente, o desenvolvimento de competências que habilitem o aluno a ocupar um emprego e o capacite a uma aprendizagem contínua para a adequação da sua prática às mudanças na produção, tornando-se apenas um cidadão produtivo.³⁵

É importante se destacar que esta mudança no ensino médio é reservada a uma parcela diminuta da sociedade. Do pequeno percentual de jovens que conseguem chegar a este nível da educação básica, uma parte substancial é formada por trabalhadores matriculados nos cursos noturnos e que têm no ensino profissionalizante a possibilidade de conquistar, simultaneamente, uma profissionalização e conhecimentos que os credenciem a disputarem uma vaga nas universidades. Ao se quebrar esta relação, os beneficiários do ensino médio são exatamente os setores da sociedade que em momento algum precisaram da profissionalização compulsória.

O MEC, ao reformular o ensino médio e desarticulá-lo do ensino profissionalizante, estabeleceu duas redes de ensino que são endereçadas a setores sociais distintos. Enquanto os de melhores condições econômicas terão a possibilidade de se qualificarem para o prosseguimento dos estudos, aos setores mais carentes e excluídos estabeleceu-se um padrão de educação que não incorpora uma relação articulada entre teoria e prática, comprometendo diretamente a formação destes indivíduos enquanto cidadãos.

O MEC, mesmo negando a dicotomia entre educação profissionalizante e a acadêmica, não assegurou à primeira os conhecimentos necessários ao exercício de uma vida mais participativa e mais reflexiva.

Deve-se destacar que os estudantes das camadas populares, matriculados nas escolas públicas de nível médio, terão que conviver com as condições adversas apresentadas à implementação das modificações necessárias ao oferecimento de um ensino de qualidade. Dito de outra forma, estes estudantes podem passar a ser penalizados não só pela escola deixar de articular a profissionalização com o ensino geral ainda que a qualidade dos cursos profissionalizantes fosse questionada, mas também por vivenciarem um ensino de segunda categoria. Diante da tendencial redução dos investimentos estatais na educação, pode-se estar assegurando mais uma vez, uma cidadania de segunda classe.

O governo brasileiro ao invés de se apropriar das proposições educacionais que visam construir uma escola articuladora da teoria e da prática e garantir a possibilidade dos alunos atuarem mais crítica e participativamente na vida política do país, alcançando uma formação mais integral ³⁶⁻³⁷⁻³⁸⁻³⁹ esvaziou a educação profissional dos conteúdos fundamentais à concretização deste anseio, como, ao mesmo tempo, criou duas redes de ensino, que perpetuam, no interior da sociedade, a divisão de classes.

Considerações finais

Sob a justificativa da reestruturação produtiva e mascarando o processo de subjugação política e econômica às nações desenvolvidas e ao capital internacional instituiu-se, no campo da política educacional brasileira, mecanismos de fortalecimento das atividades de formação profissional. Estes, ao invés de pautarem-se por uma perspectiva de formulação de uma escola voltada aos interesses dos trabalhadores, asseguram mais ainda os privilégios educacionais de um pequeno estrato da população.

A reinstauração da dicotomia no interior do processo educativo, paradoxalmente, é fruto de uma reforma que visa exatamente garantir uma melhor qualidade da educação e uma maior democratização do acesso dos jovens à escolarização formal.

O princípio de democracia educacional é totalmente quebrado, pois uma maior democratização do processo educacional não se dá pelo aumento quantitativo da oferta de cursos profissionalizantes ou pela flexibilização dos requisitos para passar pelo processo de qualificação escolar. Como mostra Kuenzer,⁴⁰ a verdadeira democracia se estabelece pela possibilidade dos alunos, sejam eles oriundos de quaisquer classes sociais desfrutarem de uma escola que articule igualmente o conhecimento prático e teórico, possibilitando, assim, no futuro, aos setores populares, disporem de conhecimentos diversos que lhes permitam exercer, em melhores condições intelectuais, a sua cidadania.

As reformas implementadas, fortalecendo a dicotomia entre a educação profissional e a educação geral, ao invés de instituírem avanços nas políticas educacionais, estabelecem um verdadeiro retrocesso nas expectativas de construção de uma escola voltada para a construção de cidadãos integrados à vida política brasileira.

Se antes vivíamos infelizes pela escola média profissionalizante estabelecer para os setores populares um ensino dual, dicotomizando a prática e a teoria como momentos distintos da aprendizagem; no momento presente, nossa infelicidade torna-se muito maior por perceber que esta dualidade agudizou-se ao ponto de materializar-se em forma de lei. Fica patente, então, que a força e organização da classe trabalhadora não pode direcionar-se, exclusivamente, a conquistas salariais imediatas ou à própria garantia de permanência no emprego, mas há de direcionar-se também para a confecção de um projeto de política educacional que, em sendo sensível às mudanças econômicas, articula-se a um modelo de globalização incluyente e autônomo em relação ao capital internacional. Se tudo que é sólido desmancha-se, pensar no novo é tarefa ainda presente para aqueles que defendem o mundo para as pessoas e provam que a história não terminou.

Notas

1 CHOSSUDOVSKY, Michel. A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.

2 BRASIL. Ministério do Trabalho. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995.

3 CEPAL. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago

de Chile, 1992.

4 CHOSSUDOVSKY, Michel. op. cit.

5 BRASIL. Ministério do Trabalho. op. cit., p. 9.

6 Segundo dados da CEPAL (1998), no período compreendido entre os anos de 1993 e 1996, a concentração de renda no Brasil tornou-se mais aguda. Enquanto a riqueza das famílias do decil inferior diminuiu de 11,5 para 10,5%, as 10% mais ricas aumentaram a sua participação na renda nacional de 43,2 para 44,3%. Vale a pena considerar que segundo este mesmo relatório, o Brasil tem 29% de famílias abaixo da linha de pobreza e 11% na linha de indigência.

7 ARRUDA, Marcos. Dívida e(x)terna: para o capital, tudo; para o social, migalhas: Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Cap. 1, p. 11-56: Dívida e(x)terna.

8 Id. ibid.

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

10 Id. ibid.

11 AMADEO, Edward. A reforma trabalhista brasileira. Notas sobre o mercado de trabalho. Brasília, n. 8, out. 1998.

12 MATTOSO, Jorge. Produção e emprego: renascer das cinzas In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da nação: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

13 TAVARES, Maria da Conceição. Os mitos sobre o desemprego. Folha de São Paulo, São Paulo, 11 fev., 1996. Caderno Dinheiro.

14 Id. ibid.

15 FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo México, Itália e Brasil. Trabalho apresentado na 20ª Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1997.

16 POCHMANN, Márcio. Cinco teses fora de lugar. Folha de São Paulo, São Paulo, 16 nov. 1997. Caderno Dinheiro, p. 2.

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

18 Id. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

20 Id. ibid.

21 Id. ibid.

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

23 Id. ibid.

24 Id. Ibid.

25 Id. Ibid.

26 BRASIL. Ministério do Trabalho. (1995) op. cit., p. 9.

27 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999. p. 33. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.

28 Segundo Vicente Paulo da Silva, presidente da Central Única dos trabalhadores, durante os anos de 1993 e 1997, de acordo com os dados do DIEESE, em virtude do aumento do ritmo de trabalho cobrado aos trabalhadores obrigando estes a realizarem horas extras, houve um aumento de 102% de doenças profissionais, bem como foi registrado o aumento de 18,31% nos óbitos ligados a estas doenças (Silva, 1997).

29 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1999) op. cit., p. 33.

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

31 Id. ibid.

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

33 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução no 3/98, de 26 de junho de 1998. Brasília, 1998. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

34 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Câmara de Educação Básica.(1999) op. cit., p. 21.

35 DELUIZ, Neise. op. cit.

36 SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnicidade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

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

38 FRIGOTTO, Gaudêncio. op. cit.

39 FRANCO, Maria Laura. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 29-37, fev. 1989.

40 KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.