

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
STRICTO SENSU

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NA NOVA LDB: PRESSUPOSTOS E
IMPLICAÇÕES

José Carlos de Almeida Debrey

Goiânia, janeiro 2002

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (UCG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
*STRICTO SENSU***

**A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NA NOVA LDB: PRESSUPOSTOS E
IMPLICAÇÕES**

José Carlos de Almeida Debrey

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Política e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Araújo Nepomuceno.

Goiânia, janeiro 2002

Esta dissertação foi orientada, avaliada e aprovada pela Comissão de Dissertação do candidato e aceita como parte dos requisitos da Universidade Católica de Goiás (UCG) para obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Política e Gestão da Educação
Área de Concentração

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA NOVA LDB: PRESSUPOSTOS E IMPLICAÇÕES

José Carlos de Almeida Debrey

Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG)
Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*

Comissão:

PROFESSORA DRA. MARIA DE ARAÚJO NEPOMUCENO

PROFESSORA DRA. ANITA CRISTINA AZEVEDO REZENDE

PROFESSORA DRA. ARLENE CARVALHO DE ASSIS CLÍMACO

data

Agradecimentos

à Profa. Dra. Maria de Araújo Nepomuceno, pela resoluta firmeza e carinho com que conduziu a orientação teórico-metodológica e técnica dessa dissertação;

à *banca de qualificação*, composta pela orientadora da dissertação, Profa. Dra. Maria de Araújo Nepomuceno, pela Profa. Dra. Anita Cristina Azevedo Rezende e pela Profa. Dra. Arlene Carvalho de Assis Clímaco, pelas críticas e sugestões pertinentes e substantivas;

à Profa. Darcy Costa, pela revisão da versão final deste trabalho;

à Profa. Raquel Abrahão Edreira Neves, pela tradução do resumo para o inglês;

à equipe de professores do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, pela dedicação e responsabilidade na condução das atividades do Mestrado;

à Universidade Católica de Goiás, pela licença parcial a mim concedida no decorrer do curso.

Aos profissionais que atuam na área da educação;
às classes subalternas, que constroem coletivamente a riqueza
expropriada pelo *outro*, por meio da extorsão do sobretrabalho;
a todos aqueles que sonham, lutam ou morrem pela *utopia* de
concretizar e expressar a essência humana no trabalho, em uma
sociedade sem *estranhamento*, justa, igualitária e ética.

Lista de Siglas

Alca	Área de Livre Comércio das Américas
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEE	Comunidade Econômica Européia
Ceeteps	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conditec	Conselho Nacional de Diretores de Escolas Técnicas Federais
Coned	Congresso Nacional da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escola Técnica Federal
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FIBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Fiesp	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
Gatt	Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio (hoje, OMC)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
Mercosul	Mercado Comum do Cone Sul
MTb	Ministério do Trabalho
Nafta	Área de Livre Comércio da América do Norte
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio (ex-GATT)
ONU	Organização das Nações Unidas

Penud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PEQ's	Planos Estaduais de Qualificação
PIB	Produto Interno Bruto
Planfor	Plano Nacional de Educação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
Premem	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
Proem	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná
Sebrae	Serviço de Apoio as Micros e Pequenas Empresas
Semtec	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte
Sesc	Serviço Social do Comércio
UE	União Européia
Unesco	Organização Educativa Científica e Cultural das Nações Unidas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

Lista de Quadros

Quadro 1 – Formas de combinação público/privado no campo educacional (alguns exemplos)

Quadro 2 – Comparação de concepções teórico-metodológicas no processo educativo

Quadro 3 – Quadro sintético das mudanças na organização do trabalho

Quadro 4 – O ensino médio na nova LDB (Lei nº 9.394/1996)

Quadro 5 – A educação profissional na nova LDB (Lei nº 9.394/1996, arts. 39 a 42)

Quadro 6 – A educação profissional no Decreto-lei federal nº 2.208/1997

SUMÁRIO

Introdução

A educação profissional como objeto de estudo	14
Procedimentos metodológicos	22

Capítulo I

A globalização, o neoliberalismo e a educação

1. O Estado neoliberal e a educação	26
1.1. O bloco no poder no Estado neoliberal brasileiro	33
2. A emergência de um novo padrão de acumulação e suas relações com o mundo do trabalho e da educação	34
3. A reestruturação produtiva e as mudanças no trabalho e na educação	40
3.1. O novos conceitos da reestruturação produtiva na educação	43

Capítulo II

O conceito de cidadania e a educação

1. O conceito de cidadania	52
2. A cidadania e a educação	57

Capítulo III

A reforma da educação profissional: do discurso à prática

1. A legislação da reforma	64
2. Contradições estruturais: educação profissional e reestruturação produtiva capitalista flexível	78
2.1. A lógica da racionalidade financeira na reforma da educação profissional	80
3. A expressão prática do discurso da educação profissional	86

Considerações finais	100
-----------------------------------	------------

Bibliografia	107
---------------------------	------------

RESUMO

Esta dissertação de mestrado em educação expõe os resultados de uma pesquisa que tem como objetivo de estudo *A reforma da educação profissional na nova LDB/1996 e no Decreto-lei federal nº 2208/1997*. Aborda a educação técnico-profissionalizante em sua subordinação à lógica do capital transnacional e a resistência dos profissionais da educação, contextualizando-a na *démarche* da produção flexível da globalização neoliberal no Brasil, na década de 90, em suas relações na reestruturação produtiva do capital flexível da produção e do trabalho, no âmbito da crise sistêmica do capitalismo.

A exposição dos resultados desta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, a reforma da educação é contextualizada em relação à crise sistêmica do capital e seu processo de intensificação global, a reestruturação produtiva flexível e as conseqüentes mutações no mundo do trabalho e da educação, assim como o papel da política do Estado neoliberal brasileiro, na década de 90. O segundo expõe o conceito de cidadania liberal e sua relação com a educação, expressando os limites da igualdade jurídica da cidadania (em uma sociedade de classes e de apropriação privada dos meios de produção) na propalada democratização e universalização da educação profissional. No último, articulam-se dialeticamente os conteúdos e conceitos teóricos dos capítulos anteriores à reforma da educação profissional, em suas contradições entre os objetivos propostos e os objetivos efetivados no mundo real da prática educativa, à luz da legislação pertinente, às contradições estruturais da produção do capital flexível, à lógica da racionalidade financeira, à manutenção da dualidade estrutural da educação de nível médio e à expressão prática do discurso ideológico da educação, embasadas em recentes pesquisas empíricas, naquela modalidade de ensino.

Assim, pôde-se concluir, pelo procedimento técnico e teórico-metodológico dialético adotado, que a educação profissional do segundo grau, encetada pela reforma, *aprofunda a dualidade estrutural entre o saber científico-político e o fazer técnico-produtivo*, contrariando os objetivos propostos na legislação, confirmando, no aspecto macro, a subordinação da educação à lógica do capital, como também a dependência histórico-estrutural da economia brasileira à divisão internacional da produção e do trabalho.

ABSTRACT

This master education essay exposes results from a research that has as aim of study The Professional Education Reform in the new LDB/1996 and in the Federal Decree-Law number 2208/1997. It approaches the technical-professionalizing education in its subordination to the logic of the transnational capital and the resistance of the education professional contextualizing it in the *démarche* of the flexible production of the neoliberal globalization in Brazil, in the 90 decade, in its relations in the productive reorganization of the flexible capital of the production and of the work, in the field of the systemic crisis of the capitalism.

The exposition of the results of this essay is structured in three chapters. In the first, the educational reform is contextualizing in relation to the capital systemic crisis and its global intensification process, the flexible productive reorganization and the consequent mutations in the work and in the education world as well as the role of the Brazilian Neoliberal State policy, in the 90 decade. The second presents the liberal citizenship concept and its relation with the education, expressing the limits from the juridical equality of the citizenship (in a class societies and private appropriation from the production means) in the divulged democratization and universalization of the professional education. In the last articulate dialectically the theoretic contents and concepts of the prior chapters to the professional education reform, in its contradictions between the proposal purposes and the effective purposes in the real world of the educative practice, to the light of the pertinent legislation, to the structural contradictions of the production of the flexible capital, to the logical financial rationality to the maintenance of the structural duality of the secondary education to the practical expression of the education ideologic discourse, based on recent empirical researches, in that modality of teaching.

In that way, could conclude, by the technical procedure and dialectical theoretic-methodologic adopted, that the professional education of the secondary school, started by the reform, deepen the structural duality between the scientific-politic knowledge and the technical productive construction, opposing the proposed targets in the law, confirming, in the macro aspect, the subordination of the education to the logic of the capital, as well as the structural-historic dependence of the Brazilian economy to the international division of the production and of the work.

A filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade ao nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco-intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

Antônio Gramsci

Introdução

INTRODUÇÃO

A educação profissional como objeto de estudo

A inserção da economia brasileira na globalização e na reestruturação produtiva neoliberal efetiva-se de forma improvisada, autoritária, dependente e sem a necessária estruturação de uma política de desenvolvimento científico-tecnológico-industrial autônoma, como requisito indispensável à construção de condições de igualdade para a produtividade e a competitividade, em relação ao capital monopolista externo.

A reforma da educação no Brasil, com as inovações tecnológicas e da informática, maturadas nos Estados centrais capitalistas, só acontece na segunda metade da década de 90 do século XX, como são os casos da promulgação das *diretrizes e bases da educação nacional* (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e do Decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997, que regulamentam a *educação profissional* e alteram substancialmente, e de forma autoritária, os princípios e os parâmetros dessa modalidade educativa. Esses documentos legais, na perspectiva da globalização neoliberal capitalista e suas tecnologias flexíveis, evidenciam para a sociedade, para o sistema escolar, e, em particular, para o pesquisador, a relevância da educação e de sua articulação com o mundo do trabalho e suas relações sociais.

Esta investigação teórica e documental visa o estudo e análise da política de educação profissional do Estado brasileiro, na década de 90, focalizando o conceito de trabalho e cidadania nela veiculados, no contexto da globalização neoliberal. Buscando alcançar esse objetivo, esta dissertação parte do seguinte pressuposto: a educação profissional no Brasil, na década de 90, não coaduna com a reestruturação produtiva do capital flexível, as

novas tecnologias e conhecimentos científicos, porque não se assenta no estreitamento dos laços entre ciência e trabalho, conforme proclama o Estado, por meio daqueles diplomas legais. Ao contrário, o distanciamento desses laços caracteriza-se por uma separação entre a educação propedêutica e a educação técnico-profissional, obedecendo à lógica de subordinação da economia brasileira ao capital monopolista externo, de caráter globalizado e neoliberal.

A relação do homem com a natureza e dos homens com os homens, em um contexto histórico e social concreto, em um contínuo devenir, traduz-se também como formas de ensino-aprendizagem, em suas dinâmicas condições materiais e imateriais de existência humana e social. O sistema escolar público, universal, gratuito, obrigatório e secularizado tem sua gênese na reforma intelectual e moral iluminista/burguesa/liberal do século XVIII, como suporte de conhecimento aos processos produtivos capitalistas.

A educação formal e sistematizada, direta ou indiretamente, sempre foi pensada para estar a serviço do processo produtivo. A educação fundamental em seus aspectos de desenvolvimento psicomotor, formação cognitiva e estético-afetiva não deixa de se constituir em momento básico de articulação orgânica do ensino-aprendizagem para a futura qualificação técnico-profissional, como exigência do mercado e do sistema produtivo hegemônico.

Em dezembro de 1996 o Congresso Nacional aprova, e o governo federal promulga no Brasil a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse fato acontece no contexto histórico de reestruturação econômica, social, financeira e cultural (globalização), reestruturação técnico-científico (microeletrônica, informática e robótica) e reestruturação político-ideológica (neoliberalismo), com profundas mudanças nas estratégias das políticas educacionais brasileiras e na ordenação político-jurídico das instituições educativas formais brasileiras. Apesar do conteúdo liberal do referido diploma legal, as poucas conquistas nele inseridas, e que serão analisadas neste trabalho, advieram da resistência das entidades dos trabalhadores em educação, quando do processo de tramitação no legislativo federal.

O novo diploma legal preceitua que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas

manifestações culturais” (Brasil, LDB, 1996, art. 1º, *caput*), acrescentando que *a educação formal deverá manter vínculos com o mundo do trabalho e a prática social*. Em relação aos princípios e fins da educação nacional, a Lei nº 9.394 normatiza que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, LDB, 1996, art. 2º).

Pode-se observar que a política educacional do Estado brasileiro, codificada na LDB, estabelece, dentre outras categorias, as de *Estado e sociedade civil, trabalho e qualificação, cidadania, prática social, liberdade e ideal de solidariedade humana*, como fundamentos das novas *diretrizes e bases da educação nacional*.

Na economia brasileira, ainda tipicamente taylorista¹ e fordista², a produção toyotista³ incipiente exige mudanças nas políticas educacionais, para se adequar ao processo

¹ A produção taylorista pode ser compreendida como “um salto qualitativo na organização do trabalho. Seu objetivo é a decomposição do processo de trabalho nas tarefas mais simples, mediante a análise de tempos, à qual Gilbreth acrescentaria a análise dos movimentos. Com isso se pretende colocar à disposição da direção das empresas um conhecimento detalhado dos processos de trabalho que lhes evite terem que depender do saber dos trabalhadores e de sua boa vontade, isto é, de sua disposição para empregarem a fundo sua capacidade de trabalho e serem explorados” (Taylor, 1969). Enfim, “o propósito da ‘organização científica do trabalho’ é converter a capacidade de trabalho do assalariado, que o capitalista comprou, no máximo de trabalho efetivo, o que passa por arrebatá-lo a capacidade de decidir a respeito. Frente à divisão manufatureira do trabalho, o taylorismo representa simplesmente uma tentativa de sistematização, codificação e regulação dos processo de trabalho individuais com vistas à maximização do lucro, mas seu método é qualitativamente distinto” (Enguita, 1989:17).

² “O fordismo é a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem. Tal como a maquinaria na divisão manufatureira do trabalho, o fordismo, que representa com relação ao taylorismo a incorporação dos cálculos de movimentos e tempos em um sistema mecânico de ritmo regular e ininterrupto, supõe a subordinação do trabalhador à máquina, a supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão. Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de submetimento ao controle da direção, desqualificação e rotinização, e os trabalhadores vêem diminuído ao mínimo o controle sobre seu próprio processo produtivo e reduzida a zero ou pouco mais que zero a satisfação intrínseca derivada do mesmo. Entra-se de cheio no que Giedion chamou de ‘barbárie mecanizada, a mais repulsiva de todas as barbáries’ ” (Enguita, 1989:17).

³ No caso da produção toyotista “é possível dizer que o padrão de *acumulação flexível* articula um conjunto de elementos de *continuidade* e de *descontinuidade* que acabam por conformar algo *relativamente* distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho” (Antunes, 1999:52; grifos do autor).

de acumulação flexível⁴ do capital.

Não se pode compreender qualquer política educativa desvinculada do contexto histórico-social em que se insere e o teor ideológico de ressignificação dos conceitos que a informam. A contemporaneidade da reforma educacional e a globalização neoliberal capitalista não são pura coincidência. Pelo contrário, referem-se à estratégia do sistema hegemônico produtivo e às práticas políticas do Estado.

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, transformam radicalmente esta situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção (Kuenzer, 1998a:37).

Por outro lado, a educação para o trabalho, fundada nos princípios da *qualidade humana*, da *solidariedade* e da *equidade* (tratamento igual aos desiguais na sociedade de classes), consubstanciados na LDB, torna-se contraditória em seu processo de execução, em virtude da política neoliberal de o Estado priorizar o privado em detrimento do público. A relação da educação com o mundo do trabalho, na economia de mercado e do Estado neoliberal, estabelece-se de forma contraditória e processual. Enguita cita Carnoy e Levin, segundo os quais,

A relação entre a educação e o trabalho é dialética: é composta de uma perpétua tensão entre duas dinâmicas, os imperativos do capitalismo e os da democracia em todas as suas formas. Como produto e fator conformados, por sua vez, da discórdia social, a escola está necessariamente envolvida nos grandes conflitos inerentes a uma economia capitalista e a um Estado capitalista liberal. Estes conflitos residem na contradição entre a relação desigual subjacente à produção capitalista e a base democrática do Estado capitalista liberal. A escola é essencial para a acumulação do capital e para a reprodução das relações de produção capitalistas dominantes, e é considerada pelos pais e pelos jovens como um meio para uma maior participação na vida econômica e política (Carnoy e Levin, *apud* Enguita, 1989:229).

⁴ A produção de capital flexível ou a reconversão produtiva “estabelece a integração de distintas seqüências de trabalho e um mesmo processo, diminuindo a porosidade e o retrabalho, visando ao aumento da produtividade. Esse processo tem por fundamentação a integração sistêmica, tanto organizacional como tecnológica, em que as máquinas controlam suas próprias operações. Tais mudanças implicam necessariamente novas demandas de qualificação, bem como a desqualificação e a exclusão dos trabalhadores que impactam o mundo do trabalho e os sistemas de ensino” (Carneiro, 1998:192).

A vinculação do exercício da cidadania com a educação, para o trabalho e a vida, como objetivos propostos pela LDB/1996 e pelo Decreto nº 2.208/1997, no contexto de uma sociedade de classes, deve ser entendida também nas mediações político-ideológicas e no processo contraditório do sistema hegemônico.

A concepção de cidadania liberal da classe hegemônica burguesa refere-se ao fato de todos os homens serem titulares jurídicos da liberdade e da igualdade, sobretudo na prevalência do contrato entre o capital e a força de trabalho, reduzindo os direitos (civis, políticos e econômico-sociais) de cidadania das classes subalternas ao mundo do imaginário, ou no máximo, a limitadas conquistas individuais⁵. Por isso,

o individualismo (a liberdade pessoal) na esfera da sociedade civil não pode ser tão desagregador com o aprofundamento dos interesses egoísticos, a ponto de comprometer a indispensável sociabilidade exigida na esfera da produção, tendo em vista não só a manutenção das condições de reprodução da vida material da sociedade, como também a preservação das relações específicas que permitem a exploração do trabalhador e a acumulação privada do produto social. Isso implica a organização da esfera política de *forma aparentemente destacada* para resgatar com legitimidade, no plano da ordem pública, com expedientes jurídicos e ideológicos apropriados, a *unidade perdida* em favor do intercâmbio social individualista, no âmbito da sociedade civil. Porém, nesse nível político, o *resgate da sociabilidade não se dá de forma real*, tal como ela ocorre, de certo modo, no âmbito material da produção, *visto que deve absorver a individualidade na forma da cidadania voluntariamente exercitada (através do voto popular), qualificada ainda como massa de indivíduos atomizados e abstratamente considerados, ou seja, independentemente das respectivas condições econômicas e da conseqüente situação de classe* (Alves, 1987:249-250; grifos do autor)⁶.

⁵ “A idéia de que as classes subalternas são constituídas pela classe operária, pelos camponeses e também pelos povos coloniais tem, hoje ao menos, uma amplitude excessiva. Formulada desse modo, explica pouco, mas sugere uma via de entendimento das relações sociais fora do reducionismo implícito na concepção de classe social. Isto fica claro se nos dermos conta de que cada uma das classes subalternas, de coletividades tão amplas como os povos coloniais tem contradições, conflitos e confrontos distintos com o eixo de relações que dá sentido à sua participação no mundo do capitalismo. E complicando o quadro mais ainda, tem conflitos de interesse e conflitos políticos entre si. (...) No entanto, a categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade, a sua riqueza histórica, cultural e política. (...) Por isso mesmo, obriga-nos a fazer indagações sobre a reprodução ampliada da subalternidade, sobre a multiplicação diferenciada dos grupos subalternos. Obriga-nos a ter em conta que as esperanças e lutas dos diferentes grupos e classes subalternos levam a diferentes resultados históricos, porque desatam contradições internas que não são apenas contradições principais do desenvolvimento do capital, a oposição burguesia-proletariado. (...) Nessa perspectiva, a subalternidade ganha dimensões mais amplas. Não expressa apenas a *exploração*, mas também a *dominação* a *exclusão* econômica e política. (...) Desde seus tempos iniciais, a história do capitalismo tem sido uma história de exclusão e marginalização de populações, mas uma *exclusão integrativa*, que cria reservas de mão-de-obra, cria mercados temporários ou (...) parciais. (...) O subalterno não é uma *condição*, figura que o desenvolvimento capitalista supostamente extingiria com o correr do tempo. Estamos diante de um *processo* que se atualiza e subalterniza grupos crescentes nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres” (Martins, apud e grifos de Nepomuceno, 1998:141-2).

⁶ Nesta dissertação, sempre que for mencionado a categoria cidadania, esta se refere à luta no processo de acumulação de forças políticas das classes subalternas, como momento conjuntural da luta coletiva de classe, sem renunciar à práxis revolucionária na construção da hegemonia dos trabalhadores, mediante a revolução

Ao vincular o desenvolvimento da educação e trabalho com as categorias *sociedade civil* e *Estado*, a LDB não conceitua Estado. O conceito de Estado no pensamento tradicional marxista restringe-se à idéia de *sociedade política*. Na esteira de Marx, Gramsci amplia tal conceito para incorporar a esfera do consenso, utilizando dialeticamente o par *sociedade política/sociedade civil*, ou seja, o Estado pode ser compreendido em dois grandes planos:

o que pode ser chamado de “*sociedade civil*” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “*privados*”) e o da “*sociedade política ou Estado*”, que correspondem à *função de “hegemonia”* que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são (...) organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) *do consenso “espontâneo”* dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) *do aparato de coerção estatal* que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção nos quais fracassa o consenso espontâneo (Gramsci, 1978:7-8)⁷.

Assim ampliado, esse conceito descortina perspectivas teóricas de maior tessitura para a compreensão da articulação educação e trabalho na política do Estado brasileiro, materializada na elaboração e na execução da LDB. Pode-se, desse modo, compreender com maior clarividência científica a mediação entre as *diretrizes e bases da educação nacional* e as conexões entre a esfera pública e privada, as imbricações entre a reestruturação produtiva capitalista no mundo do trabalho e a demanda por mudanças no sistema escolar, bem como os interesses hegemônicos de classes, na política educacional do Estado.

A elaboração da LDB/1996, que se arrastou por quase uma década no Congresso Nacional, expressa o conceito acima desenvolvido nos embates, discussões e conflitos de interesses de grupos e de classes, na concepção política educacional e suas relações na construção de diretrizes, fins e princípios, estabelecidos na nova lei. Suas concepções definidoras e fundantes para o mundo do trabalho são elucidadas no decorrer deste trabalho.

intelectual, política e moral, centrada na concepção gramsciana, como forma de superação das relações sociais de produção capitalistas.

⁷ Deve-se esclarecer nesse momento que todos os grifos dos trechos citados são do autor deste trabalho. Quando forem de outros autores, será indicado.

O sistema escolar ocupa um lugar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem das relações sociais de produção de trabalho alienado⁸, mediante a apropriação da mais-valia⁹, como forma de reproduzir a acumulação do capital em uma economia tipicamente de mercado. No Brasil, a LDB/1996 não escapa a essa tendência dominante, ou seja, às novas exigências educativas como formas de adaptação instrumental (saber fazer, saber usar e saber comunicar) à globalização capitalista.

A proposta teórica, metodológica e pedagógica da nova política educacional do Estado centra-se no discurso de valorização de uma educação-cidadã para o trabalho.

⁸ A alienação é o “fenômeno pelo qual os homens criam ou produzem alguma coisa, dão independência a essa criatura como se ela existisse por si mesma e em si mesma, deixam-se governar por ela como se ela tivesse poder em si e por si mesma, não se reconhecem na obra que criaram, fazendo-a um ser-outro, separado dos homens, superior a eles e com poder sobre eles” (Chauí, 1995:170). A alienação do trabalho “consiste, primeiramente, no fato de que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence a seu ser; que em seu trabalho, o trabalhador não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente ele mesmo fora do trabalho, e no trabalho algo fora dele. Ele se sente em casa quando não trabalha, e quando trabalha não se sente em casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas obrigado; é trabalho forçado. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho. (...) Disso resulta que o homem (o trabalhador) apenas se sente livre em suas funções animais, no comer, beber, procriar, e quando muito no que se refere à habitação e à vestimenta, e em troca em suas funções humanas sente-se como animal. O que é animal torna-se humano e o que é humano torna-se animal” (Marx, apud Enguita, 1989:22).

⁹ A “extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, a diferencia específica do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. Lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital. Mas o lucro e o salário são, ambos, dinheiro e, portanto, uma forma objetificada do trabalho que só se torna possível em função de um conjunto de mediações historicamente específicas onde o conceito de mais-valia é crucial. A história da produção capitalista pode ser vista como a luta entre a tentativa do capital de aumentar a taxa de mais-valia e a tentativa, de parte da classe trabalhadora, de resistir a esse aumento. Isto ocorre basicamente de duas maneiras. A primeira – extração da mais-valia absoluta – envolve o crescimento da taxa de mais-valia através de um aumento do valor total produzido por cada trabalhador sem alteração do montante de trabalho necessário. Isto pode ocorrer devido a uma ampliação (intensiva ou extensiva) da jornada de trabalho que, no entanto, se defronta com a resistência organizada da classe operária e atinge limites físicos, em que a saúde da classe da qual o capital como um todo (ou mesmo os capitalistas individuais) depende deteriora-se devido às horas excessivamente longas ou à alta intensificação do trabalho ou a salários insuficientes. Quando a extração da mais-valia absoluta atinge seus limites, a alternativa para o aumento do valor total do que cada trabalhador produz é dividir a mesma quantidade em proporções mais favoráveis ao capital, ou seja, manter a mesma duração da jornada de trabalho e redividi-la de modo a obter mais mais-valia a ser apropriada pelo capital. Isso exige a redução do tempo de trabalho necessário, ou seja, uma redução no valor da força de trabalho. Essa é a extração da mais-valia relativa, que pode ocorrer segundo dois modos: ou se reduz a quantidade de valores de uso consumidos pelo trabalhador, ou se reduz o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir a mesma quantidade de valores de uso. O primeiro método encontra os mesmos limites da extração de mais-valia absoluta: resistência da classe operária e deterioração de suas condições físicas. *O segundo caminho é que fez do capitalismo o modo de produção mais dinâmico de todos os tempos, transformando continuamente seus métodos de produção e introduzindo incessantemente inovações tecnológicas. Pois é apenas através da mudança técnica que o tempo de trabalho socialmente necessário de determinados bens pode ser reduzido. Aumentos na produtividade resultantes de novos métodos de produção, nos quais o trabalho morto sob a forma de máquinas assume o lugar do trabalho vivo, reduzem o valor dos bens individuais produzidos.* Quando isto se aplica aos bens cujos valores se refletem no valor da força de trabalho – ou seja, bens que fazem parte do consumo do trabalhador –, o valor da força de trabalho cai e uma porção maior da jornada de trabalho pode ser dedicada ao trabalho excedente” (Foley, 1988:227-8).

Mistifica e expressa, porém, a reestruturação econômica do sistema capitalista em sua lógica de poder e hegemonia do mercado ante a autonomia política da sociedade.

A relação educação e trabalho discutida nesta investigação expressa essa problemática, uma vez que está em jogo uma resistência social em defesa de uma política pública de educação, compromissada com a sociedade que a sustenta. Defende-se a idéia de que a educação formativa em sua dimensão substantiva de ensino-aprendizagem-pesquisa deve expressar um conteúdo de competência técnico-científica e crítico-criativa para o mundo do trabalho, como um dos elementos importantes no processo de elaboração de uma contra-hegemonia à hegemonia do capital. O conceito de hegemonia, pois, deve ser entendido na perspectiva gramsciana. Gramsci estabelece que

a ampliação teórica da noção de hegemonia possibilita a compreensão da dinâmica interna do *Estado integral* de natureza centáurica: o *consentimento* é assegurado pela hegemonia cultural e filosófica e pelas organizações privadas da sociedade civil, enquanto a *dominação* é exercida legalmente através do aparelho estatal (Staccone, 1991:91; grifos do autor).

Para Gramsci, pois,

a existência da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deva levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia deverá ser exercida, e que um certo equilíbrio de compromisso deva ser estabelecido; quer dizer, que o grupo dirigente deve fazer sacrifícios de natureza econômico-corporativa. Mas não há dúvida alguma de que *todos os sacrifícios e tais compromissos não podem tocar o essencial, pois se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica* (Gramsci, *apud* Staccone, 1991:91-93).

Este trabalho espera, pois, contribuir para esclarecer de modo crítico, determinados aspectos da educação profissional proposta pela LDB/1996 e pelo Decreto nº 2.208/1997, bem como para a discussão sobre o conceito de trabalho e de cidadania, no contexto da globalização e da política neoliberal do Estado brasileiro.

O discurso da *valorização* do trabalhador com os conceitos de qualidade total, criatividade na *sociedade cognitária* (eufemismo para traduzir as novas relações sociais produtivas e de classes), pedagogia da qualidade, cidadania, descentralização de decisões, trabalho flexível e polivalente, tecnologias flexíveis e máquinas robóticas *inteligentes*, modernidade e avaliação classificatória como mérito (com o fim pragmático de obter resultados) expressa a fetichização das contradições do capital na busca de redefinição de um novo padrão de acumulação, diante da crise do sistema. Portanto, pesquisar a problemática

sócio-cultural-educativa no contexto da reestruturação produtiva e tecnológica é politicamente relevante para as atividades acadêmicas.

No contexto da globalização e da política neoliberal do capitalismo, a educação expressa a hegemonia de novos paradigmas econômicos, culturais, políticos e tecnológicos, e, especificamente, na educação profissional, com recorrência à teoria do capital humano em sua nova ressignificação, objetivando a lógica do capital integrado e flexível.

Na política educacional do Estado brasileiro na década de 90, nota-se a predominância do privado sobre o público, o não-compromisso social de quem formula a educação para com a sociedade e a ausência de universalização e de distribuição do saber escolar de qualidade.

O sistema educacional brasileiro, em sua dimensão normativa e jurídica, pressupõe como verdades absolutas do processo de conhecimento escolar as idéias de formação abstrata, participação, qualidade total, polivalente, flexível e criativo, descontextualizando o sentido histórico-social, isto é, institui um novo paradigma educacional como forma de ajuste às novas relações de produção do sistema, subordinando-se à logicidade do mercado total, do capital e da exclusão social.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa assenta-se na modalidade de *dissertação teórica combinada com análise documental*, ou seja, utiliza textos teóricos e legais – LDB/1996 e o Decreto nº 2.208/1997, bem como estudos empíricos relativos à política educacional brasileira, enfocando *a análise da reforma da educação profissional*, objetivando compreender o conceito de trabalho e cidadania naqueles diplomas jurídicos, no contexto histórico da globalização neoliberal e sua política pedagógico-curricular. Esse procedimento metodológico não prescinde da dialetização entre a teoria e a construção processual da investigação documental.

No campo das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo, a pesquisa não se limita ao elemento técnico-científico propriamente dito, mas se reveste de conteúdo político, valores e paixões, porque o pesquisador é sujeito e objeto ao mesmo tempo em sua práxis e mediação

da realidade. O homem é um ser social e histórico. Daí, ser impossível fazer investigação científica puramente neutra. A pesquisa envolve opção teórico-metodológica e conteúdo prático-político no processo do contraditório social no qual se insere, o que demanda uma maneira de pensar e agir, para manter ou modificar a concepção de mundo dominante.

Opta-se, neste trabalho, pela investigação e exposição dialética como concepção teórica e metodológica. A práxis, a totalidade, a historicidade, a contradição e a mediação constituem as categorias básicas do referido método dialético e o trabalho como a categoria de conteúdo em sua dimensão histórica e ontológica.

Opondo-se ao conceito de totalidade abstrata, Lukács apresenta o conceito dialético de totalidade concreta em suas dimensões de mediaticidade, historicidade e de mudanças da realidade objetiva:

A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a *unidade concreta de contradições que interagem (...)*; segundo, a *relatividade sistemática de toda a totalidade* tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior (...)) e, terceiro, a *relatividade histórica de toda totalidade*, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado (Lukács, *apud* Mészáros, 1988:381).

O conceito de totalidade apresenta implicitamente as categorias metodológicas básicas do método dialético. Sobre a questão das categorias, vale ressaltar que a práxis constitui uma unidade orgânica e indissociável da teoria, para distinguir-se das dimensões lineares e mecanicistas. A esse respeito, Kuenzer considera que

O conhecimento novo é produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando a sua concretude: a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser construída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (Kuenzer, 1998b:64).

Diante da produção flexível do capital e a sua relação com a educação e a cidadania, fundamenta-se a análise factual deste trabalho sobre a educação técnico-profissionalizante na década de 90, no Brasil, utilizando as seguintes categorias e conceitos: a prioridade do privado sobre o público; a subsunção da subjetividade do trabalho ao capital; a dualidade estrutural no ensino médio; a racionalidade financeira e os organismos

multilaterais; a ideologia da cidadania e a educação; a polaridade de competência, a empregabilidade e o mercado de trabalho; a educação para a vida e o trabalho como princípio educativo; a ressignificação de conceitos da educação liberal; a contradição discurso e a realidade educativa; a legislação da reforma e a resistência dos profissionais em educação; o Estado neoliberal e a reestruturação produtiva do capital; a crise sistêmica do capital e a sua relação com a política educacional brasileira; o bloco no poder interno e a sua dependência estrutural à hegemonia do capital transnacional; e o trabalho, a ciência, a educação e a produção flexível no contexto da globalização neoliberal.

Os resultados da investigação que deram origem a esta dissertação são expostos em três capítulos. O primeiro aborda o contexto histórico e social da globalização e do neoliberalismo, relacionando-o ao Estado neoliberal brasileiro e à educação, ao bloco no poder, à reestruturação produtiva e às mudanças no trabalho e na educação, como também à emergência de um novo padrão de acumulação e suas relações com o mundo educativo e do trabalho. O segundo analisa o conceito de cidadania e sua relação com a educação. O terceiro aprofunda a pesquisa em seu foco primordial: *a reforma da educação profissional no segundo grau, à luz do Decreto-lei federal nº 2.208/1997 e de pesquisas empíricas.*

Capítulo I

A GLOBALIZAÇÃO, O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

(...) o que está em causa não é se produzimos ou não sob alguma forma de controle, mas sob que tipo de controle; dado que as condições atuais foram produzidas sob o “fêrreo controle” do capital que nossos políticos pretendem perpetuar como força reguladora fundamental de nossas vidas.

István Mészáros

1. O Estado neoliberal e a educação

O contexto histórico da globalização, da reestruturação técnico-científico e da reestruturação político-ideológica neoliberal provoca profundas mudanças nas estratégias das políticas educacionais brasileiras e na ordenação político-jurídica das instituições educativas formais. Em relação aos princípios e fins da educação nacional, a LDB/1996 e o Decreto-lei federal nº 2.208/1997 trazem as categorias de *liberdade, solidariedade humana, equidade, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho*, e o fazem de modo descontextualizado e desvestido das características histórico-sociais de suas mediações.

Pretende-se demonstrar que esse procedimento legal contradiz a práxis da política educativa proposta pelo Estado, porque expressa, no mundo real, uma tentativa de ajuste suplementar à nova divisão internacional do trabalho e às relações de produção e acumulação flexível do capital, subordinando-as à lógica do mercado global seletivo e excludente, do capital e da exclusão social. Concretiza, portanto, a hegemonia do privado sobre o público, o não-compromisso social da educação com a sociedade e a ausência de universalização e da distribuição coletiva do saber escolar de qualidade técnica e científica, politicamente autônoma, ética e solidária.

Nesse contexto, surgem concepções teóricas do sistema hegemônico como a doutrina monetarista¹⁰ e o neoliberalismo¹¹ de Friedman, em substituição à doutrina intervencionista keynesiana do *Welfare State* (Estado de Bem-estar Social). A globalização impõe os novos mecanismos da redução das funções do Estado e da abertura comercial e financeira da economia, ou seja, os caminhos da integração, da competitividade, da reengenharia, da qualidade total e Estado mínimo, centrados na valorização do fetiche das mercadorias e na ideologia do consumo. No processo da globalização neoliberal, mito e realidade confundem-se e se tornam difusos, fragmentando os fenômenos da cotidianidade, em uma relação mística e mítica.

Na visão ideológica da globalização e da teoria neoliberal, a educação torna-se imprescindível para a qualificação e a reformulação da *teoria do capital humano*, como alternativa para a organização de novas formas e relações de produção do sistema. Segundo Frigotto, a preocupação da educação com essa teoria manifesta-se pelo interesse das agências internacionais em ditar o novo paradigma educativo. Diz ele que “por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital, e, portanto da diferenciação, segmentação e exclusão” (Frigotto, 1994:41-2).

¹⁰ O monetarismo refere-se à escola econômica que defende “a possibilidade de se manter a estabilidade de uma economia capitalista recorrendo-se apenas a medidas monetárias, baseadas nas forças espontâneas do mercado e destinadas a controlar o volume de moedas e outros meios de pagamento no mercado financeiro. para tanto, [sugerindo], inúmeras políticas. (...) O norte-americano Milton Friedman, expoente da Escola de Chicago, é visto como o principal teórico da Escola Monetarista. De acordo com Friedman, deve-se explicar as variações da atividade econômica pelas variações da oferta de dinheiro, e não pelas variações de investimento. Assim os monetaristas consideram inútil e prejudicial a intervenção do Estado na expansão do desenvolvimento econômico, através de despesas de investimento. Ao contrário, deve-se apenas dirigir cientificamente a evolução da massa de dinheiro em circulação para se obter o desenvolvimento e a estabilidade econômica: a inflação e outros fenômenos teriam raízes puramente monetárias” (Sandroni, 1989:207). A doutrina monetarista liberal inicia o seu domínio nas políticas econômicas brasileiras com a implantação da ditadura militar (1964-1985), fortalecendo a sua aplicabilidade com a instituição do Plano Real (1994-2001), no governo Fernando Henrique Cardoso, no contexto da estruturação da globalização neoliberal.

¹¹ Friedman defende a hegemonia do mercado, como único mecanismo e instrumento de obtenção e manutenção da liberdade política – sedimentando o conceito do que viria a ser o neoliberalismo – quando afirma: “a ameaça fundamental à liberdade consiste no poder de coagir, esteja ele nas mãos de um monarca, de um ditador, de uma oligarquia ou de uma maioria momentânea. A preservação da liberdade requer a maior eliminação possível de tal concentração de poder e a dispersão e distribuição de todo o poder que não puder ser eliminado – um sistema de controle e equilíbrio. Removendo a organização da atividade econômica do controle da autoridade política, o mercado elimina essa fonte de poder coercitivo. Permite, assim, que a força econômica se constitua num controle do poder político, então num reforço” (Friedman, apud e grifos de Teixeira, 1998:229-30). Esse fundamentalismo de mercado constitui, portanto, a base de auto-regulação das atividades públicas e privadas na sociabilidade capitalista. Nesse contexto, Friedman identifica a escola como uma empresa qualquer, defendendo o acesso à educação mediante a distribuição de cupons (financiamento de escola-empresa com recursos do erário público) aos pais, pelo Estado, como forma de convivência com o ethos mercadológico, no acesso às mercoescolas. Sobre o Estado neoliberal no Brasil, na década de 90, relacionando-o com as políticas

Não é difícil observar que a globalização e o ajuste neoliberal, ambos de caráter seletivo e excludente, impõem um novo paradigma no campo da educação, no momento em que o modelo fordista de produção entra em declínio para ceder lugar ao modelo toyotista de organização do trabalho e da produção capitalista. Essa nova realidade mistificada e fetichizada pode colocar profundos obstáculos à educação básica e universitária, pelo interesse dos ideólogos da globalização em manter uma educação reificada e instrumentalizada, a serviço do mercado e dos homens de negócios. A tentativa de boicotar a autonomia da universidade pelo Estado provoca a indignação de um pesquisador que assim se expressa: “a luta pela autonomia e contra qualquer tentativa de reduzir a universidade a uma empresa levou-me a questionar a pedagogia da eficiência, da produtividade e a racionalização que a política educacional do Estado procurava imprimir à educação, ao ensino e à universidade” (Coelho, 1996:97).

O autor tem razão. Há necessidade de desmistificar uma pretensa pedagogia de mercado e transformar a razão instrumentalizada em uma razão crítico-criativa de sentido humano e libertadora, ampliando a autonomia e a democratização da educação.

A propalada *sociedade cognitiva*, no contexto da globalização (associada à revolução técnico-científico e de ajuste neoliberal) coloca como pomo da questão a idéia de centralidade do conhecimento, considerado novo paradigma da educação. Após análise profunda do assunto elaborado pelas agências internacionais e regionais, Miranda discorre sobre a natureza desse paradigma¹², afirmando que:

pode-se falar de um conhecimento que se adquire pela ação (saber fazer), pela utilização (saber usar) e pela interação (saber comunicar), (...) o que há a questionar é se essa concepção de conhecimento não viria responder a uma exigência da racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) dos processos produtivos, comprometendo as possibilidades de universalização de conhecimentos (Miranda, 1997:36-9).

Ao discurso ideológico do capitalismo neoliberal, profundamente permeado pelo pragmatismo, não escapa a atividade humana na sociedade e na política, em que “a matéria e o espírito se [esfumem] em imagens, em dígitos num fluxo acelerado. A isso os filósofos

educacionais, ver capítulo I desta dissertação.

¹² O paradigma produtivo da nova reestruturação econômica assenta-se, dentre outros aspectos, nas “novas formas de produção e de organização da produção (automação flexível e integrada, gestão e sistemas de comunicação informatizados), flexibilização de recursos humanos e de equipamentos; novo perfil de qualificação do trabalhador, reunificação das tarefas e inovações permanentes, novas competências, habilidades cognitivas e sociais, inteligência como matéria-prima da força de trabalho, como aprender a aprender” (Domingues, 1997:2).

estão chamando de *desreferenciação do real e dessubstancialização do sujeito*, ou seja, o referente (a realidade) se degrada em fantasmagoria e o sujeito (o indivíduo) perde a substância interior, sente-se vazio” (Santos, 1986:15-6).

O que isso significa na prática político-social e no processo educação/trabalho e do conhecimento crítico do real? Dentre outras, a alienação do sujeito, a instrumentalização da razão, ou ainda, a reificação e a ideologização das relações sujeito-objeto, a não-consciência crítica do real. No contexto vazio de representação e consciência críticas do social-histórico, o discurso neoliberal penetra em seus temas, regras e categorias, homogeneizando a consciência individual e social, a globalização do mercado, do consumo, da competitividade e da eficiência, reduzindo o real a um imaginário social reificado pelas relações do capital e de sua reprodução. Vázquez, inspirado em Marx, denomina esse processo de “coisificação [das] relações entre os homens, ou seja, descreve-se o caráter fetichista dos objetos (mercadoria, dinheiro e capital) em que as citadas relações se objetivam ou materializam” (Vázquez, 1977:448).

O neoliberalismo tenta, pois, diluir o sujeito, a razão, a história e a totalidade. Na ausência de novos ideais e de projetos históricos e sociais, a eles se impõe com o neoconsumismo e os valores de trocas como verdades universais e absolutas.

Analisando a crise estrutural do capitalismo e as suas mutações sistêmicas, Frigotto (1995a) expressa a questão da crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. Citando Chauí, mostra que, no âmbito teórico, a “crise traduz-se” pela crise da razão instalada, pela negação de alguns pontos fundamentais:

que haja uma esfera da objetividade, e, em seu lugar, o surgimento do subjetivismo narcísico; que a razão possa captar uma certa continuidade temporal e o sentido da história, surgindo em seu lugar a perspectiva do descontínuo, do contingente e do local; a existência de uma estrutura de poder que se materializa através de instituições fundadas, tanto na lógica da dominação, quanto da liberdade e, em seu lugar, o surgimento de micro-poderes que disciplinam o social; e, por fim, a negação de categorias gerais, como universalidade, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público (Chauí, *apud* Frigotto, 1995a:79-80).

É relevante analisar a política educacional do Estado brasileiro, à luz da concepção neoliberal em suas relações com as políticas de reestruturação produtiva. De forma sintética, a ideologia neoliberal pode ser entendida, guardadas as devidas diferenças, como

uma recuperação do liberalismo econômico clássico que se expressa na supremacia do mercado, como paradigma único, auto-regulador da economia e da sociedade, em suas múltiplas manifestações. Enfatiza a competitividade e a liberdade de iniciativa individual das atividades econômicas empresariais em contraponto ao *Welfare State* de conteúdo keynesiano¹³, que advoga a intervenção do Estado na economia, como indutor do desenvolvimento econômico e social.

Do ponto de vista ideológico e não estrutural, o neoliberalismo convive contraditoriamente com o liberalismo político da representatividade da política formal, como mediação do exercício dos direitos individuais nos seus limites jurídicos, como forma de legitimação da própria ideologia autoritária do liberalismo econômico. A ideologia neoliberal assimila o forte conteúdo liberal clássico de fundamentalismo de mercado, com nova roupagem teórica, e, ao mesmo tempo, ancora-se na estrutura de poder político do Estado como mecanismo real e concreto de intervenção e proteção aos interesses práticos das atividades econômicas e políticas demandadas pelo capital¹⁴.

No âmbito do “discurso neoliberal articulam-se de modo contraditório uma ideologia teórica transplantada da época do capitalismo concorrencial, e uma ideologia prática que (...) corresponde à fase do capitalismo dos monopólios, da especulação financeira e do

¹³ O termo keynesiano refere-se a John Maynard Keynes (1883-1946), economista precursor da macroeconomia, cujas idéias expressam uma “modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, sem atingir totalmente a autonomia da empresa privada, [propondo] solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos; [as idéias básicas de A Teoria Geral] abalaram irremediavelmente as inovações clássicas do liberalismo econômico, mostrando a inexistência do princípio do equilíbrio automático na economia capitalista” (Sandroni, 1989:162). As idéias de Keynes exerceram fortes influências nas políticas econômicas adotadas pelos países capitalistas centrais (com a crise estrutural do sistema capitalista) como forma de recuperação da economia para o pleno emprego, após a depressão econômica de 1929. Elaborou-se o Estado do Bem-estar Social (*Welfare State*) de pós-guerra como alternativa à crise sistêmica e como novo processo de acumulação e reprodução do capital. Por outro lado “a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma *crise estrutural do capital*, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro, decorrente dos elementos acima mencionados. Era também a manifestação (...) tanto do sentido *destrutivo* da lógica do capital, presente na intensificação da *lei de tendência decrescente do valor de uso* das mercadorias, quanto da *incontrolabilidade* do sistema de metabolismo social do capital. Com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de ‘regulação’ [keynesiana] que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa” (Antunes, 1999:31; grifos do autor).

¹⁴ Exemplo elucidador da assertiva acima refere-se à estruturação do Estado neoliberal no Brasil, na década de 90, nos governos de Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, os quais, com a colaboração do Parlamento e das classes empresariais, instituíram medidas neoliberais, tais como: a privatização das empresas estatais nos setores elétrico, telecomunicações, aço, portos, bancário, transporte ferroviário, saneamento etc.; a abertura da economia nos campos comerciais e financeiro ao mercado internacional; política de valorização cambial e redução de tarifas que trouxeram alto endividamento interno e externo e a desnacionalização e desindustrialização de nossa economia; financiamentos privilegiados para o capital monopolista interno e de transnacionais que adquiriram empresas estatais, com recursos públicos. Tudo isso, sem um planejamento global na defesa da economia e da soberania nacionais.

imperialismo” (Boito Jr., 1999a:23). Portanto, a ideologia neoliberal do capital global fundamenta-se na lógica hegemônica planetária do capital, capitaneada pelo Grupo dos Sete – G7 (Estados Unidos da América, Alemanha, Japão, França, Inglaterra, Itália e Canadá), articulada institucionalmente por organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Organização Internacional do Comércio (OIC), dentre outros.

A reforma da educação pelo Estado brasileiro, na década de 90, e, em particular, a formação profissional, coaduna-se com a política de conteúdo neoliberal, assentando-se no Estado mínimo (que se torna máximo, quando objetiva proteger o capital monopolista), na abertura econômica e financeira e na auto-regulação do mercado, como também no direcionamento do fundo público, com maior amplitude para os setores privados e para a esfera pública não-estatal. Sobre o novo conteúdo privatista da política neoliberal do Estado brasileiro, pode-se constatar que “a crise do paradigma keynesiano é o resultado das contradições entre a apropriação [individual] e distribuição de bens na sociedade. A resposta neoliberal prioriza a acumulação de capital a partir da qual a distribuição se realizaria segundo as leis do mercado” (Bianchetti, 1996:107).

O caráter das políticas sociais do modelo neoliberal de Estado na educação expressa-se fundamentalmente nos setores de financiamento, gestão, estrutura curricular, como forma e mecanismo de obtenção de competência e eficiência, objetivando maior produtividade e competitividade no mundo da sociabilidade do capital. O financiamento da educação pelo Estado neoliberal centra-se no princípio custo-benefício, obedecendo à lógica de mercado, tanto em nível interno quanto em associação com os interesses externos, representados pelos organismos multilaterais, em especial, o Bird. *Apesar de não contribuírem nem com 0,5% do montante gasto com recursos próprios do Brasil, essas entidades financeiras externas não prescindem das exigências de impor princípios, normas, diretrizes quanto à gestão, ao currículo e aos conteúdos gerais para o sistema escolar dos países subdesenvolvidos.*

A progressiva privatização da educação em quase todos os níveis, sobretudo no superior, incide em mecanismos como os de parcerias público-privado, terceirização de serviços, bolsas, fundações municipais, apoio de infra-estrutura e implantação das denominadas organizações da sociedade civil, disciplinadas pela Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999 e pelo Decreto nº 3.1000, de 30 de julho de 1999, em fase de implantação em alguns estados, como o do Paraná. Há que se acrescentar, também, o esforço teórico-ideológico de

ressignificação de conceitos (e de forma revisitada) como o de *capital humano*, *gestão empresarial*, *descentralização administrativa*, *política de equidade*, *competência*, e, recentemente, os novos termos como *empregabilidade*, *produção flexível*, *polivalência*, *estudo continuado* a serem analisados adiante.

Nota-se, assim, a lógica do privado sobre o público na educação. Reduzem-se os recursos do Estado destinados às universidades públicas e também às escolas dos outros níveis de ensino, por meio de novas formas de financiamento dessas instituições, conforme propostas de *parceria* com as empresas e dos fundos públicos especiais, com experiências calcadas em metas, desempenho, *autonomia* administrativa e financeira, como forma de gerenciamento fundada nos conceitos de custo-benefício, receita-despesa, competitividade e a intensificação de práticas individualistas na produção científica, da tecnologia e do ensino.

O Quadro 1 expressa a política de progressiva combinação público-privado no sistema escolar, sobretudo com base na efetivação da reforma educacional na década de 90, no Brasil.

Quadro 1 – Formas de combinação público/privado no campo educacional (alguns exemplos)

<i>Quem oferece?</i>	<i>Quem paga?</i>	
	Pagamento coletivo	Pagamento individual
Fornecimento pelo setor público	Escola Pública	Privatização do financiamento Formas de delegação do financiamento público aos usuários do sistema, sendo seu fornecimento público
Fornecimento pelo setor privado	Privatização do fornecimento Formas de delegação do fornecimento dos serviços educacionais para indivíduos, grupos ou entidades privadas, mantendo o financiamento público	Escolas particulares Privatização total Formas institucionais que envolvem a delegação total (ou quase total) do financiamento e fornecimento dos serviços educacionais para indivíduos, grupos ou entidades privadas

Fonte: Gentili, 1998:76.

Como instituição social e histórica, a escola é mediada por sua autonomia na função educativa, produtora de ciência e da formação político-intelectual, compromissada

com a democracia e a cultura. A autonomia concreta da escola, em suas relações de independência com a sociedade e o Estado deve ser inalienável, sob pena de se transformar apenas em instância dos interesses privatistas. É relevante preparar-se para os desafios da reestruturação produtiva e das formas de organização e relações do processo produtivo, de inovações tecnológicas e científicas, em um mundo informacional em processo ininterrupto de mudança. Esses desafios, porém, podem ser enfrentados de forma ética, solidária, humana, politicamente autônoma e assentados em um projeto político-pedagógico e científico, não-instrumentalizado, *depurado do conteúdo reificado pelo mercado*. O sistema escolar é, portanto, um elemento necessário, mas não suficiente à elaboração de uma contra-hegemonia. Essa, depende das práticas sociais que envolvem as relações materiais de produção, relações políticas e culturais, necessárias à superação da sociedade de classes.

1.1. O bloco no poder no Estado neoliberal brasileiro

Para compreender o processo hegemônico de interesses de classes na formação dos blocos no poder¹⁵ na história recente do Brasil (1964 a 1990), e também as relações das novas demandas da política de gestão do trabalho com as reformas na educação, não se pode olvidar o papel de primazia política efetivado pelo capital monopolista (externo e interno) em aliança com os interesses das demais frações da burguesia brasileira. No decorrer da

ditadura militar e do governo Sarney, a hegemonia política no interior do bloco no poder era exercida pela fração monopolista da burguesia brasileira, composta pelas grandes empresas financeiras, industriais e comerciais. Isto significa que a política do Estado brasileiro, além de preservar os interesses gerais do conjunto da burguesia, orientava-se de modo a priorizar, diante das inevitáveis disputas econômicas entre as diferentes frações burguesas, os interesses do capital monopolista (Boito Jr., 1999a:49-50).

Na década de 90, no que concerne à hegemonia das classes dominantes no Brasil, existe uma complementaridade, como também contradições de interesses, entre o imperialismo e a burguesia dos Estados periféricos. A ascensão do Estado neoliberal

¹⁵ O conceito de bloco no poder é de fundamental relevância para que se possa compreender a mediação entre o Estado e o capital realizada pela classe hegemônica na sociabilidade capitalista, objetivando, dentre outros interesses, a estabilidade do poder burguês em relação à totalidade social, na condução do domínio e do consenso, como forma de sustentar a sua hegemonia numa sociedade de classes. Nesse sentido, Poulantzas assinala que o conceito de bloco no poder “indica a unidade contraditória particular das classes ou frações de classe politicamente dominantes, na sua relação com uma forma particular do Estado capitalista; (...) que o bloco no poder constitui uma unidade contraditória de classes *politicamente dominantes sob a égide da fração hegemônica*” (Poulantzas, apud e grifos de Germano, 1993:17).

brasileiro no contexto da globalização e da reestruturação produtiva configura-se em mudanças no interior do bloco no poder. A adoção subordinada ao neoliberalismo pela burguesia brasileira vem proporcionando dividendos econômicos, financeiros e comerciais – apesar de se concretizar de forma desigual e contraditória – tanto para a burguesia local quanto para a internacional. A efetivação da política de globalização neoliberal no Brasil, como estratégia do novo padrão de acumulação do capital flexível em marcha, expressa-se na hegemonia do imperialismo em aliança com as frações associadas da burguesia, em detrimento dos interesses coletivos das classes subalternas que produzem a riqueza apropriada privativamente pelo capital.

O novo bloco no poder, a partir de 90, estrutura-se, em linhas gerais, nos interesses:

do imperialismo e de toda burguesia – é o círculo da desregulamentação do mercado de trabalho, da redução de salários (informalização das relações de trabalho e o recurso à terceirização pelo grande capital), e da redução de gastos e direitos sociais;

[da] política de privatização que favorece o imperialismo e uma fração da burguesia brasileira, o capital monopolista, e marginaliza o pequeno e o médio capital (...) os grandes grupos monopolistas nacionais e seus associados estrangeiros serviram-se do discurso neoliberal de defesa do mercado e da concorrência para consolidar sua posição monopolista;

[do] grande capital que é fração hegemônica no bloco no poder, [representando] a política de abertura comercial e de desregulamentação financeira (...) associadas. Apenas o setor bancário do capital monopolista e o capital imperialista têm seus interesses plenamente contemplados por esse círculo restrito. A grande burguesia industrial interna tem algo a perder com essa política;

[do capital bancário e do capital imperialista, os quais] constituem o setor da fração monopolista cujos interesses são priorizados pela política neoliberal. A política de desregulamentação financeira, associada à política de juros altos e de estabilidade monetária contempla, ao mesmo tempo, o imperialismo e os bancos nacionais – [ou seja] os investimentos financeiros estrangeiros e os grandes bancos nacionais (Boito Jr., 1999a:51-57).

2. A emergência de um novo padrão de acumulação e suas relações com o mundo do trabalho e da educação

Este item analisa os conceitos de trabalho, de reestruturação produtiva e de suas mediações com a política educacional do Estado brasileiro. A reestruturação produtiva no Brasil vem realizando-se de forma dependente e subordinada aos interesses do capital externo

e da política desreguladora do Estado neoliberal, adotada pelos governos brasileiros dos anos 90, bem como de forma seletiva e excludente, com a colaboração dos grupos dominantes locais, aliados aos interesses hegemônicos dos Estados centrais e das transnacionais. Esse processo traz profundas implicações à política educacional brasileira.

Os ideólogos da *nova ordem* tentam compreender a crise do Estado do Bem-estar Social e da produção capitalista, com mais ênfase às questões exógenas do que à natureza intrínseca do processo de produção e acumulação do capital. Nessa perspectiva, Garza Toledo (1995:76-7) salienta que a

crise fiscal do Estado, isto é, o funcionamento financeiro do Estado leva implícito o déficit por meio do subsídio ao investimento, à produção, ao consumo e, finalmente, levaria à inflação (...) a crise baseia-se na “inflação” das demandas das proteções aos trabalhadores (...) haveria a teoria inversa, a crise do Welfare State, como resultado da crise de acumulação; e (...) a crise do Estado Social como consequência do taylorismo/fordismo em nível dos processos de trabalho — a crise de produtividade.

Essa visão, não totalmente infundada, centra-se preferencialmente nas expressões fenomênicas da crise sistêmica do capitalismo, secundarizando a substantividade do processo endógeno da crise de produção e acumulação do capital, e de suas contradições de classes embutidas no modelo do Estado regulador/keynesiano do pós-guerra.

A reestruturação produtiva capitalista de tecnologia informacional e de comunicação, a competição intercapitalista e a política de hegemonia de classes – na eliminação abrupta dos direitos sociais nos Estados periféricos, e de forma paulatina nos países capitalistas avançados – constituem o contexto histórico de sociabilidade do capital e de suas mediações ideológicas e coercitivas, na tentativa de superar a crise sistêmica iniciada na década de 70, com o esgotamento da acumulação de capital do *Welfare State*. Essa crise, segundo Oliveira, insere-se no processo de

Internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista. A regulação keynesiana funcionou enquanto a reprodução do capital, os aumentos de produtividade, a elevação do salário real se circunscreveram aos limites – relativos por certo – da territorialidade nacional dos processos de interação daqueles componentes de renda e do produto (Oliveira, 1988, *apud* Frigotto, 1995a:96).

A natureza endógena da crise de acumulação do capital no mundo capitalista contemporâneo liga-se intrinsecamente à própria lógica de acumulação do capital, podendo ser compreendida, em sua essência, como uma crise de esgotamento de apropriação de mais-valia, ou seja, a não-concretização sustentável do valor das mercadorias; significa que “a

produção de mais-valia ou a extração de mais trabalho constitui o conteúdo e o objetivo específico da produção capitalista” (Marx, 1988:226). Segundo esse pensador, a produção capitalista de mercadorias e o seu consumo, por meio do dinheiro, geram o processo de reprodução do capital, mediante a apropriação da mais-valia. Na hipótese de ausência de compradores de mercadorias ocorrem a superprodução e a gênese das crises próprias do capitalismo.

A emergência de um novo padrão de acumulação do capital global de maior *flexibilidade* manifesta-se, a partir das últimas décadas do século XX, de forma mais acentuada nos Estados capitalistas centrais hegemônicos, e, de forma ainda incipiente, nos de economias histórico-estruturalmente dependentes do capital internacional de perfil híbrido – produção taylorista/fordista e toyotista flexível – como expressão da nova transição à globalização neoliberal excludente e seletiva.

A escola contemporânea não é um *locus* apenas de transmissão e circulação de idéias, mas, fundamentalmente, o espaço de práticas sociais materiais intra-escolares e de sociabilidade do modo de produção capitalista (Enguita, 1989). Pode-se considerar, a partir do século XVIII, a estreita vinculação da educação com o mundo real da produção e do trabalho. Conhecer o mundo do trabalho e da produção, sob a hegemonia do capital, é indispensável para a compreensão das políticas educacionais do Estado, bem como da natureza e contradições dessas políticas em seu desdobramento.

Como objetivação da energia material e imaterial dos humanos na dinâmica de suas relações sociais, o trabalho expressa a sua natureza e conteúdo livres ou de alienação, conforme o contexto histórico-social. A forma da atual organização do trabalho, com os seus ritmos, cadência e seqüências temporais, bem como a emergência das tecnologias flexíveis, a micro-eletrônica e a informática no mundo do trabalho e a demanda por qualidade científico-tecnológica, autonomia intelectual, *competência cognitiva*, *polivalência* etc, construídas sobretudo pelo sistema escolar formal, “são produtos e construtos sociais que têm uma história e cujas condições têm que ser constantemente reproduzidas; (...) a filogênese deste estágio de evolução consistiu em todo um processo de conflitos que, infelizmente, nos é praticamente desconhecido — a história, não se esqueça, é escrita pelos vencedores” (Enguita, 1989:4). Na acepção de Marx, a subsunção ou subordinação real do trabalho ao capital, mediante a divisão manufatureira do trabalho, acontece

quando o capitalista, em vez de limitar-se a aceitar os processos de trabalho estabelecidos e tratar simplesmente de aumentar a mais-valia extraída mediante a prolongação da jornada, reorganiza o próprio processo da produção. A mais-valia absoluta cede então caminho à mais-valia relativa, e a divisão de trabalho tradicional, herdada dos ofícios, à decomposição do processo de produção da mercadoria em tarefas parcelares. O trabalhador, que já havia perdido a capacidade de determinar o produto, perde agora o controle de seu processo de trabalho, entra em uma relação alienada com seu próprio trabalho como atividade (Marx, *apud* Enguita, 1989:15).

Para que se possa entender o processo e o significado da divisão social e da divisão manufatureira do trabalho, como formas de compreensão do processo de transição do artesanato independente ao trabalho assalariado/alienado próprio do modo de produção capitalista, Enguita recorre novamente a Marx para quem,

Apesar das muitas analogias e dos nexos que medeiam entre a divisão do trabalho no interior da sociedade e a divisão dentro de uma oficina, elas diferem não apenas gradual, mas essencialmente.

(...) O que é que gera a conexão entre os trabalhos independentes do vaqueiro, do curtidor e do sapateiro? A existência de seus produtos respectivos como mercadorias. O que caracteriza, pelo contrário, a divisão manufatureira do trabalho? Que o operário parcial não produz mercadoria alguma. Apenas o produto coletivo dos operários parciais se transforma em mercadoria.

(...) A divisão manufatureira do trabalho supõe a concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista; a divisão social do trabalho, o fracionamento dos meios de produção entre muitos produtores de mercadorias, independentes uns dos outros.

(...) A norma que se cumpria planificadamente e a priori no caso da divisão do trabalho dentro da oficina, opera, quando se trata da divisão do trabalho dentro da sociedade, só a posteriori, como necessidade intrínseca, muda, que apenas é perceptível na troca barométrica dos preços do mercado (...) A divisão manufatureira do trabalho supõe a autoridade incondicional do capitalista sobre os homens reduzidos a meros membros de um mecanismo coletivo, propriedade daquele; a divisão social do trabalho contrapõe produtores independentes de mercadorias que não reconhecem mais que a autoridade da concorrência (...) (Marx, *apud* Enguita, 1989:15-6).

A divisão manufatureira é técnica e cientificamente ampliada pela adoção da maquinaria e pelos sistemas do taylorismo e do fordismo. A globalização e a reestruturação produtiva capitalista, iniciada na década de 70, com o desenvolvimento científico e de revolucionárias descobertas tecnológicas, no setor da micro-eletrônica, telecomunicações e da informática, traduzem-se em mudanças nas formas e organização do trabalho produtivo, mediante a introdução do sistema toyotista e a flexibilização do capital e do trabalho. Eliminam-se, paulatinamente, a separação do trabalho manual do intelectual e a concepção da execução. De forma incipiente, acontece, assim, a integração do trabalho com a ciência, nas unidades produtivas de altas tecnologias, apesar da permanência da subsunção do trabalho ao capital. Nesse contexto, nascem as demandas por mudanças nas políticas educacionais do Estado neoliberal no mundo e, especificamente, na década de 90, no Brasil.

As teses da perda da centralidade do trabalho, no mundo contemporâneo capitalista, da reestruturação produtiva não coadunam com a realidade dos fatos e a lógica do capital flexível. Apesar da

redução quantitativa (com repercussões qualitativas) no mundo produtivo, o trabalho abstrato cumpre papel decisivo na criação de valores de troca. As mercadorias geradoras no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção (Antunes, 1999:75).

A interação entre trabalho vivo e trabalho morto no processo de produção de mercadorias nas empresas tradicionais e de novas tecnologias de reestruturação produtiva assenta-se em fatores históricos e lógicos. A existência e a permanência da relação capital e trabalho no mundo produtivo, a lógica da efetividade do sujeito-trabalhador em sua relação com o capital fixo, explicitam a articulação real existente entre esse capital e o capital constante, trabalho vivo e trabalho morto, traduzindo, portanto, a ontologicidade do ser social no mundo do trabalho, como mediador e elemento fundante da reestruturação produtiva capitalista. Advogar a tese da não-centralidade do trabalho na produção só teria sentido histórico e lógico se as invenções tecno-científicas, ou o trabalho morto — *máquinas inteligentes*, computadores, etc — substituíssem o trabalhador (criador do trabalho vivo) na totalidade de suas capacidades criativas e atributos humanos, necessárias ao trabalho produtivo. “A diminuição do fator subjetivo do processo de trabalho em relação aos seus fatores objetivos, ou... o aumento crescente do capital constante em relação ao variável” (Marx, *apud* Antunes, 1999:75), apesar de reduzi-lo relativamente, não elimina o papel do trabalho coletivo na produção de valores de troca, evidenciando, assim, a centralidade do trabalho nas relações sociais do capital.

O capital flexível e toyotizado, para além do taylorismo/fordismo — com planejamento (trabalho intelectual) e execução (trabalho material/manual) separados — aproxima as esferas da concepção das esferas de execução, a esfera da ciência da esfera do trabalho, a esfera do trabalho intelectual da esfera do trabalho manual no interior da fábrica como forma de apropriar-se do *saber tácito* (o trabalho intelectual produzido na práxis do trabalho no chão da fábrica) dos trabalhadores. Aprofunda-se, assim, a apropriação da *mais-valia relativa* como exigência da lógica de acumulação do capital, traduzida concretamente pela necessidade de ampliar a produtividade, para adquirir maior competitividade nos mercados intercapitalistas do planeta. O impacto desse processo expressa-se na demanda por

uma educação continuada, polivalente, cognitiva, flexível e com determinadas e relativas doses de autonomia intelectual e científica.

A reforma da educação pelo Estado brasileiro nos anos 90 assenta-se nas ou corresponde às mudanças tecno-produtivas na economia capitalista mundial, na sua lógica de mercado e de interesses ideológicos de classes. Alguns aspectos teórico-metodológicos e político-práticos marcam e justificam essa assertiva, como as concepções da teoria do capital humano (essa, de forma revisitada) e a afirmação da hegemonia político-ideológico-cultural e, ainda, novos enfoques e conceitos operacionais nas áreas de gestão, modelo curricular, avaliação e de financiamento.

A relação educação e produção econômica, que se cristaliza de forma metódica na teoria do capital humano¹⁶, na década de 50, apesar de existir de modo não-sistemático no contexto do liberalismo clássico, estrutura-se de forma sistemática no campo teórico e curricular, somente no bojo da modernização e das teorias do desenvolvimento capitalista do Estado social de caráter keynesiano. A teoria do capital humano

é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento, marcada pelo contexto em que foi produzida, uma das expressões ideológicas dominantes desse período. A teoria do desenvolvimento, geral e abrangente, pelas suas características e pela problemática abordada, é muito mais uma teoria da modernização do que uma teoria explicativa do desenvolvimento capitalista, isto é, das bases materiais e das condições sociais em que se assenta o processo de produção e reprodução das formações sociais capitalistas (Grzybowski *et alii*, 1986:12).

Frigotto enumera alguns aspectos contraditórios da educação tomada como capital humano, assinalando que:

na perspectiva macro, os estudos tentaram mensurar o impacto da educação de forma agregada no desenvolvimento ou devolver métodos de projeções e de previsão de necessidades de mão-de-obra e nível de instrução como manpower approach [abordagem

¹⁶ A estruturação “sistemática desta ‘teoria’ deu-se no grupo de estudos do desenvolvimento coordenados por Theodoro Schultz nos Estados Unidos, na década de 50. O enigma para a equipe de Schultz era descobrir o ‘germe’, a ‘bactéria’, o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações de desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Schultz notabiliza-se com a ‘descoberta’ do fator H, a partir do qual elabora um livro sintetizando a ‘teoria’ do capital humano, que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1968” (Frigoto, 1995b:41). A teoria do capital humano articula-se de forma revisitada no contexto da globalização neoliberal quando “incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas” (Bianchetti, 1996:94).

de mão-de-obra]. No plano micro, a ênfase é na análise de custo, taxa de retorno, custo-benefício, análises de oferta e demanda etc. (...) Outro aspecto básico centra-se no debate sobre o pressuposto básico e mais amplo da “teoria”, que é da educação ser produtora de capacidade de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda (Frigotto, 1995b:42).

A teoria do capital humano serviu de modelo para as políticas sociais de educação do Estado militar no Brasil (64-85) e, hoje, de forma revisitada pelos teóricos da globalização produtiva de capital flexível. A ênfase à adoção da teoria do capital humano como panacéia ao desenvolvimento e à extinção das desigualdades sociais, mediante a ascendência equitativa (tratamento igual para os desiguais na sociedade de classes) de todos à educação escolar e o foco em investimentos na área, nas experiências efetivadas no Brasil, está presente no discurso ideológico hegemônico do capital, como forma de tentar neutralizar as contradições de interesses de classes, como na frustração de seus resultados na história da educação.

A estreita ligação entre o mercado e a política educacional institucionalizada pelos organismos financeiros internacionais, como o FMI — no controle da política econômica e financeira dos países dependentes — BID e Bird, explicitadas em numerosos documentos oficiais, evidencia a *subordinação* e *inserção* da classe capitalista local aos interesses externos do capital financeiro, como uma logicidade do bloco no poder. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) expressa, textualmente, que

deseja aplicar ao ensino superior [e, pode-se acrescentar ao ensino médio e profissional] os mesmos critérios que são válidos para todos os seus investimentos. Os financiamentos devem sustentar atividades que façam sentido econômico, que gerem mais benefícios do que o mercado pode proporcionar, que correspondam a uma prioridade social e que não seriam promovidos por uma atuação isolada das forças do mercado (BID, 1996:2).

3. Reestruturação produtiva e as mutações no trabalho e na educação

A reestruturação produtiva na produção capitalista dependente brasileira inicia-se, de forma integrada e sistemática, na década de 90, em alguns setores da economia, como, por exemplo, no novo complexo da indústria automobilística. Essa reestruturação acontece no bojo da crise de acumulação capitalista do *Welfare State* norte-americano, na revolução tecnológica e científica da microeletrônica e da informática, na montagem política do Estado neoliberal e na acirrada competitividade global do capital e desagregação do mundo do trabalho, isto é, no novo processo de *acumulação do capital flexível*, com os atributos de

seletividade e exclusão dos Estados periféricos.

Na década de 80, por exemplo, no setor automobilístico, surgem inovações organizacionais e tecnológicas, ainda que assentadas em estratégias produtivas centradas “em um toyotismo restrito e na adoção de tecnologias microeletrônicas seletivas” (Alves, 2000:180), bem aquém do patamar de eficiência global. Somente na década de 90, de acordo com o mesmo autor, “desenvolveu-se o que podemos considerar um toyotismo sistêmico e um impulso à adoção da automação microeletrônica generalizada”, consolidando-se no Plano Real (1994-2001) e nas políticas especiais do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul), com a implementação de medidas de desregulamentação da economia de mercado pelo Estado, a abertura comercial e financeira ao capital externo, a privatização de empresas estatais e de setores sociais como saúde e educação, assim também a implementação da política de incentivos e de *proteccionismo* do Estado ao capital monopolista internacional. A instituição do *regime automotivo* e de investimentos privilegiados às empresas vencedoras dos leilões de privatizações pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) constitui exemplo disso. Portanto, o complexo da reestruturação produtiva capitalista significa automação microeletrônica da produção, *novas estratégias organizacionais, articulação flexível da produção nas empresas e nas relações entre as empresas, com a descentralização produtiva*.

A lógica da acumulação do capital, por meio da terceirização e das novas formas e técnicas da organização da produção e do trabalho, expressa-se em *flexibilidade, produtividade e estratégias de racionalização de custos, no bojo das inovações técnico-científicas*. O impacto na esfera do trabalho expressa-se no desemprego estrutural, no processo de *centralização e concentração do capital*, na aquisição e nas megafusões de empresas (Alves, 2000). A reestruturação produtiva nasce no contexto da mundialização do capital, da política neoliberal de Estado na economia, e no espaço político aberto pela crise do socialismo.

O novo complexo de reestruturação é decorrente da nova etapa do capitalismo mundial, que tende a projetar nas subsidiárias das corporações transnacionais, desde os anos 80, novas estratégias de produção, exigências do novo tipo de acumulação flexível;

(...) Adoção de políticas neoliberais no Brasil, nos anos 90, com a liberalização comercial abrupta e desregulada, constituiu-se uma nova idéia de política industrial, em que não se protege a indústria nacional;

(...) A crise das estratégias políticas (e sindicais) de cariz socialista no Brasil (...) do desmoronamento do “socialismo real” (...) pode ser considerada uma importante determinação sócio-histórica do novo complexo de reestruturação produtiva no Brasil

dos anos 90. A nova ofensiva do capital na produção aproveita-se de uma situação de recuo político (e ideológico) da classe trabalhadora para, valendo-se disso, promover a constituição de uma nova hegemonia do capital na produção;
 (...) No plano da subjetividade política da classe ocorre o que poderíamos considerar uma “inversão ideológica” de cariz neocorporativo, do sindicalismo em sua nova modalidade política defensiva (Alves, 2000:183-85).

A reestruturação produtiva no Brasil realiza-se, pois, de forma dependente e subordinada ao capital externo monopolista e à política desreguladora do Estado neoliberal adotada pelos governos dos anos 90, bem como de forma seletiva e excludente, com a colaboração dos grupos dirigentes e dominantes locais e de associados secundários ligados aos interesses hegemônicos dos Estados centrais e das transnacionais. Essa reestruturação, ou seja, a globalização excludente e seletiva traduz-se na desnacionalização da economia brasileira e em uma maior dependência histórico-estrutural ao capital monopolista externo, acarretando o desemprego estrutural, a degradação do trabalho e a exclusão de milhões de trabalhadores do processo produtivo. Ampliam-se, assim, a centralização e a concentração do capital em setores estratégicos da economia brasileira¹⁷.

Em sua articulação com o capital flexível, o mundo do trabalho configura-se como palco de metamorfoses, ou seja, acentuam-se e ganham velocidade as mudanças na esfera do trabalho, como por exemplo: a desproletarização do trabalho industrial, intensa nos Estados centrais, e, incipientemente, nos periféricos e dependentes; a ampliação do trabalho salarial no setor de serviços, de perfil heterogeneizado com a incorporação da força de trabalho das mulheres; a expansão da subproletarização no mundo do trabalho¹⁸, do desemprego estrutural e de novas formas e códigos de valores na relação de subsunção real do trabalho ao capital, em uma

processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há,

¹⁷ “A súmula das vendas de empresas estatais, produzida pelo BNDES em maio de 1995, relatou que em dezessete dos maiores leilões de privatização ganhou um restrito grupo de 59 investidores. Alguns dos principais compradores das estatais foram empresas como os bancos Safra, Bamerindus, Bradesco, Itaú, Boa Vista, Unibanco e Bozano Simonsen; os grupos Ipiranga, Fósferil, Odebrecht, Andrade Gutierrez, Vicunha, Gerdau, Votorantin e outros. Esses grandes grupos monopolistas nacionais e seus associados estrangeiros serviram-se do discurso neoliberal de defesa do mercado e da concorrência para consolidar sua posição monopolista” (Boito Jr., 1999a:56-7).

¹⁸ A subproletarização é visível no mundo capitalista desenvolvido e nos Estados dependentes, como o trabalho parcial, precário, subcontratado e terceirizado, reduzindo e eliminando os direitos sociais conquistados pelas classes trabalhadoras quando da construção do *Welfare State*. Este processo obedece à lógica da acumulação do capital flexível, no contexto das novas tecnologias da comunicação e da informática, como ditames do ethos do mercado na consecução de maior produtividade e da competitividade intercapitalista, com repercussão profunda nas políticas educacionais do Estado.

portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (Antunes, 1999:41-42).

A tendência nas operações das mudanças na esfera do trabalho, na sua subsunção ao capital flexível globalizado e de política neoliberal evidencia-se em inúmeras pesquisas publicadas na década de 90. Essas pesquisas abordam as mudanças no mundo do trabalho e as implicações sociais e econômicas no sistema de produção de capital flexível. Dentre outros, podem ser citados os trabalhos de Bihl (1991), Annunziato (1989), Stuppini (1991), Carneiro (1998), Antunes (1999), Alves (2000) e Salama (1999).

3.1. Os novos conceitos da reestruturação produtiva na educação

O bloco que assume o poder no Estado brasileiro, a partir de 1990, passa a implementar, de forma estruturalmente dependente, nos terrenos político e econômico, as práticas da reestruturação produtiva do capital, a saber:

- abertura econômico-comercial e financeira à competitividade internacional, desacompanhada de uma política científico-tecnológica industrial planejada e autônoma;
- desregulamentação da economia de mercado de forma improvisada e subordinada ao interesses do capital imperialista;
- privatização de empresas estatais (com formação de monopólios privados) cujas estratégias permitem e até facilitam a progressiva privatização de setores sociais, como os de saúde e educação;
- tudo isso, estruturado de forma autoritária e com subserviência aos interesses dos organismos financeiros multilaterais (Bird, BID, FMI) das transnacionais e à hegemonia do G-7.

Essas medidas políticas neoliberais efetivadas de acordo com o *Consenso de Washington*¹⁹ implicam, dentre outras, as seguintes:

¹⁹ Em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos da América (EUA), reúnem-se tecnocratas do governo norte-americano e das organizações financeiras internacionais sediadas em Washington (FMI, BID, Bird). As decisões e conclusões dessa reunião ficam conhecidas por *Consenso de Washington*. Essa reunião ratifica as propostas básicas da polícia neoliberal norte-americana como práticas orientadoras dos projetos dos países da América Latina, após avaliação das suas reformas econômicas. As propostas do *Consenso de Washington* abrangiam as áreas da “disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulação

- a progressiva desnacionalização e desindustrialização da economia brasileira;
- o pesado endividamento público interno e externo, elevando o índice de comprometimento de 20% do PIB, para 102%, no período compreendido entre os anos 1990-2001;
- a superioridade absoluta do mercado como paradigma das políticas públicas do Estado;
- a progressiva eliminação dos direitos sociais dos trabalhadores, o incremento do desemprego estrutural e o aprofundamento da precariedade das condições do trabalho.

A incipiente reestruturação produtiva no Brasil acarreta profundas mudanças nas políticas educacionais, impostas tanto de forma ideológica, ou seja, pelo *consenso*, como por meio da coerção (decretos e medidas provisórias), sem, portanto, uma ampla mediação parlamentar e da sociedade. Surgem, então, novos conceitos e ressignificações de outros no processo educativo, como os de *organização social, empregabilidade, parceria, capacidade empreendedora, autonomia, flexibilidade e avaliação instrumentalizada*.

O contraste entre os conceitos de instituição social e organização social relativo à universidade *estende-se, também, aos outros níveis de educação*, explicitados claramente nos interesses incrustados na ideologia neoliberal em conceber as instituições educativas como organizações sociais. No que diz respeito à educação superior, Chauí explica que a

instituição social aspira à universidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais (Chauí, 1999:219).

O conceito de organização social atém-se à lógica do capital, bem como à tentativa de hegemonizar a competição com os desiguais na sociedade e contrapõe-se ao sentido histórico do sistema escolar como instituição social, universal, contraditória, de

e propriedade intelectual. Essas propostas podem ser resumidas em dois pontos básicos: *redução do tamanho do Estado e abertura da economia*. Em síntese, *a política econômica deve ser feita em nome da soberania do mercado autoregulável nas suas relações econômicas internas e externas*” (Teixeira, 1998:224-5).

formação e de reflexão, de produção do conhecimento científico, de produção da crítica e de autonomia real. No mundo concreto da sociabilidade capitalista brasileira, em que o acesso à educação com qualidade é desigual, a sociedade não pode prescindir de uma universidade como instituição social, pelo fato dos graduados no nível superior serem aqueles que formarão o corpo docente do ensino de segundo grau e da educação técnico-profissionalizante. Eleger prioridades em alguns níveis da educação em detrimento de outros, como pretende a atual reforma educacional, significa, no mínimo, instrumentalização com exclusão social. Inspirada na concepção da *Escola de Frankfurt* sobre a noção de administração e organização no sistema de produção capitalista a mesma autora afirma que a

idéia de administração é inseparável do modo de produção capitalista como produção de equivalentes para a troca. O capitalismo estabeleceu um equivalente universal — a mercadoria dinheiro — como instrumento generalizado e generalizador da troca de equivalentes e garantiu que o mercado fosse o espaço de produção e distribuição dos equivalentes. A universalização dos equivalentes faz com que tudo seja equivalente a tudo e é essa homogeneidade que permite introduzir a administração como um conjunto de regras e princípios formais, idênticos para todas as instituições sociais (não há diferença administrativa entre uma escola ou uma montadora de veículos ou um *shopping center*), e é a ação administrativa que transforma uma instituição numa organização (Chauí, 1999:217).

A força ideológica e material das ações administrativas, possibilitada pela universalização dos equivalentes no modo de produção capitalista, e que se expressa concretamente na reforma do Estado dos anos 90, provoca profundas mudanças para a política educacional. Exemplo concreto da transformação de instituições sociais em organizações sociais, encetada pelo Estado no governo Fernando Henrique Cardoso, refere-se à edição do Decreto nº 3.100, de 30 de julho de 1999, que regulamenta a Lei nº 9.790 de 23 de março de 1999, que “dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências”. No capítulo II, o art. 9º da referida lei estabelece os termos de *parceria* entre o Poder Público e as Organizações da Sociedade Civil.

Dentre outras providências, o artigo 9º prescreve: a especificação do programa de trabalho, estipulação das metas e dos resultados, prazos, critérios objetivos de avaliação de desempenho, indicadores de resultados, receitas e despesas e outras obrigações próprias de caráter contratual. *A concessão de serviços nas áreas de cultura, educação, saúde, meio ambiente, desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza, apesar de exigência da prestações de contas, de transparência, de fiscalização pela sociedade, de auditorias, de avaliação, etc, não assegura autonomia às organizações, tampouco possibilita a*

universalização, a democratização e as decisões de controle autônomo da sociedade civil, em virtude do conteúdo e da prática da proposta oficial do Estado fundarem-se no conceito e operacionalização de perfil administrativo mercadológico e de competitividade e instrumentalidade das instituições da sociedade política, que detêm a supremacia do fundo público, conforme os modelos inglês e norte-americano, criados nos governos de *Thatcher e Reagan* para suas universidades.

Bresser Pereira (2001)²⁰, um dos ideólogos da reforma do Estado no Brasil, defende a transformação das universidades públicas e dos estabelecimentos do ensino médio em fundações autônomas, de direito privado; propõe a criação de uma agência executiva, como a inglesa, que distribui os recursos orçamentários às instituições superiores, mediante determinados critérios administrativos; sustenta ainda a avaliação das universidades de forma competitiva, a transformação das universidades públicas brasileiras em organizações sociais especiais; ensino pago e a autonomia com responsabilidade. A prevalência do conceito moral de autonomia sobre o conceito concreto e político de autonomia constitui a dimensão própria do discurso neoliberal ou, no máximo, o consentimento da autonomia nas questões secundárias parceladas e divididas nas atribuições da universidade.

Em outra perspectiva, o termo autonomia deriva etimologicamente do grego e significa deter a autoria do *nomos*, da regra, da norma, supondo, portanto, independência moral e intelectual na construção de normas e processos de existência de determinada instituição. No caso da universidade, deve prevalecer a independência da instituição em suas relações de interatividade com o Estado e a sociedade. Segundo Chauí,

a autonomia possuía sentido sócio-político e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação. Ao ser, porém, transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a idéia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas (Chauí, 1999:216).

A lógica da empresa integrada e flexível, em suas relações com o par educação/trabalho e a política de reforma da educação, acontece pela necessidade de

²⁰Autor também de *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial na perspectiva internacional* (São Paulo, Ed. 34, 1998) dentre outras publicações do gênero; admirador incontestado do modelo educacional efetivado no governo de *Thatcher*.

produtividade e de dinamismo do mercado global e neoliberal, pouco previsível e instável, em um contexto de acirramento da competitividade intercapitalista, no novo processo de acumulação e reprodução do capital, como enfrentamento da crise sistêmica do modo de produção capitalista permeado pelo surgimento de inovações científico-tenocológicas revolucionárias nas áreas de comunicação e de informação. A *flexibilização*, como atributo da *autonomia* na atual política educacional do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) tem, pois, o sentido de

eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários; simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemático nos textos da reforma referentes aos serviços a identificação entre “social” e “empresarial”); separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e descolando a segunda para centros autônomos de pesquisa (Chauí, 1999:216).

O *transformismo* do atual ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, *Paulo Renato Souza*, em relação ao princípio da autonomia financeira universitária aparece em defesa da tese de contratos de gestão, de teor mercadológico. Como reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 1986-1990), *Souza* tinha outra postura e criticava a ingerência do Estado, com a sua política privatista e autoritária, na construção da *autonomia* universitária, expressando-se, assim:

Obviamente não teria muito sentido concebermos a autonomia financeira como se a universidade pudesse criar seus próprios recursos. Falamos de autonomia de gestão, um ponto pertinente onde poderemos de fato avançar. *A autonomia sem clareza sobre os recursos significa apenas a desobrigação do governo*. E se [chamamos] a atenção para a obrigação da universidade em relação à sociedade, *temos também que chamar a atenção do governo para sua obrigação em relação à universidade* (Souza, 1989).

A política de flexibilização na educação superior, como competência e excelência, tem como parâmetro o “*atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social*” quantificado pela produtividade; os contratos de gestão são definidos pelos conceitos da lógica do fundamentalismo de mercado, com a primazia de quantidade, tempo e custo, não indagando sobre: “o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade” (Chauí, 1999:217).

O termo *empregabilidade* surge no contexto das novas formas capitalistas de produção, exigindo competência técnica e científica do trabalhador para se ajustar ao mercado de trabalho. Tal competência caracteriza-se por mudanças contínuas e, portanto, por ser portadora de capacidade de flexibilidade, de cognitividade, de polivalência, de abstração e de trabalho em equipe, aproximando concepção e execução da produção nos processos de trabalho. Entretanto, na implementação das políticas educacionais do Estado, *a empregabilidade* significa que o

desemprego não é produto de uma política recessiva e de um processo de modernização e abertura econômica que motiva o fechamento de empresas e a destruição de postos de trabalho, mas, sim, da incapacidade dos indivíduos em se empregar. Com isso, *a responsabilidade pela situação de desemprego vem sendo tirada dos ombros do Estado e jogada nos ombros dos próprios trabalhadores* (Fogaça, 1999:65).

A ideologia da empregabilidade alude às necessidades das mudanças produtivas do capital flexível e às novas relações do trabalho incipientemente toyotizado. Mistificam-se, porém, as referidas mudanças e relações disseminadas na *educação básica* e universitária, como estratégias das classes hegemônicas em *desativar* ou *diluir* as contradições entre capital e trabalho. A empregabilidade e a competência na ótica do capital traduzem-se em atributos insubstituíveis para a ascensão social e colocação no mercado de trabalho. Transferem-se os valores de competitividade e individualismo de mercado para a concorrência no interior das próprias classes subalternas.

A ideologia do *cidadão empreendedor* tenta dissolver simbolicamente a relação de produção da mais-valia absoluta e relativa, fundada na subsunção do trabalho ao capital, fetichizando a idéia da universalização e a relevância do empreendedorismo, sobretudo com a expansão da terceirização, cooperativismo e associativismo, no setor de serviços e de pequenos empreendimentos produtivos, como alternativas ao trabalho assalariado, fortalecendo a idéia de produção e trabalho horizontalizado e democratização do capital. Na prática,

esse mito encerra uma verdadeira apologia da precarização do trabalho: a defesa, ainda que indireta, da expansão do mercado informal e, de maneira explícita, do “formal” com diminuição dos direitos e garantias existentes — as cooperativas de trabalhadores, por exemplo — e, ainda, a difusão da idéia de que qualquer um pode se tornar o seu próprio patrão, num incentivo à abertura de microempresas, na maioria dos casos fadadas ao fracasso... e fragilização intencional dos sindicatos e representações de classe (Fogaça, 1999:65).

Ao mito do *empreendedorismo* em questão soma-se a disseminação do chamado *terceiro setor*, em alguns países desenvolvidos e em desenvolvimento, como uma alternativa à economia de mercado que, com *seu caráter solidário e comunitário*, acaba preenchendo lacunas às margens da economia mercantil, exercendo apenas um papel de *funcionalidade* na lógica global do capital e da reestruturação produtiva de avançadas tecnologias, geradoras do desemprego estrutural. As atividades do *terceiro setor*,

que vêm caracterizando *a economia solidária têm a positividade* de frequentemente [atuar] *à margem da lógica mercantil*. [Parece, entretanto, para o autor] um equívoco grande concebê-la como uma *real alternativa transformadora da lógica do capital e de seu mercado*, como capaz de minar os mecanismos da unidade produtiva capitalista (...) É bom não esquecer, também, que essas atividades cumprem um papel de funcionalidade em relação ao sistema, que hoje não quer ter nenhuma preocupação pública e social com os desempregados (Antunes, 1999:113, grifos do original).

Os parâmetros de gestão empresarial permeiam as políticas educacionais do Estado brasileiro nos anos 90. Na dimensão macro,

os órgãos públicos do setor da educação têm pautado sua atuação por um conjunto de diretrizes definidas de modo autoritário e centralizador, evitando e tentando neutralizar a iniciativa das entidades que se empenham na realização de um debate ampliado; e (...) na dimensão micro, do funcionamento das escolas, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas, são amplamente utilizados mecanismos de controle sob a argumentação da qualidade, da produtividade e da competitividade, desviando a discussão dos elementos da contradição contidos no espaço escolar (Rosar, 1999:95).

Exemplos do modelo de administração autoritária são o Plano Nacional de Educação; a edição do Decreto nº 2.208/1997, que disciplina o ensino profissionalizante, a institucionalização de *avaliação* de forma unilateral, por meio do Exame Nacional de Cursos (ENC) das universidades, o denominado *provão*, além do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outras medidas discricionárias do MEC, em relação à efetivação da nova LDB. Deve-se salientar que esse modelo se materializa sem a participação das entidades do setor educacional, da comunidade universitária, da educação básica e da sociedade civil, na formulação teórica e metodológica da política educacional.

Uma questão relevante na educação, em que o interesse privado se hegemoniza em relação ao interesse social é a que se refere ao processo de avaliação. O modelo de avaliação proposto aos cursos de graduação universitários e de ensino médio e executado pelo MEC, em sua unidimensionalidade técnica de mensuração da educação constitui

a dimensão cínica da proposta imperativa da avaliação – sem que se busque processos de equalização das condições em que se dá o ensino e das mínimas condições econômico-

sociais da maioria dos alunos – se escancara quando se promete prêmios às escolas que forem melhor sucedidas (...) que critérios definem o que é uma escola bem sucedida cognitiva, social, política, culturalmente? Quem define os critérios e mediante que métodos tais critérios são definidos? (Frigotto, 1995a:86)

É pertinente, por exemplo, expor a reflexão feita por Chauí acerca da concepção de avaliação da universidade. Diz a filósofa:

Empregando critérios que visam a homogeneidade, a avaliação despoja a universidade de sua especificidade, isto é, a diversidade e pluralidade de suas atividades, determinadas pela própria lógica dos objetos de pesquisa e de ensino, regidos por lógicas específicas, temporalidades e finalidades diferentes (...) nada é conseguido como auto-conhecimento da instituição, mas apenas um catálogo de atividades e publicações (acompanhadas de inexplicados conceitos classificatórios) que, absurdamente, passa a orientar a alocação de recursos (...) a prestação de conta à sociedade não se cumpre porque tanto orçamentos quanto execuções orçamentárias são apresentados com os números agregados, sem explicitação de critérios, prioridades, objetivos e finalidades e sem explicitar os convênios privados (Chauí, 1994).

A crítica ao processo de avaliação da Universidade de São Paulo (USP) traz à tona a complexidade da avaliação e sua polêmica no seio das atividades acadêmicas. No caso específico do *provão* do MEC e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pode-se constatar alguns aspectos teóricos e práticos da questão em análise. Essa avaliação valoriza

a concepção teórico-metodológica liberal à concepção dialética da realidade. Objetiva a apropriação individual do saber à distribuição coletiva do mesmo. Defende uma visão fragmentária da avaliação à uma totalidade contraditória, processual e contínua. Prioriza o pragmatismo de mercado à uma visão do humanismo e da ética. Prima por uma avaliação autoritária e hegemônica à uma discussão democrática e consensual. Propugna por uma avaliação de resultados/desempenho à educação processual e crítica. A avaliação objetiva o controle social em detrimento da avaliação da produção de conhecimento de caráter autônomo e emancipatório. Prioriza a relação metodologia/avaliação à relação objetivos/avaliação. Ideologiza a avaliação como um instrumento para a homogeneidade de uma razão instrumental à uma visão da práxis educativa, como processo de superação das contradições (Debrey, 1997:100).

A *parceria*, a *empregabilidade*, o *empreendedorismo* e outros conceitos correlatos, desenvolvidos de forma sutil e aberta, estão presentes nas políticas educacionais do Estado, tanto *nos cursos profissionalizantes de nível médio* com parcerias ou sem parcerias, como também na ênfase à expansão de serviços nas universidades autárquicas, na área de projetos de pesquisas tecnológicas com as empresas que balizam as suas parcerias na competitividade da lógica do mercado, em detrimento da lógica racional da qualidade social da educação, como instância formadora da produção do conhecimento científico e político da sociedade e dos trabalhadores. A educação deve se preparar para o mundo produtivo e *para a vida*, não de forma *estranhada*, alienada, mas com autonomia intelectual, ética e política.

Capítulo II

O CONCEITO DE CIDADANIA E A EDUCAÇÃO

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas próprias forças como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa e emancipação humana.

Karl Marx

1. O conceito de cidadania

Este capítulo busca explicitar, teoricamente, os conceitos de cidadania liberal e educação, as relações existentes entre cidadania e educação no terreno ideológico e político, e também as perspectivas teórico-práticas sinalizadoras das possibilidades de superação das contradições *nas* e *das* relações sociais típicas do capitalismo.

O sistema capitalista passa por momentos expressivos de reestruturação econômica e social. As mudanças que vêm ocorrendo *no* sistema referem-se às novas reestruturações técnico-científicas (revolução na microeletrônica, informática e robótica), à reestruturação econômico e financeira e à reestruturação no campo ideológico-político (o neoliberalismo), ocasionadoras de profundas marcas nas estratégias político-práticas das políticas educacionais.

Para a nova LDB, a educação, dentre outras finalidades, deve preparar para o *exercício da cidadania* e para a qualificação para o trabalho (Brasil, Lei nº 9.394/1996, art.

2º). A referida lei e a legislação complementar relativas à reforma do ensino técnico-profissionalizante não explicitam a categoria cidadania em relação à educação. A reforma educacional vem acontecendo no contexto histórico-social de emergência da globalização de forma articulada e estruturada pelo Estado neoliberal brasileiro, de forma autoritária, apesar da resistência política dos profissionais da educação à lógica privatista do *bloco no poder*.

Assim, em relação à expressão *preparar para o exercício da cidadania*, consignada na legislação referida e nas práticas sociais da sociabilidade capitalista, pode-se concluir que ela se refere à cidadania liberal, nos limites jurídicos estabelecidos pelo Estado. Essa asserção encontra-se explicitada no terceiro capítulo deste trabalho, por meio da análise de algumas pesquisas empíricas que buscam comprovar a não-democratização e não-universalização da educação pública, como também a contradição que pode ser identificada entre a formação propedêutica e a técnico-profissional, que reproduz contraditoriamente as condições que perpetuam a divisão social de classes. Isso posto, pode-se indagar: o que se pode entender por cidadania liberal em sua origem e em sua relação com a educação?

A gênese da cidadania liberal relaciona-se às revoluções político-burguesas no momento de transição dos modos de produção pré-capitalistas ao capitalismo. Os trabalhadores tiveram participação relevante no processo de liquidação das sociedades feudais. Em um primeiro momento, adquire-se a igualdade civil (direitos de ir e vir, propriedade, contrato de trabalho...) para, no momento seguinte, ampliar a cidadania (com a organização e a luta operária e popular), com a conquista dos direitos políticos (votar e ser votado, participação formal nas decisões políticas...) e dos *direitos sociais* (educação, saúde, previdência, leis trabalhistas, seguro desemprego...), *em virtude das lutas reformistas e revolucionárias, no contexto das grandes crises capitalistas*.

Nos Estados capitalistas desenvolvidos, origina-se o *Estado do Bem-estar Social* eliminando, temporariamente, a capacidade revolucionária para a mudança do sistema. A cidadania caracteriza-se, historicamente, por um processo marcado pelas lutas de classes no contexto histórico, em que o Estado burguês realiza mediações políticas e ideológicas, como forma de preservação de sua hegemonia.

As reflexões do sociólogo Boito Jr.(1999a) sinalizam que o discurso ideológico realiza *um jogo de alusão/ilusão* (Althusser, 1970), ou seja, refere-se às relações sociais, iludindo sobre o seu conteúdo, na ideologia em geral, o que não é diferente da noção

ideológica burguesa de cidadania, isto é, a ideologia da cidadania expressa e mistifica as relações sociais peculiares do modo de produção capitalista. O modo de produção capitalista

mostrou que a exploração de classe pode conviver com a igualdade jurídica (base da cidadania burguesa), colocando término às hierarquias de ordem e estamentos, e o correspondente advento da cidadania, em que os trabalhadores deixaram de ser propriedade absoluta (escravo) ou limitada (servo) do proprietário dos meios de produção. Portanto, onde havia a desigualdade jurídica, a revolução política burguesa implantou a igualdade jurídica; (...) a ilusão de igualdade que ela pode produzir, e que geralmente produz, dissolve, aos olhos dos trabalhadores, a idéia do pertencimento de classe. *A cidadania individualiza os agentes da produção, dissolvendo, no plano ideológico, a realidade das classes e da luta de classes. Percebendo-se como cidadãos, os trabalhadores deixam de se perceber como classe social.* O funcionamento das instituições do Estado burguês sobre as classes sociais foi detectado e analisado por Nicos Poulantzas, que os denominou efeito de isolamento (individualização dos agentes de classe) e efeito de representação da unidade (unificação dos agentes de classe num coletivo nacional – a nação). *A contradição entre a desigualdade de classe e a igualdade jurídica só pode ser resolvida pela extinção das classes sociais* (Boito Jr., 1999b:638).

O conceito e a prática liberal de cidadania devem ser contextualizados histórica e socialmente, sob pena de reduzir a práxis a um mundo coisificado, mediante a ação política individualista, falaciosa. No modo de produção capitalista, por exemplo, o “homem da vida privada é o homem egoísta, objeto de certeza imediata, que se vê a si mesmo como *objeto natural*” (Alves, 1987:251; grifos do original). Por isso, o homem

se conduz, em relação à sociedade burguesa, ao mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses particulares, do direito privado, *como se estivesse frente à base de sua existência*, diante de uma premissa que já não é possível fundamentar e, portanto, como frente à sua base natural. O homem, enquanto membro da sociedade burguesa (sociedade civil), é considerado como o verdadeiro homem, distinto do cidadão, por se tratar do homem em sua existência sensível e individual imediata, ao passo que o homem político é apenas o homem abstrato, artificial, alegórico, moral. *O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta; e o homem ‘verdadeiro’, somente sob a forma de cidadão abstrato* (Marx, s/d.: 50-1).

Nesse aspecto, a construção coletiva de uma contra-hegemonia pelas classes subalternas, como forma de superação da hegemonia da sociabilidade burguesa – mediante suas próprias forças – expressa, na concepção marxista, a perspectiva de superação da ideologia da cidadania burguesa liberal. Nesse sentido, Marx assinala que,

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; *somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas próprias forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana* (Marx, s/d.:52).

A nova direita mundial e hegemônica, que deve ser entendida como expressão do

capitalismo globalizado e neoliberal pós-década de 70, em seu novo processo de acumulação do capital seletivo e excludente, elimina progressivamente as conquistas dos direitos sociais das classes subalternas. As novas tecnologias instrumentalizadas, pela visão neoliberal e produção flexível globalizada, acarretam a alta concentração do capital, de um lado, e a expansão do desemprego estrutural e da barbárie, do outro.

A política burguesa do Estado para as diretrizes da educação de conteúdo liberal é contestada também por Saviani (1997) que desmascara a ideologia da cidadania implícita na cisão entre *aparência* e *essência*, entre o *direito* e o *fato*, entre a *forma* e o *conteúdo*. Esse autor refere-se ainda às contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura, como o fundamento da crise atual da educação, e da educação básica, em particular, assinalando que

a contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. (...) Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto. (...) *A contradição entre o homem e o trabalho contrapõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalhador. Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana através da qual o homem se produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação de sua humanidade.* (...) A contradição entre o homem e a cultura contrapõe a cultura socializada, produzida coletivamente pelos homens, à cultura individual, apropriada privadamente pelos elementos colocados em posição dominante na sociedade (Saviani, 1997:102-3).

A educação, no plano dos direitos sociais, da ideologia da cidadania, expressa e mistifica, com muita clareza, as relações sociais próprias do capitalismo. A educação capitalista estrutura-se de modo a reproduzir as contradições que delineiam a ideologia burguesa e as relações sociais capitalistas, mediante o consenso e a coerção, ante a resistência das classes subalternas.

Essa reprodução não é linear nem existe sem resistência, porque a realidade é dialética, contraditória. A resistência sempre se manifesta de forma difusa ou orgânica, dependendo do grau de consciência e organização das classes subalternas. Sobre a questão, na esteira gramsciana, Guimarães (1998) aborda a forma de apropriação individual do conhecimento e a possibilidade de resistência a ela. Nesse sentido, afirma ele: “se o capitalismo burocratiza, elitiza, segmenta o conhecimento científico de modo a garantir a sua

instrumentalização, Gramsci preocupa-se com os modos e democratização e socialização destes conhecimentos, como parte mesmo do processo de construção de uma nova hegemonia” (Guimarães, 1998:152). Acrescenta que, para Gramsci, o fundamental é

a mediação entre a realidade socioeconômica das classes e a formação das vontades coletivas. Estas não são automática ou mecanicamente deduzíveis das contradições de classe objetivamente dadas mas são sempre mediadas por complexos político-culturais historicamente configurados, no qual participam outras dimensões sociais – conflitos de nacionalidade, religiosos, de gênero ou éticos (Guimarães, 1998:164).

A conquista de uma educação democrática e universal insere-se na luta política da cidadania ampliada, acirrando as contradições de uma sociedade capitalista desigual e ideologizada, alienada e reificada. Se, de um lado, a cidadania ampliada, fruto da conquista dos movimentos sociais e das classes subalternas não consegue romper as contradições estruturais da hegemonia capitalista, de outro, pode constituir-se no fortalecimento político dessas classes por uma nova sociedade, com condições reais de ampliar a justiça social. A educação de qualidade científico-tecnológica, autônoma e democrática, ao lado da formação política e criativa, *pode representar um processo de acumulação de forças políticas das classes subalternas*, na luta pela superação da sociedade de classes. Essa educação, embora seja necessária, não é suficiente como condição de emancipação das classes subalternas, porque

a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, *primeiramente*, estruturadas, condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem no nível das relações materiais de produção, relações políticas e culturais. *Secundariamente*, do ponto de vista histórico, e não cronológico, essas próprias práticas educativas têm dimensões estruturantes na sociedade... o embate que se estabelece na escola não delimita o *front* principal da luta pela superação das relações sociais vigentes; todavia, é um espaço importante e necessário. Por fim, esse pressuposto nos permite perceber que o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de forças, de poder) e das relações culturais no seu conjunto (Frigotto, *apud* Martins, 2000:16; grifos do original).

Essa reflexão leva a crer na possibilidade de superação dialética do falso dualismo entre a educação tecnicista reificante e a postura crítico-reprodutivista, que cede lugar à práxis político-transformadora da realidade, transferindo o controle privatista da educação para a esfera pública, com ética, justiça e solidariedade. Na contradição de interesses entre as classes subalternas e capitalistas não é possível superar a dominação de classes se a relação de contradição entre elas cultivar uma cultura de dependência do trabalho ao capital. É

necessária a superação do trabalho alienado e ideologizado pelo processo de autonomia e emancipação das classes subalternas. No sistema escolar capitalista desigual e na ausência de condições históricas para uma ruptura estrutural, a luta política adquire relevante papel. Para Kuenzer (1986), “se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho”.

Nesse contexto, a educação deve ser encarada como processo em contínua construção, mediada pelas atividades de produção e reconstrução da ciência, fundamentadas pela dialética da práxis social e histórica. A postura de uma educação política e de cidadania ampliada na prática docente contemporânea, ou melhor, no neoliberalismo capitalista, não se reduz ao dualismo reducionista da resistência crítico-reprodutivista, tampouco à defesa ingênua de uma visão unidimensional do tecnicismo privatista; ao contrário, busca “disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas” (Frigotto, 1995b:139).

Essa postura histórica, pedagógica e crítica fornece elementos que podem nortear o trabalho docente, diante da nova reestruturação econômica capitalista, que objetiva a emancipação social e o resgate dos valores éticos e de solidariedade humana. A luta contra-hegemônica a esse paradigma – no contexto do discurso sistêmico do conhecimento, sobrepondo-se à realidade da centralidade do trabalho no sistema capitalista – é vital como um instrumento de resistência e, sobretudo, de elaboração coletiva de um projeto educacional que proporcione condições de acesso universal e de qualidade ao conhecimento científico e filosófico.

2. A cidadania e a educação

Dependendo da concepção teórico-metodológica postulada, a educação pode constituir-se, sistematicamente, em um instrumento de controle social ou de construção da autonomia e da consciência crítica do corpo discente e do docente na produção do conhecimento e na formação de uma cidadania participativa e ampliada. Há, porém, certos limites para uma educação democrática. A esse respeito, Freitas afirma:

na escola capitalista, os alunos encontram-se expropriados do processo de trabalho pedagógico e o produto do trabalho não chega a ser apropriado por boa parte dos mesmos, e ainda que, em alguns casos, fique em seu poder, carece de sentido para eles; (...) o aluno é alienado do processo e como tal é alienado do significado de seu trabalho, do significado do conhecimento que produz-quando produz; (...) a expropriação do aluno do processo pedagógico é amplificada no interior da escola, envolvendo a própria expropriação da gestão da escola (Freitas, 1995:46).

Outros obstáculos concretos são as diretrizes curriculares oficiais, a organização das entidades burocrático-escolares, o corporativismo político e as tecnoburocracias estatais que limitam os espaços das atividades educacionais, como instrumentos de formação de autonomia intelectual. Em que pesem todas essas injunções políticas, ideológicas e culturais, a educação escolar só teria sentido se os setores críticos e educacionais da sociedade civil ocupassem os espaços abertos pelas contradições da educação na escola capitalista, erigindo, na práxis social, uma contra-hegemonia pelas bases dos espaços acadêmicos e da sociedade, na dinâmica política de seus conflitos.

Apoiando-se nas teses de Enguita (1989), pelas quais esse autor analisa a educação escolar, Gama sustenta que “a todo momento se vêem os componentes da comunidade escolar, no mínimo, criando intramuros uma história ativa, dinâmica e dialética. Todas as tensões, conflitos e contradições surgidas da luta entre expectativas diferentes não coincidentes em seus desígnios originais, impõem à escola certas transformações” (Gama, 1993:35).

As políticas educacionais do Estado neoliberal brasileiro instrumentalizam diretrizes de conteúdo curricular, em uma concepção pedagógica da nova direita hegemônica e global. A avaliação dos cursos de graduação (*provão*) e do Enem, realizada pelo MEC, situa-se no contexto de reestruturação econômica e política do capitalismo e se apóia nos seguintes parâmetros para a educação escolar:

programa de qualidade total, sistemas de avaliação com avaliação de desempenho, competição, sistema de controle de qualidade. (...) currículo básico: objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação ou habilidades cognitivas e competências sociais. (...) prisma da eficiência, competitividade empresarial, mercado educacional, valorização das ciências básicas e tecnologias, educação à distância, ensino tecnológico e educação profissional, privatização, centralidade da educação básica e da educação profissional, foco no processo ensino-aprendizagem (Domingues, 1997:1).

O modelo de avaliação dos cursos básicos e de graduação universitários, proposto e executado pelo MEC, na sua unidimensionalidade técnica, ou seja, de mensuração da

educação, constitui, segundo Frigotto, a

dimensão cínica da proposta imperativa de avaliação – sem que se busque processos de equalização efetiva das condições em que se dá o ensino e das mínimas condições econômico-sociais da maioria dos alunos (...) [Tal dimensão] se escancara quando se promete prêmios às escolas que forem melhor sucedidas. É preciso perguntar: que critérios definem o que é uma escola bem sucedida cognitiva, social, política e culturalmente? Quem define os critérios e mediante que métodos tais critérios são definidos? (Frigotto, 1995a:86).

Pode-se acrescentar que esse parâmetro de avaliação prioriza a pedagogia competitiva de mercado, sem uma análise crítica das dimensões do social e do político, com abstração das categorias da contradição, da analogia e da práxis, no processo de construção social da educação, em seu devenir histórico e em seu pensar crítico-filosófico.

O sistema escolar não pode prescindir do processo de auto e hetero-avaliação no âmbito interno de suas atividades acadêmicas ou externamente pela sociedade. A questão básica é saber: quem avalia? Como? Por quê? Quais os critérios? A quem interessa? A avaliação deve ser democrática, pública, transparente e os critérios adotados devem ter caráter de legitimidade. Considera-se a avaliação insubstituível no processo de construção de uma escola de qualidade no ensino e na produção do conhecimento. Ela deve, também, ser exigida como uma prestação de contas e de responsabilidades do corpo discente em relação à sua competência técnico-científica e do seu compromisso social e político com as classes subalternas, e ainda, para escancarar as suas limitações, deficiências e o não compromisso com a sociedade que a sustenta. Há concordâncias, dentre alguns autores, sobre a dialética objetivos/avaliação. Por exemplo, Freitas afirma que essa relação “constitui o eixo central do processo didático e da organização do trabalho escolar” (Freitas, 1995). Em relação aos objetivos da educação, deve-se preparar para o “processo produtivo e para a vida *em uma sociedade técnico-informacional*, formação para a cidadania crítica e participativa e a formação ética e solidária; (...) *essas metas devem ser resgatadas como dimensão do trabalho docente e do projeto pedagógico, frente às necessidades do mundo contemporâneo*” (Oliveira, 1977:3).

A questão da postura política na vida, na sociedade e no mundo é postulada também por Luckesi (1994) ao mostrar que “os conteúdos escolares, sua seleção e direcionamento, dependem de uma tessitura teórico-metodológica que, por sua vez, está articulada com uma concepção filosófica de mundo, e, no caso, com uma concepção filosófica

de educação” (Luckesi, 1994:147). A qualidade técnica, teórica e política da educação é assinalada pela concepção teórico-pedagógica, posta em prática no processo contraditório da educação em uma sociedade de classes.

Em relação ao processo da educação escolar e sua práxis, pode-se pensar, conforme se vê no Quadro 2, a seguir, a defesa e possibilidade de uma concepção teórico-metodológica dialética, em oposição a uma visão educativa liberal:

Quadro 2 – Comparação de concepções teórico-metodológicas no processo educativo

Concepção teórico-metodológica Liberal	Concepção teórico-metodológica Dialética
Concepção instrumentalizada com abordagem reducionista	Concepção dialética da realidade
Objetivação de apropriação individual do saber	Objetivação da apropriação coletiva do saber
Pragmatismo	Humanismo total e concreto
Razão instrumental	Práxis
Manutenção do conformismo	Objetivação da emancipação
Educação de resultados/fragmentação	Educação crítica/processual
<i>Harmonia</i> imposta pela unidimensionalidade	Contradição histórico-social
Autoritarismo/hegemônico	Democracia/consensualidade
Objetivação do controle social da produção pelo capital	Objetivação da produção com autonomia intelectual dos trabalhadores
Educação profissional mantém a dualidade estrutural	Educação profissional com escola única e politécnica

Fonte: Debrey, 1997:97.

A educação democrática constitui um desafio para os educadores. Saviani, por exemplo, qualifica a LDB/1996 como de caráter *minimalista*, em consonância com o *Estado mínimo*, decorrente da política dominante no Brasil. E acrescenta que,

levando-se em conta o significado corretamente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, [a LDB/1996] é de concepção neoliberal (Saviani, 1997:200).

Em sua concepção global, a nova LDB adota o paradigma da *sociedade do conhecimento*, de razão instrumentalizada, a serviço da ideologia neoliberal da globalização econômica e fundada na exclusão social. Pretende, assim, tentar anular as contradições do

real. Ao contrário desse entendimento, a educação necessita de uma práxis crítico-transformadora como processo de elaboração de uma contra-hegemonia, sob pena da primeira ater-se somente à formação técnica e instrumental, própria da natureza de mercado. O homem é um ser social e histórico. Por isso, a educação em sua dimensão técnico-científica e política efetiva-se no processo contraditório do social, construindo novos valores éticos, culturais e políticos, para a hegemonia das classes subalternas. Nesse sentido, Coêlho assinala que:

a educação é uma das manifestações da vida social concreta dos homens, ou seja, da totalidade da vida social, do modo como os homens produzem os bens de que necessitam para a sua sobrevivência, das relações de poder que constituem sua existência concreta; entre educação e sociedade não há, portanto, uma relação mecânica, quase automática, de contigüidade, mas uma relação verdadeiramente dialética, não podendo existir, de modo algum, uma sem a outra (Coêlho, 1996:52).

A educação para a cidadania ampliada deve revestir-se de uma consciência crítica, como forma de superar os limites ideológicos da própria cidadania liberal em suas dimensões jurídico-legais e políticas. Daí, a importância da opção de uma teoria filosófico-pedagógica e de correlatos procedimentos de ensino-pesquisa, como elementos estratégicos para a consecução de objetivos educacionais coerentes com uma educação formativa e emancipadora.

A prática docente contém não apenas o elemento técnico do ensino-aprendizagem, como também um conteúdo político, podendo ser consciente ou inconsciente, o que significa que “não é pelo fato de não escolhermos conscientemente os princípios que direcionam nossas atividades docentes que eles deixam de existir. *Se não definirmos esses princípios conscientemente, acabamos seguindo os princípios dominantes, que se tornaram senso comum em nossa prática docente*”(Luckesi, 1994:148). É preciso, portanto, que o educador assuma a sua responsabilidade política, com competência técnico-científica, no contexto de uma pedagogia voltada para a formação da cidadania ampliada (no processo de acumulação de forças políticas), rompendo a mistificação da ideologia da cidadania, em consonância com a práxis revolucionária da luta de classes, na conquista de uma sociedade justa e igualitária.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (art. 206) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 2º) asseguram o princípio do *exercício da cidadania* no processo educativo, além dos de *liberdade*, o *ideal de solidariedade*, a *gestão democrática* e a *autonomia*, o que, no entanto, não é suficiente. Enquanto permanecer o senso comum, intermediado pela ideologia dominante, em relação ao conhecimento científico e filosófico, as

classes subalternas continuarão submissas ao processo de alienação econômica, política, social e cultural. Nesse caso, a “legislação educacional passa a ser então estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder” (Severino, 1997:56).

A educação profissional, fundada na unidade saber e fazer, teoria e prática, não existe para as classes subalternas. Nas relações sociais de produção capitalistas específicas brasileiras, outros direitos fundamentais da pessoa humana e do cidadão, abstratamente assegurados na Constituição Federal (art. 5º), também inexistem no mundo real das práticas sociais. Pensando com Buffa, pode-se, inclusive afirmar que tais direitos inexistem mesmo para a classe hegemônica proprietária do capital, pois esta “não precisa de direitos porque ela tem privilégios. Está, pois, acima deles” (Buffa, 1987:28).

O direito à educação profissionalizante técnico-produtiva, científica e de autonomia intelectual, constitui-se, apenas, em uma cidadania abstrata no capitalismo, porque este sistema hegemônico

tem que engendrar o sujeito livre e igual ante o direito, o contrato e a moeda, sem o que não poderia existir sua ação seminal: a compra e venda da força de trabalho e apropriação do valor. Esta liberdade efetiva implica como paralelo seu a igualdade abstrata da cidadania (...). Com isso, *tal abstração converte-se em fundamento de um poder voltado à reprodução da sociedade e da dominação da classe que a articula* (O’Donnell *apud* Frigotto, 1999:76).

O sistema educacional, como processo produtor do conhecimento científico, deve constituir-se em resistência à instrumentalização, objetivando a defesa dos interesses das classes subalternas que a sustenta. Daí, a relevância da práxis transformadora da educação em suas dimensões técnico-científicas e políticas, objetivando a construção social de uma escola crítico-criativa, produtora do conhecimento, ensino-pesquisa, plural, competente, atual e emancipatória.

Capítulo III

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO DISCURSO À PRÁTICA

A disputa sobre a realidade ou não-realidade de um pensamento que se isola da práxis – é uma questão puramente escolástica.

Karl Marx

1. A legislação da reforma

A promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996) e a edição do Decreto-lei federal nº 2.208/1997 (reforma da educação profissional), no contexto da globalização neoliberal capitalista de tecnologias flexíveis, colocam em evidência a relevância da educação e a sua articulação com o mundo do trabalho e suas relações sociais. Esses documentos legais atribuem à educação o papel de instrumento responsável pela capacidade de empreendimentos, como também o de criador de competências para a empregabilidade e apresentam uma *visão liberal revisitada dos conceitos de qualificação e de capital humano para o mercado de trabalho*. Aprofundar o debate crítico e propor alternativas às políticas educacionais constituem tarefas intransferíveis dos educadores, comprometidos com a educação como prática social. Essas tarefas pressupõem uma análise do significado político e social dos diplomas legais aplicados à prática da educação técnico-profissionalizante.

A nova LDB preceitua que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações

culturais” (Brasil, Lei nº 9.394/1996, LDB, art. 1º, caput), acrescentando que “a educação formal deverá manter vínculos com o mundo do trabalho e à prática social”. Em relação aos princípios e fins da educação nacional, a nova LDB normatiza, textualmente, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A proposta teórico-metodológica e pedagógica da nova política educacional do Estado centra-se, como se vê, no discurso de valorização de uma educação-cidadã para o trabalho. Contraditoriamente, porém, expressa e mistifica a reestruturação econômica do sistema capitalista, em sua lógica de poder e hegemonia do mercado, ante a autonomia política da sociedade, tanto que o novo discurso da *valorização* do trabalhador aparece com os conceitos de *qualidade total*, *criatividade na sociedade cognitária*²¹, *pedagogia da qualidade*, *cidadania*, *descentralizar decisões*, *trabalho flexível e polivalente*, *tecnologias flexíveis e máquinas robóticas inteligentes*, *modernidade e avaliação classificatória como mérito* (com o fim pragmático de obter resultados), conforme se explicitou no primeiro capítulo.

Ao analisar a indústria moderna, Marx continua atual para compreender a *tendência* das tecnologias na produção e trabalho capitalistas da globalização neoliberal. Para ele, a indústria moderna

nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Mediante a maquinaria, os processos químicos e outros procedimentos, revoluciona constantemente, com o fundamento técnico da produção, as funções dos operários e as combinações sociais do processo de trabalho. Com elas, revoluciona constantemente, além disso, a divisão do trabalho no interior da sociedade e joga de forma incessante massas de capital e de operários de um ramo da produção a outro. A natureza da grande indústria, portanto, implica na troca de trabalho, na fluidez da função, na mobilidade multifacetada do operário (Marx, 1975:I, 592-3).

Como se vê, com *a troca de trabalho, a fluidez da função, a mobilidade multifacetada do trabalhador, os fundamentos técnicos da produção, as funções dos operários e as combinações sociais do processo de trabalho*, Marx antecipa, em sua análise, *tendências* sobre a sociabilidade capitalista e suas mutações, como a *produção flexível* (em

²¹ Eufemismo usado para traduzir as novas formas de reestruturação produtiva do capital e trabalho flexíveis, objetivando ideologicamente mascarar as contradições entre capital e trabalho, isto é, tentar substituir o conceito de classes sociais ou de proletariado por *cognitariado*. Essa tese, defendida por Toffler “*deduz o fim da divisão do trabalho e das próprias classes sociais em decorrência das mudanças do conteúdo e reorganização do processo de trabalho, motivadas pela introdução, no processo produtivo, de uma nova base técnica constituída fundamentalmente pela microeletrônica associada à informatização – que exige uma força de trabalho que se ocupa mais com a ‘cabeça’ do que com os braços e força muscular*” (Toffler, *apud* Frigotto, 1995b:138).

que o capital articula a redução da porosidade e do retrabalho, como forma de ampliar a produtividade e a acumulação), a *terceirização* (horizontalização da produção e redução dos custos trabalhistas), a *polivalência* (acumulação de múltiplas funções produtivas pelo trabalhador), a *qualificação* e a *requalificação continuada* etc, articuladas pelo Estado neoliberal e o capital, no contexto das novas bases tecnológicas.

A lógica da produção e do trabalho no capitalismo, expressa na política educacional do Estado, permite conhecer as contradições e conflitos existentes no interior das instituições educativas em suas práticas e relações sociais. Por isso, a luta contra-hegemônica das classes subalternas ao *pensamento único* neoliberal na educação é vital para: a democratização das relações sociais de produção; uma educação para formação humana; integrar trabalho-educação-ciência de forma autônoma e politicamente participativa, na superação das contradições de classes, sem reificação e instrumentalização da educação e do trabalho.

O *ethos* do mercado está presente na educação, quando se constata a transferência das práticas sociais da competitividade e do exército produtivo de reserva para o *locus* e o histórico das relações sociais das instituições educacionais. Nesse sentido, a

escola em vez de suprimir as contradições sociais, as desloca. Ao prometer mobilidade social através de um mecanismo formalmente acessível para todos, desativa os conflitos potenciais em torno da distribuição da propriedade, da organização da produção, etc. Mas, por isso [mesmo] estimula uma demanda e vê-se obrigada a apresentar uma oferta de educação que supera o quê, nos termos da correspondência existente ou imaginada entre níveis de educação e posições na hierarquia do emprego, pode realmente oferecer a produção em sua forma histórica presente. *A escola gera expectativas que a produção não satisfaz* (Enguita, 1989:234).

O sentido prático da política neoliberal no mundo da educação para o trabalho deve ser analisado criticamente, para possibilitar aos interessados – o sistema escolar e a sociedade – alternativas político-pedagógicas que priorizem a função social criadora da educação.

Em sua forma e conteúdo, a nova LDB expressa, com clareza, profundas mudanças no sistema de educação, objetivando sua adaptação ao novo processo produtivo e à competitividade global, planejando e administrando o sistema escolar como essencialmente um bem econômico²². Para obter o consenso dos educadores e da sociedade, em relação à

²² O sistema de produção capitalista manifesta-se em sua concreção histórico-social como “um sistema universal de equivalentes graças a vários processos de abstração ao final dos quais tudo se equívale a tudo ou qualquer

implantação desse novo paradigma educativo neoliberal, a LDB é farta e repetitiva na alusão aos conceitos de *cidadania* no processo educativo, procurando assim consolidar, ideologicamente, o terreno de legitimidade para a mudança pretendida.

Observa-se que a globalização e o ajuste neoliberal, ambos de caráter seletivo e excludente, impõem um novo paradigma no campo da educação, como expressão de um momento em que o modelo taylorista/fordista de produção se reestrutura com o *modelo* toyotista de organização do trabalho e da produção capitalista, com novas abordagens gerenciais e de engenharia industrial, integrando os conceitos de gerência e suas concepções.

O quadro 3 apresenta uma visão global comparativa entre as organizações fordistas e flexíveis.

Quadro 3 – Quadro sintético das mudanças na organização do trabalho a partir de uma reestruturação

<i>Organizações fordistas</i>	<i>Organizações flexíveis</i>
Intensificação da divisão do trabalho.	Intensificação do ritmo de trabalho.
Trabalho prescrito.	Maior participação dos trabalhadores na organização e no controle do processo.
Sistema organizacional rígido e centralizado.	Maior responsabilização dos trabalhadores.
Autonomia pessoal do trabalhador próxima de zero.	Células, minifábricas, polivalência e multifuncionalidade.
Trabalho repetitivo e monótono.	Funções que exigem uma qualificação maior.
Funções que exigem uma qualificação mínima.	Organização do trabalho com base em equipes.
Organização do trabalho: um posto – um homem – uma tarefa.	Envolvimento necessário dos trabalhadores na empresa.
Baixo grau de compromisso dos trabalhadores nas empresas.	Redução da taxa de <i>turn-over</i> e do absenteísmo.
Taxas de <i>turn-over</i> elevadas e absenteísmo.	Redução substancial dos índices de rejeição.
Índices elevados de rejeição.	Redução dos conflitos entre empregadores e trabalhadores.
Conflitos frequentes entre empregadores e trabalhadores.	

Fonte: Ruas, 1995; *apud* Salama, 1999:119.

No que concerne à natureza e à relevância da pesquisa nas atividades educativas,

coisa vale por outra. Essa homogeneização do social equalizando, abstratamente todas as esferas de socialização e todas as obras sociais é o que torna possível o advento da noção e da prática da administração [nas relações sociais de produção capitalistas]” (Chauí, 1980:24-40). Esse conceito estende-se à educação técnico-profissional, mediante a adoção do sistema de módulos, gerando a dualidade entre o propedêutico e o técnico-profissional, reproduzindo, assim, a exclusão social da sociedade de classes.

há, na nova LDB, uma grave omissão do Estado, conforme se pode constatar por meio da separação do processo ensino-pesquisa, sobretudo em relação ao disciplinamento da educação de nível superior. Essa lei estrutura o ensino superior em níveis e funções diferenciadas, cindindo ensino e pesquisa, tendo em vista que defende a existência da *universidade*, responsável pelo ensino, pesquisa e extensão, de *instituições de educação superior*, dedicadas apenas ao ensino e, finalmente, de *institutos superiores de educação* com a função de manter cursos de formação de profissionais para a educação básica.

Essa concepção diferenciada traduz claramente o conceito elitizado de universidade, contribuindo para a desqualificação da educação básica, uma vez que seus professores podem ser formados por *institutos*, propiciando uma divisão do trabalho intelectual, de caráter excludente, por vedar o acesso da maioria à pesquisa e à produção do conhecimento, o que constitui um retrocesso sem precedentes para a história das instituições de ensino superior brasileiras. A separação entre ensino e pesquisa tem implicações graves para uma educação formativa e emancipadora, para as novas atividades acadêmicas e para o futuro da sociedade. Admitir a redução e a seletividade das pesquisas na formação superior é um contra-senso em relação à natureza e à existência da universidade como instituição social, que não admite a indissociabilidade teórico-prática de seu processo historicizado e em contínua construção da produção científica. Alguns questionamentos sobre a dissociação ensino-pesquisa são realizados por Demo, Carvalho, Hernandez, respectivamente, para quem segundo os quais,

pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção (Demo, 1997);

o aluno precisa ver no professor-pesquisador a motivação orientadora no rumo da pesquisa, o que já elimina expectativa passiva ou meramente expositiva alheia (Carvalho, 1989);

para objetivar a prática educativa e do ensino, a pesquisa é imprescindível para analisar, intervir e modificar a realidade (Hernandez, 1988).

Portanto, dissociar a pesquisa do ensino significa eleger o simulacro técnico de *ensinar* (cópia e reprodução de conhecimento de *outro*) como *prática pedagógica*. É o mesmo que substituir o corpo docente pelos instrumentos eletrônicos de comunicações e da informática. Possibilita a transmissão de idéias e informações desagregadas, nunca a produção do conhecimento científico. Por outro lado, essa dissociação, aliada à supervalorização do ensino fundamental em detrimento dos outros níveis da educação formal, acarreta a

desqualificação da *educação profissional*, pelo fato de seus professores serem egressos dos *institutos superiores de educação*.

Nas diretrizes e normas do texto legal, constata-se, também, uma concepção teórico-metodológica curricular instrumentalizada pela ênfase dada pela LDB aos parâmetros básicos das novas formas de *reestruturação produtiva*, em consonância com a política neoliberal da globalização.

No nível do ensino técnico, a política de qualificação, a requalificação e a atualização profissional, em relação ao Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor) e aos Planos Estaduais de Qualificação (PEQ's) – que utilizam recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), como alternativas às mudanças tecnológicas, e nas reestruturações produtivas, envolvendo empresas, governo e trabalhadores – apresentam um quadro desalentador, com o

predomínio dos cursos tradicionais de qualificação (...) focado em ocupações que tendem a ser superadas e cujo mercado já está saturado; (...) extrema pulverização das ações (...) e sobre a maioria dos quais não se tem qualquer controle quantitativo, qualitativo e de efetiva aplicação dos recursos e sem acompanhamento dos egressos; (...) e, nos cursos abertos (...) o contingente de egressos que consegue emprego na nova qualificação é mínimo – gira, no máximo, em torno de 10% (Fogaça, 1999:63-4).

Objetivando um novo conteúdo e sentido educativo para a escola, a reforma educacional significa que “*a mercoescola proposta pelo governo brasileiro deve organizar-se dentro da lógica empresarial voltada às necessidades de mercado*”, a saber:

O novo padrão de acumulação capitalista, a difusão dos novos processos produtivos, a revolução da ciência e da tecnologia, os novos mecanismos de poder, os novos locais de tomada de decisão, a incidência da mídia na resignificação dos valores e dos comportamentos colocaram em questão o papel da escola. A nova cultura decorrente da hegemonia dos valores de mercado incide sobre a organização, sobre os objetivos e, portanto, sobre o papel da escola. E está sendo redefinido o sentido da escola. As pressões concentram-se na formação de um novo senso comum sobre seu papel na economia globalizada.

(...) Trata-se de dar respostas a dois problemas a um só tempo. Estabelece-se um currículo hegemônico que expressa as vontades e os interesses dominantes da nova ordem. Paralelamente, toma-se um conjunto de medidas político-administrativas que, coerentes com a visão do Estado mínimo, devem afastar-se gradativamente da manutenção dos serviços sociais.

(...) Embora o discurso seja de descentralização, participação e autonomia, na prática, configura-se a descentralização das obrigações dos custos da manutenção, da autonomia para a sobrevivência de cada escola e, ao mesmo tempo, o controle centralizado dos conteúdos que deverão ser ministrados (Azevedo, 2000:194-5).

Na segunda metade da década de 90, há a consolidação da atual legislação sobre a

educação profissional, em nível básico, técnico e tecnológico, após quase uma década de discussão, debates e propostas dos técnicos do MEC, em contraponto às alternativas da sociedade organizada – entidades e instituições de classes, setores como associações e sindicatos dos profissionais da educação.

Apesar de algumas vozes isoladas do empresariado brasileiros alardearem a necessidade de uma reforma educacional, em sintonia com a nova reestruturação produtiva do capital,

na prática, todavia, o que os representantes dos empresários aprovaram no Congresso foi a terminalidade aos cinco anos de escolaridade. Naturaliza-se assim, o longo e perverso descaso com a educação pública para as classes populares demarcando como patamar possível apenas a alfabetização funcional. Ora, isto entra em total contradição com a idéia de uma formação abstrata e polivalente capaz de facultar aos futuros trabalhadores uma capacitação para operarem o sistema produtivo sob a nova base tecnológica (Frigotto, 1995b:161).

O embate de idéias presentes nos movimentos que envolvem os segmentos estatais do setor educacional como também de empresários e professores, e suas representações classistas organizadas, confronta-se com concepções de políticas educacionais para o mundo do trabalho, diferenciadas e contraditórias política e ideologicamente, como sintomas concretos da nova reestruturação produtiva do capital e das idéias neoliberais de Estado, em uma nova configuração hegemônica de classe, com perfis e conteúdos próprios de nossa formação social, conforme foi analisado no primeiro capítulo.

Apesar de o foco para a formação da educação profissional com a nova LDB centrar-se no ensino médio “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, Lei nº 9.394/1996, art. 36, III, § 2º), não coaduna com o disciplinamento específico, expresso no Decreto-lei nº 2.208/1997, a saber:

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser de forma concomitante ou seqüencial a este (art. 5º, caput). Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob forma de módulos (art. 8º, caput). No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional (idem, § 1º). O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio (ibidem, § 4º).

Portanto, os trechos citados do referido decreto, permitem constatar que a práxis da proposta oficial da educação profissional, conforme se verá adiante, consolida a *dualidade*

estrutural (a separação da educação básica e propedêutica do ensino técnico-profissionalizante) naquele nível de educação, com caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional. *Esta dualidade expressa, assim, a reprodução das contradições da sociedade de classes no contexto das relações da materialidade capitalista de produção flexível e neoliberal.* Nota-se, também, que a dualidade na educação (art. 8º, § 4º) cria obstáculos aos estudantes trabalhadores para terem acesso à universidade, reservando essa instituição a uma minoria de incluídos, que hoje representam menos de 2% da população brasileira.

O artigo 2º estabelece que a educação é dever da família e do Estado²³ e deve ser “*inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [que têm] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (Brasil, Lei nº 9.394/1996, art. 2º).

Os quadros 4, 5 e 6 que se seguem apresentam os principais trechos da nova LDB e do Decreto-lei federal nº 2.208/1997, referentes ao disciplinamento legal do ensino médio/educação profissional. Observa-se uma clarividente proposta da política educacional para o trabalho, de caráter substancialmente radical da nova legislação quanto às finalidades, à estrutura curricular, à abrangência do universo dos beneficiados, à educação permanente para a vida produtiva e à educação a distância.

²³ Ao priorizar o dever da família em relação ao Estado – quanto à responsabilidade da educação – o art. 2º da LDB/1996 não só contraria dispositivo da Constituição Federal de 1988, como também sinaliza a intenção de reduzir o papel do Estado no financiamento da educação. Alguns desdobramentos pós-reforma são sintomáticos, como por exemplo, a instituição de parceria com as organizações da sociedade civil (Brasil, Lei nº 9.790, 23 mar./1999) e a retração do Estado em garantir escolaridade para todos os níveis da educação básica. Somente o ensino fundamental é obrigatório e gratuito pela legislação vigente. Os níveis infantil e médio não o são (Brasil, Lei 9.394/1996, art. 4º).

Quadro 4 – O ensino médio na nova LDB (Lei nº 9.394/1996)

FINALIDADES	<p>A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;</p> <p>a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;</p> <p>o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;</p> <p>a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p>
DIRETRIZES CURRICULARES	<p>Destacam-se a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p> <p>Adotam-se metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;</p> <p>São incluídas uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, de acordo com as disponibilidades da instituição.</p> <p>Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação são organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre:</p> <ul style="list-style-type: none"> – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. <p>O ensino médio, atendida a formação geral do educando, pode prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.</p> <p>Os cursos de ensino médios têm equivalência legal e habilitam ao prosseguimento de estudos.</p> <p>A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, podem ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.</p>
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	<p>A educação de jovens e adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.</p> <p>Os sistemas de ensino asseguram gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.</p> <p>O Poder Público viabiliza e estimula o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.</p> <p>Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.</p> <p>Os exames a que se refere este artigo realizam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos; – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos. <p>Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.</p>

Fonte: Brasil, Lei nº 9.394/1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts. 35 a 38).

Quadro 5 – A educação profissional na nova LDB (Lei nº 9.394/1996, arts. 39 a 42)

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

- O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contam com a possibilidade de acesso à educação profissional.

A educação profissional desenvolve-se em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

O conhecimento adquirido na educação profissional, até no trabalho, pode ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecem cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Fonte: Brasil, Lei nº 9.394/1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts. 39 a 42).

Quadro 6 – A educação profissional no Decreto-lei federal nº 2.208/1997

OBJETIVOS	<p>Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;</p> <p>proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;</p> <p>especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;</p> <p>qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.</p>
NÍVEIS	<p><i>Básico:</i> destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;</p> <p><i>Técnico:</i> destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esse decreto;</p> <p><i>Tecnológico:</i> corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.</p>
NÍVEL TÉCNICO	<p>A educação profissional de nível técnico <i>tem organização curricular própria e independente do ensino médio</i>, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.</p> <p>As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima desse nível de ensino, podem ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exame específico.</p> <p>Os currículos do ensino de nível técnico são estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional. – pode haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa. – nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, esses podem ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos. – o estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expede o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.
OUTROS ASPECTOS	<p>A educação profissional é desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições ou nos ambientes de trabalho.</p> <p>As disciplinas do currículo do ensino técnico são ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, sobretudo, em razão de sua experiência profissional, que devem ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.</p>

Fonte: Brasil. Decreto-lei federal nº 2.208/1997, abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, de 23 de dezembro de 1996.

Antes da análise do conteúdo da *proposta da educação profissional* propriamente dita, deve-se atentar para o processo que culmina com a edição da Lei nº 9.394/1996, que institui a nova LDB, e do Decreto nº 2.208/1997, que legaliza especificamente a educação profissional como resultado da correlação de forças entre o Estado e a sociedade civil.

Um estudo mais aprofundado dos documentos legais possibilita constatar que, na essência, a nova política educacional mantém os traços básicos das políticas anteriores²⁴, com o agravante de não se ater à autonomia intelectual e do estreitamento entre a ciência e o mundo do trabalho, exigências demandadas pela reestruturação produtiva do capitalismo.

A educação profissional é contemplada na nova LDB, no capítulo III. Atrelado ao tema dessa modalidade de educação, na época, tramita na Câmara Federal um Projeto de Lei (PL nº 1603/1995) sobre o mesmo assunto, com radicais mudanças na estrutura da educação profissional, encaminhado de forma autoritária pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, na condução de seu processo legislativo. A resistência da sociedade civil, sobretudo dos segmentos ligados aos profissionais da educação, à forma e ao conteúdo do projeto de lei, pressiona o governo que não tem outra alternativa a não ser retirá-lo do Parlamento. Para concretizar a *normatização específica da educação profissional*, o governo federal institui arbitrariamente o Decreto-lei nº 2.208/1997, mantendo na essência os dispositivos do referido projeto de lei.

Para Cunha (1997), a normatização jurídico-formal da *educação profissional* no Brasil, na década de 90, insere-se no contexto da emergência da globalização, reestruturação produtiva e do neoliberalismo no Brasil. Em 1989, surgem propostas da nova direita hegemônica mundial, por meio de documentos oficiais dos organismos financeiros multilaterais, capitaneadas pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird ou Banco Mundial), controlado pelos Estados Unidos, cuja concepção de reforma educacional para o ensino médio e profissional no Brasil coloca ênfase e foco ao conceito *custo-benefício*. Assim, sugere

[que seja estabelecida] uma equidade no que se refere aos gastos das escolas de segundo

²⁴ Para maiores detalhes e análises, ver SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas-SP: Autores Associados, 1997 (Coleção educação contemporânea). DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papyrus, 1997. SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: PEREIRA, E. W. et alii; BRZEZINSKI, Íria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

grau, municipais, estaduais e as técnicas da rede federal, pois que estas últimas gozavam de muitos recursos para atender a uma clientela pequena (20% dos recursos destinados ao segundo grau iam para essa rede federal, que representava somente 2% das matrículas), com condições de financiar sua formação escolar e estando interessada somente em adquirir uma boa formação de segundo grau para passar pelo filtro do vestibular;

(...) a cobrança de anuidades de acordo com a situação dos alunos, sendo que os de baixa renda contariam com um sistema de crédito educativo; atrair alunos de baixa renda para essas escolas federais, reconhecidamente mantenedoras de um razoável nível de excelência;

[o expansão rápida do] número de matrículas, para diminuir o seu custo unitário; e [a redução da] ênfase no currículo das escolas técnicas federais nas atividades tecnoprofissionais pelo seu alto custo (Cunha, *apud* Martins, 2000:66-67).

O Projeto de Lei nº 1.603/1996, substituído pelo governo federal pelo Decreto-lei nº 2.208/1997, praticamente com o mesmo conteúdo expressa o descompromisso do MEC em relação à educação das então escolas técnicas federais. Na avaliação de Saviani, essas escolas possuíam “a experiência mais bem sucedida de organização no nível médio [por conter] *os germens de uma concepção que [articulava] formação geral de base científica com o trabalho produtivo*, de onde poderia originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país” (Saviani, 1997:216).

Os princípios, objetivos e diretrizes curriculares para a educação brasileira e, em especial, para a educação profissional, consignados na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, em leis, decretos, resoluções etc, demonstram a inadequação entre o proposto e a prática educativa. A defasagem entre a reforma da educação profissional e a realidade histórica e a sociabilidade das mutações científico-tecnológicas, em relação ao mundo do trabalho, no contexto da reestruturação produtiva, obedece à lógica da subordinação da política pública de educação ao capital externo monopolista, monitorada pelos organismos financeiros multilaterais, cujo foco *custo-benefício* expressa a lógica do mercado em sua hegemonia para a prática política de regulamentação das atividades privadas e públicas, sobretudo na educação voltada para o mundo do trabalho. Segundo Silva,

O que está ocorrendo hoje, dada a hegemonia da visão de mundo do novo capitalismo, é que as estratégias empresariais de gerência estão afetando diretamente a educação. As reformas educacionais conduzidas pelas políticas neoliberais têm sido alguns dos principais canais dessa transferência da lógica empresarial para o campo educacional. O campo educacional é, hoje, claramente, um campo colonizado pelo discurso e pelas estratégias empresariais de gerência. *Na verdade, não se trata apenas de transferência de estratégias gerenciais, mas de transferência de uma mentalidade gerencial para a própria esfera do currículo e da pedagogia. (...) A questão central para as estratégias culturais do novo capitalismo consiste em produzir um tipo de pessoa que seja compatível com seus valores e objetivos. Ao novo capitalismo corresponde uma nova*

identidade, uma nova subjetividade (Silva, 1999:79-81)²⁵.

A educadora Kuenzer (1997a) sublinha a relevância do conhecimento histórico da relação educação/trabalho²⁶ no Brasil, os estreitos limites epistemológicos da educação profissional quanto aos limites da mediação teoria e prática, e sua subsunção ao capital na elaboração das políticas públicas educativas. Segundo ela, historicamente

as propostas de articulação entre educação e trabalho no Brasil têm oscilado entre o academicismo superficial e a profissionalização estreita. A falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de aprender como ela tem histórica e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem concorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis (Kuenzer, 1997a:11-2).

Apesar de serem criados os primeiros cursos profissionais de aprendizes e artífices no Brasil, em 1909, a sistematização da educação profissional só ocorre no início da década de 40, em articulação com a especificidade da formação social brasileira²⁷. Nessa época, o Brasil adota um novo padrão de acumulação do capital, visando impulsionar o processo industrial brasileiro. Portanto, na ditadura Vargas, no bojo da política de substituição de importações e em consonância com a articulação e estabilidade do novo bloco no poder, inicia-se a sistematização da *educação profissional*.

O capítulo segundo deste trabalho traça, em linhas gerais, o significado do trabalho na sociabilidade capitalista, quanto à divisão social e técnica do trabalho, a subsunção deste ao capital. Apesar da produção flexível exigir maior estreitamento entre

²⁵ O autor amplia, assim, o foco teórico-crítico do locus de trabalho e do conhecimento técnico-científico sobre o mundo do trabalho, estendendo-o à estratégia do capital flexível, ao processo de formação da subjetividade e da identidade, omitido, segundo ele, pelas críticas de muitos educadores: “Esse foco no local de trabalho e na produção deixa de levar em consideração o complexo processo pelo qual a formação da subjetividade contemporânea está ligada, no capitalismo contemporâneo, ao campo cultural formado pela esfera do consumo. É aí que se concentram as estratégias de movimentação da dinâmica do afeto, do sentimento e da imaginação dirigidas às subjetividades...” (Silva, 1999:76).

²⁶ É sabido que a educação para o trabalho tem sua origem histórica nos primórdios do modo de produção capitalista, como estrutura organizacional diferenciada e paralela ao sistema regular de educação. Inicialmente, são recrutados integrantes das classes subalternas – *pobres e marginalizados* – para a preparação profissional nas funções técnico-produtivas e aprendizagem de ofícios, uma vez que estavam excluídas do sistema formal de ensino que possibilita a continuidade das atividades escolares, reservadas aos componentes das classes dominantes e dirigentes.

²⁷ “O atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um ‘sistema de ensino profissional para a indústria’, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) em 1946, resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades. Essas escolas caracterizam-se por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam em contrapartida às poucas escolas técnicas que

educação básica geral-propedêutica e o setor técnico-profissional, convive-se ainda no Brasil com a dicotomia entre a educação e o mundo do trabalho. Ainda, segundo Kuenzer,

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural (Kuenzer, 1997a:12).

A dualidade estrutural torna-se uma constante na história da educação profissional para o mundo do trabalho no Brasil. As únicas exceções, apenas de caráter jurídico formal tímidas e limitadas, não se realizam no terreno da prática educativa, motivadas historicamente por fatores estruturais e conjunturais. Refere-se à legislação que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei nº 4.024/1961) que, apesar de manter o sistema dual, traz um pequeno avanço para a articulação dos dois sistemas de ensino; e à Lei nº 5.692/1971 que, se formalmente estabelece a unicidade dos referidos sistemas, constitui-se em letra morta no processo de sua aplicabilidade. De acordo com Kuenzer, de fato,

o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre o trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta (Kuenzer, 1997a:16).

2. Contradições estruturais: educação profissional e reestruturação produtiva capitalista flexível

Apesar da edição do Decreto-lei nº 2.208/1997 surgir no contexto da nova reestruturação produtiva capitalista flexível, fundada na integração e flexibilidade das empresas, como alternativa à crise sistêmica de acumulação do capital, o referido diploma legal restabelece o conceito de dualismo estrutural na educação brasileira. Na concepção gramsciana, a

foram criadas junto a escolas de engenharia na década de 30” (Kuenzer, 1997a:13).

escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (...) [A] inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (Gramsci, 2000:36).

Nesse diapasão, Gramsci compara a educação profissional na sociabilidade burguesa com a perspectiva da possibilidade da escola única, assinalando o modo de ser do novo intelectual das classes subalternas.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. *A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, não se deve multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.* O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (Gramsci, 2000:49-53).

O taylorismo-fordismo, em transição ao paradigma toyotista de produção flexível, provoca demanda por uma outra educação profissional, em virtude das exigências de habilidades cognitivas, formação geral e abstrata, polivalência, integração e flexibilidade. Diante desse quadro, Carneiro, em sua tese de doutorado – *Os técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva* (1998), focando a educação profissionalizante, afirma que, no Brasil,

O equacionamento da tensão entre educação geral e educação específica/profissionalizante tem-se constituído historicamente em um *processo estrutural dual de privilegiamento da educação da elite* que se faz através do ensino propedêutico, e cujo objetivo primeiro é a preparação para o ingresso na universidade, enquanto a educação para o trabalho (profissionalizante) tem a função de responder às necessidades da produção. Entretanto, em tempos de globalização da economia e de reconversão produtiva, a implementação de novas formas de organização do trabalho

passa a apontar para novas demandas educacionais fundamentadas em uma sólida educação geral (Carneiro, 1998:58-59).

Historicamente, a educação profissional de segundo grau fundamenta-se no conceito clássico de qualificação na esteira da produção taylorista-fordista, cujo planejamento se separa da execução. Dentre as várias concepções existentes em relação à educação profissionalizante, destacam-se: a concepção de uma bem estruturada educação geral e uma concepção de escola única de ensino politécnico²⁸, com articulação praxiológica entre a teoria e a prática.

No entendimento de Salm e Fogaça (1992), segundo Carneiro (1998), a educação geral e propedêutica a que tem acesso a classe hegemônica é o que de fato responderia às demandas provocadas pelas novas bases técnicas e científicas, onde o ensino público

deveria passar por reformas que contemplassem a valorização da educação geral de boa qualidade e propiciasse a desespecialização do trabalhador, pois o processo produtivo exige um trabalhador flexível, polivalente e plurifuncional. Há que acrescentar que uma ampla base de educação geral que permita a apropriação de teorias, princípios e conceitos científicos por si só não propiciaria o domínio dos conhecimentos e princípios científicos contidos nos processos, nas máquinas e nos equipamentos, o que só seria possível com uma educação tecnológica que possibilitasse a articulação entre teoria e prática. A segunda perspectiva, definida entre outros por Machado, Kuenzer, Frigotto e Franco, aponta a politecnia como perspectiva histórica, fundamentada na luta pela criação da escola única do trabalho. A escola única de ensino politécnico tem o trabalho como princípio educativo e realiza a reunificação entre teoria e prática. Essa concepção encontra seus fundamentos em Marx, Gramsci e Lênin (Carneiro, 1988:59-60).

2.1. A lógica da racionalidade financeira na reforma da educação profissional

A lógica da racionalidade financeira na política educacional do Estado brasileiro expressa um consenso de interesses de classes entre o capital financeiro externo e o bloco do poder local, e tem o Banco Mundial²⁹ como o principal organismo financeiro multilateral

²⁸ A organização básica da escola politécnica “envolve o desenvolvimento intelectual e físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que se posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e ‘o trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida’ – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora” (Frigotto, 1989:189).

²⁹ O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird ou Banco Mundial) apesar de composto por 176 países, as suas políticas são definidas pelo G-7. A estrutura, composição e atribuições são tão desiguais entre os seus membros, que “entre eles, os Estados Unidos detêm em torno de 20% dos recursos globais e o Brasil

responsável pelo estabelecimento de estratégias e diretrizes no setor educacional. Esta racionalidade mantém e reproduz as contradições fundamentais da sociedade de classes na sociabilidade capitalista, na atual etapa de consolidação da ideologia neoliberal e da reestruturação do capital flexível, como base de sua materialidade. Nesse contexto, o Brasil (com suas especificidades no bloco capitalista hegemônico) exerce o papel de complementaridade e de subordinação no processo da divisão internacional da produção e do trabalho.

Em *A Reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências*, Kuenzer (1998c), fundamenta-se na categoria de análise da dualidade estrutural e evidencia que a “atual proposta [da reforma da educação profissional] atende apenas aos incluídos, sendo regida pela racionalidade financeira, que substitui a universalidade pela eqüidade” (Kuenzer, 1998c:365)³⁰.

Na década de 90, o Bird assume as conclusões da *Conferência Internacional de Educação para Todos*, formulando estratégias para a política educacional pós-90, com a elaboração do documento *Prioridades e Estratégias para a Educação*, com análise global do setor educativo. Essas estratégias coadunam com os parâmetros de gestão empresarial que vêm permeando as políticas educacionais do Estado brasileiro nos anos noventa. Na dimensão macro,

os órgãos públicos do setor da educação têm pautado sua atuação por um *conjunto de diretrizes definidas de modo autoritário e centralizador*, evitando e tentando neutralizar a iniciativa das entidades que se empenham na realização de um debate ampliado; e, (...) na dimensão micro, do funcionamento das escolas, sobretudo, nas regiões menos desenvolvidas, *são amplamente utilizados mecanismos de controle* sob a argumentação da qualidade, da produtividade e da competitividade, desviando a discussão dos elementos da contradição contidos no espaço escolar (Rosar, 1999:95).

aproximadamente 1,7%. A liderança norte-americana se concretiza também com a *ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui*. Na verdade, o Banco Mundial tem se constituído em auxiliar da política externa americana. Para se ter uma idéia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2000:72-3).

³⁰ Segundo a autora, “a idéia de eqüidade é sustentada pelo princípio de que o investimento público se justifica para os mais competentes; como não são todos que, segundo o Banco, possuem competência para continuar os estudos, e como não há postos para todos, manda a lógica da racionalidade que não se desperdicem os recursos, particularmente com as modalidades mais caras, como a formação profissional e o ensino superior, posto que não haverá retorno. Para os que insistem em ter acesso a níveis superiores de educação e formação profissional no exercício do direito de cidadania de apropriar-se do conhecimento, mesmo que na perspectiva do consumo, que o façam nas instituições privadas através da compra de mercadoria. O mesmo se recomenda para aqueles que insistem em investir na empregabilidade que deixa de ser resultado da ação do Estado, passando a ser responsabilidade individual, posto que é determinante de maior competitividade” (Kuenzer, 1998c:379).

Exemplos desse modelo de administração autoritária são a edição do Decreto-lei nº 2.208/1997, que disciplina o ensino profissionalizante, a institucionalização de *avaliação* de forma unilateral, mediante o Exame Nacional de Cursos das Universidades (denominado de *Provão*) e do segundo grau (Enem), além de outras medidas arbitrárias do MEC em relação à efetivação da nova LDB, apesar da resistência dos trabalhadores em educação à hegemonia das entidades estatais e de seus intelectuais orgânicos.

A estreita ligação entre o mercado e a política educacional institucionalizada pelo Estado e pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) – no controle da política econômica e financeira dos países dependentes –, BID e Bird, explicitadas em numerosos documentos oficiais, evidenciam a subordinação das *autoridades* políticas brasileiras aos interesses externos do capital global.

Apesar de sua natureza funcional ser o aspecto financeiro, o Bird não se omite do seu papel de orientação político-ideológica nas políticas educacionais dos Estados periféricos, estando claramente

comprometido em sustentar o apoio à educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento [0,5%] do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais (Banco Mundial, 1995:23).

Na esteira das concepções e diretrizes desses organismos multilaterais, o documento do MEC (1995) ressalta:

Redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica para: separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica; dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho; promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas; progressivamente, encontrar formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e Cefet's e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão: estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho (Brasil. MEC, 1995:22).

A reestruturação produtiva flexível do capital e seu corolário neoliberal constituem a alternativa de tentar superar a crise de acumulação (iniciada na década de 70) do

Welfare State de base técnica rígida e de produção taylorista/fordista. A base da produção capitalista toyotista e flexível, que incorpora novas tecnologias eletroeletrônicas no campo da informação e comunicação, revoluciona a produção, agregando conhecimentos científicos ao processo de trabalho, porém, de forma seletiva e excludente. O novo processo de acumulação assenta-se em um discurso que se refere a

um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético. Finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade (Kuenzer, 1998c:372).

O Plano Nacional de Educação (PNE)³¹, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República (Brasil, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001), previsto pela Constituição Federal, determina que o PNE deve ter “duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis (...) [e] que conduzam à universalização e melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica” (Brasil, Constituição Federal, 1988, art. 214).

Se nos dois trechos acima citados, o referido discurso se expressasse coerentemente na prática educativa, estas novas “determinações mudariam radicalmente o eixo da formação de trabalhadores, caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre” (Kuenzer, 1998c:372). A não-qualificação técnico-científica e política em nível universal, acarreta a formação de uma *aristocracia* de trabalhadores altamente habilitada, de novo tipo, em que a polarização das competências gera conflitos e disputas individuais no seio das próprias classes subalternas, restando à maioria a demanda por trabalhos precarizados de qualificação limitada.

O embate político entre os anteprojetos do executivo federal e das oposições no Congresso Nacional na discussão, elaboração, tramitação e aprovação do PNE, evidencia as

³¹ O PNE constitui uma exigência jurídico-legal prevista nos artigos 212 e 214, da Constituição Federal do Brasil (1988); na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), em seus artigos 9 (§ 1º) e 87, cabendo ao Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade de subsidiar a elaboração e monitorar a implementação do PNE, segundo o parágrafo 1º, artigo 7, da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

diferentes propostas e os seus fundamentos quanto à natureza da política de educação. No primeiro caso, embasadas em documentos aprovados em fóruns internacionais sobre educação e em consultas às várias entidades ligadas ao setor da educação, as propostas do executivo, dentre outros aspectos, destacam, que

a construção de um sistema educacional capaz de oferecer oportunidades educativas comparáveis às dos países desenvolvidos é tarefa a longo prazo, admitindo que os recursos financeiros disponíveis não são ilimitados, (...) o plano estabelece prioridades que contemplam a diminuição das desigualdades sociais e regionais, a universalização da formação escolar mínima compatível com as necessidades da sociedade democrática moderna, a elevação global do nível de escolaridade da população e a melhoria geral da qualidade do ensino [como também busca] para assegurar que todas as crianças [concluam] as oito séries do ensino fundamental, adquirindo a formação escolar mínima para o exercício da cidadania, para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna e para a empregabilidade (Brasil, 1997:7).

A proposta do executivo, articulada pelo MEC, apresenta, como se vê no trecho do documento citado, a preocupação com importantes prioridades de metas, ou seja: *exercício da cidadania, educação global do nível de escolaridade da população e melhoria geral da qualidade do ensino etc.* A concretização dessas prioridades contradiz-se com a alegação de que os *recursos financeiros não são infinitos, como também a necessidade de se ter acesso à empregabilidade.*

A *empregabilidade* para todos torna-se uma falácia da sociedade capitalista, sobretudo das especificidades sociais brasileiras, quando se sabe que *o acesso ou não ao trabalho depende fundamentalmente da lógica do mercado e do capital.* Por outro lado, ao tentar justificar a *limitação de recursos* do Estado para a educação, o documento do MEC atomiza a sua análise em relação ao contexto sócio-econômico e à lógica política do bloco no poder no Brasil. Para Saes,

A redemocratização de 1988 abriu a via para o estabelecimento de um *total controle do Estado brasileiro e de uma total dominação da economia brasileira pelo capital financeiro internacional.* Sujeito à pressão direta dos representantes políticos do capital financeiro internacional (como o FMI, o Banco Mundial ou governo dos EUA) e dos agentes econômicos dessa fração do capital (como os grandes bancos e corporações estrangeiros), o Estado brasileiro, conduzido sucessivamente por dois Presidentes civis, eleitos pelo voto direto, não mais se pauta por qualquer projeto de desenvolvimento nacional. *Polarizados pelas metas do equilíbrio monetário e do equilíbrio orçamentário, os condutores da política estatal dos anos 90 abrem grandes oportunidades de ganho ao capital financeiro internacional; e, em contrapartida, liquidam o setor público, promovem a desnacionalização e a desindustrialização da economia brasileira, e assumem portanto a iniciativa da destruição dos grupos econômicos nacionais* (Saes, 1999:118).

Por outro lado, a proposta do PNE (1997) da oposição prevê 10% do PIB para a educação. O PNE (2001), aprovado pelo Congresso Nacional, determina a

Elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, *para atingir o mínimo de 7%*. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano (Brasil, Lei nº 10.172, 09/01/2001, Item 11.3, subitem 1).

Mesmo assim, este dispositivo foi vetado³² pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a alegação de impedimentos legais, constitucionais e limitados recursos financeiros, o que representa uma medida política fatal para a implementação do PNE, aprovado após 66 anos de luta dos profissionais da educação. Pode-se afirmar que o *bloco no poder* agiu em coerência com as prioridades estabelecidas pela política do Estado neoliberal: reduzem-se os gastos do fundo público com as políticas sociais (educação) e prioriza-se o processo de acumulação e de ganho do capital financeiro³³.

³² Segundo Didonet (2000) nas razões do veto afirma-se: “estabelecer-se, nos termos propostos, uma vinculação entre despesas públicas e PIB [Produto Interno Bruto], a vigorar durante exercícios subseqüentes, contraria o disposto na Lei Complementar nº 101/2000, por não indicar fonte de receita correspondente e não estar em conformidade com o PPA [Plano Plurianual]. Saliente-se que a ampliação anual de despesa em meio ponto percentual do PIB, prevista no texto, representaria um acréscimo em torno de R\$ 5 bilhões/ano sem qualquer indicação de fonte de arrecadação ou da forma como esse esforço seria compartilhado entre União, Estados e Municípios. Vale lembrar que o art. 165, § 4º, da Constituição Federal prevê que ‘os planos e programas nacionais, regionais e setoriais previstos nesta Constituição serão elaborados em consonância com o plano plurianual e apreciados pelo Congresso Nacional’ e que o atual PPA não contempla o acréscimo de recursos propostos, prevendo, em seu anexo ‘O Cenário, o Plano e os Orçamentos’, item Desenvolvimento Social, a utilização, em quatro anos, de R\$ 36,2 bilhões. A prevalecer a parte final do dispositivo examinado do Anexo ao projeto de lei, os recursos a serem utilizados para essa finalidade seriam ampliados em aproximadamente R\$ 25 bilhões nos quatro primeiros anos, de forma que superariam, indevidamente, a previsão constante do PPA. Dessa forma, estaria desatendido o comando constitucional antes citado que determina a consonância entre os Planos e Programas e o próprio PPA. A nosso ver, não obstante sua louvável motivação, até porque a primeira parte do texto é meramente programática, a proposição em foco está a merecer a oposição de veto, por também contrariar o disposto no art. 165, § 4º, da Constituição. Além disso, a falta de determinação do *quantum* correspondente, no Plano Nacional de Educação, para a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios – o que se justifica para não inquirir de inconstitucionalidade a proposta por interferência indevida entre as diversas esferas de poder – impossibilitará o encaminhamento, para atendimento às disposições da Lei de Responsabilidade Fiscal, da legislação prevista no Anexo ao projeto, o que recomendaria, também pelo prisma do interesse público, o veto ao referido dispositivo” (Didonet, 2000:193-5).

³³ “A política dos governos neoliberais para o sistema educacional brasileiro, da escola primária ao nível superior, evidencia a função meramente ideológica do discurso e da atuação do ministro Paulo Renato, que procura passar a impressão de que o Estado prioriza a educação. Além do mero oportunismo eleitoral, *essa valorização retórica da educação cumpre funções ideológicas específicas*. Sugere que as empresas brasileiras estão incorporando, de modo generalizado, tecnologia de ponta, necessitando de um trabalhador mais qualificado, quando elas estão, na verdade, dilapidando força de trabalho qualificada. Além de produzir uma imagem moderna das empresas brasileiras, tal retórica em prol da educação estigmatiza o desempregado, responsabilizando o trabalhador, supostamente despreparado, pelo próprio desemprego. A defesa aparente que os neoliberais fazem da educação é na verdade, e de modo enviesado, uma acusação que lançam contra os trabalhadores brasileiros” (Boito Jr., 1999a:105).

No embate parlamentar e instâncias das entidades profissionais e de classes da sociedade civil (incluindo-se a tecnoburocracia estatal do MEC), trava-se uma luta política entre os intelectuais orgânicos do Estado e os profissionais da educação, pela adoção de um Plano Nacional de Educação (PNE). Este fato expressou-se na existência de dois anteprojetos de lei apresentados no Congresso Nacional: de um lado, a proposta da oposição, concretizada (após ampla discussão com os trabalhadores da educação e de vários segmentos da sociedade civil) pelo II Congresso Nacional da Educação (II Coned) em 1997, e de outro, a proposta do executivo federal, capitaneada pelos tecnoburocratas do MEC, após várias “consultas” à sociedade e setores da educação.

A proposta da oposição consolidada pelo II Coned representa uma alternativa à política educacional da tecnoburocracia do Estado, com o objetivo de estabelecer um compromisso e ação política concreta à “inclusão social e o resgate do atraso educacional a que foi submetido o povo brasileiro [com concepções] distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, se utilizam para manter o status quo” (Coned, 1997:1-5).

3. A expressão prática do discurso da educação profissional

Objetivando dar maior consistência e visibilidade à análise teórico-conceitual apresentada, podem ser apontadas duas pesquisas empíricas realizadas em 1998, como forma de expressar a concreticidade da prática *da educação profissional* proposta pelo Estado brasileiro. A primeira, realizada em 1998 por Oliveira³⁴, em um Centro de Educação Tecnológica do País, abrange três escolas e a outra de Carneiro (1998) estuda uma empresa sediada no Brasil, no contexto da reforma para o mundo do trabalho, definida pelo Decreto-lei nº 2.208/1997.

O foco central da pesquisa de Oliveira refere-se à relação entre a organização do saber escolar profissional e as mutações que vêm ocorrendo no setor produtivo. No aspecto metodológico, além de atividades suplementares, a autora apresenta entrevistas semi-estruturadas de diferentes segmentos da instituição: o corpo discente; o docente; o técnico-

³⁴ A pesquisa empírica da educadora Maria Rita Neto Sales Oliveira, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFGM), serviu de base para o seu trabalho apresentado em sessão especial, na 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada em Caxambu, de 26 a 30 de setembro de 1999 (Oliveira, 2000).

administrativo, e, finalmente, representantes da Associação de Pais e Mestres. Essa pesquisa gera dois conjuntos de informações: um relativo à prática de ensino tecnológico, em geral; e outro, sobre essa prática na condição da reforma educacional. Identificam-se as propriedades da prática pedagógica do ensino tecnológico nessas escolas, elegendo-se como categorias: o acesso, avaliação, clientela, comunidade e escola, currículo – estrutura e organização, evasão, gestão e administração, indústria, mercado de trabalho e escola, mudanças societárias e escola, objetivos, processos e relações sociais, profissionalização e escola, recursos, saber escolar e desenvolvimento científico e tecnológico.

Após o levantamento e análise dos dados da pesquisa empírica, a autora, no geral, conclui que na nova proposta curricular para o ensino médio, “há evidência de mais desacertos do que de acertos, em termos da sua aproximação da denominada formação, educação tecnológica, pelo menos na perspectiva” das instituições do sistema escolar no campo do ensino tecnológico (Oliveira, 2000:59).

A pesquisadora levanta algumas questões relevantes para o objeto de estudo desta dissertação – a *reforma da educação profissional* na nova LDB, definida especialmente pelo Decreto-lei nº 2.208/1997. Esta reforma do ensino técnico pelo Estado brasileiro pretende, na ótica do discurso oficial, uma educação voltada para o mundo do trabalho com *qualificação, preparação para a vida e para a cidadania*. Não é, porém, exatamente isso que constata a prática educativa³⁵. Seguindo Oliveira, em primeiro lugar, deve-se destacar que, nas escolas pesquisadas,

a atual Reforma de Ensino Médio implicaria uma reforma estrutural que transforma a identidade dessas escolas. Pelo visto, no âmbito do chão da escola isso se daria não pelo fato de a Reforma, em suas diretrizes, expressar novas contradições de um novo estágio de acumulação capitalista. Mas [porque] nesse âmbito, isso se daria pelo fato de essas diretrizes modificarem uma certa equação construída nas escolas, em que tempos, espaços e regras se integravam num dado projeto formativo de educação geral integrada com a

³⁵ A pesquisadora indaga “em que medida a Reforma envolve não apenas uma proposta de mudanças no ensino de nível médio, mas de mudanças na escola de Ensino Médio, e, em particular, nas escolas de educação tecnológica? E na perspectiva destas, em que medida, a Reforma, ao invés de ampliar condições para a melhoria do ensino que se desenvolve nelas, não se estaria reduzindo? Quais as implicações disso para a materialização da proposta no chão da escola, a médio e longo prazos? Como reforçar a importância dos tempos e espaços escolares que não são apenas mediadores (corredores) entre o aluno e o mercado de trabalho? Como viabilizar a formação tecnológica na escola comprometida com a superação das relações de exclusão societárias? E a partir do novo corredor escolar, como superar a realidade da escola no mercado, na praça, pela possibilidade/realidade de uma praça na escola?” (Oliveira, 2000:60).

formação profissional. Nas palavras de um dos sujeitos de uma das escolas, com as quais [Oliveira] trabalhou, as novas diretrizes estariam transformando a escola em um corredor: “você anda quando quiser. Não criam [tratando-se dos alunos] nenhum vínculo com a escola; (...) não tem afinidade com ela. O que queriam é que fosse somente um lugar”. Esse lugar-corredor – espaço de uma proposta curricular que no âmbito dos documentos legais *acaba por revigorar a dualidade estrutural do nível médio*, de forma tão mais contundente quanto mais a encobre, e por favorecer a *fragmentação no processo formativo escolar*, pelo menos em termos das relações gerais entre a educação básica e a educação profissional e no interior desta, em particular – *não se mostra tão favorável assim ao desenvolvimento de um conteúdo curricular que se aproxime de uma formação tecnológica, (...) para todos*, tal como aqui discutidas. Desta forma, sujeitos educativos, que defendem o desenvolvimento de um trabalho escolar na direção desta educação tecnológica, sem deixar que a integração entre formação geral e formação profissional fique bem à mercê do seu processamento residual e espontâneo pelo aprendiz trabalhador, questionam esse corredor. Ele não se coadunaria com os conteúdos formativos então desenvolvidos por espaços-escola historicamente comprometidos com a educação tecnológica para os trabalhadores, ainda que se reconheçam os limites desses espaços também nessa direção (Oliveira, 2000:60).

Sabe-se que a *reforma da educação profissional* insere-se no processo de mutação do mundo do trabalho, decorrente da reestruturação produtiva, integrada e flexível, demandando assim mudanças na política educacional, objetivando a lógica da acumulação. Para a concreticidade da referida lógica, o Estado medeia com a sociedade um novo pacto no poder e, para a estabilidade do domínio e do consenso, erige um novo discurso ideológico. Assim, quando as mudanças se dão,

estabelecendo-se algumas condições materiais para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que identifique educação para a cidadania e para o trabalho, há uma outra condição material que passa a ter caráter dominante: extinguem-se os postos formais e muda a forma de trabalho, deixando de ser dominante a relação de assalariamento. A precarização do trabalho, forma que tende a ser dominante, por sua vez, inviabiliza o acesso à educação e aos demais direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para a “banalização das competências”, no sentido da sua desmonopolização, que continua a ser prerrogativa de uma classe social. *Assim, o discurso ideológico do governo torna-se necessário para apresentar uma concepção de classe – identidade entre educação para a vida e educação para o trabalho – como universal* (Kuenzer, 2000:34).

Carneiro, em 1998, realiza sua *pesquisa empírica em uma empresa brasileira, a Beer/Free, sobre os técnicos de segundo grau* diante da reconversão produtiva. Essa pesquisa centra-se na análise da formação técnica de segundo grau como forma de qualificação, buscando enfrentar as mutações na organização do trabalho e o uso de novas tecnológicas flexíveis do processo produtivo. Tem como objetivo investigar o significado do ensino técnico-profissionalizante como processo de demanda política do trabalhador brasileiro na conquista do saber e do trabalho, no contexto do processo de acumulação do capital. A

pesquisa da autora privilegia “a discussão sobre o equacionamento da tensão entre educação geral e educação profissionalizante, em tempos de reconversão produtiva, e as implicações de novas demandas e requerimento para a qualificação da força de trabalho”³⁶ (Carneiro, 1998:11).

As conclusões da pesquisadora demonstram que a não-valorização da educação técnico-profissionalizante em favor da *educação geral* e a análise crítica e questionadora dessa modalidade de educação, como se apresenta nas escolas técnicas federais, devem-se à lógica da realização *custo-benefício* nas políticas neoliberais de Estado. A educação técnico-profissionalizante, definida pela nova LDB e pelo Decreto-lei nº 2.208/1997, apresenta princípios, fins e diretrizes curriculares como suporte teórico-metodológico às exigências demandadas pela produção flexível do novo processo de acumulação do capital, cuja prática educativa não caminha segundo o proposto pela política oficial do Estado. Novamente, pode-se constatar tal assertiva pelas relevantes conclusões da pesquisa em tela.

Nas considerações conclusivas da pesquisa, a autora afirma que o peculiar à reconversão produtiva é também “característico e estrutural da acumulação do capital, cujo aumento da produtividade, ao ultrapassar a necessidade média de capital, torna supérfluo um contingente cada vez maior de trabalhadores, ou seja, desemprega e exclui” (Carneiro, 1998:196), o que significa que a educação não é determinante da empregabilidade e, apesar da qualificação dos *cervejeiros práticos* da Beer/Free, as demissões não constituíam novidade.

Também o discurso da empregabilidade sustentado pelos técnico-burocratas da política educacional do Estado, e pelos ideólogos do capital, baseia-se no suposto argumento de que os trabalhadores, para terem acesso ao mercado de trabalho, devem possuir competência/qualificação, isto é, adquirir empregabilidade mediante o esforço da qualificação profissional. Como a ascensão ao conhecimento/educação é desigual em uma sociedade de classes, o conceito de empregabilidade defendido pelo sistema “desloca a responsabilidade do desemprego da estrutura social e econômica para a pessoa que busca trabalho; (...) *é uma forma de transformação da subjetividade, da identidade*” (Silva, 1999:80). Por outro lado, o conceito de empregabilidade, em tempos de mundialização do capital, neoliberalismo de

³⁶ No decorrer da pesquisa ela busca recuperar “o papel da educação na empresa Beer/Free, que se divide em duas fases: a primeira, até 1989, em que predomina o ‘modelo’ de organização da produção e do trabalho taylorista/fordista, [quando] a educação formal foi desvalorizada e, na segunda, a partir de 1992, quando a empresa pretendeu implantar o ‘modelo’ de automação flexível, da organização do trabalho e da produção, passando a valorizar o 2º grau profissionalizante” (Carneiro, 1998:11).

Estado e de reconversão produtiva, utiliza e revigora a categoria marxiana de *exército industrial de reserva*.

A manutenção da dualidade do sistema escolar de segundo grau e a não-valorização e democratização da educação profissional no Brasil, segundo a pesquisa em exame, apontam uma questão de cunho histórico-estrutural no sistema brasileiro de produção econômica capitalista, a saber:

A tão alardeada valorização de uma sólida formação geral parece, no mínimo, redundante, já que a educação básica (1º e 2º graus) é um direito de todos os brasileiros e um dever do Estado, resguardado pela Constituição brasileira. A desvalorização do ensino técnico-profissionalizante é uma decorrência do seu elevado custo, o que o torna uma opção descartada em tempos de políticas neoliberais, pois o Estado se faz mínimo para o atendimento das questões sociais e, dentre elas, a educação. Tal desvalorização do ensino técnico-profissionalizante faz parte das justificativas de racionalização e de adequação custo/benefício, enquanto recomendação das políticas neoliberais, uma vez que *o potencial do ensino técnico ainda não se esgotou no processo produtivo brasileiro*³⁷. É nesse contexto que a [nova LDB] e o [Decreto 2.208] *estabelecem a separação do 2º grau em educação geral e o ensino profissionalizante, sendo este último complementar, via sistema de módulos* (Carneiro, 1998:196-7).

A análise da pesquisadora possibilita tecer algumas considerações críticas da introdução do uso de módulos que podem ser relevantes para a compreensão do mecanismo. A efetividade da modularização do ensino técnico-profissionalizante regulamentado pelo Decreto-lei nº 2.208/1997 constitui um equívoco pedagógico-curricular, em contraste com os princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (também previstos na legislação da educação profissional), os quais, na prática educativa, traduzem a ausência de conhecimentos científicos e tecnológicos, demandada pela reestruturação produtiva. Na prática educativa, a modularização implica a ausência da unidade teórico-prática entre o propedêutico de formação básica e geral e a formação específica técnico-profissionalizante. Evidencia-se que a lógica da política educacional do Estado brasileiro e o *bloco no poder*, subordinam-se aos interesses do capital transnacional hegemônico.

Segundo o artigo 8º do referido decreto, o corpo discente pode cursar módulos em

³⁷ “O novo complexo de reestruturação produtiva no Brasil dos anos 80 assumia um caráter complexo (e contraditório), principalmente em virtude das próprias condições de desenvolvimento (e crise) do capitalismo brasileiro, a sua débil inserção na mundialização do capital. Havia um processo de transição, se pudéssemos dizer assim, em que se mesclavam o ‘novo’ e o ‘arcaico’. A utilização do conceito de ‘toyotismo restrito’ procura instituir, no plano heurístico, uma nova mediação que procure recuperar a nova posição do ‘momento predominante’ do novo complexo de reestruturação produtiva nos anos 80, em pleno desenvolvimento no centro capitalista, e o seu caráter restrito (e limitado) nas condições do capitalismo brasileiro dos anos 80, demonstrado, por exemplo, pela permanência de práticas fordistas (e tayloristas) na produção capitalista” (Alves, 2000:131).

épocas e instituições diferentes, não excedendo cinco anos³⁸. Para obter o diploma de técnico de nível médio, após cursar todos os módulos, o educando deve apresentar o certificado de conclusão do ensino médio. Como a maioria dos jovens que optam pela modalidade dos cursos profissionalizantes são trabalhadores, o sistema de modularização acaba gerando obstáculos e, conseqüentemente, a exclusão daqueles jovens ao curso superior.

No caso da modularização, pode-se inferir que tal sistema e suas normas regulamentadoras expressam, na prática político-pedagógica, o seu caráter de exclusão social, impedindo ao estudante trabalhador o acesso a uma educação que proporcione autonomia intelectual, democratização da educação básica e superior de qualidade. Reforça-se, assim, o pragmatismo de mercado de *custo-benefício* na ampliação e reprodução do capital. O falso distanciamento criado entre *teoria* e prática na educação para o mundo do trabalho reduz-se, portanto, a reproduzir a divisão social e técnica do trabalho.

A seguir, serão apresentadas mais três pesquisas empíricas sobre a implementação do ensino médio para a *educação profissional*, realizadas no Paraná, em São Paulo e em Minas Gerais³⁹. Ferretti analisa o exame de proposta de reestruturação do antigo ensino técnico, desde 1996, objetivando adaptar-se à legislação pertinente àquela modalidade de ensino, conforme a nova LDB e o Decreto-lei nº 2.208/1997. Este, como se viu, tem como base substantiva o Projeto de Lei nº 1.603/1996 retirado da pauta do legislativo federal, em virtude da pressão feita pela sociedade brasileira⁴⁰.

³⁸ No caput do art. 8º, do Decreto-lei nº 2.208/1997, está consignado que os “currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupados sob a forma de módulos”. O pragmatismo de mercado, fundamentado pelo conceito de custo-benefício influencia a adoção da modularização da reforma da educação profissional no Brasil nos anos 90. A “*introdução do sistema modular como uma adequação da relação custo-benefício vem contemplar as recomendações tanto dos grupos privatistas quanto das agências internacionais (...) confirmando a dualidade do ensino*. Tal proposta dificilmente atenderá às necessidades da Terceira Revolução Industrial e de uma educação tecnológica que se fundamente na articulação e na ampliação dos conhecimentos científicos e técnicos que deverão abranger o domínio dos conhecimentos e dos princípios científicos contidos nos processos, nas máquinas, nos equipamentos e nos produtos” (Carneiro, 1998:197).

³⁹ O autor aborda o estudo em que figura como co-autor, no livro *Diagnóstico da formação profissional*, publicado pela CNM/CUT e pela Unitrabalho em 1999, em co-autoria com uma equipe de pesquisadores (Ferretti, 2000:80-99).

⁴⁰ Antes da edição da Lei nº 9.394/1996 e do Decreto-lei federal nº 2.208/1997, os então denominados “cursos de 2º grau, quer na modalidade de cursos profissionalizantes, quer na forma de cursos técnicos (ainda na perspectiva da profissionalização compulsória regida pela Lei 5.692/71 e pelos Pareceres 45/72 e 76/75), ofereciam, na mesma escola e com algum nível de integração (conforme sugerem as respostas oferecidas por vários cursos investigados), formação geral (sob a denominação de núcleo comum do currículo) e formação técnica (sob a denominação de disciplinas específicas). Várias escolas, de diferentes sistemas estaduais de ensino, já não ofereciam mais cursos profissionalizantes nos anos recentes, com apoio na Lei nº 7.044/82. Tal lei representou, na prática, para as escolas estaduais de 2º grau, o reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória, ao mesmo tempo que as liberava para oferecer, às claras, a formação propedêutica que boa parte delas nunca havia deixado de manter, na forma dos mais variados disfarces curriculares. No entanto, essa legislação não afetava o Ensino Técnico na sua estrutura curricular, devendo este

Durante a gestão do governador Jaime Lerner (1994-1997), o Estado do Paraná constituiu-se em um verdadeiro laboratório experimental/modelo de implementação do ensino técnico-profissionalizante definido pelas diretrizes dos organismos financeiros multilaterais, financiado pelo BID, o que acontece antes, durante e depois da nova legislação sobre a educação profissionalizante implantada no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Antes da definição completa da política de reforma do ensino técnico-profissionalizante, portanto, a Secretaria de Educação (Seed) do Estado do Paraná estrutura o *Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná (Proem)* com a sustentação financeira do BID, que determina a “não oferta de vagas para o antigo ensino profissionalizante, em 1997” (Ferretti, 2000:82), em todo o sistema estadual de ensino. A concepção do Proem e sua implementação realizam-se de acordo com as diretrizes do BID, em consonância com o Decreto-lei nº 2.208/1997, cuja edição está condicionada à liberação de recursos financeiros daquele banco internacional. Para Ferretti

A discussão sobre o Proem deve ser feita sob duas perspectivas. A primeira diz respeito à forma pela qual interfere na estrutura do ensino de nível técnico. Resumidamente, *a proposta consiste em separar a educação geral da formação profissional, o que coincide com as propostas do banco, adotadas pelo governo federal no Decreto 2.208/1997*, cuja aprovação, aliás, constituiu condição imposta pelo BID para liberação de recursos da ordem de R\$ 500 milhões, tendo em vista a reformulação do Ensino Técnico.

As vagas seriam oferecidas de acordo com a demanda do mercado de trabalho, o que, ao contrário do que reza o discurso oficial, revestiria esses cursos de caráter duplamente elitista; primeiro, porque é muito reduzido o número de jovens que concluem o Ensino Médio, e, dentre estes, a maioria destina-se ao Ensino Superior; segundo, porque as ofertas de emprego ou de ocupações no setor formal tendem a diminuir (...) particularmente no setor industrial, dadas as características estruturais dessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Essa constatação remete à segunda perspectiva de exame referente às conseqüências da reformulação proposta para a democratização do Ensino Técnico. Nesse particular verifica-se que a solução adotada para instituir as relações da educação geral com a formação profissional resultou no estabelecimento da ruptura definitiva entre ambas do ponto de vista da estrutura do sistema de ensino, uma vez que *a proposta do Proem obedecia à seguinte racionalidade: para os que passassem pelo crivo da seletividade, um Ensino Médio acadêmico, vinculado ao trabalho de forma ampla, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania e tendo em vista a continuidade dos estudos. Para os que não o conseguissem, o ensino profissional, integrando as diferentes formas de educação para o trabalho, por meio do qual o jovem receberia alguma formação para inserir-se no mercado, diminuindo assim a pressão sobre o ensino público oferecido pelas universidades, com o que se cumpriria a função de represar a demanda* (Ferretti, 2000:82-3).

O Proem, com a “sua inflexibilidade, apenas legitimou a inclusão dos incluídos, ao mesmo tempo que buscou atender as demandas do mercado, contribuindo para a extinção das possibilidades múltiplas anteriormente existentes. Revelou-se, assim, uma opção perversa para os trabalhadores com menores oportunidades de acesso ao ensino médio” (Ferretti, 2000:83). Isso vem comprovar a prioridade do interesse privatista sobre o interesse público, na reforma da educação profissionalizante no Brasil, na década de 90, centrando o foco no *conceito mercadológico de custo-benefício*.

Outro agravante no caso do Paraná é a proposta de que o Proem seria administrado pela Paranatec, organização social privada, sem fins lucrativos, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (Seed), Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), como instrumento institucional para a coordenação das ações da educação técnico-profissionalizante naquele estado. Essa organização social de gestão privada funcionaria com recursos públicos, mas sem a obrigatoriedade de realizar licitações e também de obedecer aos direitos trabalhistas, caracterizando-se, assim, a precariedade das condições de trabalho dos profissionais da educação. Para Ferretti “essa autonomia, no entanto, era vista pelo governo como bastante positiva, uma vez que poderia viabilizar maior produtividade por parte e instituições estruturadas em moldes empresariais” (Ferretti, 2000:84).

Logo após a edição do Decreto-lei nº 2.208/1997, o ensino técnico de São Paulo passou por mudanças para se adaptar à nova legislação⁴¹. Uma das primeiras medidas refere-se à separação entre o ensino médio e o ensino técnico, suspendendo todas as matrículas nas primeiras séries dos cursos profissionalizantes do segundo grau, até então regidas pela Lei nº

⁴¹ O ensino técnico “vinha sendo oferecido em São Paulo pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), instituição criada em 1976 e vinculada à Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (Unesp), a qual goza, como autarquia, de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. No entanto, o Ceeteps, na sua origem, não era responsável por cursos técnicos de 2º grau, estando sob sua jurisdição apenas as faculdades de tecnologia. Essa responsabilidade foi assumida gradativamente pela instituição, em face do descaso ou da dificuldade encontrada pela Secretaria da Educação do Estado para continuar administrando a rede de Ensino Técnico existente no estado após os sucessivos percalços desencadeados pela vigência da Lei nº 5.692/1971. Assim, o Ceeteps assumiu, inicialmente, um grupo restrito de 18 escolas técnicas. Nos anos 90, as restantes escolas da rede estadual de Ensino Técnico passaram a fazer parte do quadro da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, acompanhando medida que também estava sendo adotada pelo estado do Rio de Janeiro, sugerindo, portanto, a existência de uma política mais ampla em relação à responsabilidade pela gestão desse tipo de instituição. Desde essa época a supervisão e o gerenciamento das 99 escolas técnicas estaduais então existentes passaram a ser realizados pelo Ceeteps, todas elas funcionando de acordo com as determinações da LDB então vigente” (Ferretti, 2000:86-7).

5.692/1971.

A concretização teórico-prática da dualidade do sistema escolar de segundo grau (a separação entre o ensino técnico e o ensino médio), no estado de São Paulo⁴², definida pela nova LDB e pelo Decreto-lei nº 2.208/1997, é testemunhada por um dos diretores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps):

Tínhamos um ensino integrado, um currículo em que o aluno, ao se matricular, fazia simultaneamente a formação de 2º grau, que lhe permitiria a continuidade dos estudos e, entrelaçado com isso, uma formação técnica para uma determinada habilitação, currículo de três a quatro anos. Era um currículo rígido, no sentido de que o aluno tinha que começar e terminar aquele curso, apesar da idade difícil para o aluno estar se definindo (apud Ferretti, 2000:87).

As mudanças no perfil das vagas ofertadas, de um lado, significam a “expressão concreta do processo de separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, assim como da intenção institucional de incorporar as propostas de modularização da formação técnica” (Ferretti, 2000:88). De outro, proporcionam também a implementação da educação profissional básica – curso de curta duração – com o financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para os trabalhadores de escolaridade reduzida⁴³.

As mudanças na política da educação profissional são concretizadas, tendo por base uma nova ideologia de política pedagógica, e definidas por organismos financeiros multilaterais (com a colaboração interna do novo bloco no poder no Brasil, apesar da resistência das organizações dos trabalhadores do setor), no novo contexto do capital flexível global/neoliberal hegemônico. É sintomático o depoimento de um ex-consultor do Bird, quando afirma que “os elementos que [têm sido coletados] a respeito das políticas de formação profissional recentemente desenvolvidas no Brasil, levam (...) a reconhecer, nelas, vários aspectos presentes em recomendações de organismos internacionais para essa área de ensino” (Lauglo, apud Ferretti, 2000:92).

⁴² Com a referida mudança no sistema escolar de segundo grau, em conformidade com a legislação em tela, em São Paulo, a “oferta de vagas na modalidade Ensino Médio/Técnico cairia verticalmente de 22032 para 7223; em compensação, na modalidade Educação Profissional em Nível Técnico, o número de vagas subiria de 6863 para 20 mil; o mesmo processo ocorreria em relação à oferta de vagas para cursos de Educação Profissional Básica, que aumentaria de 32765 para 35 mil. Isso representaria uma queda de 67% na oferta de vagas para os cursos técnicos regulares, ao mesmo tempo que um aumento de aproximadamente 193% para os cursos de Qualificação Profissional III e IV e algo em torno de 7% para cursos de Educação Profissional Básica” (Ferretti, 2000:88).

⁴³ A efetivação da *reforma da educação profissional*, nos moldes da legislação federal, foi complementada, sobretudo em relação à estrutura curricular, pela Resolução nº 119/1997 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Na essência, as mudanças operadas na implantação da educação profissional em Minas Gerais não se desviaram do diapasão e do perfil seguidos em São Paulo e no Paraná. A Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais,

baseando-se, sem crítica, no princípio simplista de que o ensino (não apenas técnico) deve organizar-se tomando por parâmetro as supostas necessidades da economia e de que, em o fazendo, contribui, de um lado, para a inserção vantajosa do estado e do país no mercado internacional e, de outro, para aumentar a ‘empregabilidade’ dos egressos, *operou um paralelismo mecânico entre cursos existentes e as presumíveis necessidades da economia para recomendar adequações destes, ou de cursos potenciais, a tais necessidades, sem estudos mais aprofundados do mercado de trabalho, apoiando-se em suposições muito questionáveis da perspectiva desse mesmo mercado, especialmente nas condições criadas pela produção e pelos serviços de caráter capital intensivo* (por exemplo, a de que ele se pauta pelo estoque de trabalhadores qualificados, ou a de que a frequência aos cursos amplia as possibilidades de inserção ou, ainda, a de que os mercados são estanques) (Ferretti, 2000:94).

Ao exigir do trabalhador que sua empregabilidade dependa somente de sua competência e qualificação (por intermédio da educação instrumentalizada pelo Estado), a ideologia da direita hegemônica mundial desmonta politicamente, de um lado, o processo de participação, controle e decisões das questões econômicas e sociais, ocultando, de outro, a função do *exército industrial de reserva* na relação demanda (procura por postos de trabalho) e oferta (mercado de trabalho insuficiente) desfavorável aos trabalhadores. *Nesse contexto, a pedagogia de mercado desloca a mediação entre o concreto e o abstrato para a subjetividade ideológica do mundo do trabalho e da lógica do mercado.*

Isto posto, pode-se acrescentar que as conclusões das pesquisas empíricas apresentadas neste capítulo evidenciam o pressuposto anunciado no capítulo introdutório desta dissertação, a saber:

- a educação para o trabalho, fundada nos princípios da qualidade humana, solidariedade e equidade, consubstanciados na LDB/1996 e no Decreto-lei federal nº 2.208/1997, torna-se contraditória em seu processo de execução, em virtude da política globalizada neoliberal de Estado ao *priorizar o privado sobre o público*;
- ao propor uma política pública de educação vinculada ao mundo do trabalho, à prática social e à cidadania, a nova LDB e o Decreto-lei federal nº 2.208/1997 *apropriam-se do discurso que estabelece um jogo de referência/mistificação*; referem-se à cidadania e às relações de trabalho no mundo produtivo, mistificando os seus conteúdos;
- ao focar a autonomia e a política da educação para o trabalho, a nova LDB e o

Decreto-lei federal nº 2.208/1997 expressam a ideologização e a instrumentalização da política educativa oficial do Estado, como estratégia para atender aos interesses do bloco no poder, com a instalação do Estado neoliberal no Brasil e uma *inserção seletiva e excludente do país na globalização econômica e financeira*, como alternativas para a superação da crise mundial do capital e a reestruturação de um novo processo de acumulação.

– o debate estabelecido entre a diferença formação técnica/formação tecnológica, como forma de resistir à implantação da reforma do ensino técnico. Essa, normatizada pelo Decreto nº 2.208/1997, centra-se na formação meramente técnica, instrumental e fornecedora de mão-de-obra para o mercado tradicional de produção fordista-taylorista. Assim, a escola técnico-profissional não prepararia para a formação tecnológica. Esta, significaria “o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana” (Oliveira, 2000:42).

No decorrer do terceiro capítulo desse trabalho, mediante pesquisas empíricas, demonstrou-se o caráter meramente técnico da reforma da educação técnico-profissionalizante. O exemplo concreto da opção efetivada pelas autoridades estatais por uma formação apenas técnica e instrumental para o mercado, na efetivação da referida reforma e, ainda, em consonância com as diretrizes educacionais estabelecidas pelo Bird, acontece quando

os colégios técnicos e agrícolas foram transferidos para os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's), entendidos como instituições formadoras de mão-de-obra. *Por meio de convênios com o BID, os Cefet's são forçados a excluir da grade curricular as disciplinas propedêuticas e, com isso, a formação torna-se basicamente instrumental. O MEC (mediante o Decreto 2.208) promoveu uma volta ao passado (Leher, 2001:177).*

– Observa-se, também, que a resistência política dos profissionais da educação à política neoliberal para a educação profissional, fizera-se sentir nos embates no Parlamento, nos congressos nacionais e em inúmeros movimentos da sociedade civil, nos debates, reivindicações e nas propostas alternativas, como mediação necessária à construção de uma educação democrática e de qualidade. O avanço dessa resistência evidenciou-se, principalmente, na conquista de direitos na nova LDB, no PNE e em outros dispositivos jurídicos. Apesar desses direitos em relação à educação, inscritos nos textos legais constituíram-se, na prática educativa, em “letra morta”, acabaram por intensificar a práxis

político-social dos educadores pela sua implementação. Essa contradição entre os objetivos e direitos propostos e a sua negação na prática educativa pela tecnocracia estatal, consignados em textos legais, cria contradições na “ordem” da sociabilidade capitalista, fortalecendo a luta pelos interesses das classes subalternas por melhores condições de inclusão no sistema escolar.

Com efeito, a contradição entre a proposta de uma educação profissionalizante no âmbito técnico e tecnológico, definida nos documentos legais, relativa aos conceitos, princípios e diretrizes curriculares (na sua implementação, conforme as pesquisas empíricas analisadas) e a natureza da política econômica brasileira, histórica e estruturalmente dependente do capital monopolista externo (consolidada pelo Plano Real do governo Fernando Henrique Cardoso) evidenciam o distanciamento entre o discurso e a prática da educação profissional, como também o fracasso do sistema escolar em tempos neoliberais, de globalização e de reestruturação produtiva de capital flexível.

Fica evidente que a política econômica de teor ideológico neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso⁴⁴ expressa essa realidade destoante entre a teoria e a prática, na política educacional para a reforma profissionalizante. *Essa política econômica de caráter excludente e seletiva reafirma a subordinação do País ao capital monopolista externo, cuja dependência financeira, econômica e tecnológica não coaduna com as propostas da nova LDB de que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, [como também] o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que*

⁴⁴ A ideologia neoliberal do capitalismo mundializado fundamenta-se na premissa de que o desenvolvimento só é possível pela total liberdade de mercado, mediante a competição, produtividade e a lógica da instrumentalização da razão, o que significa priorizar a lógica do lucro do mercado, sem ética e justiça social. O jogo de competição no mundo do mercado ideologiza a visão de mundo, de que todos somos proprietários e livres; os donos do capital e os possuidores da força de trabalho (capitalistas e assalariados) em uma relação desigual e peculiar ao sistema econômico vigente. O eixo dos pressupostos básicos da política econômica do governo Fernando Henrique Cardoso origina-se nas diretrizes do *Consenso de Washington*, como a abertura comercial e financeira e a desregulamentação da economia de mercado, mecanismos imprescindíveis para a consolidação da hegemonia do capital mundializado e da liderança dos Estados do G-7. Na década de 90, inicia-se no Brasil a estruturação do Estado neoliberal: com política de privatizações das estatais (sem transparências e controle social); a equivocada política de sobrevalorização do real (com a geração de altíssimo déficit na balança de pagamentos); a suicida política monetária (com os maiores juros do mundo, elevando-se a dívida pública interna e externa de 20% do PIB para 102% e, conseqüentemente, inviabilizando a poupança interna e os investimentos produtivos); e, também, a edição de um modelo político e econômico (sem soberania nacional), com dependência ao capital financeiro nacional e externo, concentrador de rendas, poder e riqueza, no processo de inserção subordinada ao mundo capitalista globalizado, gerador de desemprego estrutural. Vê-se, pois, que essa política econômica do novo bloco no poder inviabiliza quaisquer propostas de uma educação técnico-profissional que aproxime o conhecimento científico e o trabalho, como também a democratização e a universalização da educação com qualidade para as classes subalternas.

presidem a produção moderna [capitalista]” (Brasil, Lei nº-9.394/1996, arts. 36 e 39). *O discurso da legislação e da práxis educativa do governo federal expressa-se, assim, na lógica de subordinação da economia brasileira ao capital transnacional, no processo de divisão internacional da produção e do trabalho no capitalismo.*

Diante dos argumentos apresentados nesse trabalho, pode-se concluir que, a proposta do governo federal para a educação técnico-profissional “é tão anacrônica e confusa, que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC” (Kuenzer, 1997b:91), em relação à demanda por uma educação que possibilite um maior estreitamento dos laços entre ciência e trabalho, em tempos de reestruturação produtiva.

A instrumentalização da racionalidade financeira e da expressa dualidade estrutural do ensino de segundo grau, via sistema de módulos, caracterizam na prática educativa, o conteúdo privatista da reforma técnico profissional na década de 90, no Brasil, implementada pela nova LDB e pelo Decreto-lei federal nº 2.208/1997.

Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo ocidental está sendo palco de mutações na sociabilidade capitalista. No aspecto macro, a crise sistêmica do capital antecede a prática do conteúdo neoliberal, como expressão mediadora da reestruturação produtiva flexível capitalista, em novas bases tecnológicas. Essas mudanças intra-sistêmicas são canalizadas e instrumentalizadas pela lógica da racionalidade do capital, como forma de superar a crise de acumulação no Estado social, exigindo reformas político-institucionais para a sustentabilidade do fundamentalismo de mercado, como auto-regulador do público e do privado.

Nesse contexto, surge a necessidade de novas políticas educacionais. A produção flexível fundada em tecnologias informacionais e de comunicação eletro-eletrônicas, demanda maior estreitamento entre o conhecimento científico e trabalho/educação, como exigências indispensáveis à produtividade e à competitividade entre as empresas transnacionais. Esta dissertação buscou com seus pressupostos apresentados na introdução, entender a *démarche* dessas transformações na relação educação/trabalho.

O estudo da política educacional deu-se à luz de categorias teóricas e metodológicas dialéticas e da análise de pesquisas empíricas, permitindo desenvolver uma possível compreensão dos desafios postos pela globalização neoliberal, como estratégia para a reforma da educação profissional na década de 90. Optou-se por contribuir para a compreensão, compromisso e defesa de uma educação pública, democrática e de qualidade e, também, pela alternativa por uma educação com produção científica e política, sem a exclusão das classes subalternas, produtoras da riqueza social.

Pelas análises focadas nos conceitos e teorias, em suas relações com as pesquisas empíricas utilizadas neste trabalho, tornou-se inegável a hegemonia do capital transnacional

de conteúdo neoliberal, como paradigma às novas reformas educacionais, especialmente a técnico-profissionalizante. Essa hegemonia amplia-se por meio da reestruturação produtiva flexível, com novas bases técnicas e tecnológicas na produção capitalistas, no novo processo de acumulação do capital diante da crise sistêmica. *Em decorrência da subordinação da economia brasileira à divisão internacional do trabalho, a reforma da educação profissional na década de 90, no Brasil, apenas **legítima** essa subordinação, ao instituir, de fato e de direito, a consolidação da dualidade estrutural do ensino médio, quando separa o ensino propedêutico de base científica e ensino referente ao fazer técnico-produtivo. Este fato, consolidado pelo Decreto 2.208/1997, longe de ser incoerente, mantém a lógica do caráter da divisão social do trabalho, capitaneada pelo bloco no poder.* A referida dualidade exclui a maioria das classes subalternas, embora possibilite a uma minoria, a inclusão na educação tecnológica superior, formando, assim, uma espécie de “aristocracia” no interior das classes subalternas, útil à legitimação da situação criada pela reforma.

Como o trabalho intelectual não é neutro, o pesquisador é levado a optar por determinada concepção de mundo e de sociedade. No caso desta pesquisa, fez-se a interlocução com o pensamento teórico neoliberal hegemônico e a concepção teórico-metodológico marxista-gramsciana, de forma a possibilitar aos profissionais da educação compreender os fundamentos e a prática neoliberais em educação, como também ensinar a sua resistência coletiva por uma reforma técnico-profissionalizante universal e de qualidade.

A análise da educação profissional no Brasil mostrou que a concepção teórico-prática neoliberal prima-se por uma política educacional de exclusão da maioria da sociedade à educação com qualidade, centrando-se na lógica do mercado e na instrumentalização do sistema escolar formal, no processo de produção e reprodução do capital, *mantendo a dualidade estrutural da educação técnico-profissionalizante, coerente com a lógica da subordinação do bloco no poder à divisão internacional da produção e do trabalho, implementando pela abertura comercial e financeira globalizada.*

O processo de investigação realizado pode sugerir e despertar interesses nos pesquisadores que pretendem aprofundar os seus estudos teóricos e empíricos suscitados por esta pesquisa. Neste contexto, podemos intuir alguns aspectos, que delineamos a seguir.

As formas de organização e de execução da produção e do trabalho, estruturadas pelo capital hegemônico flexível toyotista ou da reconversão produtiva do capital,

implementadas no chão da fábrica, não se estende às relações sociais extra-empresas; isto significa que o mundo do trabalho intra-empresa exige do trabalhador uma racionalidade fundada na autonomia intelectual e moral, na capacidade de se comunicar, ser responsável, crítico e criativo, ao passo que na relação extra-empresa a racionalidade é outra; pois se refere às relações sociais da vida privada e pública do cotidiano que, apesar de *estranhada*, não se atém à flexibilidade produtiva por intermédio da empresa. Indaga-se: essas racionalidades diferenciadas podem contribuir para a práxis político-social das classes subalternas na construção de sua hegemonia, tendo a educação como elemento contributivo e suplementar de tal processo?

Outra questão correlata à primeira é a de que a produção de capital flexível tende a estreitar os laços entre a ciência e o trabalho (mediada pela educação formal), e que esse processo culminaria com a elevação intelectual e moral das classes subalternas. Mesmo se o referido processo fosse estendido às classes subalternas (o que na prática não acontece, nem nos países desenvolvidos), a centralidade da subsunção real do trabalho ao capital, na dimensão e controle da subjetividade dos trabalhadores pelo capital, mediante a reconversão produtiva, reduz a resistência do trabalho ao capital. Problematiza-se: como compreender a contradição da outra questão levantada anteriormente sobre as diferentes racionalidades provocadas pela referida reconversão produtiva e sua relação com a educação?

O referencial teórico marxista-gramsciano utilizado neste trabalho e o recurso às pesquisas empíricas analisadas constituíram instrumentos relevantes para tentar compreender alguns aspectos da concepção neoliberal de educação, como forma de evidenciar a ideologia da cidadania liberal em sua legitimação político-jurídico e, também, o estranhamento (alienação) do trabalho na sociabilidade do capital, em suas relações com a educação, como instituição social.

O sentido epistemológico da análise dialética marxista sobre a ideologia da cidadania liberal coloca a questão do discurso da democracia representativa formal em tempos neoliberais na agenda de discussão, para uma melhor compreensão das políticas educacionais da nova ordem. A cidadania liberal na educação é desmascarada, quando o homem como “membro da sociedade burguesa, é considerado como o verdadeiro homem, como homem, distinto do cidadão por se tratar do homem apenas o homem abstrato, artificial, alegórico, moral. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta; e o homem verdadeiro, somente sob a forma de cidadão abstrato” (Marx, s/d:52).

A compreensão do conceito crítico de cidadania liberal é imperativo, quando se observa que o uso acrítico da cidadania liberal ofusca e até coisifica as ações da luta política dos profissionais em educação, ao enaltecer a ressignificação de conceitos como autonomia, descentralização, qualidade e competência, flexibilidade, polivalência etc. No mundo real da política educacional, o Estado neoliberal *descentraliza* a educação fundamental e média, atribuindo sua responsabilidade aos municípios e estados, como forma de desonerar e omitir de responsabilidade efetiva e constitucional a União, que controla a maior parte dos recursos públicos; estabelece *autonomia localizada nas escolas*, posto que as decisões estratégicas das políticas educacionais são tomadas pelo poder central e pelos intelectuais orgânicos do Ministério da Educação e do Desporto (MEC); *qualidade e competência* tornam-se argumentos do capital para a futura empregabilidade dos egressos da escola, mas a decisão de sua inclusão depende da lógica do mercado; a *flexibilidade* e a *polivalência* apresentam-se como qualidade na formação cognitiva dos educandos quando, na prática da produção nas empresas, o interesse do capital é fundamentalmente a lógica do lucro, *com a intensificação da redução e eliminação da porosidade e do retrabalho*, gerando excedente de mão-de-obra qualificada e desqualificada à lógica do mercado.

Neste contexto, somente quando o homem individual concreto superar a ideologia do cidadão abstrato, transformando-se em ser genérico, mediante a consciência teórico-prática, pode-se construir uma contra-hegemonia das e pelas classes subalternas. Portanto, a cidadania (abstrata), proclamada pela legislação educacional, mantém intocadas as relações de contradições do seio do processo produtivo do capital, como também as relações e práticas sociais mais amplas do sistema, não alterando o caráter social de apropriação privada do sobretrabalho.

Quanto à relação trabalho e educação técnico-profissionalizante a ser efetivada segundo o Decreto-lei nº 2.208/1997, evidenciou-se o sentido hegemônico do capital e seu colorário neoliberal, na efetivação da dualidade estrutural na educação, imposto de forma autoritária pela legislação específica, mantendo, assim, a separação do saber científico do fazer técnico produtivo, mediante a modularização. A unidade ciência e técnica, quando acontece, circunscreve-se a uma minoria de trabalhadores qualificados, com a exclusão do restante das classes subalternas. *Por isso, a luta dos profissionais em educação no seu compromisso de defender, em seus movimentos sociais, a universalização e a qualidade da educação para as classes subalternas, coloca em xeque a política preconizada e implementada pelos donos do bloco no poder. E, ao mesmo tempo, desmascara o discurso de*

cidadania, qualificação para o trabalho e de uma educação pautada pelas práticas sociais (Brasil, LDB/1996, art. 1º e 2º). *Fortalece-se, então, a resistência por uma educação democrática pois a nova ordem contradiz-se entre o discurso dos objetivos propostos e os objetivos implementados na prática.*

Daí, o relevante significado político da resistência dos profissionais em educação em suas instâncias de classes, nos fóruns, nos congressos nacionais, na mobilização em aliança com outros segmentos da sociedade civil, na luta por uma educação para a vida, na sua dimensão teórica e prática.

A resistência ao conteúdo das políticas neoliberais do Estado brasileiro só faz sentido político à medida que a sua eficácia possa contribuir para estruturar uma contra-hegemonia das classes subalternas, por uma *revolução intelectual e moral* e pela construção de um novo tipo de escola técnico-profissionalizante, fazendo com que o educando seja “*capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*” (Gramsci, 2000:49).

Na concepção gramsciana, a educação para a vida, proposta em sua dimensão unitária do saber científico-político e técnico-produtivo, construída nas práticas sociais e políticas das classes subalternas, significa a apropriação coletiva de conhecimento, no processo de construção da contra-hegemonia.

A concepção de educação para a vida, conforme diretrizes definidas pela Lei nº 9.394/1996 e pelo Decreto-lei federal nº 2.208/1997, apregoados pelos técnicos e burocratas do setor educacional do Estado, não dialetizam a autonomia intelectual com o trabalho físico, mediando teoria e prática “*através de um ensino politécnico que compensa os inconvenientes da divisão do trabalho e que impedem ao trabalhador dominar o conteúdo e os princípios que regem seu trabalho e sua forma de existir*” (Marx, 1978:285).

Em contraposição à ideologia da cidadania liberal, que enfatiza a ação individual na conquista de seus direitos pela educação, no âmbito e no limite jurídico-político, a concepção de escola única gramsciana, em que o trabalho e a teoria estão dialeticamente ligados, pressupõe a construção de um tipo de escola pelas classes subalternas, para que possam *exercer a direção na sociedade como conjunto e não como indivíduos singulares.*

Pode-se concluir que a reforma da educação profissional no Brasil, na década de 90, insere-se na nova política de Estado guiada pela lógica do mercado. O conteúdo da

reforma estrutural no Estado capitalista brasileiro centra-se no princípio de que o Estado deve exercer o poder regulatório da economia e não a função de executor, próprio da política desenvolvimentista-nacional-populista com integração soberana à economia internacional. A reforma da educação profissional, assenta-se, pois, em um *bloco no poder*, no qual a economia brasileira se estrutura, incipientemente, por uma modernização flexível, associada e subordinada ao capital transnacional.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, A. C. *Estado e ideologia: aparência e realidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- ALVES, Geovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boi tempo Editorial, 2000.
- ANNUNZIATO, Frank. Il fordismo nella critica di Gramsci e nella realtà statunitense contemporanea. *Critica Marxista*. Itália, n. 6, 1989.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999. (Coleção Mundo do Trabalho)
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1970 (Biblioteca de Ciências Humanas).
- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (orgs.). *Fragments da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para a educação: estudo setorial do Banco Mundial*. Washington, D.C., 1995.
- BID. *Ensino superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico*. Departamento de programas sociais e desenvolvimento sustentado. 1996.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. v. 56. (Coleção Questões da Nossa Época)
- BIHR, Alain. Du “grand Soir” a “l’Alternative” (Le mouvement ouvrier européen en crise), Paris, Les Editions Ouvrières, 1991.

BOITO JR., A. Cidadania: “mito ou realidade” ou “mito e realidade”? *Fragmentos de Cultura. Revista do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (Ifiteg)*. Goiânia: Ifiteg/UCG, v. 9, n. 3, maio/jun., 1999b.

_____. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã Editora, 1999a.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de lei n. 4.173/98. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3*, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998b.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Texto constitucional de 05 de outubro de 1988 com as alterações adaptadas pelas Emendas Constitucionais até 1998. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

_____. Decreto nº 3.100, de 30 de julho de 1999. Regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público, institui a disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 marc. 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3100ret.htm>>.

_____. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 40 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência: Legislação Federal e Marginália*. São Paulo, v. 61, n. 12, p. 150-2, maio 1997. Publicado no Diário Oficial em 18 de abril de 1997.

_____. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público institui e disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 marc. 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3100ret.htm>>.

_____. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). 2001.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lex: Coletânea de Legislação: Legislação Federal e Marginália*. São Paulo, v. 25, p. 979-93, 2. sem. 1961. Publicado no Diário Oficial em 27 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Lex: Coletânea de Legislação: Legislação Federal e Marginália*. São Paulo, v. 35, p. 1114-25, jul./ago./set. 1971. Publicado no Diário Oficial em 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino do 2º grau. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência: Legislação Federal e Marginália*. São Paulo, v. 46, p. 439-41, 4. sem. 1982. Publicado no Diário Oficial em 19 de outubro de 1982.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF., v. 134, n. 248, p. 27833-41. 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Plano Nacional de Educação (PNE): proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC/Inep, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Planejamento Político-Estratégico (1995-1998). Brasília, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. A sagrada missão pública. *Folha de S. Paulo*, 4 jun., 2001, Caderno Mais, p. 10-11.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial na perspectiva internacional*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 5. ed., São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de Nossa Época, 19)

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Retórica da educação geral e o mito da qualidade total: um estudo de caso da BEER FREE. 1998. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo.

CARVALHO, C. P. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1989.

CONED. *Plano Nacional de Educação (PNE): proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte: APUBH, 1997.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 3. ed., São Paulo: Ática, 1995.

_____. Do direito ao privilégio. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 29 jun., 1994. Caderno 1.

_____. Ideologia e Educação. *Educação & Sociedade*. Rio de Janeiro ou São Paulo: Autores Associados/CEDES/Cortez, ano 2, n. 5, 1980.

_____. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, v. 20, n. 61, nov. 1999.

_____. Universidade em ruínas. In: AMARAL, N. C. *et alii*; TRINDADE, Hélió (org.). *A universidade em ruínas: na república dos professores*. Rio de Janeiro: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

_____. Vocação política e vocação científica da universidade. *Revista Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 31, 2. sem. 1993.

COÊLHO, I. M. A função do pedagogo, na sociedade brasileira, hoje. *Cadernos do Departamento de Educação*. Goiânia: UCG, n. 1, p. 7, 1997.

_____. *Realidade e utopia da universidade: memorial*. Goiânia: Ed. UFG, 1996.

- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998.
- DEBREY, Carlos. Avaliação da educação universitária brasileira no contexto da globalização neoliberal: o caso concreto do “provão” do MEC. *Revista Fragmentos de Cultura do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (Ifiteg)*. Goiânia, v. 7, n. 26, p. 87-102, set. 1997.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1997b. (Coleção Educação Contemporânea)
- _____. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papyrus, 1997a.
- DIDONET, V. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Editora Plano, 2000.
- DOMINGUES, J. L. Reestruturação produtiva e o novo paradigma produtivo: reestruturação educativa. Goiânia: UCG. Curso de Pós-graduação em Docência Universitária/Mimeo., 1997.
- ENQUITA, M. F. *A face ocultada da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. *Educação & Sociedade*. CEDES/Unicamp/Campinas/São Paulo, n. 70, ano XXI, abr., 2000.
- FOGAÇA, A. Educação e qualificação nos anos 90: o discurso e o fato. In: BRUNO, L. et alii; OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FOLEY, Duncan. In: BOTTOMORE, Tom (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea)
- _____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: ENGUIA, M. F. *et alii*; GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. (Coleção Ciências Sociais da Educação)

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: APPLE, Michael W. *et alii*; GENTILI, P. A. A. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995a.

GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de 2º grau*. Campinas: Papyrus, 1993.

GARZA TOLEDO, Enrique de la. Neoliberalismo e Estado. In: COHN, A. *et alii*; LAURELL, Asa Cristina (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. A. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 2.

_____. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, J. *Democracia e marxismo: crítica à razão liberal*. São Paulo: Xamã, 1998.

GRZYBOWSKI, C. *et alii*. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 1, n. 4, p. 47-59, out./dez. 1986.

HERNANDEZ, I. R. C. Planejamento: compromisso com a ação. In: EURICONE, Délcia (org.). *Ensino: revisão crítica*. Vide local: Sagra, 1988.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. *Revista Ensaio*. Fundação Cesgranrio. v. 6, n. 20, jul./set., 1998. Rio de Janeiro: A. Fundação, 1998c.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: CATANI, A. M. *et alii*; FERREIRA, N. S. Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998a.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: GENTILI, P. A. A. *et alii*; FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998b.

- KUENZER, A. Z. Educação e trabalho: questões teóricas. *Revista Brasileira de Administração e Educação (RBAE)*. Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan./jun. 1986.
- _____. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1997a.
- _____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997b. (Coleção Nossa Época, 63)
- _____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*. São Paulo: CEDES, ano XXI, n. 70, abr., 2000, p. 15-39.
- LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: LANDER, E. *et alii*; GENTILI, P. A. A. (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor)
- LUKÁCS, G. As tarefas da filosofia marxista na nova democracia. Publ. orig. em húngaro. Budapeste: Székesfővárosi Irodalmr Intézet. In: BOTTOMORE, T. (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 381.
- MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 71)
- MARX, K. *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, s/d.
- _____. *El capital*. Madrid: Siglo XXI, 1975, v. 1.
- _____. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- _____. *O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, K., e ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 5. ed., São Paulo: Hucitec, 1986.
- MÉSZÁROS, István. *A necessidade do controle social*. Trad. Mário Duayer. São Paulo, Ensaio, 1987. (Cadernos Ensaio; pequeno formato, 2)
- _____. Totalidade. In: BOTTOMORE, Tom (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In: ZIBAS, D. M. L.; FRANCO, M. L. P. B.; WARDE, M. J. (orgs.). *Globalização e políticas educacionais na América Latina*. Cad. Pesq., Fundação Carlos Chagas (SP), n. 100, mar. 1997. São Paulo: Cortez, 1997. p. 37-48.
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. 1998. Introdução. In.: *A informação goiana: política em Goiás (1917-1935)*. 1998. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, p.11-25.

- OLIVEIRA, J. F. *O Popular*. Goiânia, 14 jun. 1997. Caderno Cidade.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 21, n. 70, ano 21, abr. 2000.
- ROSAR, M. F. Félix. As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola: *In: ARROYO, G. M. et alii; FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- SAES, Décio. Uma interpretação marxista da evolução do Estado no Brasil. *In: TOLEDO, Caio Navarro. et alii; COSTA, Sílvio (org.). Concepções e formação do Estado brasileiro*. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.
- SALAMA, P. *Pobreza e exploração do trabalho na América Latina*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- SANDRONI, Paulo. *Dicionário de economia*. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- SANTOS, J. F. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção: Primeiros Passos, 165)
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. *In: PEREIRA, E. W. et alii; BRZEZINSKI, Íria (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. *In: ARROYO, G. M. et alii; FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SOUZA, Paulo Renato. *Autonomia universitária: iniciando o debate*. Campinas: Unicamp, 1989. (Série Documentos).
- STACCONI, Giuseppe. *Gramsci: 100 anos de revolução e política*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- STUPPINI, Andrea. Chi sono e che cosa vogliono i nuovi operai, Dossier “la condizione operaia oggi”, *Mondo Operaio*. Roma, v. 44, n. 2, maio 1991.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. *In: ALVES, G. et alii; TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (orgs.). Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.*

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.*