



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho
Portugal

Ferretti, Celso João; Silva dos Reis, João
Educação profissional numa sociedade sem empregos
Revista Portuguesa de Educação, vol. 13, núm. 1, 2000, pp. 111-140
Universidade do Minho
Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413106>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educação profissional numa sociedade sem empregos

Celso João Ferretti & João dos Reis Silva Júnior

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é o de promover a análise da proposta de educação profissional por meio do exame do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico do MEC/CNE no contexto das recentes transformações do capitalismo e sua expressão no Brasil. A ênfase da análise é posta nas relações entre a educação profissional e o ensino médio, na transição do conceito de qualificação profissional ao modelo de competência e na crítica ao determinismo tecnológico que parece orientar o referido documento.

O Documento oficial

Os anos 80 mostraram-se pródigos em fatos históricos e movimentos sociais, que pareciam evidenciar de forma contundente a volta da democracia brasileira, ao contrário do que viriam mostrar os anos 90. Foram, também, anos contraditórios, pois, simultaneamente à diminuição da distância entre Estado e sociedade civil, acumulávamos o maior déficit produtivo e social de nossa história — uma forte contradição aos olhos de qualquer observador atento. Nos anos 90, tornámo-nos o Brasil das reformas. Ilustra esse traço da última década, um informe publicitário do Governo de Fernando Henrique Cardoso sobre o caráter imprescindível das reformas no Brasil, publicado no jornal *Folha de S. Paulo* (1996, p.7) no qual, sob a manchete "Sem Reformas não há Desenvolvimento", eram anunciadas por meio do texto a seguir, valendo-se do *slogan* "Estabilização e Reformas":

Todo brasileiro quer viver em um país melhor. Um país com mais empregos, melhores salários, mais saúde, mais habitação, mais transportes, educação para todos. Um país mais desenvolvido e mais justo. O Brasil está avançando nessa direção. Primeiro foi o Plano Real, que controlou a inflação e estabilizou a economia. Agora, os brasileiros podem planejar a sua vida com mais tranquilidade, e aqueles que ganham menos podem consumir mais. Mas isso não basta. É preciso avançar na direção do desenvolvimento e da melhoria das condições de vida dos brasileiros. Para que isso seja possível, o governo elaborou um amplo programa de reformas que exigem mudanças na Constituição do país. A Reforma Econômica já foi aprovada pelo Congresso Nacional e significa o início da modernização do país. A abertura da economia e as privatizações vão permitir que a iniciativa privada substitua o Governo nas áreas onde ela for mais eficiente, como na siderurgia, nas ferrovias e na energia elétrica, entre outras. Isso se traduz em mais oportunidades e mais empregos. E vai permitir ao Governo investir nas áreas sociais, como saúde, educação, buscando a diminuição das desigualdades sociais. A Reforma da Previdência, além de assegurar os direitos de quem já está aposentando ou está para se aposentar, permitirá as primeiras conquistas na luta contra os privilégios e desigualdades do sistema. (...) Outras reformas também estão sendo encaminhadas para serem debatidas e votadas no Congresso Nacional. (...) O caminho do desenvolvimento brasileiro precisa de reformas. Com elas, cada um vai poder cumprir seu papel no futuro do país. E o Governo vai poder fazer a sua parte: assegurar o Plano Real e a estabilidade da economia e investir mais na área social, para os milhões de cidadãos do Brasil (1996, p. 7).

Agora, já ao final da década, muitas das reformas — as que mais afetam negativamente o plano social —, já estão aprovadas no Congresso Nacional e encontram-se em fase de implantação e muitas estão em fase de regulamentação no Poder Executivo. É o que vem acontecendo particularmente com a esfera educacional nos vários níveis, por meio de leis, decretos-lei, portarias e demais instrumentos jurídicos. No caso em estudo neste texto interessa o documento (Brasil/ MEC, 1999) que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, MEC/CNE, que encerram em si as orientações lógicas do que tem ocorrido desde a educação infantil até a pós-graduação e a pesquisa. Por isso, ainda que as conclusões aqui produzidas reflitam a especificidade do nível educacional em análise, a generalização delas vale para o espaço social da educação brasileira nesse final de século.

O documento considera que uma adequada compreensão da educação profissional somente pode ocorrer se se levam em conta, de forma integrada, os contextos econômico, político e social. Esta afirmação parece-nos correta. A ela se segue uma outra: a de que os múltiplos fatores que

constituem esses contextos se inter-relacionam na educação profissional, "uma vez que a LDB parte de um referencial que contempla as dimensões da educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia" (Brasil/MEC, 1999, p. 5). Há aí pelo menos duas impropriedades. A primeira consiste em interpretar cada um desses contextos como um conjunto de fatores. A segunda reside na redução da complexidade de tais contextos e das relações que entre eles se estabelecem para suas particularidades, de um lado, representadas pelas dimensões citadas e, de outro, para a particularidade das relações entre tais dimensões.

Salama, analisando as relações entre financeirização do capital e a flexibilidade no processo produtivo na América Latina, no norte e no sudeste da Ásia, por meio de um estudo comparativo, mostra dois caminhos diferentes para as mudanças sociais em curso. No caso da América Latina, os anos 90 poderiam ser sinteticamente caracterizados como um período de:

... recuperação econômica, (...) fim da inflação, e de abertura para o exterior. A liberalização foi brutal em quase todos os mercados: as tarifas alfandegárias, assim como as barreiras não tarifárias, foram reduzidas, suprimiram-se os subsídios e os demais auxílios oferecidos pelo Estado, as privatizações se estenderam e os mercados financeiros foram liberalizados em vários domínios, especialmente e sobretudo em relação aos movimentos internacionais de capital. Mas as taxas de poupança e a taxa de investimento aumentaram muito pouco e, com exceção do Chile, estão longe dos níveis dos anos 50 a 70, equivalendo aproximadamente a três quintos daquelas observadas no norte e no sudeste da Ásia (Salama, 1999, p. 58).

Já em relação ao norte e sudeste da Ásia, prossegue Salama:

Ao contrário da maior parte das economias latino-americanas, à exceção do Brasil, nas economias chamadas de primeira geração (Singapura, Taiwan e Coreia) o Estado se antecipou regularmente à evolução da economia mundial e buscou impor as inflexões necessárias ao aparelho produtivo, colocando em prática uma política ambiciosa de pesquisa e formação de mão-de-obra, e se hoje há liberalização da economia, ela é bastante controlada e dirigida (Salama, 1999, p. 58).

Para, então, concluir sobre o reducionismo que é operado quando se toma a complexa transformação pela qual vem passando o capitalismo nos últimos trinta anos:

Dois itinerários distintos e uma mesma pressão: a flexibilidade. Poder-se-ia então pensar que a busca de maior flexibilidade do trabalho seria produto apenas de uma pressão de ordem tecnológica, que por sua vez é estimulada

pela liberalização do comércio exterior. Essa pressão é real: os novos equipamentos impõem freqüentemente uma reorganização do trabalho. Mas o vínculo entre a técnica e a organização do trabalho é mais complexo do que parece. As novas formas de dominação sobre o trabalho não têm como única origem essa pressão, e a dependência em relação a essas formas apresenta graus diferenciados. Outros fatores intervêm, como a tradição operária. O peso e a influência dos sindicatos, a intensidade da combatividade e — um fator desprezado — a influência de variáveis financeiras (Salama, 1999, p. 59).

No entanto, contrariamente a essa análise de caráter mais largo, o documento é produzido a partir de um suposto que reduz suas possibilidades de análise, por tomar como pedra de toque as transformações produtivas, com ênfase na evolução da ciência e da tecnologia, em detrimento de uma análise mais complexa do trânsito do fordismo à acumulação flexível. Os encaminhamentos feitos no documento ficam, por isso, enviesados por tal condução analítica. O que impõe, para uma crítica às Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, realizar o proposto pelo documento — a análise contextual —, que tenha o cuidado de considerar as demais dimensões não postas em pauta pelos autores do referido texto.

Um olhar mais acurado sobre o documento demanda, inicialmente, uma dupla perspectiva de análise. A primeira diz respeito às relações entre educação, qualificação profissional e tecnologia. A segunda refere-se às relações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica, tal como proposto pelo MEC e enfatizado pelo documento.

No primeiro caso deve-se notar que o documento faz referência ao trabalho escravo e, depois, ao trabalho industrial de natureza taylorista-fordista, prevalecente entre nós até meados dos anos 80, para ressaltar o caráter precário e a avaliação social negativa de ambos, em virtude de serem de natureza manual e por exigirem pouca ou nenhuma formação escolar, sendo esta, quando requisitada, de segunda categoria, porque profissionalizante. Em contraposição destaca que, no rastro do que estaria ocorrendo de forma generalizada nos países avançados, desde a década de 70, o Brasil dos anos 90 estaria experimentando mudanças significativas no âmbito do trabalho, em virtude da adoção de novas tecnologias de base física, bem como de inovações organizacionais e de gestão. O texto enfatiza sobremaneira essa mudança, estabelecendo uma questionável dicotomia entre tecnologias, processos de produção e organização do trabalho vigentes,

de um lado, nas empresas de cunho taylorista/fordista e, de outro, nas de natureza integrada e flexível, desconsiderando ou minimizando as contribuições dos estudos da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e a diversidade observada entre países (particularmente entre os mais avançados e os do terceiro mundo), ramos produtivos, setores de produção e empresas quanto ao emprego de tais inovações e quanto ao sucesso obtido em decorrência de sua implementação. Essa ênfase leva o documento a estabelecer, uma também questionável separação entre um dado momento histórico, em que a produção seria predominantemente manual, taylorista, rotineira e outro, em que ela seria de natureza intelectual, flexível, integrada, polivalente, fazendo tábula rasa das pesquisas que mostram a convivência entre uma e outra forma de organização da produção, mesmo entre os países avançados, bem como das investigações que evidenciam a funcionalidade dessa convivência até no interior de uma única empresa. Vale destacar que as transformações no capitalismo e sua expressão no Brasil têm origens estruturais na própria racionalidade de organização capitalista, que produz crises cíclicas de superprodução, provocando a inauguração de novos momentos históricos deste modo de produção, que demandam mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, e a construção de uma nova individualidade humana própria do período que se vai institucionalizando. As conclusões a que o documento chega com relação a tais questões são um corolário do reducionismo da análise de conjuntura, circunscrita aos parâmetros da ciência e da tecnologia. Põe-se em relevo, nesse sentido, que as análises e diagnósticos que têm precedido as reformas, com destaque para as da esfera educacional, têm sido orientados pelo desprezo à história dos países ou mesmo de continentes inteiros. Tanto as análises como diagnósticos partem da estaca inicial, como, se, até então, nada tivesse sido produzido sobre o tema, e os povos se encontrassem em seu estágio inicial de desenvolvimento, fazendo tudo parecer cenas de um presente eterno e fragmentado, que tem como centro uma ditadura da aparência.

O documento comete, ainda, a impropriedade de atribuir as mudanças em curso predominantemente ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Recai, assim, num também questionável determinismo tecnológico como razão explicativa das mudanças na produção e no trabalho e, por extensão,

de forma direta, das mudanças nas demandas em termos das qualificações não apenas dos operários mas, também, dos setores responsáveis pela administração. No documento a qualificação é entendida, inequivocamente, como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho (veja-se, por exemplo, na discussão sobre a educação profissional de nível técnico, a referência à "flexibilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor"). Com isso o texto incorre em outro equívoco pois algumas correntes atuais da sociologia do trabalho, de origem francesa e anglo-saxônica, têm apontado para o caráter limitado da noção que nele é tomada como referência. Tais correntes têm chamado a atenção para a necessidade de compreender a qualificação num sentido mais ampliado e mais complexo, em razão das observações de que a definição do lugar ocupado pelos trabalhadores na instituição social empresa, bem como seu salário, oportunidades de promoção etc., resultam, para além da posse de saberes e habilidades específicos, da sua condição de classe, sexo, etnia, idade, do prestígio social de sua ocupação, da sua capacidade organizativa como corporação, tanto quanto do jogo político e da correlação de forças que envolve grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobiliza esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa. É compreensível que, na condição de educadores, nos preocupemos com o papel que a escola desempenha na formação dos futuros profissionais. Por isso talvez sejamos mais suscetíveis a enfoques que tendem a sobrevalorizar o desenvolvimento de atributos individuais, quase sempre calcados numa visão de subjetividade de cunho mais psicológico que social. Corremos, com isso, o risco de nos tornarmos pouco críticos ou pouco avisados quanto ao que se espera de nós, podendo enveredar, por vieses como o do determinismo tecnológico anteriormente apontado, conjugado a um processo de psicologização do conceito e da prática que eventualmente dele decorre. Ao não considerar a história da educação brasileira e assumir como inexorável a reestruturação produtiva, por meio do determinismo tecnológico, busca-se, no documento, tão-somente, atualizar as demandas postas para o trabalhador na nova divisão técnica e social do trabalho. Tal abordagem, trabalhando sobre as características aparentes de novos

paradigmas, apenas reproduz o psicologismo naturalizante das relações sociais conflitantes próprias do capitalismo.

No que diz respeito às relações entre a educação básica (particularmente o Ensino Médio) e a Educação Profissional Técnica, o documento é suficientemente explícito: a educação profissional é complementar e não concorrente com a educação básica. Ambas devem contribuir para a formação do trabalhador cidadão, ainda que isso deva ser feito por meio de duas redes diferentes. À educação básica compete, segundo a Lei de Diretrizes e Bases — LDB (Brasil/MEC, 1996), "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22), cabendo ao ensino médio, como etapa final dessa educação, a "preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores", conforme o inciso II do art. 35. (Brasil/MEC, 1996) A educação profissional (sem especificação) é entendida, *no documento*, como "importante veículo para que os cidadãos tenham acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo" (Brasil/MEC, 1999, p. 8) e como instrumento para a compreensão do processo produtivo, assim como "de apropriação do saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho e de domínio e geração do conhecimento no seu campo profissional" (Brasil/MEC, 1999, p. 8). Ambas, segundo o parágrafo 10 do artigo 10 da LDB, devem "vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Brasil/MEC, 1996).

Por considerar que, "na nova ordem mundial, a educação profissional é, decisivamente, um fator estratégico de competitividade e de desenvolvimento" (Brasil/MEC, 1999, p.17), se apoiada em sólida educação básica, o documento elege como prioridade nacional o investimento em ambas, assim como a diversificação e ampliação da primeira (sem especificação), "em consonância com metas estratégicas de desenvolvimento econômico e social da Nação" (Brasil/MEC, 1999, p. 17). No que respeita ao nível técnico, "para responder aos constantes desafios do mundo produtivo, de modo original e criativo" (Brasil/MEC, 1999, p. 18), a educação profissional deverá formar o trabalhador polivalente, por meio de habilitações profissionais

que se caracterizem como grandes blocos ou áreas profissionais. Mas, ao mesmo tempo, tal nível de educação, organizado em módulos,

deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento às necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade, uma vez que os cursos, programas e currículos poderão ser reestruturados e renovados periodicamente, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho (Brasil/MEC, 1999, p. 18-19).

preparando "profissionais que [aprendam] a aprender e a gerar autonomamente conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber" (Brasil/MEC, 1999, p. 37). Esse conjunto de proposições merece uma análise mais detalhada.

É necessário chamar a atenção para o caráter extremamente ambicioso da proposta considerada, analisando-a sob dois aspectos. No primeiro, tendo-se em vista as condições objetivas do país, a drástica redução dos gastos sociais, em particular na educação, as condições precárias das redes de ensino público, as reconhecidas deficiências na formação de professores, parecem pouco realistas, tanto as diretrizes curriculares para o ensino médio, quanto as presentes. Quais as condições objetivas para se ofertar uma educação profissional (em geral) e técnica (em particular) em condições de responder ao conjunto de responsabilidades que o documento lhe atribui, especialmente no que se refere à produção e atualização de conhecimento tecnológico e ao atendimento das demandas emergentes e cambiantes do mercado? Aliás, cabe perguntar como o ensino técnico conseguirá dar conta de responder a esses dois tipos de demanda uma vez que não são tão orgânicos como o documento implicitamente sugere. A produção e atualização de conhecimento tecnológico exige investimentos em pessoal, equipamentos, estrutura, material didático, etc. não necessariamente compatíveis com as demandas mais urgentes do mercado, as quais são, em muitos casos, de caráter estritamente pragmático, num contexto de desemprego estrutural e tecnológico, e em uma conjuntura histórica na qual a dimensão política foi esvaziada e passou por processo de tecnicismo de natureza gerencial.

Esta última possibilidade não pode ser descartada de pronto, uma vez que grande parte das empresas que compõem o parque industrial brasileiro

não se encontra no nível de sofisticação tecnológica e organizacional que o documento indevidamente generaliza. Aliás, mesmo que isso fosse verdadeiro, o caráter das demandas provavelmente seria o mesmo, como sugerem não só as reformas de ensino em vários países avançados, mas também o teor das críticas à antiga estrutura das escolas técnicas. Por outro lado, deve-se perguntar que condições efetivas terão as escolas técnicas de formar os profissionais polivalentes sofisticados que o documento propõe, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível com a concepção implícita na estrutura modular que toma tal conhecimento como somatório de várias habilitações específicas, que poderão ser certificadas em diferentes escolas. Ou se pretende, de forma pouco realista, a homogeneização de todas elas?

No segundo aspecto consideramos que o documento, também de forma pouco realista, adere ao questionável discurso, para o caso de países como o Brasil, de que a sólida educação básica, complementada pela educação profissional eficiente, "constitui [tal como nos países desenvolvidos] a chave do êxito [...] num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento" (Brasil/MEC, 1999, p. 16). A educação é patrimônio nacional e certamente deve ser de boa qualidade, sempre. Mas não se pode pedir a ela o que não pode certamente oferecer, uma vez que, conforme assevera Singh,

... é difícil demonstrar que o ensino — particularmente o primário e o secundário — seja necessariamente fator decisivo cujas deficiências possam frustrar o crescimento econômico [dos países em desenvolvimento] (...). Não é um procedimento muito útil o de tentar estabelecer conclusões de princípio sobre o papel da educação no crescimento econômico a partir de um modelo implícito, baseado no suposto do pleno emprego e da perfeita competitividade, no qual se apoiam as análises nacionais comparativas (Singh, 1994, p.198-9).

As recentes crises financeiras evidenciaram que as economias asiáticas, alçadas entre nós à condição de parâmetros em termos econômicos e educacionais pelos discursos que fazem apelo à centralidade da educação para o desenvolvimento econômico, dependem muito mais de outras mediações que a da educação para serem competitivas e encontrarem espaço no mercado global, como já afirmado anteriormente e detalhado por Salama. Essa observação sobre o documento ratifica a hipótese sobre os objetivos proclamados e os objetivos reais do documento em análise.

Supondo que, para fins de análise, tanto a primeira como a segunda interpretação discutidas sejam incorretas, seria a educação, portanto, "a chave do êxito" do país na competitiva economia global, bem como viável a efetivação do ensino médio e da educação profissional proposta em ambos os documentos de diretrizes curriculares produzidos pelo Conselho Nacional da Educação — CNE. Seria a educação assim proposta, desejável? Isto implica perguntar sobre a extensão e profundidade do "vínculo da educação ao trabalho", como preceitua a LDB. Que a educação em geral e a escolar, em particular, estejam, numa sociedade capitalista, vinculadas ao trabalho, de forma implícita ou explícita, deliberada ou informal, é inegável. Que a educação profissional mantenha esse vínculo de maneira mais direta é não só compreensível como desejável. No entanto, isto não implica dizer que tanto uma quanto outra devam estar a ele subordinadas. Para ser mais exato, o documento não defende explicitamente essa posição. Contudo, tanto as diretrizes para o ensino médio quanto as propostas para a educação profissional técnica estabelecem a relação entre a formação escolar e o sistema produtivo de forma tão intensa e direta, pela via do "modelo de competência", cujo desenvolvimento se torna o objeto central de preocupações, que se torna difícil distinguir entre vínculo e subordinação, mesmo quando se trata da cidadania e dos princípios orientadores de ambos: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Mesmo quando o discurso se refere à cidadania em geral, o que subsiste é a imagem daquela cujos limites são dados pelos interesses da produção. Talvez isso ajude a entender porque a concepção de educação parece tão larga e tão pouco tecnicista e o ensino médio, em contraposição, tão "profissionalizante", conforme a feliz expressão de Cunha (1997). A complementaridade dessas duas ordens de educação parece manter a lógica da subordinação do setor educacional à economia, que a partir do modelo de competência pretende transferir as responsabilidades sociais do Estado sobre o emprego, qualificação e educação para a esfera da individualidade do educando — um novo traço cultural do capitalismo atual.

Por outro lado, deve-se considerar que a reforma reproduz a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, uma vez que, diferentemente do que afirma o documento, não apenas teremos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a teremos como

paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que leva o MEC a pautar a educação pelo "modelo de competência". E a termos, como sempre, também assistencialista, contrariando o documento. A "educação profissional básica" é a expressão disso. Mas a reforma operou a reprodução da dualidade, reconheçamos, de maneira muito competente. Pois, ao mesmo tempo, negou-a pela articulação entre o ensino médio e o ensino técnico em torno do objetivo básico de formação profissional do cidadão produtivo e polivalente, detentor de um sem número de competências, seja de caráter amplo, seja de caráter específico. Tanto a educação profissional básica, como o ensino médio, em seus documentos de políticas, buscam produzir uma contradição na formação do educando — por um lado o fazem sujeito de seus fracassos e sucessos em relação ao trabalho e à ascensão social; de outro, omitem-lhe todos os condicionantes históricos e sociais que contribuem para seu fracasso ou seu sucesso. Trata-se da naturalização do atual momento de organização, cujo arranjo do modo de produção capitalista está operando a construção de um novo sujeito.

Tais considerações obrigam a discutir com um pouco mais de detalhe o "modelo de competência" pois ele se afigura como a efetiva pedra de toque das diretrizes curriculares do ensino médio e do ensino técnico. Como foi discutido antes, o documento aborda a qualificação de um ponto de vista bastante restrito, não porque a vincule ao taylorismo/fordismo, mas porque, nesse âmbito, o faz considerando especificamente a qualificação do trabalhador e, portanto, seus atributos pessoais, em relação aos atributos das tarefas de postos de trabalho determinados e estanques. Daí transita para o modelo de competência tendo por base as transformações no trabalho de ordem tecnológica e organizacional que se vêm operando nos países avançados a partir da década de 70, como destaca o texto. Nesse sentido, toma por parâmetro tais países na transposição, seja do paradigma produtivo, seja da concepção sobre a educação e seu papel em face de tais transformações. Sobre os problemas implicados na primeira transposição já nos pronunciamos anteriormente. No caso da segunda são necessárias algumas considerações.

Em primeiro lugar, deve-se considerar a transposição em si mesma. Torna-se necessário que a discussão sobre o modelo de competência seja

ampliada, envolvendo inclusive os professores das escolas públicas, uma vez que o conhecimento a respeito do assunto está restrito a alguns órgãos oficiais, à academia e a algumas agências de formação profissional, mesmo se se considerar que decisões oficiais em termos de políticas já estão tomadas nesse sentido, como bem ilustra o documento sob análise. Na hipótese de que o MEC pretenda fazer a transposição de um modelo, é imprescindível explicitar que vertente do modelo de competência pretende adotar, porque, de um lado, não há consenso sobre o significado do conceito de competência e, de outro, também em face disso, mas não exclusivamente, porque os modelos variam de país para país. Temos, por exemplo, notícias de que o Serviço Nacional da Indústria — SENAI — trabalha com algo próximo ao modelo inglês. Mas há também, em outras esferas, referências a um modelo argentino do qual estaria muito próximo o que se pretende introduzir no Brasil. Na hipótese que o MEC intenta construir um modelo próprio, também é imprescindível que ele esclareça em quais referências pretende se apoiar. O esclarecimento é necessário porque, qualquer que seja a privilegiada, ele mapeia os terrenos teórico e político em que o debate e as ações deverão se situar.

Em segundo lugar, independentemente da versão adotada, é preciso analisar o modelo em si mesmo. Como nos indica Hirata (1994), o modelo de competência não é uma construção originária do campo da educação, mas dos negócios, o que reforça a leitura acima de que as reformas recentes no ensino médio e no técnico implicaram decisões que tendem a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo (neste particular recomenda-se a leitura de recente e insuspeito testemunho de Zarifian (1998) sobre a concepção dos empresários franceses a respeito do conceito de competência e do papel a ser desempenhado pelo sistema escolar, tendo em vista o uso desse conceito na produção). Por outro lado, o modelo de competência não avança em relação ao estreito conceito de qualificação anteriormente referido, antes o confirma, na medida em que apenas substitui determinados atributos pessoais dos trabalhadores por outros. É verdade que os atributos atuais são mais nobres, referindo-se menos ao trabalho manual e mais ao intelectual, embora sempre se deva estabelecer a distinção entre simbólico e intelectual, uma vez que determinadas atividades hoje solicitadas de alguns trabalhadores não são

manuais, mas nem por isso podem ser ditas intelectuais, se por isso queremos significar mais que a habilidade de manipular símbolos. Mas não é essa a questão em pauta.

O que está em discussão é o próprio modelo de competência. Diante do conceito muito mais rico de qualificação como construção social, o modelo de competência é estreito, ainda que seja seu objetivo preparar o trabalhador polivalente, tanto técnica quanto socialmente, para atividades mutáveis e sujeitas a imprevistos. O documento nem se aproxima desse conceito mais rico de qualificação. Aliás, nem poderia fazê-lo porque o modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais. Na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, desde a empregabilidade (a que o documento, talvez levando em conta o desemprego crescente, denomina de laborabilidade), até a definição dos negócios com que o indivíduo vai se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salário, viagens, benefícios de ordem diversa, etc. A pedra de toque para essa carreira individual, da qual o sujeito se torna gerente, conforme expressão usada em empresas, é sua carteira de competências, a ser continuamente renovada.

Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências (em termos salariais, inclusive), tal como ocorreu em outros momentos com a definição das qualificações, não é uma questão meramente técnica, derivada das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas *política e histórica*, uma vez que envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho, presentes num contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outro tipo de enfoque (a negociação) em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, em que ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações capital/trabalho. Isso pode significar, no limite, a "naturalização" da produção capitalista e a negação, como "atrasado", do embate político em torno de interesses divergentes. Pode significar, também, a naturalização da competência como alternativa à formação do trabalhador, secundarizando o fato de que sua instituição depende da correlação de forças

em disputa no interior da empresa e da sociedade brasileira, neste momento histórico, correlação que impõe limites à sua utilização como instrumento da produção. O tratamento técnico desmobiliza, portanto, a ação política e a desqualifica, com base no argumento de que o primeiro se apóia na ciência, na tecnologia, na produtividade, no mercado (na "realidade", enfim), enquanto que a segunda ganha cores de simples ideologia a serviço de "interesses meramente corporativos". Ainda que se façam essas observações sobre o documento, mostrando sua lógica interna e as consequências sociais que decorreriam de sua imediata aplicação, é preciso entendê-lo no contexto de sua produção. É preciso ler o texto no seu contexto para o entendimento de seus reais objetivos, em vez daqueles explicitamente proclamados. Isso implica pôr em análise os elementos econômicos, políticos e culturais do atual momento histórico de transição do capitalismo, bem como sua expressão no Brasil, como é, aliás, proposto no próprio documento analisado neste trabalho.

Pensamos que para tal discussão seja necessário resgatar as observações já feitas até aqui: 1. ainda que o documento indique a necessidade da análise do contexto para se examinar a esfera educacional, em particular a profissionalizante, acaba por fazer uma análise centrada no determinismo tecnológico, fazendo tábula rasa da história do Brasil, como se nada tivesse existido antes dos anos 90; 2. apesar de fazer referências explícitas à centralidade da educação e da necessária formação geral, trata-a de forma subordinada ao processo produtivo, devido ao ponto de partida citado no item anterior; e 3. os supostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico têm como pedra angular o modelo de competência e a outra face da mesma moeda – a empregabilidade. Dessa forma torna-se necessária a análise das transformações ainda em curso no Brasil: dos anos dourados à barbárie de fim de milênio. Porém tal análise deve processar-se por meio de um distanciamento do quadro conjuntural do presente para dar margem a maior capacidade analítica, uma vez que, dessa forma, torna-se possível a distinção entre os elementos transitórios e aqueles que estruturam a realidade e são, portanto, relevantes para o entendimento do tema. Esse procedimento favorece a compreensão das modificações sofridas pela esfera educacional no país, pois ajuda a encontrar elementos que aclarem as razões pelas quais o modelo de

competência torna-se a pedra de toque das reformas da educação profissional e do ensino médio.

A transição capitalista dos anos 70 e emergência de um novo momento histórico

A crise do capitalismo mundial produzida na década de 70 expressou a transição entre diferentes modelos de desenvolvimento: do fordismo à *nova ordem econômica mundial*. Elementos produtores do antigo modelo coexistiam com as forças históricas que já delineavam o novo estágio de acumulação capitalista: a *crise*. No período denominado por Hobsbawm (1995) de "anos dourados", que se inicia depois da Segunda Guerra até aos anos 1970, o fordismo atinge sua plenitude. Esse estágio do capitalismo mundial caracteriza-se como um sistema econômico de acumulação intensiva de capital associada à produção e ao consumo de massa, tendo, no Estado-Providência, a instituição estratégica produtora da sincronia entre a oferta e a procura, equilíbrio alcançado mediante políticas de compensação social, com o objetivo de reprodução, por meio de um fundo público, do capital e da força de trabalho. Esse "modelo de desenvolvimento [contém] um paradigma industrial alicerçado em boa medida na intensa utilização de formas tayloristas e fordistas de organização do trabalho. Vale dizer, um padrão industrial caracterizado por um elevado grau de mecanização e profunda divisão técnica do trabalho" (Lins, 1993, p.157). Disso decorre, dada a hipertrofia política na constituição das relações sociais, a relevância dos aspectos coletivos e públicos, uma vez que, por meio do Estado, a regulação se fazia por intermédio de políticas sociais de atendimento da demanda da sociedade, desenhadas por representantes do capital e do trabalho no interior do próprio Estado. As políticas e os programas voltados para a demanda social, com destaque para a educação (Paiva, 1992), eram marcados por tais valores, especialmente, o coletivismo e a dimensão pública.

O processo de trabalho — vertente produtiva do fordismo —, no período em estudo, passa a apresentar queda de produtividade em razão da obsolescência da base tecnológica que lhes dava sustentação. Por outro lado, o capital invertido não produzia a rentabilidade costumeira, em um mercado cada vez menor — relativo à produção em parâmetros fordistas — e mais exigente. Esse cenário favoreceu o aparecimento do desemprego e de um

progressivo surto inflacionário, fatos que se agravaram com a crise do petróleo, o principal combustível industrial nesse momento. O quadro econômico contraditório e politicamente instável ensejou movimentos sociais com orientações diferentes e até antagônicas, tornando explícita a crise que até então era apenas potencial.

A reação a esta crise de produtividade e de rentabilidade nas economias capitalistas avançadas assumiu duas formas principais. De um lado, as políticas de austeridade direcionadas ao combate à inflação foram generalizadas pelo Estado. De outro, o processo de internacionalização do aparelho produtivo destas economias foi consideravelmente intensificado, sendo focalizada a busca de novos espaços de valorização do capital. Em ambos os casos, o resultado talvez mais dramático nessas sociedades foi o agravamento da crise do emprego e do próprio Estado-providência, elemento central da regulação monopolista (Lins, 1993, p.159).

A vertente produtiva — estruturada a partir de uma base tecnológica metal-mecânica, organizada de acordo com os pressupostos tayloristas-fordistas, assentada em uma extrema divisão do trabalho — tem na articulação da microeletrônica, da informática, da química e da genética, seu novo padrão tecnológico para a superação da crise, por meio de um salto qualitativo de produtividade. O capital internacionalizou-se de maneira intensa e privada — mediante os bancos e as multinacionais, hoje denominadas transnacionais — diante das limitações impostas pelo mercado, de um lado, e, por outro, pelas condições históricas dos países-destino e pela possibilidade técnica de controle das informações, sustentada na microeletrônica e na informática. O Estado-Providência entra em colapso. Possui uma grande estrutura de gastos e já não tem a mesma posição estratégica que ocupava durante a predominância do fordismo.

A crise do fordismo, como forma de organização do trabalho e como modelo de desenvolvimento do capitalismo, inaugura um novo momento histórico, em cujo centro encontram-se a *nova ordem econômica mundial* e o neoliberalismo.

A *nova ordem econômica mundial* vai, pois, se delineando por meio da superação das contradições produzidas historicamente pelo fordismo e pode ser considerada como uma outra etapa do capitalismo ou como um outro ciclo da mais-valia relativa ou, ainda, como um outro estágio de acumulação capitalista.

Nesta nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais que se desenvolvem sob seu monopólio. O dinheiro converteu-se no principal móvel econômico em razão do modo de reprodução do capital concretizado pelo sistema financeiro e pela globalização do mercado mundial. As corporações transnacionais assumem os centros de poder em nível planetário, em detrimento dos Estados nacionais, escudadas em organizações financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial etc. Decorrências e componentes estruturais dessa nova fase, adquirem dimensão cada vez mais ampla o desemprego, a desestatização/privatização do Estado e a terceirização da economia, legitimados pelas concepções e projetos neoliberais (Sguissardi, Silva Jr., 1994, p. 5).

Na atual conjuntura, o conhecimento, a ciência e a tecnologia, tornaram-se o principal móvel da concorrência intercapitalista travada por blocos regionais — o Japão e os Tigres Asiáticos, a União Européia, um terceiro conjunto constituído pelos EUA, Canadá e o México e por fim o recém criado Mercosul, formado pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai — em um mercado mundializado. Os novos processos de trabalho passam a ser sustentados por um outro padrão tecnológico, que lhes possibilita características impossíveis na vertente produtiva do fordismo. O trabalho passa a ser organizado tendo como objetivo a flexibilidade, ou seja, a possibilidade de alteração, sem comprometimentos, da velocidade de produção, da qualidade do processo e do produto; do próprio projeto; do processo de produção a partir da alteração feita no projeto, e da execução das duas últimas funções simultaneamente. Por outro lado, processos de fabricação de diferentes produtos são integrados e geridos a partir de uma central de informações. Essas características conferem à nova base produtiva a capacidade de mudanças rápidas, e sem prejuízos, dos produtos, dos processos, tornando a nova empresa muito competitiva se domina esse novo padrão tecnológico¹. Vale destacar que, se de um lado, o aumento da flexibilidade e da integração dos processos produtivos conferem alta competitividade às empresas em mercados também muito competitivos e flexíveis — diante da heterogeneidade e do curto ciclo de vida dos produtos —, de outro, impõe-lhes altíssima variabilidade, e com ela, em igual intensidade, vulnerabilidade. Aos olhos dos empresários e de muitos educadores preocupados com a educação profissional, tais condições situam os trabalhadores, quando vistos tão-somente como força de trabalho, como

alvos de necessária e imprescindível requalificação orquestrada pelo governo federal de diversas formas.

Na esfera educacional, quando o Estado de Bem-Estar produzia o macroacordo social realizando o compromisso de classes e a equilibração econômica, os projetos que aí se desenvolviam tinham a mesma orientação, isto é, as propostas educacionais objetivavam a dimensão coletiva e pública reforçando o objetivo maior do Estado-Providência. No entanto, em tempos de mundialização do capital, mundialização financeira, desregulamentação, Estado mínimo, monetarismo, terceirização, estratificação do mercado de trabalho, enfraquecimento de instituições políticas no âmbito da sociedade civil, privatização das relações políticas entre Estado e sociedade, hegemonia das organizações não governamentais em funções antes estatais, flexibilização em geral etc., as novas políticas educacionais derivam de um novo *contrato social*, pautado no individualismo, no empreendedorismo e na busca da inclusão social por meio de ações privadas pontuais, de orientação assistencialista². Busca-se, por vários meios, transformar a educação em um bem privado, em uma mercadoria, que por alguma via se adquire e se torna propriedade privada do possuidor, acentuando ainda mais o individualismo. Nesse contexto, o modelo de competência parece encaixar-se de forma adequada, pois, como já dito, busca transferir os direitos sociais do trabalho, de responsabilidade do Estado, para o trabalhador. As reformas educacionais são orientadas segundo tal conceito que, além de trazer elementos epistemológicos estranhos à esfera educacional (do "mundo dos negócios") — promovendo sua subordinação ao trabalho e à economia —, exacerba os conflitos intraclasses por meio da intensificação do individualismo, despolitizando as contradições de classes, tornando-as tecnicamente administráveis pela negociação entre a empresa e o trabalhador tomado individualmente, sem a mediação política dos sindicatos ou de outras instituições representativas do trabalho.

Do exposto acima não é difícil observar a partir da mundialização da economia, que a crise do fordismo e a gradual construção histórica do presente momento do capitalismo exigiram a produção de novas relações sociais, de um novo *contrato social* com o objetivo de alterar os mecanismos de regulação existentes, o que pede novas expressões culturais e sobretudo um homem que sente, pensa e vive diferente, o que parece ser uma forte

razão, dentre outras, para a infinidade de reformas havidas em nível planetário, particularmente no Brasil, e para o que nos interessa neste artigo, as reformas educacionais. Destacam-se nesse cenário tais reformas em face de a educação ocupar um espaço institucionalizado central para a construção de um sujeito — obviamente contraditório — moldado ao novo momento da história humana.

Transformações econômicas e produtivas do capitalismo mundial no Brasil

O Brasil acumula um atraso produtivo cuja origem encontra-se no tardio processo de industrialização. Enquanto a Inglaterra completava a 1ª Revolução Industrial no início do século passado, o Brasil só veio a fazê-lo nas três primeiras décadas deste século. Quanto à 2ª Revolução Industrial, a Inglaterra, seguida de outros países, viram-na sedimentada por volta de 1870. No Brasil, esse estágio só se completou com a implantação das indústrias de bens de consumo duráveis e de bens intermediários de capital na época do "milagre econômico", prolongando-se, ainda, em ritmo menor, até o ano de 1980. A década de 80, no plano internacional, é marcada pela crise econômico-financeira e se reflete no Brasil mediante a cobrança da dívida. O Estado — sujeito aos ajustes macroeconômicos impostos pelo FMI e permeado pela corrupção — debilita-se em sua capacidade de investir em setores estratégicos para o desenvolvimento da indústria brasileira. O capital nacional concentra-se nas aplicações financeiras, atraído pelas altas taxas de juros praticadas pelo governo. Os anos 80 acumulam ainda mais o atraso produtivo do país, uma vez que, segundo Cano, a recomposição e modernização da infra-estrutura e da indústria

...só se efetivaria num horizonte muito maior do que 10 anos. Por exemplo, a modernização do setor têxtil e de confecções demandaria o equivalente a cerca de 15 bilhões de dólares; a modernização e a ampliação do setor de energia elétrica e de telefonia, cerca de 55 e 25 bilhões de dólares respectivamente; as obras para o saneamento básico, cerca de 35 bilhões de dólares. Enfim, poderíamos enumerar vários outros setores que só fariam crescer este considerável montante de recursos financeiros. Se totalizarmos essas parcelas e confrontarmos seu montante com as necessidades de investimentos é fácil deduzir que eles demandariam no mínimo um escalonamento setorializado que exigiria um tempo cronológico de pelo menos 15 anos e já o nosso atraso não seria de 15 a 20 anos e sim de 30 a 35 anos (Cano, 1994, p. 27).

Em trabalho publicado recentemente, Leite indica a possibilidade de uma periodização do processo de transformação tecnológica e organizacional para o Brasil. Na primeira fase, as modificações eram periféricas e, em geral, de natureza gerencial: os "círculos de controle de qualidade" são o melhor exemplo. Tal subperíodo inicia-se no final dos anos 70 e início dos anos 80.

O segundo momento, que se inicia em 1984-85, a partir da retomada do crescimento econômico (que sucede a profunda recessão dos primeiros anos da década) e vai até o final dos anos oitenta, caracteriza-se por uma rápida difusão dos equipamentos. Embora nessa fase as empresas também iniciassem a busca de novas formas de organização do trabalho, baseadas sobretudo nas técnicas japonesas, vários estudos enfatizaram o fraco desempenho empresarial em inovações organizacionais no período (...), ainda que houvesse muita diferença entre os vários setores (Leite, 1994, p. 567).

Apesar do atraso produtivo apontado por Cano, o terceiro momento realiza-se no início dos anos 90. Os empresários brasileiros viram-se obrigados a enfrentar a modernização tecnológica e das formas de gestão empresariais diante de dois fatores determinantes: o acirramento da recessão econômica, que tornava o mercado interno ainda menor e a política de abertura da economia brasileira ao comércio internacional promovida pelo Presidente Fernando Collor de Mello. Isso explica, em parte, a preocupação de grande parcela do empresariado e do governo com a esfera educacional (Silva Jr., 1995). Diferentemente de momentos anteriores — quando as empresas apenas adaptavam tecnologias e novas formas de organização do trabalho, amparadas pelo escudo protecionista do Estado —, nesta primeira metade dos anos 90, as unidades produtivas assumiram medidas conforme uma efetiva reestruturação produtiva. Essas iniciativas pareciam mais integradas e, em geral, eram introduzidas a partir de programas de qualidade total (Leite, 1994).

Essa tendência de transformação do processo produtivo brasileiro, impulsionada pela nova ordem internacional e pela necessidade de inserção do Brasil na economia mundial, obriga a aproximação dos setores produtivos dos centros elaboradores de conhecimento, isto é, as universidades e os institutos de pesquisa do governo, em face da centralidade ocupada pela ciência e pela tecnologia, em meio às vantagens comparativas, no acirrado mercado mundial. De outro lado, a necessidade de financiamento de laboratórios e formação de recursos para a pesquisa aproxima a educação

dos empresários, dada a tendência de reforma do Estado na direção da sua não-intervenção neste reordenamento. Vale destacar, ainda, a importância atribuída à educação básica pelos organismos multilaterais, pelos formuladores oficiais de política, pelos empresários, e, obviamente, pelos educadores, mesmo que com grandes diferenças de abordagem do espaço educacional.

Diante desse quadro conjuntural, a ciência e a tecnologia e seu processo de produção, reorientam-se em relação à centralidade que agora ocupam no processo produtivo e entre si. As áreas da ciência, que são indispensáveis para as inovações tecnológicas, reorganização do trabalho e preparadoras de um novo tipo de homem adaptável ao novo modelo de desenvolvimento do capitalismo mundial, tornam-se, ao lado da pesquisa tecnológica, prioritárias. É nesse contexto que entendemos as transformações das relações entre educação, trabalho, ciência e tecnologia. No entanto, para melhor entendermos o *modus operandi* das reformas em geral, em particular as educacionais, aparentemente democrático, é necessário compreendermos as transformações políticas ocorridas nos anos 90, ainda que preparadas nos anos 80 a partir da aparente contradição, já expressa no início deste texto, entre a redemocratização da sociedade brasileira e o déficit social e produtivo do Brasil.

Expressão política das transformações do capitalismo mundial no Brasil

O Brasil, por razões específicas, acentua seu ajuste estrutural, inserindo-se na nova ordem mundial, apenas na década de 90, com a assunção da Presidência da República por Fernando Henrique Cardoso. Oliveira (1992) mostra como a *Nova República*, durante a década de 80, é a preparação política para o ajuste estrutural realizado nos 90, que possibilitou a hegemonia do Poder Executivo diante dos demais poderes, fenômeno que chamamos de *hiperpresidencialismo*. A crise econômica herdada do governo militar-autoritário é transformada, por meio de uma engenharia política, em uma crise do aparelho do Estado e das instituições políticas em geral. Isso, segundo Oliveira (1992, p. 32) teria possibilitado a hegemonia daquele poder.

O que é específico da Nova república é a forma da crise política. Sem minimizar a crise econômica (...) a rigor a viga mestra da crise global, a Nova República deslocou o centro de gravidade da crise econômica para uma crise geral do

Estado, do governo, das instituições. É verdade que já havia sido crise econômica sob o último governo militar que, forjando uma crise política, abriu o caminho para a total desmoralização do governo militar, mas a crise política não careceu do solucionamento da crise econômica para ser contornada: ao contrário, é em meio à intensidade da crise econômica que se dá a construção da Nova República. Esta constituiu, exatamente, um movimento de politização da economia: a crise econômica deveria ser resolvida pelo novo regime democrático. Ao falhar nessa promessa, a Nova República potenciou o descrédito da política, num movimento simétrico (Oliveira, 1992, p. 32).

Vale ainda destacar, um relato feito por Perry Anderson sobre o mesmo fenômeno:

Recordo-me de uma conversa que tive no Rio de Janeiro, em 1987, quando era consultor de uma equipe do Banco Mundial e fazia uma análise comparativa de cerca de 24 países do Sul, no que tocava a políticas econômicas. Um amigo neoliberal da equipe, sumamente inteligente, economista destacado, grande admirador da experiência chilena sob o regime de Pinochet, confiou-me que o problema crítico durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta — como a maioria dos funcionários do Banco Mundial tolamente acreditava —, mas uma taxa de inflação demasiado baixa. "Esperemos que os diques se rompam", ele disse, "precisamos de uma hiperinflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta neste país". Depois, como sabemos, a hiperinflação chegou ao Brasil, e as conseqüências prometem ou ameaçam — como se queira — confirmar a sagacidade deste neoliberal indiano (Anderson, 1995, p. 22).

Com a legitimidade política e eleitoral, e em um clima de *hiperpresidencialismo*, Fernando Henrique Cardoso transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial.

A reforma do Estado, que se tornou tema central nos anos 90 em todo o mundo, é uma resposta ao processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia dos Estados em formular e implementar políticas, e principalmente à crise do Estado, que começa a se delinear em quase todo o mundo nos anos 70, mas que só assume plena definição nos anos 80. No Brasil, a reforma do Estado começou nesse momento, no meio de uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. A partir de então, a reforma do Estado se torna imperiosa. (...) A reforma do Estado, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma torna-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos (Pereira, 1996, p. 269).

Portanto, as reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem para um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. A globalização da economia e dos mercados e a divisão do globo em megablocos econômicos impõem uma reforma dos Estados que propicie a expansão do mercado e de sua lógica, sob o discurso da auto-regulação, bem como possibilita a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública, como se pode depreender das propostas de reforma administrativa do Ministro Bresser Pereira. Dessa forma, na transição do Fordismo para o presente momento histórico do capitalismo mundial, o Estado de Bem-Estar Social dá lugar a um Estado Gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das empresas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno. A inserção do Brasil nesse processo provoca também uma transformação no aparelho de Estado, que de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional e internacional, desde a década de 1930, passa, na década de 1990, à condição de Estado Gestor modernizado.

Mudança de paradigma das políticas públicas e as diretrizes para a educação profissional técnica

Nesta ótica, o Estado reestrutura-se assumindo uma forma organizativa cuja racionalidade espelha e reproduz a da empresa capitalista e, dessa forma, suas ações e políticas públicas passam a orientar-se segundo um novo paradigma. Durante os anos 80, ainda que se acumulasse (ainda hoje se acumula) o déficit social e produtivo enfatizado por Cano, a essência das políticas públicas, ao menos no plano discursivo, parecia objetivar as demandas produzidas no âmbito da sociedade civil. Eram políticas públicas com origem nas demandas sociais. Esse paradigma de políticas públicas exige um aparelho de Estado no qual suas relações com a sociedade se caracterizam por um regime político democrático, cuja esfera pública é ampla e cujo Poder Legislativo — poder de maior capacidade de mediação entre Estado e sociedade — não se configura de forma diminuída ou subalterna diante do Poder Executivo. Isto é, não se trata do "Estado-Panóptico" já referido por Cardoso (1993). Porém, durante os anos 90, assistimos à clara mudança dessa diretriz para as políticas públicas em geral, com destaque

para as da esfera da educação. As políticas públicas caracterizadas pela demanda social são, agora, moldadas pelo que politicamente pode o Estado oferecer, organizado segundo a lógica da esfera privada, segundo sua capacidade financeira para manter o projeto político que passou a ser produzido pelo Governo Collor e acentuou-se no Governo Fernando H. Cardoso.

De fato, as políticas públicas formuladas para a área social, não são políticas sociais, mas econômicas, em geral assemelhadas às sugeridas por conhecidos organismos multilaterais. Ocorre mudança de paradigmas das políticas públicas brasileiras: do paradigma da demanda social para o paradigma de oferta econômica, em meio a um movimento, a um só tempo, de expansão da esfera privada em detrimento da esfera pública e de hipertrofia do Poder Executivo em detrimento do Poder Legislativo.

Isso parece dever-se, em grande medida, à crise do capitalismo iniciada nos anos 70, que se acirra no momento atual e que tem demandado complexos movimentos do capital, entre os quais seu deslocamento para esferas sociais outrora por ele não organizadas. Isto impõe mudanças sociais e redefinições das esferas pública e privadas. Por outro lado, na esfera educacional, essa mudança de paradigma nas políticas públicas provoca uma reforma sob essa mesma orientação, isto é, as recentes mudanças ocorridas na educação brasileira inauguram, por isso, um novo paradigma educacional, que se orienta predominantemente pela racionalidade do capital (do "mundo dos negócios") e conduz à inequívoca subsunção da esfera educacional à esfera econômica, em processo que aqui se denomina de mercantilização da educação, orientado, no plano simbólico-cultural, pela lógica da competência e a ideologia da empregabilidade ou laboralidade, nos casos do ensino médio e da Educação Profissional Técnica.

Enquanto o capital reorganiza a educação segundo sua própria racionalidade, isto é, reestruturando-a com vistas a sua finalidade precípua — a acumulação —, confere-lhe outra dimensão valorativa de natureza simbólico-cultural a impregnar as suas instituições. Essa reestruturação no plano simbólico-cultural, como já destacado em nossas observações iniciais, tende a orientar-se pela lógica do modelo de competência, em um país, onde a desindustrialização se acentua, conjugada com o maior déficit de empregos já visto em nossa história³. Pochmann (1999, p. 78-79), analisando a

estrutura do mercado de trabalho brasileiro num longo intervalo de tempo — as décadas de 40 a 90 —, identifica dois períodos muito distintos. O primeiro caracterizado por:

Um movimento de estruturação do mercado de trabalho que ocorreu simultaneamente ao processo de industrialização e institucionalização das relações e condições de trabalho (1940/80), marcado pela expansão do emprego assalariado, principalmente com registro, e das ocupações nos segmentos organizados da economia (tipicamente capitalistas).

O segundo período depois de 1980:

... foi de reversão na trajetória geral das ocupações, com fortes sinais de uma progressiva desestruturação do mercado de trabalho. O desassalariamento da parcela crescente da População Economicamente Ativa e a expansão das ocupações nos segmentos não-organizados e do desemprego têm ocorrido paralelamente ao abandono do projeto de industrialização nacional e a adoção de políticas macroeconômicas de reinserção internacional e enfraquecimento do estatuto do trabalho.

Tal contexto nos lembra as sábias palavras de Gramsci, quando o capitalismo enfrentava turbulências decorrentes da transição pela qual passava no início deste século.

Interesse de Leon Davidov* [Trotski] pelo americanismo; seus artigos, suas pesquisas sobre o *byt*** e sobre a literatura; estas atividades eram menos desconexas entre si do que poderiam parecer, pois os novos métodos de trabalho estão indissolivelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro. Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indissolivelmente ligados: os inquéritos dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a "moralidade" dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem risse destas tentativas (mesmo que falidas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de "puritanismo", estaria desprezando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o *alcance objetivo* do fenômeno americano, que é *também* o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência do fim jamais vista na História, um tipo novo de trabalhador e de homem (Gramsci, 1988, p. 396).

Pode-se levantar a hipótese de que as mudanças educacionais em geral, em particular na esfera da educação profissional e do ensino médio, objetivam mais a produção de um novo tipo de homem do que, efetivamente, sua preparação para o trabalho. Parece que se prepara um novo tipo de homem por meio de uma educação para o trabalho em uma sociedade sem

emprego, regida pela lógica da competência e a ideologia da empregabilidade, ou como afirmado no documento em tela, a ideologia da laboralidade. Trata-se de uma hipótese bastante provável se tivermos em conta o conteúdo e os pressupostos do documento sob análise, assim como dos que a ele se articulam: as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, elaborados a partir de uma análise de conjuntura no plano mundial e brasileiro, que reduz todas as mudanças, incluindo aí as educacionais, às transformações científicas e tecnológicas e suas repercussões no processo trabalho nas dimensões física, organizacional e de gestão, tornando explícita a tecnificação e a instrumentalização tanto da formação geral quanto da formação profissional.

O documento parece expressar, de forma mais explícita, pelo fato de referir-se à educação profissional, a tendência presente na educação em geral: a profunda atualização do duplo movimento operado pela economia política, segundo Marx.

No início do Terceiro *Manuscrito* pode-se depreender o movimento de explicitação teórica das relações entre trabalho, propriedade privada e a construção do indivíduo no contexto da economia política. Marx indica um processo contraditório, no qual o trabalho humano é entendido — por Smith e Ricardo — como produtor essencial da propriedade privada, como produtor central da riqueza. Isto é, o homem é agora socialmente tido como sujeito da produção da riqueza, antes atribuída, tão somente, a causas objetivas, exteriores a ele e às quais deveria subordinar-se para usufruir de seus resultados e sobreviver. Com a economia política, o homem constitui-se socialmente como sujeito por meio de seu trabalho — sua propriedade privada — da qual esse mesmo trabalho torna-se "a essência subjetiva" (Marx, 1989, p. 183)

No mesmo processo, no entanto, a dimensão antitética da afirmação humana na produção de sua história, por meio do trabalho, revela-se nas condições objetivas de realização da propriedade privada, da riqueza. A um só tempo, a economia política afirma o homem como sujeito de sua história e o alheia do entendimento das condições objetivas da propriedade privada e da riqueza, ou seja, na construção social. Nesse sentido, a racionalidade capitalista é antes obscurecida que revelada, apresentando-se ao homem como algo "natural", não como produção histórica.

No momento atual, com a mercantilização da educação e sua respectiva redefinição no âmbito simbólico-cultural, com a sua subordinação ao econômico, ao mercado, tendo como consequência a transposição de construtos teóricos do mundo da produção para a esfera educacional, o duplo movimento contraditório tornado explícito por Marx, parece ter chegado ao seu ápice com a lógica da competência — que tudo naturaliza —, ao ponto de ter o trabalhador a responsabilidade total e individual pela obtenção de um trabalho, no contexto de um mundo sem emprego. A Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio — a se organizarem conforme suas diretrizes — estarão contribuindo para a construção do novo homem no atual estágio do capitalismo. Ambos, ensino médio e educação profissional, por meios distintos, parecem realizar um mesmo objetivo: uma educação como bem privado para um homem, que é destituído, diante do mercado, de sua condição de sujeito, num contexto da ditadura das aparências e do automatismo total. Trata-se da ditadura mais acentuada do econômico, quando ele mesmo torna-se a forma mais forte de ideologia.

Notas

- 1 Vale ressaltar, no entanto, que a característica capitalista da tecnologia é, agora, intensificada. Em outras palavras, a tecnologia no modo de produção capitalista sempre foi poupadora de mão-de-obra, ou seja, sempre promoveu a substituição do trabalho vivo pela máquina. Nesse movimento, a tecnologia criou, ao longo da história, uma minoria de trabalhadores hiperqualificada, ao lado de uma maioria desqualificada. A outra face deste mesmo movimento é a exclusão social devida à exclusão do trabalho, seja pela substituição, seja pela impossibilidade de trabalho diante da qualificação requerida. O novo padrão tecnológico torna mais agudas as duas faces do desenvolvimento tecnológico, quando já não mais existe um Estado-Providência. Portanto, as contradições que se apresentavam de outra forma no modelo fordista — que o levaram à crise nos anos 1970 — encontram-se latentes na nova ordem econômica mundial, mostrando sua natureza estrutural no modo de produção capitalista e a potencial instabilidade política delas decorrente.
- 2 Veja-se, por exemplo, os diversos programas de profissionalização, requalificação, alfabetização dirigidos a segmentos sociais empobrecidos financiados pelo governo (Planfor) ou por instituições da sociedade civil via Comunidade Solidária, incentivadas pelo primeiro.
- 3 Vale conferir estudo realizado pelo Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho — Cesit —, coordenado por Marcio Pochmann, sobre desemprego no mundo, noticiado em reportagem publicada no jornal Folha de S. Paulo. "O argumento de que o desemprego é um fenômeno mundial, apesar de verdadeiro, não ameniza o quadro dramático em que o mercado de trabalho brasileiro se

transformou na década de 90. Pelo contrário. A evolução do contingente de desempregados no Brasil – estimado em 7,7 milhões de pessoas no ano passado – tem ocorrido em ritmo mais acelerado do que em outros países. Prova disso é que, nos últimos 14 anos, a responsabilidade do país no número geral de desempregados do mundo – estimado em 138 milhões de pessoas – aumentou. E mais: o Brasil ocupa hoje o terceiro lugar em números absolutos de desempregados no mundo, ficando atrás apenas da Rússia, com 9,1 milhões de pessoas sem emprego, e da Índia, com quase 40 milhões. Do total de pessoas sem emprego em 141 países pesquisados, 5,61% estavam no Brasil, no ano passado. Em 1986, a contribuição do Brasil para o desemprego mundial era estimada em 1,68%. Os dados constam de um estudo feito pelo Cesit da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, divulgado ontem. O levantamento, coordenado pelo pesquisador Marcio Pochmann, revela ainda que o dado sobre o Brasil torna-se ainda mais grave quando se analisa a relação da população economicamente ativa – PEA – brasileira com a PEA mundial. No período em que a proporção de desempregados ultrapassou o dobro, a contribuição da PEA brasileira na PEA mundial manteve-se praticamente estável. Passou de 2,75% para 3,12%. 'Isso reflete o fracasso do Brasil na geração de vagas', disse Pochmann. A pesquisa, que considerou dados oficiais de 141 países estudados, revela ainda que apenas oito países – o Brasil entre eles – respondem por 61% do contingente de desempregados do mundo. Foram consideradas apenas as pessoas que se enquadram no chamado desemprego aberto (procuram emprego, sem exercer nenhuma atividade remunerada). (...) Além da Índia, da Rússia e do Brasil, constam da lista a Indonésia, a China, os Estados Unidos, a Alemanha e o Japão. Em 1990, o Brasil ocupava a oitava posição. Passou para a quinta posição nos dois anos seguintes e passou para terceiro lugar em 1998." (Desemprego..., 2000, p. 1)

* Lev Davidovitch Brosnstein

** Sobre a vida, sobre o modo de viver. (Nota da edição italiana.)

Referências

- ANDERSON, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In: P. Gentili & E. Sader. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- BRASIL (1999). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília (mimeo).
- CANO, W. (1995). *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*. Campinas: Ed. da UNICAMP, FAPESP.
- CARDOSO, F. H. (1993). *A Construção da democracia*. São Paulo: Siciliano.

- CUNHA, L. A. (1997). *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão* (mimeo). *Folha de S. Paulo* (27 jan. 2000). Desemprego no Brasil cresceu 369% em 4 anos.
- FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.; MADEIRA, F. & FRANCO, M. L. (1994) (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes.
- GRAMSCI, A.(1988). *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HIRATA, H. (1994). Da Polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 5a ed. Petrópolis: Vozes.
- HOBSBAWM, E. (1995). *A Era dos extremos: o breve século XX – 1914 - 1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LEITE, M. P. (1994). Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In: OLIVEIRA, C.A.; MATTOSO, J.E.; SIQUEIRA NETO, J.F.; POCHMAN, M. & OLIVEIRA, M. A. *O Mundo do trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo: MTb; PNUD; CESIT/Unicamp; Scritta.
- LINS, H. N. (1993). A Reestruturação da economia mundial e o projeto neoliberal para o Brasil. *Análise Econômica*, v. 11, p. 154-71.
- MARX, K.(1989). *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- OLIVEIRA, F. (1982). *Collor: a falsificação da ira*. Rio de Janeiro: Imago.
- PAIVA, V. (1992). *Educación y bienestar social*. In: *Educación, bienestar social y trabajo*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- PEREIRA, L. C. B. (1996). *Crise econômica e reforma do estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34.
- POCHMANN, Marcio. (1999). *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Editora Contexto.
- SALAMA, P. (1999). *Pobreza e exploração do trabalho na América Latina*. São Paulo: Boitempo.
- Folha de S. Paulo* (abr. 1996). Sem reformas não há desenvolvimento.
- SGUISSARDI, V., SILVA JR, J. R. (1994) *As novas faces do ensino superior privado*. UNIMEP (mimeo).
- SILVA JR, J. R.(1995). Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 1, 1995.
- SINGH, A. (1994). Transformación económica mundial, calificaciones profesionales y competitividad. *Revista Internacional del Trabajo*, v.113, n. 2, p. 189-208.
- ZARIFIAN, P. (1998). *O modelo de competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais* (mimeo).

PROFESSIONAL EDUCATION IN A SOCIETY WITHOUT EMPLOYMENT

Abstract

The objective of this article is to analyse proposals for professional education through an examination of the document of the National Curricular Directives for Professional Education and the Technical Level of the MEC/CNE in the context of recent transformations of capitalism and its expression in Brazil. The emphasis of the analysis is placed on the relationship between professional education and technical training, the transition of the concept of professional qualification to a model of competence and on the critique of technological determinism that appears to orient the referenced document.

L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE

Résumé

L'objectif de cet article est celui d'analyser des propositions pour l'éducation professionnelle à partir d'un examen du document Directives Nationales Curriculaires pour l'Éducation Professionnelle et le Niveau Technique du MEC/CNE dans le contexte des transformations récentes du capitalisme et de son expression au Brésil. Le centre de l'analyse est placé dans la relation entre l'éducation professionnelle et l'entraînement technique, la transition de la conception de la qualification professionnelle vers un modèle de compétence et dans la critique du déterminisme technologique que parait orienter le document en question.