



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Zanardini, Isaura Monica; Sabina Rosa, Marcia; Griggio Hotz, Karina
O processo de reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio: implicações para
os trabalhadores

Educação Unisinos, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 23-31
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644454004>

- 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

O processo de reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio: implicações para os trabalhadores

The process of production restructuring and the high school reform: implications for workers

Isaura Monica Zanardini
monicazan@uol.com.br

Marcia Sabina Rosa
marciasabina@hotmail.com

Karina Griggio Hotz
kghotz@bol.com.br

Resumo: No presente artigo, apresentamos resultados de um projeto de pesquisa realizado a partir de análise bibliográfica e documental que teve como um dos seus objetivos a discussão acerca das implicações do processo de reestruturação produtiva para a formação dos trabalhadores no âmbito da reforma do Ensino Médio. A análise aqui realizada considera a articulação entre o denominado processo de reestruturação produtiva ocorrido em âmbito mundial e nacional e a reforma do Estado e da educação realizada de modo mais efetivo a partir da década de 1990 no Brasil. Para tanto, apresentamos considerações a respeito das mudanças que ocorreram no paradigma de produção implementado a partir das peculiaridades que caracterizam o país e tratamos das novas funções requeridas da Educação Básica, de modo particular, a adequação do Ensino Médio às mudanças do paradigma de produção. Com base na análise bibliográfica e documental realizada, pudemos apreender a ênfase atribuída a partir da década de 1990 à reforma do Ensino Médio e da educação profissional, que, embora estejam pautadas no pilar da associação entre educação geral e profissional, ainda reproduzem uma histórica dualidade.

Palavras-chave: reestruturação produtiva, Reforma da Educação Básica, Ensino Médio.

Abstract: In this article we present the results of a research project conducted on the basis of a bibliographic and documental analysis aiming at discussing the implications of the process of production restructuring for the education of workers in the context of the high school reform. The analysis considers the connection between the so-called process of production restructuring occurred in the global and national contexts and the reforms of the State and education, carried out in a more effective way from the decade of 1990 onwards in Brazil. For this purpose, we present some considerations concerning the changes in the production paradigm implemented in accordance with the peculiarities that characterize the country. We also discuss the new functions required from Basic Education, particularly the adaptation of high school to the changes of the production paradigm. Based on the bibliographic and documental analysis, we identify

the emphasis put since the '1990s on the reform of high school and professional education, which, although guided by the association between general and professional education, still reproduce a historical duality.

Keywords: production restructuring, Reform of Basic Education, High School.

Introdução

Nossa preocupação, no presente artigo, é apresentar resultados do projeto de pesquisa realizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, intitulado “Políticas Públicas de Educação no Paraná (1990-2006): uma avaliação da formulação, implementação e da eficiência social”. Um dos objetivos desse projeto é promover discussões acerca das implicações do processo de reestruturação produtiva – caracterizado sobretudo pela passagem do fordismo à acumulação flexível – para a formação dos trabalhadores no âmbito da reforma do Ensino Médio.

A análise realizada considerou a articulação entre o denominado processo de reestruturação produtiva, ocorrido nas esferas mundial e nacional, e a reforma do Estado e da educação, realizada de modo mais efetivo no Brasil a partir da década de 1990.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira parte, apresentamos considerações a respeito das mudanças que ocorreram no paradigma de produção, procurando compreender como se efetiva o processo de reestruturação produtiva, quais as implicações que este trouxe à acumulação capitalista e às condições econômicas e sociais da classe trabalhadora, principalmente brasileira.

Na segunda seção, tratamos das novas funções requeridas da Educação Básica para a adequação às mudanças do paradigma de produção. Assim, abordamos o padrão de Estado de Bem-Estar Social e o modelo produtivo que o acompanhou, o taylorismo-fordismo, bem

como a substituição das formas de intervenção estatal pelo denominado Estado neoliberal e pelo modelo de produção e acumulação flexível. No contexto da redefinição de novas demandas em relação ao Estado, abordamos a Reforma da Educação Básica brasileira, demonstrando que a reforma educacional também é requerida para adaptar os trabalhadores às transformações sociais em curso.

Para finalizarmos nossa exposição, considerando que o Ensino Médio é o nível educacional onde se encontram os jovens prestes a inserir-se de forma mais efetiva no mercado de trabalho, priorizamos a reforma do Ensino Médio ocorrida no período em estudo, compreendendo que esta expressa de maneira mais emblemática o tipo de qualificação que vem sendo requerida dos trabalhadores no contexto de mudanças no processo produtivo.

Considerações sobre as mudanças no paradigma de produção implementado no Brasil na década de 1990

Tomamos as mudanças no padrão de produção como elemento fundamental para a análise da formação dos trabalhadores no âmbito das reformas do Ensino Médio. Isso porque, no contexto de retomada dos princípios do liberalismo e da globalização – que, no Brasil, se acentua a partir da década de 1990 –, propaga-se o esgotamento do chamado taylorismo-fordismo e apresenta-se, diante da permanente necessidade que tem o capital de “obter a plena

utilidade da força de trabalho que ele comprou” (Braverman, 1987, p. 59), um “novo” modelo de gestão e também de controle sobre o trabalho e sobre os homens, o que acarreta mudanças para o campo educacional.

Estamos considerando, a partir da perspectiva resgatada por Braverman, que a sociedade capitalista, não importa o seu estágio de desenvolvimento e as inovações que promova, não pode prescindir da interação entre trabalho vivo e trabalho morto; logo, não pode prescindir da força de trabalho, elemento *sine qua non* para a produção de mais-valia.

Para tanto, tendo em vista a reprodução desse modelo social, aliada ao revolucionamento das relações de produção, é necessária a constante mudança de valores, princípios e estratégias, o que inclui a reforma do Estado e da educação. Esse entendimento parte da concepção do Estado como elemento fundamental para a reprodução sociometabólica do capital, conforme propõe Mészáros (2002).

A “substituição” do modelo de produção baseado no taylorismo-fordismo pelo modelo pautado na acumulação flexível – e, portanto, a chamada reestruturação produtiva – realiza-se em meio ao desenvolvimento de mecanismos e estratégias de controle sobre a produtividade da força de trabalho.

O que estamos chamando aqui de taylorismo-fordismo teve seu desenvolvimento assegurado a partir da Segunda Guerra Mundial e associava alterações nos elementos objetivos (taylorismo) e subjetivos (fordismo) que compunham o

processo de produção, na medida em que se constituía basicamente pela

[...] produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções, pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. Menos do que um modelo de organização societal, que abrangeia igualmente esferas ampliadas da sociedade, compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século (Antunes, 2000, p. 25, itálicos do autor).

Essa associação de elementos objetivos e subjetivos teve como finalidade a adequação das formas de trabalho às mudanças técnicas e científicas decorrentes do desenvolvimento da sociedade capitalista, com vistas a garantir as condições necessárias para a reprodução do sistema inclusive através do indispensável controle da classe trabalhadora.

O que se pode afirmar, tendo em vista a síntese a respeito do taylorismo-fordismo, é que esse paradigma de produção e, portanto, de organização e gestão do trabalho favoreceu o modo de produção em determinado estágio de desenvolvimento não apenas na medida em que viabilizou a produção em grande escala a partir de uma certa “inovação” nas maquinarias utilizadas – aliada a uma organização mecânica, fragmentada e pormenorizada do processo de trabalho no interior das fábricas –, mas também pela possibilidade de sua implementação em diferentes gêneros de organizações sociais, incluindo a escola.

24

Para entender essa articulação, recorremos às explicações de Bryan:

Embora o sistema Taylor tivesse sido elaborado visando principalmente a reorganizar as empresas capitalistas, logo ele transbordou os muros das fábricas. Órgãos estatais, hospitais e exércitos foram algumas das instituições cuja gestão foi profundamente marcada pelo taylorismo. Também a escola, inicialmente tomada por Taylor como modelo para a plasmation de seus métodos, passa a sofrer a influência de seu sistema (Bryan, 1992, p. 447, itálicos do autor).

Assim sendo, para entendermos como se deu o processo histórico da transição do modelo de produção do paradigma taylorista/fordista para a acumulação flexível, cabe considerar que, após a Segunda Guerra Mundial, estabeleceu-se um período de reconstrução tanto da Europa como de outros países atingidos pela guerra, incluindo o Japão. Este foi ocupado pelo domínio norte-americano entre os anos de 1945 e 1952, que realizou, segundo Arruda (1986, p. 438),

[...] uma transformação radical na economia japonesa, baseada na descentralização e na redução do poder das grandes corporações, com a finalidade de introduzir no país um tipo de sociedade capaz de atender aos interesses dos Estados Unidos. Para tanto era necessário resolver o problema social dos camponeses, que antes da guerra recebiam as migalhas do desenvolvimento econômico, o que estimulava rancores contra os industriais e alimentava movimentos direitistas de apoio aos militares.

Portanto, a partir do destaque acima é possível observar que uma das primeiras providências tomadas na ocupação japonesa foi a reforma agrária, por meio da qual “cerca de 70% dos antigos arrendatários pobres transformaram-se em pequenos proprietários”, logo “esse contingente deixou de representar uma fonte

de inquietação, transformando-se no sustentáculo da nova ordem política favorável ao capitalismo ocidental” (Arruda, 1986, p. 438).

Ainda de acordo com Arruda (1986), um surto de desenvolvimento, o chamado “milagre japonês”, atingiu o país. Tal “milagre” teve como pano de fundo a guerra na Coréia, através da qual os Estados Unidos conquistaram aliados no Extremo Oriente, devido à ameaça comunista que já havia conquistado espaço na China. No período denominado Guerra Fria, além de disputarem aliados com a União Soviética, os EUA injetaram muitos dólares para financiar a guerra, o que levou o Japão a criar “numerous indústrias no país” (Arruda, 1986, p. 425).

Com mão de obra barata e “[...] baixos salários pagos devido à abundância de mão-de-obra” (Arruda, 1986, p. 440-441), foram criadas condições de “competitividade para os produtos japoneses, que poderiam ser vendidos a preços mais baixos no mercado externo” (Arruda, 1986, p. 440-441), ou seja, o investimento maior em capital constante e menor em capital variável fez do Japão uma grande potência, com base, é claro, na exploração de trabalho vivo.

Dessa forma, de acordo com Tumolo (2001, p. 80),

[...] é possível perceber que, se de um lado o aumento da composição orgânica do capital encaminha soluções para os capitalistas no que diz respeito à concorrência intercapitalista, de outro, causa problemas no processo de acumulação do capital, na medida em que provoca uma tendência de queda da taxa de lucro, cujo desdobramento mais grave é a eclosão das crises cíclicas de superprodução de capital

Harvey (2002, p. 135) acentua que, concomitantemente ao “milagre” econômico japonês,

[...] a queda de produtividade e da lucratividade corporativas depois de 1966 marcou o começo de um problema fiscal nos Estados Unidos que só seria sanado às custas de uma aceleração da inflação, o que começou a solapar o papel do dólar como moeda-reserva internacional estável.

Logo, diante da queda da taxa de lucro, provocando a eclosão, como afirmara Tumolo (2001), de uma crise cíclica do capital caracterizada pelos aspectos apontados por Harvey (2002), a substituição do paradigma de produção é apontada como uma das soluções para a revisão deste momento de crise e de ameaça à hegemonia americana.

Na verdade, Harvey (2002) aponta que o sistema fordista de produção se tornou uma ameaça devido à intensificação da competitividade internacional e à queda do acordo de Bretton Woods, o que provocou, a partir de 1973, a desvalorização do dólar e o enfraquecimento tanto do keynesianismo – também denominado de Estado de Bem-Estar Social – como do sistema fordista de produção. A rigidez foi destacada por Harvey como um elemento crucial para que fossem feitas novas mudanças no modelo de produção capitalista. Articulada a isso, temos a decisão dos países ligados pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de diminuir a exportação do petróleo, o que acarretou um aumento nos preços dos barris de petróleo e uma forte deflação nas finanças do Estado entre 1973-1975. Como consequência, os governos tanto da Inglaterra quanto dos Estados Unidos foram forçados a mudar os rumos de gerência do Estado.

Desse modo, começam a ser engendradas as proposições neoliberais nesses dois países, de modo mais incisivo com a eleição de Margaret Thatcher em 1979 na Inglaterra e de Ronald Reagan em 1980 nos EUA. Tal direção, aliada ao fim da Guerra

Fria e à incorporação das técnicas produtivas e de gerenciamento das empresas japonesas instaladas nos Estados Unidos, levou esse país à liderança das exportações na década de 1990. Podemos concluir que tais mudanças, entre outras, marcam o processo de reestruturação produtiva e trazem consigo a imposição de novos mecanismos e de novas estratégias para o controle do trabalho, que podem ser sintetizados a partir da chamada acumulação flexível.

Sob nossa perspectiva de análise, uma premissa necessária para a compreensão dos elementos que caracterizam a acumulação flexível é a consideração, já apontada neste artigo, de que esta se trata de uma resposta do capital a uma de suas crises, tendo em vista a já anunciada necessidade de controle da produtividade da força de trabalho. Esse entendimento contribui, inclusive, para o reconhecimento de que, mesmo se opondo ao taylorismo-fordismo, a acumulação flexível não suplanta sua principal marca, a divisão do trabalho.

Na análise de Harvey (2002, p. 40), a acumulação flexível é

[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Podemos sintetizar o conceito de acumulação flexível, a partir dos autores estudados, com base nas seguintes características: flexibilização dos equipamentos e relações de trabalho, terceirização, subcontratação da força de trabalho, controle sobre o trabalho através do modelo de qualidade total, gerência participativa, produção em pequena escala e de acordo com a demanda, estabilidade no emprego para o núcleo central da força de trabalho, altos níveis de qualificação do núcleo central da força de trabalho, rotação de tarefas, sistema meritocrático de salários e promoções e, ainda, enfraquecimento dos sindicatos.

Tais mudanças no âmbito da gestão foram delimitadas pela injeção de novas tecnologias e pela robotização de grande parte dos maquinários nas indústrias, conforme apontam Antunes e Alves (2004, p. 347):

[...] parte do saber intelectual do trabalho é transferida para as máquinas informatizadas, que se tornam mais inteligentes. Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente.

Essas transformações nas formas de acumulação e de organização do trabalho capitalista exigem que o Estado e suas instituições revejam sua forma de intervenção para que possam continuar garantindo as condições necessárias para a reprodução do sistema social.

É nessa direção que se consolida no Brasil da década de 1990, período de acirramento da reestruturação produtiva, a reforma do Estado e da Educação Básica.

A Reforma do Estado e da Educação Básica

As leituras que temos realizado em nossas pesquisas demonstram

que a Reforma do Estado e da Educação Básica ocorridas no Brasil na década de 1990 expressam as mudanças nas relações sociais que vinham ocorrendo no âmbito mundial desde a década de 1970.

Pode-se afirmar que a aguda recessão de 1973 e a passagem do modelo fordista de produção para o regime de acumulação flexível exigiram a redefinição das funções do Estado para assegurar as novas formas de produção e reprodução do capitalismo¹. Ao reformar-se, o Estado também passou a reformar as suas instituições; dentre elas, destacamos a escola.

Através da reforma estatal, os países de capitalismo central foram gradativamente abandonando as teorias keynesianas, assim como o Estado brasileiro foi secundarizando a ideologia nacional desenvolvimentista. Nesse contexto, o Estado capitalista vai negando seu caráter intervencionista para as questões sociais e reafirmando-se pela ideologia liberal, a qual lhe permite a intervenção somente para adotar medidas beneficiadoras do capital financeiro (Boito, 1999), acentuando assim o caráter de classe do Estado.

A reforma do aparelho do Estado brasileiro efetivou-se plenamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, tendo como expressão o documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Sustentada pela ideologia liberal, a reforma foi justificada pela necessidade de desenvolvimento da nação e de adequação às mudanças produtivas que vinham ocorrendo nos países de capitalismo central. Ela foi proposta com vistas a garantir, de acordo com Fonseca (2006, p. 206),

[...] a supremacia do mercado, redirecionando as prioridades nas despesas públicas, favorecendo áreas com alto retorno econômico em detrimento das áreas sociais, como saúde, educação, infra-estrutura, segurança e previdência.

Considerando que a educação formal caracteriza-se como um importante espaço de produção e reprodução dos valores e dos princípios necessários para a manutenção de dado modelo social, o Estado brasileiro engendra, nesse contexto, uma reforma educacional pautada nos mesmos princípios da reforma estatal. Proclama-se assim que a educação deveria ser reformada para propiciar a adequação dos trabalhadores às novas formas de produção e de organização social que vinham se instaurando.

A Reforma da Educação Básica, ocorrida a partir da década de 1990, realizou-se então justificada pelo argumento de que a educação deveria se adequar às mudanças da estrutura produtiva. Em tese, isso resultaria no aumento da produtividade e na redução da pobreza, o que possibilitaria a inserção do país na chamada “sociedade globalizada”. Tais argumentos encontravam respaldo em um conjunto de eventos e documentos de âmbito mundial, financiados por organismos internacionais².

Essa reforma abrangeu vários aspectos educacionais, como, por exemplo, o currículo, a gestão, a formação de professores, o controle de resultados e a proposição de uma nova qualificação para o trabalhador. Este último aspecto é posto em evidência neste trabalho, haja vista

que temos por objetivo discutir as implicações do processo de reestruturação produtiva para a formação dos trabalhadores no âmbito da reforma do Ensino Médio.

Como já afirmamos, as políticas educacionais delineadas e implementadas na década de 1990 partem do pressuposto de que a educação deveria se rearticular ao sistema produtivo. Considera-se, assim, que seria função da Educação Básica promover a qualificação de um trabalhador flexível – para um modelo de acumulação também flexível –, capaz de se adaptar às mudanças ocorridas no mercado de trabalho, apresentando as características necessárias à empregabilidade³.

Com o discurso da “nova” qualificação, afirma-se que é necessário superar a ideia de um “trabalhador especialista e capaz de executar com destreza as atividades oriundas da intensa divisão técnica do trabalho” (Sandri, 2007, p. 140), o qual era requerido no taylorismo/fordismo. Em contraponto, construía-se o perfil de um trabalhador capaz de acompanhar o paradigma da acumulação flexível e de “executar diferentes atividades e operar várias máquinas além de sugerir alternativas que contribuam para o aprimoramento do produto e para o aumento dos índices de produtividade da empresa” (Sandri, 2007, p. 140).

Essa capacidade de realização de diferentes atividades pressupõe que o trabalhador tenha ou adquira diferentes competências para permanecer ou ingressar no mercado de trabalho. Essa demanda de aquisição de competências, tal como os princípios do liberalismo que a sustentam, ampara-

¹ Conforme demonstram, por exemplo, os estudos de Fiori (2001) e Harvey (2002).

² O principal evento que balizou as reformas educacionais dos anos de 1990 foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que produziu a Declaração de Jomtien, onde se prescrevia como principal objetivo a universalização de uma Educação Básica – compreendida como o ensino fundamental – de qualidade, compreendendo que assim se estaria contribuindo para o alívio da pobreza (Figueiredo, 2005).

³ Empregabilidade se constitui numa habilidade para o emprego (Fonseca, 2006, p. 217). Ou, ainda, na capacidade da pessoa estar preparada para obter um emprego (Ney, 2006, p. 264). Nesse sentido, o conceito indica que “[...] a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho” (Alves, 2007, p. 7).

se na responsabilidade individual pela colocação ou não colocação no mercado de trabalho e leva a uma determinada valorização da educação formal, particularmente dos cursos profissionalizantes. Com isso, reforça-se a função ideológica da educação,

[...] cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista idéia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação (Shiroma *et al.*, 2002, p. 111).

Afirma-se, assim, que as desigualdades econômicas e sociais não fazem parte da estrutura do capitalismo, mas sim de um contexto conjuntural que pode ser superado tanto por ações individuais quanto pelo investimento em qualificação e educação (Motta, 2007, p. 41)⁴.

Essa função ideológica exercida pela educação ampara-se na teoria do capital humano fundamentada por Theodore W. Schultz, a qual considera a educação como um investimento gerador de capital:

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtêm um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo. [...] Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital (Schultz, 1969, *in* Pires, 2005, p. 76).

Nesse processo, os conhecimentos são incorporados às novas tecnologias de automação e colaboram para que o trabalhador se torne somente um apêndice dessas novas tecnologias, bastando a ele possuir conhecimentos o suficiente para manuseá-las. Com isso, fragmenta-se e determina-se cada vez mais o conhecimento da classe trabalhadora.

Fica evidente, a nosso ver, que a elevação do nível de escolaridade e a qualificação profissional, consideradas determinantes da ascensão social do indivíduo, se constituem num argumento ideológico. Isso porque, como afirma Bringhton (1991, p. 36), a desqualificação é intrínseca ao processo de trabalho no sistema capitalista, pois tal sistema necessita de um trabalhador que execute funções rotineiras, de modo que sua mão de obra “[...] seja barata e facilmente substituível” (Bringhton, 1991, p. 35).

É por essa razão que temos vivenciado, no decorrer do processo de reestruturação produtiva, o aumento do desemprego entre os trabalhadores supostamente qualificados e a degradação de suas condições sociais e econômicas (Motta, 2007, p. 43).

A qualificação ofertada aos trabalhadores no Ensino Médio

Em meio ao conjunto de reformas da Educação Básica, o Ensino Médio brasileiro também é reformado a partir do final da década de 1990. As reformas desencadeadas nesse período dão suporte a outros programas realizados nesse nível de ensino, acarretando a sua constante reforma

com vistas à adequação às necessidades de reprodução do sistema social.

A respeito das razões apontadas para justificar a reforma e expansão do ensino médio, que ora se pautam na necessidade de alavancar o desenvolvimento do país, ora focam a necessidade de oferecer ferramentas aos indivíduos para que se insiram na sociedade competitiva e globalizada, Krawczyk (2009, p. 8) afirma que,

[...] seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o ensino médio vem se expandindo e com isso, provocando novos desafios.

Expressam particularmente a reforma no nível médio a Lei nº 9.394 de 1996 que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e os Decretos Federais nº. 2.208 de 1997 e nº 5.154 de 2004. Considerando o período de elaboração desses documentos, percebemos que a reforma do Ensino Médio inicia-se no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e prossegue no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva.

A LDB/1996 e o Decreto nº 2.208/1997 foram responsáveis por alterar a forma de organização do Ensino Médio, até então regulamentada pela Lei nº 5.692 de 1971. Essa última não se propunha a universalizar o denominado 2º grau e mantinha a dualidade⁵ do sistema educacional. A dualidade era mantida, por exemplo, na medida em que, embora atribuisse ao 2º grau uma função compulsoriamente profissionalizante, a Lei nº 5.692 de 1971 permitia

⁴ A adaptação exigida do trabalhador às mudanças nas formas de produção sintetiza, segundo Duarte (2003, p. 11), o lema do “aprender a aprender”, expresso no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors.

⁵ A dualidade educacional refere-se à existência de dois sistemas de ensino. Essa dualidade “[...] encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais mas sobretudo sociais e econômicas” (Shiroma *et al.*, 2002, p. 92).

que as escolas privadas a burlassem, “através de currículos falsamente profissionais” (Cunha, 1975, p. 286). Assim, destinava-se à classe trabalhadora uma educação exclusivamente profissionalizante e com caráter de terminalidade, enquanto que, para as elites, uma educação geral de caráter propedêutico.

É necessário esclarecer, então, que a reforma do Ensino Médio ocorrida na década de 1990 não rompeu com essa dualidade educacional e nem mesmo promoveu a universalização desse nível de ensino.

Se, por um lado, a Lei nº 9.394 de 1996 não contribui para a superação desses problemas do Ensino Médio e da Educação Profissional, por outro, reafirmou a adequação desse nível de ensino ao sistema produtivo, concedendo, também, suporte para que a reforma se efetivasse posteriormente por meio de decretos.

A preocupação com a adaptação do trabalhador pode ser evidenciada, por exemplo, no artigo 35 da LDB:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - 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;* III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Com vistas a essas finalidades, a reforma do Ensino Médio e do

Ensino Profissional acentua-se por meio do Decreto nº 2.208 de 1997, que regulamenta os artigos da LDB referentes ao currículo do Ensino Médio (art. 36) e à Educação Profissional (art. 39 ao art. 42).

Esse decreto praticamente promoveu uma inversão em relação ao que estava disposto na Lei nº 5.692 de 1971, pois propunha que o nível médio ofertasse apenas a educação geral. Com essa nova orientação, os cursos profissionalizantes de 2º grau foram praticamente extintos, uma vez que os estabelecimentos não recebiam recursos suficientes para mantê-los. Assim, a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi novamente inviabilizada por meio desse decreto, apesar de a Lei nº 9.394 de 1996 indicar a possibilidade da integração.

O Decreto acabou servindo como aparato legal para que se constituísse um sistema de ensino paralelo ao Ensino Médio, pois o próprio Estado estimulou os espaços privados a se responsabilizarem pela profissionalização dos trabalhadores, eximindo a responsabilidade dos espaços públicos nesse aspecto.

Ao separar a Educação Profissional do Ensino Médio, esse Decreto contribuiu para uma determinada “desescolarização” dos trabalhadores, na medida em que, na expectativa das condições de empregabilidade, optavam por realizar cursos profissionalizantes aligeirados em instituições privadas e desvinculadas da elevação dos níveis de escolaridade (Cêa, 2006), tendo em vista conquistar um emprego formal ou elevar o salário.

No artigo 5º do documento em questão, encontramos inscrita a possibilidade de ofertar o Ensino Médio e a Educação Profissional de forma concomitante ou sequencial. No primeiro caso, o aluno poderia cursar o Ensino Médio em deter-

minado turno e, em outro turno, frequentar um curso técnico – em outra instituição de ensino ou na mesma em que cursaria o Ensino Médio. Na modalidade sequencial, o aluno deveria primeiro concluir o Ensino Médio para então ingressar num curso técnico.

A respeito dessas formas de oferta da Educação Profissional, pode-se considerar, de certo modo, a inviabilidade da modalidade concomitante para os trabalhadores na medida em que estes não dispõem de dois turnos para estudar. Essa dificuldade, dentre outros aspectos, comprometeria a possibilidade de integração entre os conteúdos gerais do Ensino Médio e aqueles da educação profissionalizante.

Conforme salienta Cêa (2006, p. 1), devido à “alternância de grupos políticos no poder, em função da eleição do governo Lula, em 2002, as críticas às problemáticas repercussões da reforma da Educação Profissional, da qual o Decreto nº 2.208/97 é parte, ganharam força política”. Diante disso, em 2004, promulga-se o Decreto nº 5.154, que revoga o anterior.

No Decreto nº 5.154/04, a articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio pode realizar-se a partir das seguintes modalidades: sequencial, concomitante e integrada.

Esta última modalidade, que é tomada na produção acadêmica como possibilidade de integração entre conhecimento geral e profissional, passa a ser chamada de Ensino Médio Integrado. O que se produz nos termos do Decreto é a confirmação da possibilidade, já indicada pela LDB de o aluno receber formação geral e formação para o trabalho na mesma instituição de ensino, no mesmo período de aula, sendo veiculado a uma única matrícula. Nesse sentido, podemos afirmar que a “novidade” do Decreto de 2004 está no fato de que,

[...] além da possibilidade de oferta de formação para o trabalho nas formas concomitante e sequencial ao Ensino Médio (únicas previstas no decreto de 1997), ratificou-se a possibilidade, já indicada pela LDB, de rearticulação do Ensino Médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada “integrada”, em cursos planejados “de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com a matrícula única para cada aluno” (Brasil, 2004) (Cêa, 2007, p. 166-167).

Portanto, a promulgação do Decreto nº 5.154 de 2004 significou a restituição das possibilidades de se integrar a Educação Profissional à educação geral⁶ e de se elevarem os níveis de escolaridade.

No que se refere à possibilidade de integração entre a educação geral de nível médio e a Educação Profissional, o Decreto nº 5.154 de 2004 afirma, em seu artigo 4º, que a Educação Profissional técnica de nível médio “será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Brasil, 2004). Prevê ainda, no artigo 4º, parágrafo 1º, que essa articulação ocorra de forma integrada, “sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (Brasil, 2004). Nesse caso, conforme consta no artigo 4º, parágrafo 2º, a carga horária dos cursos deveria ser ampliada “a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 2004).

Considerando essas alterações promovidas pelo Decreto nº 5.154 de 2004 em relação ao revogado Decreto nº 2.208 de 1997, podemos afirmar que, em termos legais, ocorreram avanços significativos em direção à integração da educação geral à profissional, havendo a ampliação das finalidades da Educação Profissional, que historicamente esteve voltada para o mercado de trabalho.

Mas, ao mesmo tempo em que oportuniza a integração, o mesmo Decreto mantém as formas de oferta concomitante e subsequente – as quais já estavam previstas no Decreto nº 2.208 de 1997⁷. Nesse caso, de acordo com Cêa (2006, p. 07),

[o] conteúdo do decreto 5.154/2004, embora restabeleça acertadamente o poder normativo da LDB 9.394/96 ao prever a possibilidade da forma integrada de oferta da Educação Profissional no âmbito do Ensino Médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e seqüencial), ratificando, destarte, o mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade.

A esse respeito, Frigotto *et al.* (2005) indicam que, mesmo nos Estados e nas escolas que ofertam a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, com base no Decreto nº 5.154 de 2004, há uma continuidade da desintegração, o que não é consequência somente dos aspectos legais apontados pelos autores, mas também da própria estrutura social capitalista. Esta fragmenta os conhecimentos,

acarretando a expropriação da classe trabalhadora inclusive no que tange aos saberes produzidos pela humanidade.

Algumas considerações

Nos limites da pesquisa realizada, evidenciamos que, no âmbito da reforma da Educação Básica, a qual está inserida no processo de rearticulação do capital e sua necessidade permanente de “revolucionar” os mecanismos e estratégias utilizados para o controle do trabalho, o mercado é tomado como objetivo do processo educativo. Isso explicaria o fato de que “a base para a formação da classe trabalhadora não é a própria classe, mas a imposição do capital fantasiado de mercado de trabalho marcado por novas tecnologias” (Fonseca, 2006, p. 217).

Não obstante essa característica, consta ideologicamente como objetivo da reforma da educação a dissimulação dos mecanismos de discriminação presentes na sociedade. E, no âmbito da reforma do Ensino Médio, o que se observa nos documentos analisados é uma determinada preocupação com a superação da histórica dualidade do ensino e da dicotomia entre educação geral e profissional. Nessa perspectiva ideológica, tendo em vista a produção de uma visão social de mundo que naturaliza o capital e dissimula suas contradições, valoriza-se a educação e sua perspectiva qualificadora como forma de adequação a um mundo em constante transformação.

Ocorre, então, que a reforma da Educação Básica, efetuada de modo mais incisivo na década de 1990,

⁶ A forma integrada é aquela em que o estudante tem matrícula única e o curso possui currículo único, ou seja, a formação profissional e a formação geral são unificadas (Amorim e Deitos, 2009).

⁷ O Decreto nº 2.280 de 1997 denominava os cursos Pós-Médio de sequenciais. No Decreto nº 5.154 de 2004, essa forma de oferta é denominada subsequente.

viabiliza e dissimula os interesses econômicos do capitalismo baseados na exploração dos trabalhadores e, desse modo, propaga o mito de que a educação seria responsável pelo desenvolvimento econômico e social.

Esse mito, assim como o papel ideológico da reforma, é desvelado. Para tanto, evidencia-se, por exemplo, que, ao lado da difusão da idéia de que o sistema produtivo precisa de trabalhadores com novos e abrangentes requisitos de qualificação, é oferecida aos trabalhadores uma formação restrita, revelada a partir da ênfase no Ensino Fundamental e da desintegração entre conhecimento geral e profissional que é perpetuada no bojo da reforma no nível médio.

A respeito desta reforma, cabemos reforçar a perspectiva de Krawczyk (2009, p. 34) segundo a qual, apesar dos esforços e da expansão da oferta do Ensino Médio e da educação profissional, que tem sido implementada “em condições objetivas precárias”, resta-nos ainda o enfrentamento de alguns desafios no que se refere à sua oferta com qualidade. Tais desafios dizem respeito, por exemplo, “aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores; às condições de infra-estrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados” (Krawczyk, 2009, p. 34).

Diante da consciência destes desafios e dos limites da ação política e pedagógica no interior da escola, o desafio que nos é colocado a cada dia passa impreterivelmente por uma análise das condições objetivas em que são produzidas e implementadas as políticas educacionais, e, a partir daí, a reflexão a respeito de constituir uma educação que, como nos ensina Mészáros (2005), vá para além do capital.

Referências

- ALVES, G. 2007. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. In: G. ALVES, *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina, Editora Práxis, p. 1-10. Disponível em: http://www.giovanni-alves.org/Capitulo%2010_texto.pdf, acesso em: 31/01/2009.
- AMORIM, M.L.; DEITOS, R.A. 2009. *Resgate histórico do processo de construção da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/PROEJA/SEMINARIO2009/Texto-MarioAmorim_RobertoDeitos.pdf. Acesso em: 16/09/2009.
- ANTUNES, R. 2000. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas, Cortez, 155 p.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. 2004. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, 25(87):335-351. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30/09/2009.
- ARRUDA, J.J. 1986. *História moderna e contemporânea*. São Paulo, Ática, 528 p.
- BOITO A. 1999. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo, Xamã, 248 p.
- BRASIL. 2004. Decreto 5.154, de 23 de junho de 2004. Brasília, MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm, acesso em: 12/05/2007.
- BRASIL. 1997. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, acesso em: 20/10/2009.
- BRASIL. 1996. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996*. Brasília, MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20/10/2009.
- BRAVERMAN, H. 1987. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3^a ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 379 p.
- BRINGHTON L.P.G. 1991. O processo de trabalho capitalista. In: T.T. da SILVA (org.), *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 15-43.
- BRYAN, N.A.P. 1992. *Educação, trabalho e tecnologia*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 524 p.
- CÉA, G.S. dos S. 2006. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos. In: TRABALHO & CRÍTICA, Caxambu, 2006. Anais... Salvador, 2006, 9:1-17.
- CÉA, G.S. dos S. 2007. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. In: G.S. dos S. CÉA (org.), *O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990*. Cascavel, Edunioeste, p. 161-186.
- CUNHA, L. 1975. *A Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 293 p.
- DUARTE, N. 2003. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, Autores Associados, 112 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FIGUEIREDO, I.M.Z. 2005. *Desenvolvimento, globalização e políticas sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileira da última década*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 292 p.
- FIORI, J.L. 2001. O cosmopolitismo de cícoras. *Revista Educação e Sociedade*, XXII(77):11-27.
- FONSECA, L.S. 2006. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: G. FRIGOTTO; M. CIAVATTA (orgs.), *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 201-220.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. 2005. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. *Educação & Sociedade*, 26(92):1087-1113.
- HARVEY, D. 2002. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 9^a ed., São Paulo, Edições Loyola, 349 p.
- KRAWCZYK, N. 2009. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo, Ação Educativa, 48 p. Em questão, 6. Disponível: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>, acesso em: 10/09/2009.
- MÉSZÁROS, I. 2002. *Para além do Capital*. São Paulo, Boitempo, 1103 p.

- MOTTA, V.C. 2007. A questão da função social da educação no novo milênio. *Boletim Técnico do SENAC: a Revista da Educação Profissional*, 33(2):39-51.
- NEY, A.F.V. 2006. A reforma do Ensino Médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: G. FRIGOTTO; M. CIAVATTA (orgs.), *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 259-282.
- PIRES, V. 2005. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo, Cortez, 142 p.
- SANDRI, S. 2007. Os pressupostos da formação geral para o trabalho presentes nos PCNs e nas DCNs do ensino médio. In: G.S. dos S. CÊA (org.), *O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil*. Cascavel, Edunioeste, p. 137-160.
- SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.; EVANGELISTA, O. 2002. *Política educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 140 p.
- TUMOLO, P.S. 2001. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico da produção bibliográfica. *Revista Educação e Sociedade*, XXII(77):71-99.

Submetido em: 05/08/2010

Aceito em: 10/01/2011

Isaura Monica Zanardini
UNIOESTE
Rua Universitária, 2069,
Bairro Universitário
85819-110, Cascavel, PR, Brasil

Marcia Sabina Rosa
UNIOESTE
Rua Universitária, 2069,
Bairro Universitário
85819-110, Cascavel, PR, Brasil

Karina Griggio Hotz
UNIOESTE
Rua Universitária, 2069,
Bairro Universitário
85819-110, Cascavel, PR, Brasil