



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Griggio Hotz, Karina; Souza Zanardini, Isaura Monica
IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL PARA OS
TRABALHADORES E A EDUCAÇÃO: algumas considerações
Práxis Educativa (Brasil), vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 131-138
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89412348003>

- ▶ 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

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL PARA OS TRABALHADORES E A EDUCAÇÃO: algumas considerações

CONSIDERATIONS OF THE PRODUCTIVE RESTRUCTURING PROCESS IN BRAZIL AND ITS IMPLICATIONS FOR WORKERS AND EDUCATION

Karina Griggio Hotz*
Isaura Monica Souza Zanardini**

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre o perfil de trabalhador requerido pelas atuais formas de produção, considerando as peculiaridades do processo de reestruturação produtiva desencadeado no Brasil nos anos 1990. Esse processo tem trazido implicações para as diferentes organizações sociais, em particular para o Estado e as instituições a ele articuladas, dentre elas a escola. A análise de fontes primárias e secundárias relacionadas à reforma da educação básica implementada nessa mesma década revela a valorização de características laborais como a flexibilidade e a capacidade de adaptação. O artigo apresenta reflexões sobre a retórica utilizada para justificar a referida reforma, evidenciando sua ideologia e as ações executadas pelo Estado brasileiro na direção de contribuir com a readequação ao processo de reestruturação produtiva.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva. Trabalho e educação. Educação Básica.

Abstract

This article aims to discuss the profile that is required of workers in current forms of production. This is done by considering the productive restructuring process that took place in Brazil since the 1990's. This process presents implications to different social organizations, especially to the State and the institutions related to it, for example the schools. The analysis of the primary and secondary sources related to the basic education reforms implemented in the same decade reveals the valuing of work competencies such as flexibility and the capacity to adapt. The article presents reflections on the rhetoric used to justify educational reforms, pointing out its underlying ideology and the actions performed by the Brazilian State, as well as the structural limits of the capitalist system for the social inclusion of the whole population.

Keywords: Productive restructuring. Work and education. Basic education.

Introdução

No presente artigo, pretendemos discutir algumas especificidades do processo de reestruturação produtiva desencadeado no Brasil e a articulação estabelecida entre as características desse processo e a reforma da educação básica ocorrida na década de 1990.

Para contextualizar o processo de reestruturação produtiva implementado no Brasil, tomamos como ponto de partida, para a análise, os acontecimentos e as características que levaram à constituição desse processo nos países de capitalismo central. A análise leva em conta o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que determina as formas assumidas na atualidade pelo sistema produtivo e pelas condições econômicas e sociais do país.

A partir dessa compreensão, abordamos os novos requisitos de qualificação que vêm sendo requeridos dos trabalhadores e justificados pelas mudanças no processo de produção, procurando evidenciar como esses requisitos foram incorporados ao discurso estatal e às políticas educacionais do período em tela.

Com base nessas considerações, procuramos realizar uma análise das atuais relações sociais de produção e das consequências que elas vêm acarretando aos trabalhadores. Dessa forma, refletimos sobre os discursos ideológicos que justificaram a reforma da educação básica e as ações executadas pelo Estado brasileiro, procurando evidenciar as contradições existentes entre tais discursos e a retórica que reserva à educação papel relevante na reprodução das relações capitalistas de produção.

* Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: kghotz@bol.com.br

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: monicazan@uol.com.br

A reestruturação produtiva: algumas implicações sobre o trabalho e os trabalhadores

A análise que realizamos aqui parte do pressuposto de que as formas de dominação do capital sobre o trabalho são rearticuladas conforme o estágio de acumulação do capital para garantir a reprodução das relações sociais que assegurem a sua reprodução. (TUMOLO, 2001). Isto é, tomamos o processo de reestruturação produtiva como elaboração de um processo histórico que, diante da necessidade de reproduzir um dado modelo social, necessita “revolucionar” permanentemente as suas formas de intervenção e de controle sobre o trabalho e os trabalhadores.

É esse o caso da transição vivenciada, em nossos dias, “[...] no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associado” (HARVEY, 1993, p. 117), que se iniciou nos países de capitalismo central com a aguda recessão de 1973 e começou a ocorrer no Brasil nos anos 1980, durante o final da ditadura militar, de forma incipiente e lenta. Nesse período, conforme diria Antunes (2004) considerando as especificidades da reestruturação produtiva no Brasil, o país “[...] ainda se encontrava relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal”. (p. 15-16).

Para compreendermos as especificidades do processo de reestruturação produtiva desencadeado no Brasil, faz-se necessário considerar as características de nossa industrialização, a qual demonstra o lugar ocupado pelo país na divisão internacional do trabalho e sua histórica subordinação aos países de capitalismo hegemônico. Nesse sentido, tanto a industrialização quanto a reestruturação produtiva adquiriram contornos específicos na realidade brasileira. (LEITE, 2003).

Segundo Xavier (1990), o capitalismo no Brasil emergiu da economia colonial, quando o país exportava produtos agrícolas que se constituíam em matéria-prima utilizada nos países onde o capitalismo já estava consolidado e onde esses produtos eram industrializados.

O que podemos apreender disso é que a condição de exportador de produtos agrícolas e o fraco desenvolvimento das forças produtivas que utilizavam mão-de-obra escrava estavam entre as principais razões da articulação, da subordinação e da dependência aos países de capitalismo central. E, nesse processo, é preciso considerar ainda o consentimento das elites internas em relação à exploração das riquezas nacionais à custa dos trabalhadores, pois estes eram duplamente expropriados (pela burguesia nacional e pela burguesia internacional).

Assim, aliado ao movimento externo, o capitalismo no Brasil se constituiu sempre submisso ao desenvolvimento do capital em escala mundial, exercendo uma posição periférica no processo de reprodução ampliada do capital.

Ainda a partir de Xavier (1990), compreendemos que o estágio final da consolidação das relações capitalistas de produção, gerador de mudanças sociais, políticas e culturais, é a industrialização. No caso do Brasil, foi o avanço da industrialização, ocorrida nas primeiras décadas do século XX, que consolidou o capitalismo. É preciso considerar, no entanto, que o avanço das condições produtivas via industrialização se deu endogenamente, de forma distinta em comparação aos países centrais, sobretudo à Inglaterra. Assim sendo, a importação de mão-de-obra, de técnica e de tecnologia se constituiu como marca indelével do processo de industrialização brasileira, marcado, desde então, por uma condição de dependência aos países centrais,¹ o que explica as razões pelas quais, ao ocorrer uma crise na economia mundial dominante, o país logo sofre as consequências de sua dependência.

É essa condição que deve ser levada em conta, por exemplo, ao analisarmos a crise do emprego no Brasil na década de 1990, que foi marcada pela desestruturação do mercado de trabalho e por um novo desemprego estrutural (POCHMANN, 1998), derivados da inauguração de políticas econômicas do programa neoliberal do governo Collor. Esse programa redundou em uma considerável elevação nas taxas de desemprego e na precarização do trabalho, causadas pela alteração de comportamento das empresas capitalistas a partir dos Planos Collor I e II.

Os planos de estabilização do governo Collor provocaram uma crise recessiva que levou as empresas a “[...] enxugar os custos de mão-de-obra sob diversas formas: demissões, terceirização, programas de racionalização, etc”. (NETO, 1998, p. 106). É nesse sentido que podemos afirmar ter ocorrido, nesse governo, o ponto de quebra na tendência das séries de produtividade do trabalho, devido ao

[...] ajuste feito pelas empresas em resposta à recessão econômica, mas também dos efeitos da abertura comercial no comportamento dos empresários, em busca de maior qualidade e competitividade para fazer frente à concorrência externa e à conquista de outros mercados para a indústria brasileira. (CACCIAMALI; BEZERRA, 1997, p. 19).

Os efeitos da liberalização comercial, a disseminação do uso de inovações organizacionais e tecnológicas poupadoras de trabalho humano no chão de fábrica, originadas no processo de reestruturação produtiva, juntamente com a forte recessão sofrida

¹ Para o estudo do processo de industrialização brasileira, sugerimos a leitura de XAVIER (1990).

pela indústria no início da década, produziram uma queda acentuada dos empregos no Brasil da década de 1990, sendo que todas as regiões geográficas brasileiras apresentaram “[...] taxas de desemprego que são, no mínimo, o dobro das apuradas no final dos anos 80”. (POCHMANN, 1998, p. 121).

Ocorre, porém, que, mesmo quando a economia voltou a crescer, com o aumento na série de produtividade do trabalho e, devido, sobretudo, a uma maior intensificação das relações de produção, não houve a contratação de novos empregados, fato que aumentou a lucratividade capitalista. (CACCIAMALI e BEZERRA, 1997).

Assim, temos que os impactos do desemprego a partir dos anos 1990 são maiores, o que fica evidenciado pelo aumento do tempo de desemprego e do tempo de procura de trabalho, demonstrando a dificuldade cada vez maior de encontrar uma ocupação, mesmo entre os jovens e os trabalhadores com experiência profissional. (FUENTES, 1997). Resalte-se, ainda, que o setor informal não consegue absorver todos os trabalhadores desempregados do setor formal e que muitos trabalhadores empregados veem suas condições de trabalho cada vez mais precarizadas.

Nesse sentido, a expansão do exército industrial de reserva é benéfica para a manutenção da acumulação capitalista pela reestruturação produtiva, inclusive porque permite o enfraquecimento do poder sindical. Assim, “a fragilização da posição dos trabalhadores deixa de ser o mero produto de fatores objetivos, para ser a precondição para elevar a lucratividade por meio da intensificação do trabalho”. (NETO, 1998, p. 89-90).

A partir desses elementos, podemos afirmar que a reestruturação produtiva, principalmente nos países de capitalismo periférico, tem degradado as condições de vida dos trabalhadores, pois representa

[...] um conjunto de tendências extremamente insatisfatórias em termos sociais, como o aumento do desemprego; a precarização do trabalho; o crescimento do trabalho informal; o rebaixamento salarial; a expansão das chamadas formas “atípicas” da contratação; como o trabalho temporário e em tempo parcial. (LEITE, 2003, p. 56).

Também é uma característica da reestruturação produtiva brasileira a diferenciação e a heterogeneidade tecnológica e produtiva, pois as antigas tecnologias conviveram e convivem com as novas. Assim como a nossa industrialização se deu pela apropriação de máquinas dos países centrais que realizaram a Revolução Industrial, nossa reestruturação foi uma readequação ao desenvolvimento tecnológico e dos processos de trabalho ocorrido nos países de capitalismo central.

Essa readequação da produção dos países de capitalismo periférico como o Brasil às formas de produção dos países de capitalismo central nos leva a observar que está em curso uma nova divisão internacional do trabalho (LEITE, 2003), na qual as fases mais sofisticadas do processo de produção se restringem a alguns países e as fases mais simples são destinadas às regiões possuidoras de trabalho excedente e barato.

Nesse sentido, a fragilização do poder da classe trabalhadora é aproveitada inclusive pela mobilidade das atuais formas de produção, pois “onde a classe trabalhadora tem menor poder de fogo, ali se instala o novo capital sob as mais variadas formas de ‘tecnologia’, com objetivos voltados para a superexploração do trabalho”. (NETO, 1998, p. 92). É esse o caso do Brasil.

O trabalhador requerido pelas atuais formas de produção e a educação

As características das atuais formas de produção têm levado a formulações teóricas que afirmam estar ocorrendo a

[...] emergência de novos requisitos de qualificação, que não só revalorizariam a educação e a formação profissionais, como deveriam estar na base de um aumento significativo do investimento empresarial em treinamento. (LEITE, 2003, p. 13).

Esse entendimento, acompanhado pela afirmação de que um contexto marcado pela flexibilidade e a inconstância dos fatos exige uma “nova racionalidade” e, desse modo, uma nova forma de apreender e produzir conhecimentos pressupõe que os novos modelos de organização do trabalho exigem novas aptidões, novas capacidades e novas atitudes que só podem ser dominadas pelo trabalhador qualificado. A qualificação, por sua vez, deixa de significar apenas o domínio técnico de uma função e passa a ser compreendida como o conjunto de habilidades e de competências adquiridas pelo trabalhador, principalmente em relação às atitudes que possui diante do trabalho, como a responsabilidade, a cooperação, o engajamento nos objetivos da empresa, a disposição para continuar aprendendo e se adaptar às mudanças, a iniciativa e a capacidade de resolver problemas.

Assim sendo, entendemos que os treinamentos empresariais oferecidos aos trabalhadores no modelo de acumulação flexível não se dão em aspectos técnicos ou de formação básica, mas possuem caráter ideológico e disciplinador, tendo mais natureza comportamental do que técnica.

No conjunto de características requeridas dos trabalhadores para a incorporação nas novas formas

de produção, destaca-se o modelo de competências, dentro do qual se afirma que o trabalhador deveria tê-las ou adquiri-las para permanecer empregado ou conseguir uma colocação no mercado de trabalho. A exigência de competências leva o trabalhador a assumir como responsabilidade individual as condições para a sua inserção social, além de “[...] afastar as concepções coletivas e emancipadoras, bem como facilitar a flexibilidade das relações trabalhistas”. (NEY, 2006, p. 267).

A escola e os cursos profissionalizantes são afirmados como locus prioritário onde o trabalhador pode alcançar as “novas” competências e habilidades supostamente requeridas pelo mercado. Nesse sentido, as empresas consideram que a escolaridade formal é uma condição

[...] tanto para melhor desempenho técnico, como para desenvolvimento de “nova mentalidade” e atitudes mais favoráveis a mudanças. A passagem pela escola representa não só a aquisição formal de conhecimentos, mas também a socialização fundamental para o mundo do trabalho, incluindo o desenvolvimento de atributos valorizados pelo mercado – como responsabilidade, disciplina e iniciativa. (LEITE, 1996, p. 166).

Se a escolarização é tomada como o principal meio de os indivíduos ascenderem socialmente e como condição para o Brasil transpor sua condição de país periférico, a educação exerce a partir de uma reforma orientada para a flexibilidade

[...] sua função ideológica cujo intento é responsabilizar a população pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista ideia 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; MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 111).

Dessa forma, o trabalhador assume como responsabilidade individual as condições para a sua inserção social e para o desenvolvimento do país, afastando as possibilidades de lutas sociais para a emancipação da classe trabalhadora e facilitando a flexibilidade das relações trabalhistas. (NEY, 2006, p. 267).

O que estamos considerando aqui é que, para promover a maior adequação do Brasil, e, logo, dos trabalhadores, ao processo de reestruturação produtiva vivenciada pelos países de capitalismo central, o Estado brasileiro começa a engendrar uma reforma dentro de seu núcleo e em suas instituições, justificada pela necessidade de desenvolvimento da nação e da amenização dos efeitos negativos das novas formas de organização social.

A reforma da educação básica brasileira, que tem em vista, dentre outros aspectos, a qualificação

do “novo” homem necessário ao padrão flexível de acumulação, insere-se, como já vem sendo evidenciado em muitos estudos, na chamada reforma do Estado brasileiro² implementada de modo mais incisivo no Brasil a partir do ano de 1995.³

Como uma das respostas para a formação do trabalhador supostamente requerida pelas novas formas de organização do trabalho, o Estado brasileiro, as agências multilaterais e os educadores e intelectuais “seduzidos” pela retórica do programa governamental, ou até mesmo de acordo com ela, passaram a difundir a ideia de que a educação também deveria ser reformada. Reformulação esta que visaria a promover a necessária qualificação dos trabalhadores para a sua inserção no mercado de trabalho que se delineava, contribuindo assim para reverter os altos índices de desemprego e amenizar os problemas sociais advindos do atual momento de expansão capitalista.

Nesse contexto, as políticas educacionais delineadas e implementadas na década de 1990 partem do pressuposto de que a educação deveria se rearticular ao sistema produtivo, promovendo a qualificação de um trabalhador flexível, capaz de se adaptar às mudanças ocorridas no mercado de trabalho e dotado das características necessárias à empregabilidade.⁴ Esse pensamento pedagógico coloca o mercado como objetivo do processo educativo. Desse modo, “[...] 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).

Tendo em vista realizar esta adequação da escola às mudanças que vinham ocorrendo no sistema produtivo, a década de 1990 foi marcada por um conjunto de eventos de âmbito mundial com o intuito de fornecer as bases para as reformas econômicas, sociais e educacionais. Em termos educacionais, destacamos a Conferência Mundial sobre Educação

² A respeito da reforma do Estado brasileiro, sugerimos, dentre outros textos, a leitura de: DEITOS (2005); FIGUEIREDO (2005); ZANARDINI (2006); ZANARDINI (2008).

³ Segundo Fonseca (2006), o Estado neoliberal estrutura-se “[...] garantindo a supremacia do mercado, redirecionando as prioridades nas despesas públicas, favorecendo áreas com alto retorno econômico em detrimento das áreas sociais, como saúde, educação, infraestrutura, segurança e previdência”. (p.202).

⁴ Empregabilidade se constitui numa habilidade para o emprego. (FONSECA, 2006). Ou, ainda, na capacidade de a pessoa estar preparada para obter um emprego. (NEY, 2006). 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).

para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, que “[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial”. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 97).

Nessa declaração, prescrevia-se como principal objetivo a universalização de uma educação básica de qualidade para o alívio da pobreza,⁵ levando-se em conta que a educação elementar seria o requisito mínimo indispensável para a adaptação do trabalhador às novas formas de produção e organização do trabalho. (FIGUEIREDO, 2005, p. 139). Esta educação básica, no entanto, era compreendida como a educação primária, que, no caso brasileiro, de acordo com o entendimento do Banco Mundial, correspondia à universalização do Ensino Fundamental.⁶

No bojo da reforma do Estado e da reforma da Educação Básica, o Ensino Médio brasileiro, historicamente destinado ao atendimento das demandas do sistema produtivo, é reformado no final da década de 1990 pelo governo Fernando Henrique Cardoso. São expressões dessa reforma a nova LDB – Lei Federal nº 9394/1996 e o Decreto Federal n. 2.208/1997, que romperam com as possibilidades de integrar o Ensino Médio e a educação profissional, regulamentadas naquele momento pela Lei 5.692/71.

Cabe-nos considerar que a Lei nº 5.692/71 havia instituído para o Ensino Médio, denominado naquele momento de 2º grau, o ensino técnico compulsório, o qual manteve a dualidade do sistema educacional, visto que as escolas que atendiam a classe trabalhadora cumpriam a lei, oferecendo cursos exclusivamente destinados à formação de mão-de-obra ao mercado de trabalho e com caráter de terminalidade, enquanto as escolas voltadas para as elites ofereciam uma formação propedêutica, disfarçada por currículos falsamente profissionais. (CUNHA, 1975). Mesmo após a promulgação da Lei Federal nº 7.044/82, através da qual se revogou a obrigatoriedade dos cursos técnicos no 2º grau, a dualidade do ensino permaneceu.⁷

⁵ Segundo Leher (1998), o Banco Mundial, financiador deste e de outros eventos “[...] inscreve a educação nas políticas de *aliviamento* da pobreza como ideologia capaz de evitar a ‘explosão’ dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social [...]” (p. 9).

⁶ Pode-se dizer que o Ensino Médio brasileiro não foi tomado como prioridade, pois o Brasil se comprometeu, através da declaração de Jomtien a universalizar com qualidade apenas o ensino primário, divergindo do conceito de Educação Básica constante da LDB 9.394/96, onde se estipula no Art. 21, parágrafo I que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁷ É com base nessa configuração do Ensino Médio brasileiro antes da LDB 9.394/96 e do Decreto Federal nº 2.208/1997, que afirmamos que a legislação nacional possibilitava a integração entre o ensino profissionalizante e a educação geral no Ensino Médio, ainda que efetivamente esta não ocorresse.

Para superar a dualidade vigente no Ensino Médio, fazia-se necessário reformá-lo em busca da integração, avançando no sentido de uma educação que garantisse à classe trabalhadora o acesso tanto aos conhecimentos profissionais quanto aos conhecimentos gerais produzidos pela humanidade. No entanto, a reforma educacional para o Ensino Médio empreendida na década de 1990 foi exatamente na direção contrária a esse propósito, visto que vetou qualquer possibilidade de integrar o ensino profissionalizante à educação geral.

Na análise de Ney (2006), a LDB nº 9.394/1996 permitiu a desintegração por se constituir numa lei minimalista, pois, na medida em que dispõe minimamente sobre os aspectos a que se refere, permite a regulamentação de seus artigos através de decretos presidenciais, portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação, implantando “[...] ações definidas pelo poder Executivo, sem a obrigatoriedade da discussão e aprovação por parte do Poder Legislativo”. (*id. ibid.*, p. 269).

Além de seu caráter minimalista, outro aspecto da LDB 9.394/96 que possibilitou a reforma do Ensino Médio se refere à gratuidade do ensino. A lei “[...] enfatiza a obrigatoriedade do Estado somente com o Ensino Fundamental, estabelecendo para o Ensino Médio a progressiva extensão da sua obrigatoriedade quando – e se – for possível”. (FIOD, 1997, p. 215).

O Decreto Federal nº 2.208/1997 corroborou a desintegração do Ensino Médio ao propor que, nesse nível, fosse ofertada apenas a educação geral, deixando a formação profissional a cargo dos cursos de pós-médio e da iniciativa privada.⁸ Com esse decreto, os cursos profissionalizantes de 2º grau foram praticamente extintos, uma vez que os estabelecimentos não recebiam recursos suficientes para mantê-los. Ou seja, a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a educação profissional foi vetada.

Pode-se afirmar que a “desescolarização” dos trabalhadores foi promovida pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 na medida em que levou os trabalhadores à realização de cursos profissionalizantes aligeirados em instituições privadas e desvinculadas da elevação dos níveis de escolaridade (CÉA, 2006), sendo expressão desse propósito da lei o artigo 3º, que previa a oferta de educação profissional de nível básico “[...] destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia”. (BRASIL, 1997).

A desintegração entre o ensino profissionalizante e a educação geral também ocorreu devido

⁸ Isso demonstra o caráter neoliberal da reforma do Estado, na medida em que o propósito é transferir a responsabilidade da oferta de serviços públicos para a iniciativa privada.

ao fato de que o Decreto Federal nº 2.208/1997 permitia que a educação profissional fosse ofertada por instituições desvinculadas da rede pública estadual e em momentos distintos de formação ao afirmar, no artigo 5º, que: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997).

Em razão dessas mudanças no sistema educacional, os jovens se evadiam das escolas públicas e cursavam a educação profissional de nível básico e outros cursos profissionalizantes em instituições privadas, na tentativa de conquistar um emprego formal ou elevar o salário.⁹

Essa reforma da educação reforçou o dualismo¹⁰ histórico do Ensino Médio, recriando no Brasil “[...] praticamente um sistema de educação profissional paralelo ao sistema propedêutico de formação para o ensino superior [...]” (NEY, 2006, p. 263).

A possibilidade de integração do Ensino Médio profissionalizante com a educação geral foi rompida com base nos argumentos de que havia a necessidade de se expandir a oferta de vagas no Ensino Médio, devido à crescente demanda do nível de escolaridade do trabalhador em função das mudanças na estrutura produtiva, e de que a formação profissional deveria ser adequada aos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho, deixando de ser estática e passando a ser contínua em razão do desaparecimento de determinadas ocupações profissionais e da necessidade de reprofissionalização do trabalhador, entre outros motivos. (NEY, 2006).

Considerações finais

O avanço técnico-científico no país favoreceu, de um lado, o aumento da produtividade e a acumulação de capital e, de outro, produziu o aumento do desemprego, a superexploração dos trabalhadores empregados e a precarização das condições de trabalho. Isso evidencia que o crescimento econômico pode acontecer sem desenvolvimento social, melhorando as condições de vida somente da classe dominante e degradando as da classe trabalhadora. Aliás, tal constatação reside no entendimento de que a exploração dos trabalhadores é uma condição

para a elevação do lucro e do desenvolvimento das economias capitalistas. Assim, a pobreza, a precarização das condições de vida e de trabalho e a exclusão social acompanham a reestruturação produtiva, evidenciando a saúde e a robustez do capitalismo.

Não é, no entanto, a modernização das empresas a causadora das mazelas sociais e de seu agravamento após a reestruturação produtiva. Afinal, a tecnologia é o resultado da aplicação de parte dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade nas relações estabelecidas para a produção da existência e para a reprodução de um dado modelo social e econômico. A causa das condições econômicas, sociais e culturais em que a classe trabalhadora se encontra submersa é derivada da lógica excludente do sistema capitalista, que – independentemente das formas de produção adotadas – visa ao enriquecimento de uma minoria em detrimento da inclusão social da maioria. A lógica do capital é a da produção destrutiva (MÉSZÁROS, 1989) e da exclusão social, sendo que os discursos ideológicos, produzidos principalmente pelo Estado em seu caráter de classe, contribuem para ocultar as contradições inerentes ao capital.

No caso brasileiro, a superexploração da classe dominada é reforçada pela forma de desenvolvimento do nosso capitalismo, sempre articulado, subordinado e dependente dos países de capitalismo central. Por esse motivo, podemos afirmar que o Brasil se readequou produtivamente aos países de capitalismo central e estes últimos é que realizaram a reestruturação produtiva propriamente dita.

Tais constatações não são explicitadas nos discursos liberais utilizados pelo Estado para justificar sua reforma e a reforma educacional dos anos 1990. Ao contrário, difunde-se a ideia de que o capitalismo é benéfico para as pessoas, não fossem seus desvios, suas falhas que precisam ser corrigidas. Ou seja, parte-se do pressuposto de que as instituições devem se adequar ao capitalismo, pois são elas que estão em crise, sendo inadequadas e ineficientes.

Assim, o apelo à educação exerce a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação presentes na sociedade, visto que dissemina a ideia de que, por meio dela, se pode realmente diminuir as desigualdades e de que cabe a cada um buscar sua escolarização e qualificação, bem como alcançar a qualificação que o sistema produtivo propõe como necessária. Ou seja, o apelo à educação compõe o discurso ideológico da empregabilidade, que oculta a lógica da exclusão do sistema produtivo.

Ocorre, assim, a culpabilização das vítimas, pois os trabalhadores alijados da inserção social, ou que atuam em trabalhos precários e com baixos sa-

⁹ A possibilidade de cursar a educação profissional de forma concomitante ao Ensino Médio, conforme previa o Decreto Federal nº 2.208/1997 era inviável aos trabalhadores, pois estes não dispunham de dois turnos para estudar.

¹⁰ O dualismo 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; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 92).

ários, acreditam não terem as competências e habilidades necessárias para obterem ascensão social.

Nesse sentido, a reforma da educação básica ocorrida na década de 1990 tem como objetivos viabilizar e dissimular os interesses econômicos baseados na exploração dos trabalhadores brasileiros pelas elites internas e externas, omitindo a realidade de que a educação por si só não promove o desenvolvimento econômico e social.

A análise da reforma revela as contradições entre o discurso ideológico presente nas políticas educacionais do período e os interesses econômicos, pois, ao mesmo tempo em que se difunde a ideia de que o sistema produtivo precisa de trabalhadores com novos e abrangentes requisitos de qualificação, se oferece aos mesmos uma formação restrita. Isso é explicitado pela prioridade concedida ao Ensino Fundamental e pela desintegração promovida no nível médio, através da qual os trabalhadores foram “desescolarizados”, na medida em que foram impedidos a buscar cursos estritamente técnicos, desvinculados de uma concepção de formação abrangente que lhes possibilitasse a interpretação da realidade e o desenvolvimento de suas capacidades.

No lugar dessa formação, os cursos destinados aos trabalhadores visavam à formação de disposições psíquicas e sociais para aceitar as mudanças, ou seja, para aceitar o aumento da exploração.

Essas ações corroboram e explicitam que a exigência de escolarização e qualificação funciona muito mais ideologicamente no sentido da contenção de pressões sociais para a manutenção e a ampliação das condições de acumulação capitalista do que como uma necessidade do sistema produtivo. Elas demonstram, também, que o mercado de trabalho requer uma minoria de trabalhadores com os requisitos propalados, sendo que a maioria da população precisa se constituir em mão-de-obra barata e substituível para compor o exército industrial de reserva, sendo estes elementos propiciadores e garantidores da contínua acumulação das classes dominantes.

Dante do exposto neste artigo, estamos convictos de que se torna cada vez mais urgente e imprescindível que a classe trabalhadora se engaje, de forma consciente, na luta pela superação do atual modo de produção. É somente nessa direção que as necessidades da classe trabalhadora poderão ser atendidas.

Referências

ALVES, G. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. In: _____. **Dimensões da reestruturação produtiva** – ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007. Disponível em: <http://www.gio-vannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2009.

ANTUNES, R. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (Orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-27.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 jul. 2009.

CACCIAMALI, M. C.; BEZERRA, L. de L. Produtividade e emprego industrial no Brasil. In: CARLEIAL, L.; VALLE, R. (Orgs.). **Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: HUCITEC / ABET – Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1997. p. 16-33.

CÉA, G. S. dos S. A reforma da educação profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos. **Trabalho & Crítica** - Anuário do GT Trabalho e Educação da Anped, n. 9, p. 1-17, out. 2006.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Educação básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileira da última década. 2005. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

FIOD, E. G. M. A década de 90 e os rumos do ensino público. In: OURIKES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (Orgs.). **No fio da navalha**: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997. p. 201-226.

FONSECA, L. S. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 201-220.

FUENTES, M. R. Setor informal e reestruturação produtiva: uma alternativa de emprego nos anos 90? In: CARLEIAL, L.; VALLE, R. (Orgs.). **Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: HUCITEC / ABET – Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1997. p. 358-373.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ide-**

- logia da globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para “aliviar” a pobreza. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- LEITE, E. M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo:** leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.
- LEITE, M. de P. **Trabalho e sociedade em transformação:** mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e Estado capitalista.** São Paulo: Ensaio, 1989.
- NETO, J. M. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. de. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva:** as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998. p. 77-106.
- NEY, A. F. V. A reforma do Ensino Médio técnico: conceções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no Ensino Médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 259-282.
- POCHMANN, M. A crise do emprego no Brasil. In: CARVALHO, F. M. A.; SILVA, J. M. A. da; VIEIRA, W. da C. (Orgs.). **Crise e reestruturação econômica na América Latina.** Viçosa, MG: Departamento de Economia Rural - DER da Universidade Federal de Viçosa – UFV, 1998. p. 117-133.
- SHIROMA, E. O.; MORAIS, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- TUMOLO, P. S. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico da produção bibliográfica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 71-99, dez. 2001.
- XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.
- ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** 2006. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ZANARDINI, J. B. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007).** 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Recebido em 25/05/2009

Reformulado em 25/07/2009

Aceito em 02/08/2009