

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ESTADO INTERVENCIONISTA: VELHOS PROBLEMAS OU “NOVAS” SOLUÇÕES?

Jefferson Carriello do Carmo¹

RESUMO: O objetivo deste texto é mostrar dois momentos que perpassam a educação profissional. Primeiro, através do planejamento estratégico, o Estado adequa às suas necessidades econômicas e produtivas, a educação através das legislações educacionais e prepara o aluno para o trabalho, tendo como respaldo as empresas e os organismos diretamente ligados ao capital, cuja finalidade são os aspectos operacionais de treinamento, para o exercício da mão-de-obra qualificada. Segundo, através das teses neoliberais, a proposta central é a do mercado de livre comércio e a diminuição do intervencionismo estatal na economia. A função da escola passa a ser mais ampla; sua abrangência é redefinida em relação às suas funções tradicionais ideológicas e socializadoras; passa a ter como finalidade principal a formação técnica e comportamental de um novo tipo humano capaz de decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico-científica. A educação profissional é incorporada à lógica do mercado, sendo uma das suas marcas a construção de um novo consenso, no qual o espaço público deixou de ser percebido como lugar de conquista e direito da sociedade e passou a ser lido como um entrave ao livre desenvolvimento das aptidões individuais que se expressam na iniciativa privada.

PALAVRAS CHAVE: Ensino Profissional, Estado, Legislação Educacional, Lógica do Mercado; Neoliberalismo.

¹ Mestre e Doutor em Educação pela – UNICAMP Universidade Estadual de Campinas, na área de concentração Educação, Sociedade e Cultura. Pós-Doutorado em História Social do Trabalho. Departamento de História da UNICAMP. Universidade de Sorocaba – UNISO – Faculdades Integradas de Itapetininga – FKB Pesquisador Colaborador Voluntário – UNICAMP

Educação profissional e o Estado intervencionista: velhos problemas ou “novas” soluções ?

No planejamento educacional, na perspectiva do modo de produção capitalista, a intervenção estatal objetiva direcionar o sistema educacional a cumprir a função de aparelho ideológico e político do Estado buscando atenuar as transformações socioeconômicas e seus efeitos à estrutura do capitalismo. Essas interferências são tópicas, localizadas e procuram superar as suas crises, vistas como bloqueadoras do curso “normal” da história. Nesse processo a ação estatal é permanente, sistemática e visa resolver os problemas criados pelo seu próprio desenvolvimento além de buscar defesas contra os disfuncionamentos do sistema, sem, contudo, procurar modificá-lo em sua estrutura. Essa intervenção que, por convenção, recebe o nome de “*planejamento econômico capitalista*,” é caracterizada por três fatores:

O primeiro, o planejamento capitalista, que revelou-se num fator fundamental para a manutenção e sua consolidação, esclarece Miliband:

Até mesmo os intervalos mais determinados sempre encaram suas proposições e políticas como um meio não de desgaste – muito menos de substituição do sistema capitalista – mas de garantir seu fortalecimento e estabilidade. Numa amplitude muito maior do que sua aparência e retórica têm permitido sugerir, a política do capitalismo avançado tem apresentado diferentes concepções de como dirigir o mesmo sistema econômico e social, e não a respeito de sistema sociais radicalmente diferentes. (MILIBAND, 1972, p. 92).

O segundo, a implantação histórica da planificação no desenvolvimento do sistema capitalista, resultado de um processo político que, por sua vez, exprime o embate de interesses de classes divergentes. (Cf. PEREIRA, 1970)

Por fim, o terceiro, o planejamento, enquanto forma de intervenção do Estado, não se limita apenas ao plano econômico, mas se estende também aos direitos, de cidadania,² nos quais a educação está

² Segundo Marshall a caracterização da cidadania, no período do Estado intervencionista no reconhecimento dos direitos sociais, que se generaliza, nos direitos civis e políticos. Segundo “o elemento civil (da cidadania) é composto dos direitos necessários à liberação individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamentos e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os

incluída com intervenção mais sistemática nas políticas educacionais, que passam pela legislação, ganhando cada vez mais a importância de um outro mecanismo: o planejamento educacional. A finalidade desse planejamento constitui-se numa expansão da idéia de planificação do domínio econômico para o campo de ensino; é considerada uma tarefa de “técnicos”, normalmente colocados fora do campo de influência específica dos “educadores”, e constitui um dos mecanismos básicos de ampliação da educação enquanto “direito social” para a cidadania, sendo um dispositivo de garantia para a “legitimação” do Estado Capitalista.

No planejamento do sistema de ensino o Estado busca adequar as políticas educacionais às necessidades do desenvolvimento econômico, acentuando a preparação para o trabalho, que tem como respaldo as empresas e os organismos diretamente ligados ao capital, os quais não se preocupam, de maneira geral, com os aspectos formativos do educando, mas tão-somente com os aspectos operacionais de treinamento, para o exercício da mão-de-obra qualificada. O sistema educacional, através de suas políticas, vê na escola a responsabilidade da preparação para o trabalho como dimensão formativa do educando.

Os caminhos para tal preparação são as legislações educacionais, que se expressam principalmente pela expansão do ensino fundamental (SAVIANNI, 1978; 1997; 1980) incorporada pelo planejamento educacional (KUENZER; WALTER; CALAZANS, 1990) que mantém uma estreita relação com as necessidades de acumulação do capital, (LAUNAY, 1979) revelando uma correlação entre educação e trabalho cuja finalidade é adaptar a escola ao mundo do trabalho.

No caso brasileiro, os anos de 1930 e 1940, durante a expansão e aceleração da economia, com ênfase no crescimento industrial implicado no aumento do processo de urbanização e na redefinição das relações entre capital e trabalho, atribuiu-se ao sistema de ensino a

direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. (...) as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do governo local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais”. MARHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. pp.63-64.

função de preparar recursos humanos para o desenvolvimento econômico do país (FREITAG, 1986). De acordo com Cardoso (1978), essa correlação está presente no pensamento político e econômico desenvolvimentista, nas décadas de 1950 a 1970, cujas origens encontramos no período do “milagre econômico”.

Nas décadas de 1940 a 1970 o papel do Estado tornou-se o de protagonista dos planos, dos projetos e dos programas de investimentos que alicerçaram o parque e o empresariado industrial; nas palavras de Alves, (1997) os mecanismos legais e estruturais formativos construídos, nestas décadas cristalizaram práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção e a prática escolar acadêmico-generalista, na qual “os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos,” de outro, o ensino de Educação Profissional no qual “o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios.” (ALVES, 1997, p. 71)

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema,³ são reformados alguns ramos do ensino, durante o Estado Novo, que em nada contribuíram para a mudança do ensino secundário, mas tão somente ratificaram, através da manutenção dos exames rígidos e seletivos, o papel antidemocrático do ensino brasileiro. Todavia, no campo do ensino profissional, houve alguma alteração a ser considerada: foram

³ Juntamente com essa Reforma, durante o Estado Novo encontramos outras que receberam o nome de Leis orgânicas de Ensino, que foram compostas pelos seguintes Decretos-lei: - O Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, O Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro, regulamenta o ensino industrial; O Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, regulamenta o ensino secundário; O Decreto-lei 4.481, de 16 de julho, dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI; O Decreto-lei 4.436, de 7 de novembro, amplia o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca; O Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro, compele que as empresas oficiais com mais de cem empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes; O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar desta divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial. Ainda no espírito da Reforma Capanema é baixado o Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, regulamentando o ensino comercial (observação: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC só é criado em 1946, após, portanto o Período do Estado Novo).

criados dois tipos, um mantido pelo sistema oficial e outro, paralelo, mantido pelas empresas; além disso, surgem o *Sistema S* – SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Somando-se a uma opção estratégica de desenvolvimento voltada para grandes projetos nacionais,⁴ que necessitavam de mão-de-obra em massa, ocorreu a revitalização do PIPMO⁵ – *Programa Intensivo de Formação de mão-de-obra* – que assume convênios com as empresas a fim de executar a formação profissional, através de cursos de duração breve e de conteúdo prático e operacional tecnicista, balizado pelos projetos de desenvolvimento e fortalecido pelo *Sistema S* e por escolas técnicas da rede federal e empresas privadas e estatais, que vieram dar continuidade ao dualismo educacional.

O fundamento deste sistema escolar estava nos projetos de reforma do ensino fundamental e médio mediante a Lei 5.692/1971 que instituiu a “*profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário*” quando o país objetivava participar da economia internacional, delegando para a educação a preparação dos recursos humanos para a absorção do mercado de trabalho.

A Lei 5.692/1971, no que se refere à profissionalização *compulsória*, não sobreviveu, devido às condições objetivas pertinentes ao ensino público de 2º grau, no qual, não havia articulação entre educação geral e formação profissional, resultando na sua modificação, em 1982, com a Lei 7044, que aponta para uma solução aos chamados cursos de 2º grau, quer na modalidade de cursos profissionalizantes, quer na forma de cursos técnicos. Ainda na perspectiva da profissionalização compulsória regida pela Lei 5692/1971 e pelos Pareceres 45/72 e 76/75 ofereciam, na mesma escola e com algum nível de integração formação geral (sob a denominação de núcleo comum do currículo) e formação técnica (sob a denominação de disciplinas específicas). Várias escolas, de diferentes sistemas estaduais de ensino, já não ofereciam mais cursos profissionalizantes nos anos recentes, com apoio na Lei 7.044/1982.

⁴ A ênfase de projetos nacionais, nesse período, está na construção dos pólos petroquímicos do Rio Grande do Sul, na Bahia e em Sergipe, a construção de hidroelétricas de Itaipu, os pólos agropecuários e agromineiro da Amazônia.

⁵ O PIPMO foi criado no governo João Goulart pelo Decreto 53.324, de 18 de dezembro de 1963, para treinamento acelerado, de modo que fossem supridos de força de trabalho os diversos setores da economia.

Esclarece Cunha e Góes que,

Pela lei 7.044/82, a qualificação para o trabalho, antes visada pela lei 5.692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa. A lei da reforma da reforma retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, mesmo a tal habilitação básica. Agora, o ensino de 2º grau poderá ensinar habilitação profissional (CUNHA; GÓES, 1985, p. 71).

Explicam, ainda, com a

Retirada, gradativamente, a profissionalização universal e compulsória, o que foi posto em seu lugar? Nada. A preparação para o trabalho pode se resumir em atividades que difundam uma visão abstrata do trabalho numa sociedade abstrata, com resultados pedagógicos muito ruins, ainda mais quando se leva em conta que a maior parte dos alunos de 2º grau já trabalha, ou seja, já conhece, ainda que de forma difusa e confusa, o trabalho real numa sociedade específica, com tudo o que tem de formativo, de criativo, mas, também, de exploração de alienação (CUNHA; GÓES, 1985, p. 71).

Essa lei, todavia, representou, na prática, para as escolas estaduais de 2º grau, o reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória, ao mesmo tempo em que as liberava para oferecer, às claras, a formação propedêutica que boa parte delas nunca havia deixado de manter e que na forma dos mais variados disfarces curriculares repõe a antiga distinção já presente nos Pareceres MEC 76/75, entre ensino de formação geral e o ensino de caráter profissionalizante reforçando a velha dualidade estrutural do trabalho presente no modelo fordista de produção.

Tendo como referência o desenvolvimento econômico a educação profissionalizante, justifica-se teoricamente pela “Teoria do Capital Humano” (FRIGOTTO, 1989; LAMARCA, 1978) que atuava na perspectiva economicista. Surgida após a Segunda Guerra Mundial, esta teoria que define a educação como um fator de produção, está relacionada ao fordismo, no contexto das teorias do desenvolvimento, ou melhor, à teoria da modernização.

A teoria do capital humano é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento, marcada pelo contexto em que foi produzida, uma das expressões ideológicas dominantes desse período. A teoria do desen-

volvimento, geral e abrangente, pelas suas características e pela problemática abordada, é muito mais uma teoria da modernização do que uma teoria explicativa do desenvolvimento capitalista, isto é, das bases materiais e das condições sociais em que assenta o processo de produção e reprodução das formações sociais capitalistas. (Apud. FRIGOTTO, p. 1995, p.40)

Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica na qual mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção.

O processo educativo, escolar (...), é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 1989, p. 40-41)

Nesta lógica se articulam o sistema educativo e o sistema produtivo tendo em vista que “a educação é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro”, (FRIGOTTO, 1989, p. 40-41), ou seja, as idéias que norteiam a teoria do capital humano são a educação, a instrução e o treinamento, com vistas à capacidade de produção. Nas palavras de Frigotto,

(...) a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 1989, p. 41)

Resumindo, a capacitação para a produção é a ênfase da teoria do capital humano que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessi-

dades de redefinição do padrão de acumulação fordista. Essa qualificação será tão decisiva que, conceitualmente, o trabalho deixará de ser uma atividade humana para transformar-se em capital humano, o que reforça dois entendimentos a respeito do capital: um que envolve os aspectos financeiros, (maquinário, terra, tecnologia etc..) e outro o capital humano, do qual todos são portadores e que pode ser aperfeiçoado constantemente via educação.

Essa capacitação e o seu sentido se tornam mais claros através da noção de investimento, mensurado em termos de número de anos de escolaridade em termos de tipo de estudo feito e de aprofundamento obtido (formalmente). A partir disso, a noção de capital humano propõe uma mensuração também dos resultados desse investimento no que se refere ao tipo de estudo e dos anos de escolaridade que representaram custos monetários. E os resultados serão então aferidos em forma de aumento de renda pessoal e social. No nível pessoal, a aferição é feita através de diferenças nos rendimentos em função do nível de escolaridade atingido.

Neoliberalismo e educação

Anteriormente, verificou-se que em uma das fases do capitalismo o Estado intervém nas políticas econômicas, nas políticas sociais. Por outro lado, as teses neoliberais têm como centralidade a proposta do mercado de livre comércio, da redução dos gastos no setor público e da diminuição do intervencionismo estatal na economia e nos gastos com a educação. Histórica e filosoficamente, essas teses estão associadas ao tema do ajuste estrutural, que se define como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras, buscando liberar o intercâmbio internacional, reduzir qualquer distorção na estrutura de preços, terminar com as políticas de protecionismo e, conseqüentemente, facilitar o predomínio do mercado nas economias. Esse predomínio do mercado vem redefinindo uma “nova” política educacional, que demarca a natureza da educação sob a ótica da mercantilização do conhecimento e do treinamento para atender às expectativas do mercado de trabalho e valorizar o capital.

Na era neoliberal a escola e a educação passam por mudan-

ças. Em primeiro lugar, a função da escola passa a ser mais ampla, sua abrangência é redefinida em relação às suas funções tradicionais ideológicas e socializadoras; passa a ter como finalidade principal a formação técnica e comportamental de um novo tipo humano capaz de decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico-científica. Em segundo lugar, a educação é incorporada à lógica do mercado, sendo uma das suas marcas a construção de um novo consenso, no qual, o espaço público deixou de ser percebido como lugar de conquista e direito da sociedade e passou a ser lido como um entrave ao livre desenvolvimento das aptidões individuais que se expressam na iniciativa privada.

A educação, ao se integrar à lógica do mercado, assume seu lugar enquanto mercadoria. A existência dessa mercadoria específica, o conhecimento, implica em que os setores mais ricos consomem um produto de maior qualidade, por comparação aos setores menos favorecidos. Além disso, vão existir aqueles que estarão excluídos do sistema educacional, impossibilitados de participar desse mercado como consumidores. Pode-se afirmar, rapidamente, que se trata de uma negação do papel histórico da escola pública, por parte do liberalismo burguês, já que a nascente escola pública foi filha também das marchas e contramarchas da Revolução Francesa, trazendo em seu seio a confluência das aspirações democráticas e sociais postas em movimento pelos revolucionários e reformadores utópicos.(BOTO, 2003)

Hoje essa dimensão social está sendo dilacerada pelas engrenagens de uma política exclusivista, deslocando-se dos debates acerca de direitos sociais. A discussão deixa a esfera da coletividade - direito à educação - e se transfere para o campo das potencialidades individuais - ter recursos para financiar seus estudos. Com isso, reforça-se a divisão social do trabalho, sendo que à maioria dos contingentes dos setores populares resta o trabalho físico, menos qualificado e com pequenos ganhos salariais, enquanto que o sistema empresarial vem privilegiando, no recrutamento e posterior qualificação da maioria de seus empregados, velhos esquemas de treinamento, reservando para o escalão superior qualificações vinculadas às fronteiras da ciência e da tecnologia e ao trabalho criativo.

Para os trabalhadores desqualificados resta o esforço repetitivo, a monotonia, o desgaste físico e o desânimo num mundo em que avança a robotização da produção e para a segregação da classe operária. Ainda mantém-se atual a afirmação de Marx segundo a qual quanto

maior, mais cansativo e mais repugnante for o trabalho que lhes oferecem menos se lhe paga; há aqueles que trabalhando dezesseis horas por dia, em um esforço constante, apenas adquirem o direito de não morrer. Nesse contexto, o desmonte da escola pública reforça a exclusão social e consolida o domínio de uma minoria sobre o conhecimento tecnológico e da sua aplicação direta ao mercado.

Com o esgotamento das formas de acumulação da produção de natureza fordista, a partir dos anos 1970, começam a ser introduzidas mudanças substanciais na organização da produção e do trabalho, que vêm apontando para um patamar superior de inserção científica no conjunto das atividades econômicas e político-sociais. Um novo paradigma técnico-produtivo, nesse contexto de crise, é responsável pela constituição de um “novo” trabalhador, cujo destaque são as ocupações profissionais superiores e diretivas.

Tais ocupações, no mundo do trabalho, exigem novos conhecimentos científicos e tecnológicos que estariam associados às demandas empresariais de um trabalhador “polivalente, multifuncional, ou seja, com maior capacidade motivadora e habilidades laborais adicionais no exercício do trabalho” (POCHMANN, 1998, p. 48). Essas exigências configuram o perfil do trabalhador para o modelo da competência,⁶ que valoriza a sua atuação individual⁷ a subjetividade, a multifuncionalidade, a imprecisão. Neste sentido, o trabalhador passa a ser remunerado por sua capacidade, por seu desempenho, e não pelo cargo que ocupa. O modelo da competência possibilita os instrumentos necessários para efetuar uma ruptura com a noção de posto de trabalho. A divisão do trabalho em tarefas rígidas já não atende à lógica do novo padrão produtivo, que impõe um forte componente de individualização, orientado para a gratificação individual.

⁶ Os estudos sobre a competência revelam suas diversas facetas e ramificações. No que tange ao padrão educativo destaca-se: (a) a possibilidade de desvalorização da certificação escolar, tendo em vista a valorização na seleção para o trabalho de conhecimentos tácitos; (b) que os estudos sobre cognição ainda não apresentaram elementos que possibilitem o deslocamento autônomo dos indivíduos de um campo a outro do conhecimento; (c) a demanda por um padrão educacional que privilegie a autonomia no aprendizado e a mobilização do conhecimento individual em função da velocidade das mudanças e da competitividade. Para um estudo mais detalhado e profundo ver: TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 4.ed., Campinas, SP: Papirus, 2003.

⁷ O termo competência teria origem em estudos econômicos e históricos sobre o desemprego e trabalhadores regulares para, mais tarde, ser apropriado pelas empresas de acordo com suas políticas de recrutamento, seleção, treinamento e, sobretudo, de organização do processo de trabalho.

A noção de competência para o trabalho, nos anos 90, efetiva uma alteração no conjunto do sistema educacional no que se refere à formação técnico-profissional. A alteração dá-se tanto no plano organizativo quanto no plano político-pedagógico. A profundidade e as conseqüências dessa alteração somente podem ser entendidas quando situadas dentro do projeto societário que vem sendo construído, em nome da globalização, presente nas estratégias do denominado ajuste estrutural, nas reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo, com vistas à valorização do capital. (RAMOS, 2001)

A construção deste projeto societário torna-se presente também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96, e no decreto de nº 2.208/97,⁸ que instituíram as bases da reforma do ensino profissionalizante, segundo a qual todas as instituições públicas e privadas de educação profissional, devem ajustar-se às novas diretrizes estabelecidas no plano governamental privado e social.

Em linhas gerais, a LDB 9.394/1996 e o decreto de nº 2.208/1997 são dirigidos para o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação e requalificação profissional dos trabalhadores jovens e adultos através da formação continuada. A finalidade dessa formação é o progresso de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo e para o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos pela experiência de trabalho sem, contudo, perder de vista o sistema educacional formal.

No âmbito da política pública nacional, a educação profissional objetiva o desenvolvimento econômico e tecnológico, articulando-se com outras políticas de emprego, de trabalho e de renda: a integração dos programas de qualificação e requalificação ao Proger (Programa de Geração de Trabalho e Renda), ao seguro de desemprego e à interme-

⁸ A inserção dessas Leis através das medidas governamentais, nas últimas duas gestões do governo FHC, traz uma disputa político-ideológica de dois projetos distintos: o do Ministério da Educação – SENTEC – atualmente – SEMTEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica e o outro, do Ministério do Trabalho SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Estes projetos, no âmbito estatal, foram elaborados a partir do documento Questões críticas da educação brasileira tomando como parâmetro as deficiências qualitativas e quantitativas do ensino profissionalizante, visando contribuir não só para os trabalhadores que possuem um contrato formal de trabalho, mas também para os desempregados precariamente escolarizados ou deslocados pelas mudanças tecnológicas ou pelos novos processos de reestruturação produtiva.

dição de mão-de-obra, focalizada no Planfor (Plano Nacional de Educação Profissional) destina-se os grupos em situação de risco de perda de empregos para os segmentos desempregados da força de trabalho. Além da criação de uma bolsa de qualificação a ser adquirida pelo trabalhador por ocasião da suspensão temporária do contrato de trabalho

Já o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria Nacional do Ensino Técnico – SENETE –, em 1991, elaborou uma proposta do sistema Nacional de Educação Tecnológica, cuja justificativa estava nos investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos. Kuenzer descreve que este sistema abrange todas as instituições de ensino, tanto do setor público federal, estadual e municipal como as particulares que estão envolvidas na oferta da educação tecnológica, incluindo o SENAI e o SENAC, porém, adverte que em tal proposta “não obstante a concepção de educação básica unitária, ressurge a velha dualidade vestida de educação tecnológica” (KUENZER, 1997, p. 41).

(...) qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola regular e para os que, completando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, independentemente da formação escolar;

Educação prática em nível de primeiro grau integrada ao currículo de primeiro grau, poderá ocorrer de diversas formas, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, propiciando experiências práticas na área tecnológica;

Formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supõe que os conhecimentos técnico científicos respaldam-se na educação geral;

Formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnológicos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios;

Formação profissional superior oferecida pelas universidades nos cursos plenos, que propiciam formação mais geral abrangente, preparando “não só para o exercício profissional, como também para a investigação científica”.

A espinha dorsal do Sistema é formada pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, a essas unidades

articular-se-ão , a partir das mesmas políticas, objetivos e normas, entidades associadas “Universidades e escolas isoladas com ensino de engenharia, escolas agrotécnicas e técnicas estaduais e municipais, SENAI, SENAC e demais instituições particulares voltadas para o ensino técnico;

Os CEFETs, unidades centrais do sistema, oferecerão cursos de nível médio, superior e pós-graduação e fornecerão assistência técnica às unidades descentralizadas de segundo grau. (KUENZER, 1997, p. 41-42).

Inserida no projeto de Lei 1.603/96 e no Decreto 2.208/97, a elaboração desse sistema de reforma vem representar uma contínua regressão dualista do ensino técnico, contribuindo intensamente para a fragmentação política da classe trabalhadora. Esse dualismo petrifica e separa as dimensões técnicas e políticas, o específico do geral, o particular do universal, separando o ensino de nível médio regular do ensino técnico-profissional em três níveis: o nível básico; o nível técnico e o nível tecnológico.

O nível básico, que visa atender a massa de trabalhadores independentemente da escolarização tem como objetivo “qualificar, requalificar ou reprofissionalizar”. Este nível abre espaço de intensa revitalização do atual Sistema denominado S, que define um novo papel das Escolas Técnicas Federais e, ainda, é um terreno aberto para quem queira disputar os recursos públicos do FAT (Fundo de Assistência do Trabalhador). Trata-se de cursos que não estão sujeitos à regulamentação curricular.

Já o nível técnico, cuja organização curricular é “flexível” visa adaptar as “competências” para o trabalho as demandas do mercado. A construção curricular tem como finalidade as habilidades básicas e específicas dos conhecimentos através da gestão da qualidade, cuja função é serem construtoras de competências polivalentes, com vistas à geração da empregabilidade. Tal objetivo se dá através da criação de módulos que podem ser compostos em diferentes instituições públicas ou privadas. Nesse nível, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, situa-se a estratégia de transformar esse tipo de ensino num serviço a ser oferecido para o financiamento tanto do setor privado empresarial quanto do setor público, ou seja, um mecanismo de privatização.

Por fim, o nível tecnológico, destinado aos que ingressaram e terminaram o ensino médio e técnico, objetiva a formação tecnológica

em nível superior em diferentes especialidades. Nesse nível houve um deslocamento do sistema de ensino técnico industrial para o âmbito do ensino regular e sua *senalização* (Sistema S), o que permite ao governo, ao setor empresarial e a grupos relacionados a este Sistema, encamparem a tese de diminuição do custo através da revogação do recolhimento do imposto compulsório.⁹

Estas reformas, nos diferentes níveis, principalmente na formação técnico-profissional, aparecem como sendo as grandes “salvadoras da pátria”, à medida que podem ser um dos caminhos para ajustar a reestruturação produtiva à nova ordem mundial definida pela globalização, visando integrar só aqueles que adquirirem “habilidades básicas” e “competências” reconhecidas pelo mercado.

Essa mudança da formação humana, no ensino escolar em toda a sua extensão, esclarece Marrach, está norteada pelas preocupações dos homens de negócios, que cada vez mais dominam o campo da educação mercantilizando-a.

Atrela a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento, de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo.

Torna a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica.

Faz da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado. (MARRACH, 1996, 46 e 48)

⁹ Está incluído no sistema S – Senai, Sesi, Senac e Sesc. Para uma melhor compreensão sobre o sistema S ver: MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

Resumindo, a modernização em curso converte o Estado em Estado-mínimo, desenvolve a economia privada, aumenta o poder da iniciativa privada transnacional apontando para uma “nova” fórmula de Estado, que vem possibilitando o máximo de liberdade econômica combinando-a com o respeito formal aos direitos políticos e com o mínimo de direitos sociais, instituindo nesse contexto novas relações entre Estado, capital e educação.

Essa nova relação entre Estado, capital e educação, diante das mudanças no mundo do trabalho, traz em seu bojo um novo princípio educativo, que visa responder às novas demandas do mundo produtivo e da vida social. Isso pode ser verificado através das novas instâncias da qualificação profissional, que vêm mostrando uma mudança de paradigma, no qual o processo de qualificação passa por novos conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitem ao trabalhador dominar alguns conhecimentos científicos e tecnológicos, aplicando-os aos problemas da prática social e produtiva a fim de resolvê-los. O trabalhador deve aprender a lidar com a incerteza e a substituir a rigidez pela flexibilidade e rapidez, a fim de atender às demandas que se diversificam no atual mundo do trabalho.

PROFESSIONAL EDUCATION AND THE INTERVENTIONIST STATE: OLD PROBLEMS OR “NEW” SOLUTIONS?

ABSTRACT: The objective of the text is to present two moments that go beyond the professional education. The first is that the State adequates its productive and economic necessities to the education by strategic planning and educational legislations. It also prepares the student to the work, having as a support the companies and the organism directly connected with the capital, which purposes are the training operational aspects, for the qualified handiwork practice. The second is that through the neoliberal theses the fundamental proposal comes from the free trade market and from the decreasing of the state-owned interventionism in the economy. The function of the school then becomes enhanced, and its increasing is refined according to its ideological and traditional functions and also socializing ones, and its principal duty is the technical and behavioral formation of a new type of human being capable of describing the new cultural codes from the technical and scientific civilization. The education is incorporated to the logic of the market, which remark is the construction of a new concept, on which the public space stopped to be noticed as a space of conquest and right of the society and started to be seen as a barrier to the free development of the individual faculties which are expressed in the Private Setor.

KEYWORDS: Professional education, State, Educational Legislation, logic of the market, neoliberalism.

Referências

- ALVES, Edgard (Org.) **Modernização produtiva e relações de trabalho:** perspectivas de políticas públicas. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O relatório de Condorcet. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 24, n.84, p. 735-762, setembro, 2003.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento Brasil: Jk- JQ**. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6ª.ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame da relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____; WALTER, Garcia e CALAZANS, M. Julieta C.. **Planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LAMARCA, Guillermo et al. **La educación burguesa**. México: Nueva Imagen, 1978.
- LAUNAY, Jean. Elementos para uma economia política da educação. DURAND, Jose Carlos Garcia. (Org.) **Educação e hegemonia de classe:** as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. (Org.) **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MILIBAND, Ralph. **O Estado na sociedade capitalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- PEREIRA, Luiz. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. São Paulo: Pioneira, 1970.
- POCHMANN, Márcio. Mudanças na ocupação e a formação profissional. **Revista Trabalho e Educação**. n. 6 jul/dez 1999.
- RAMOS, Nogueira Marise. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectiva**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e

Carmo, Jefferson Carriello do. *Educação profissional e o estado intervencionista...*

5.692/71. In: GARCIA, Walter E. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. 3ª.ed. São Paulo: McGRAW-HILL, 1978.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. São Paulo: Cortez, 1998.

TANGUY, Lucie; ROPÉ, Françoise. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 4ª.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.