

A EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS DOS ANOS 90¹

Dalila Andrade Oliveira²

RESUMO

O artigo aborda as reformas educacionais ocorridas nos anos 90, em especial na educação básica e na profissional. Identifica um certo “consenso” em torno da necessidade de reformas entre empresários, organismos internacionais, Estado e sindicalistas, ao atribuírem centralidade à educação básica regular. Contudo, observa diferentes entendimentos e interesses nos segmentos proponentes das reformas, mais especificamente no que diz respeito à educação básica como “passaporte para o futuro” e à educação profissional como “condição indispensável aos diferentes níveis de empregabilidade”.

ABSTRACT

This article analyzes the educational reforms of the 90 s, especially, the professional and basic education. It also identifies a certain “consensus” around the necessity of reforms among businessmen, international organizations, State and trade unionists as they consider central the formal basic education. However, it observes their different views and interests, specifically in relation to the basic education as “the passport to the future” and the professional education by being “indispensable condition to different levels of occupationality”.

¹ Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED realizada em Caxambu/MG, 24-28 setembro de 2000.

² Doutora em Educação pela USP. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação.

INTRODUÇÃO

Para uma melhor compreensão das reformas educacionais nos anos 90, em especial na educação básica e profissional, é necessário considerar o atual contexto histórico, que tem sido de profundas mudanças. A chamada globalização tem afetado as políticas propostas para o setor, porque reforça a idéia de educação como requisito indispensável ao desenvolvimento econômico e social. Contudo, é necessário que se discuta o que a noção de globalização implica e certos usos que dela se faz.

O entendimento aqui adotado é de que o atual processo de globalização é, na realidade, um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, constituindo-se em reestruturação das suas formas de produção e organização social. Este processo de reestruturação do capital tem implicado mudanças nos aspectos políticos, econômicos e culturais que envolvem a vida dos indivíduos. Trata-se de mudanças que buscam generalizar certas condições fundamentais à produção capitalista no seu atual estágio de transnacionalização. Para que as empresas possam se assumir cada vez mais como transnacionais são necessárias determinadas condições que lhes assegurem o pleno desenvolvimento de sua produção em qualquer lugar no mundo.³ Tais condições têm garantido uma maior mobilidade do capital, tendo como corolário a fragmentação dos trabalhadores, como classe.

O termo globalização, portanto, reveste-se de um significado positivo e consensual, que procura dar a todos a noção de que serão incluídos nos processos de mudança, mas, na realidade, refere-se a uma tentativa de generalização de condições indispensáveis à transnacionalização do capital. Os aspectos políticos, econômicos e até mesmo culturais da globalização estão orientados por uma lógica que responde às atuais demandas do capitalismo em reestruturação.

Segundo Chomsky (1996), a globalização, ou a nova ordem mundial, consiste no reconhecimento de instituições governamentais criadas para servir aos interesses transnacionais. São instituições que planejam e executam para si políticas que muito pouco têm a ver com o livre-mercado,

³ Cf. BERNARDO (1991), que denomina tais necessidades de Condições Gerais de Produção – CGP.

o que faz com que a polarização entre ricos e pobres seja exacerbada. Dessa maneira, encontramos-nos diante de um Estado transnacional que contém um poder de Estado típico, comportando instituições totalitárias em sua estrutura interna, absolutistas em caráter e imensas em poder.

Dessa forma a referência à produção como única forma capaz de gerar riqueza vem sendo ofuscada pela fetichização do capital especulativo financeiro. O argumento é que, desde o rompimento do acordo de Bretton Woods, em que o dólar era a moeda padrão, assiste-se ao descolamento da produção do dinheiro da produção real, de bens e serviços, isto é, da realização do trabalho, único gerador de valor no capitalismo.

Tal movimento vem sendo caracterizado por alguns estudiosos como crise do capital.⁴ Essa leitura pode contribuir para ofuscar o entendimento do que sejam os reais interesses das classes capitalistas e colocar toda a sociedade contra um segmento da mesma: o capital especulativo financeiro. A aparente cisão tem proporcionado a muitos governos baixar medidas rudes de cortes dos gastos sociais, aumento dos impostos para toda a população e crescimento assombroso das taxas de juros, como meios para atrair investimentos estrangeiros no setor produtivo.

Essa suposta crise, assim, tem contribuído para um certo ofuscamento do conflito entre capital e trabalho. Se, no passado os trabalhadores resistiam às formas jurídico-políticas de organização do trabalho, na atualidade vive-se uma relação paradoxal. As entidades representativas dos trabalhadores têm reivindicado maiores investimentos no setor produtivo, como meio de gerar mais empregos. Os trabalhadores vêem-se diante de uma situação em que o melhor horizonte passa a ser aquele oferecido pelo emprego formal, dada a precariedade de condições de trabalho que o atual quadro lhes apresenta.

Nesse sentido, vale ressaltar que nos encontramos em face de uma nova investida do capital, onde formas mais excludentes, mas não menos eficazes de exploração, continuam a organizar o trabalho e a produção. O apelo aos dogmas liberais, exacerbados na sua veia mais reacionária, vem ressuscitando o império do mercado como organizador dos demais espaços da vida social. Em semelhante contexto, como falar em crise do capital, se as principais mazelas ficam para os trabalhadores?

⁴ Cf. CHESNAIS (1997), entres outros.

AS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90: UM CONSENSO?

Os anos 90 foram marcados pela aparência de um certo “consenso” em torno da necessidade de políticas de atendimento e universalização da educação básica. Estado, empresários, sindicalistas e organismos internacionais pertencentes à ONU foram unânimes em afirmar a centralidade da educação básica como condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos da modernidade.

Os argumentos variaram desde a afirmação de que este grau de instrução é o mínimo exigido à inserção dos trabalhadores no processo produtivo, no mercado de trabalho, até a justificativa de que é necessária a assimilação dos conhecimentos adquiridos com a educação básica, para uma real participação cidadã na sociedade. Em todos os casos, está presente a preocupação com a educação, como um mecanismo que propicie melhor distribuição de renda.⁵

Tais segmentos procuraram de alguma forma influenciar as políticas públicas para a educação nos anos 90, produzindo propostas a partir de estudos e pesquisas realizados muitas vezes com o financiamento de agências internacionais. Contudo, não é possível afirmar que as reformas educacionais implementadas no Brasil na última década espelhem a adoção a uma única proposta.

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

A Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e a Declaração de Nova Deli constituíram um compromisso internacional em que os países presentes deveriam oferecer às suas populações, “sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade”. Os mesmos compromissos foram reafirmados, dez anos depois, na Conferência Mundial, realizada em abril de 2000, em Dacar. O termo equidade aparece nos documentos das agências internacionais, promotoras e participantes da referida Conferência, como o grande princípio

⁵ Ver: Relatório UNESCO/OCDE, citado pelo Ministro Paulo Renato. www.inep.gov.br. (Notícias). 29/02/2000.

orientador das políticas educacionais propostas para os países pobres mais populosos do mundo. Dentre essas agências, encontram-se os organismos internacionais criados a partir da Conferência de Bretton Woods, entre eles merece maior destaque a participação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD.

Apesar de reconhecer a influência das agências internacionais ligadas à ONU, principalmente sobre os projetos que as mesmas financiam ou apoiam, o entendimento aqui exposto é de que as políticas educacionais, sobretudo no Brasil, condensam um leque mais amplo de interferências, extrapolando muitas vezes as recomendações desses organismos. Com a preocupação de eliminar a pobreza absoluta, ou seja, reduzir suas taxas de forma significativa, buscando uma maior harmonia social e diminuindo as possibilidades de emergência de conflitos sociais, o Banco Mundial começou a investir, a partir de 1974, em educação básica, priorizando o ensino das quatro primeiras séries. Seu objetivo com isso era qualificar a pobreza, para inseri-la no que hoje ficou conhecido como segundo emprego, ou mesmo nos setores informais da economia, que vêm crescendo de forma significativa.⁶

Segundo Coraggio (1992), essa é uma tendência apontada pelos organismos internacionais que buscam levar ao desenvolvimento de condições que promovam o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho. Com essa preocupação, os organismos desenvolvem políticas que canalizam os incentivos de mercado, as instituições sociais e políticas, a infra-estrutura e a tecnologia, para tal fim. Assim, revestem-se do papel de promotores de serviços sociais básicos para os pobres, como saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária, com o objetivo de proporcionar maior equidade social.⁷

Em artigo intitulado “Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação”, Jon Lauglo discute e comenta o relatório sobre políticas do BIRD, de 1995, denominado *Prioridades e estratégias para a educação*. O autor demonstra que no Relatório conferiu-se prioridade à educação básica, tal como é fornecida pelas escolas, para jovens e adultos. Essa prioridade é dirigida ao ensino fundamental e primeiro ciclo do ensino secundário.

⁶ Cf.: FONSECA (1997)

⁷ Cf. em Banco Mundial, PORVETY (1990), citado e comentado por CORAGGIO (1992).

São destacados como conhecimentos especialmente importantes, pelo documento analisado por Lauglo (1997), a linguagem, a matemática, as ciências e habilidades em “comunicação”. A educação profissional deve ser deixada para provedores privados e para treinamento em serviço. Ressalta ainda que financiamentos privados suplementares também devem ser encorajados para outros tipos e níveis de educação.⁸ A educação básica deve ser fornecida gratuitamente, mas a educação secundária e superior devem estar sujeitas a pagamento de taxas.

A prioridade é dada à escola formal; no entanto, para o BIRD, no referido Relatório, tanto a escolarização não formal quanto a formação profissional são negligenciadas em favor do estímulo ao investimento em educação básica. A prioridade no investimento em educação básica é justificada segundo argumentos que se referem à necessária justiça social e à educação como um direito humano. É importante não perder de vista a concepção que o Banco tem de equidade social e não desconsiderar como a educação é percebida nessa perspectiva. Para tanto, é interessante a explicitação desse entendimento que faz o mesmo autor:

“Economistas reconhecem a importância da justiça distributiva e, tipicamente, juntam todos os seus aspectos sob o termo **equidade**. No entanto, a preocupação nuclear será o quão eficientemente a educação fará uso dos escassos recursos, de forma a produzir resultados cognitivos, os quais, por sua vez, melhorarão a produtividade do trabalho.” (LAUGLO, 1997: 31 – grifos do autor)

Um outro estudo que merece ser observado é o que Martin Carnoy realizou para o UNICEF em 1992. O autor expõe nele as principais razões para os países em desenvolvimento investirem em educação básica. Tendo como fundamento resultados de pesquisas empíricas e estudos realizados, muitos deles sob os auspícios do Banco Mundial, Carnoy (1992) defende a prioridade no investimento em educação básica. A premissa basilar de seu pensamento é que sem educação não há desenvolvimento no mundo atual. Para isso, argumenta que, quando a maior parte da população sabe ler, escrever e calcular, os conhecimentos se acumulam e se disseminam, ao passo que, quando apenas uma pequena parcela da sociedade tem acesso ao conhecimento escrito, o desenvolvimento é limitado. No mundo tecnologicamente desenvolvido e integrado pela informática, negar a

⁸ LAUGLO, 1997:12.

alfabetização às populações é, de acordo com o autor, negar-lhes a oportunidade de participar da cultura humana.

Segundo Carnoy (1992), argumentos de ordem empírica, histórica e moral devem convencer os governos da prioridade máxima em garantir a alfabetização e os conhecimentos básicos de matemática para todos, já que se constituem nas bases efetivas para um desenvolvimento nacional sustentável. Sendo assim, considera que a melhor saída para os países em desenvolvimento é investir numa educação básica de alta qualidade, se não quiserem ficar na contramão do desenvolvimento mundial.

O argumento que parece, no entanto, preponderante sobre a importância da educação básica está na relação desta com o desenvolvimento econômico, dentro dos atuais padrões de qualificação profissional. Nesse ponto, a educação básica, entendida como capacidade de leitura e escrita e domínio dos cálculos matemáticos elementares, passou a ser indispensável aos processos de formação em serviço.

Os estudos de Carnoy (1992) ressuscitam a teoria do capital humano nos escritos de Theodore Schultz, para reforçar a idéia de que os indicadores econômicos ilustram o efeito direto da educação sobre a capacidade de aumentar a produtividade dos países. A partir do argumento de Schultz, segundo o qual a maior contribuição da educação é melhorar a capacidade dos indivíduos de utilizar os recursos disponíveis para produzir bens e serviços, o autor defende que as escolas sejam meios de garantir que todos os jovens adquiram e desenvolvam as aptidões cruciais à sobrevivência econômica e ao progresso dos países. Essas aptidões são fornecidas pelo cálculo, pela leitura e escrita, habilidades que a educação básica deve garantir. Acredita ainda que, com as habilidades adquiridas na educação básica, os indivíduos desenvolvem suas capacidades de adaptarem-se às mudanças, às novas maneiras de produzir e, principalmente, de tomarem decisões.

Assim, a educação é entendida como básica porque deve constituir-se, nos dias atuais, em uma base educacional que possa ser definida como a preparação para treinamentos ou aprendizagens posteriores. O autor considera que a escola é passagem crucial da vida dos indivíduos, determinando os que terão sucesso ou fracassarão na vida, a partir da performance que obtêm no seu percurso escolar.

Em documento específico sobre a educação, elaborado em 1992, a CEPAL e a UNESCO apresentam o objetivo de influenciar as políticas nacionais nos países da América Latina, a partir de uma análise do setor

educacional e de propostas para o continente derivadas das orientações expressas em documento anterior, de 1990, intitulado *Transformação produtiva com equidade*. Este último partia da constatação de que os sistemas de ensino latino-americanos estavam em crise em termos quantitativos e qualitativos, apresentando uma clara necessidade de reformas nos aspectos relativos à rigidez e burocratização, tanto na educação formal quanto no ensino profissionalizante.

Os mais importantes estudos que têm fundamentado as políticas dos organismos internacionais ligados à ONU parecem, contudo, estar recolhidos nos relatórios anuais produzidos pelo Programa para as Nações Unidas de Desenvolvimento Humano – PNUD. Esse Programa vem, desde 1990, elaborando relatórios que têm por objetivo medir os índices de desenvolvimento humano – IDH – na realidade de cada país, em todo o mundo. Justamente por seus propósitos, os relatórios do PNUD têm se constituído em instrumentos de alta relevância na definição de políticas dos organismos internacionais ligados à ONU. Além de oferecer importantes subsídios para formulações de programas nas áreas sociais, os relatórios do PNUD apresentam um panorama do desenvolvimento econômico mundial, através de diagnósticos consistentes da realidade.

AS PROPOSTAS DOS EMPRESÁRIOS

A grande preocupação do empresariado moderno, voltado para a dinâmica global do capitalismo, sintonizado com as tendências determinadas pelo processo atual de reestruturação, diz respeito aos fortes vínculos entre competitividade empresarial e sistema educacional. Para os empresários, diante do predomínio das altas tecnologias de produção e informação não é possível entrar em competição no mercado mundial sem haver antes estabelecido um sistema educacional em que a totalidade da população tenha cursado pelo menos de 8 a 10 séries de ensino de boa qualidade. Alguns documentos foram produzidos no início dos anos 90 por entidades empresariais refletindo a preocupação do setor com os rumos da educação pública.⁹ Tais documentos são unânimes em afirmar que não é papel das empresas substituir o Estado na gestão da educação, são enfáticos

⁹ Ver: IHL (1992), TEIXEIRA (s/d), entre outros.

ao admitir que não consideram que os empresários possam cuidar melhor da educação que o governo; insistem, porém, que a participação dos empresários é crucial, principalmente na escola pública de ensino fundamental.

As razões enumeradas por alguns documentos para que os empresários se envolvam com as questões educacionais são, basicamente: porque familiariza e amadurece o empresariado no trato dessas questões; porque no atual quadro brasileiro considera-se importante que os empresários complementem a ação do governo, criando formas alternativas de solução e experimentação de novas idéias; e, finalmente, porque é a empresa quem mais ganha (IHL, 1992:106). As experiências que as empresas têm desenvolvido nesse aspecto variam conforme as circunstâncias, os interesses e a disponibilidade das mesmas. Tais experiências podem ser classificadas em três tipos: aquelas em que a escola vai para dentro das empresas; aquelas em que as empresas de alguma forma ajudam as escolas da comunidade na qual estão inseridas; e aquelas em que as empresas tomam conta das escolas. No primeiro caso os programas variam de acordo com as formas de financiamento, tendo escolas financiadas com recursos próprios das empresas, com recursos do salário educação e, mais recentemente, com outros recursos públicos, como o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT – e o Sistema S (SENAI, SENAC, SESI, SESC, SENAR, SEBRAE e SENAT), ou uma combinação de receitas públicas e privadas.

Um outro interlocutor importante neste debate é o Pensamento Nacional das Bases Empresariais – PNBE, que é formado por empresários que se autodenominam “conscientes, modernos e inteligentes”. O PNBE se apresenta como uma entidade que busca mudar o Brasil pelo exercício da cidadania. Nascido em 1987, o PNBE tem desenvolvido programas na área social.

Além dessas, existem outras tantas iniciativas através das quais o empresariado vem se envolvendo nas questões da educação, por exemplo ao introduzir conteúdos de educação básica na preparação de aprendizes. Tais experiências vêm sendo realizadas pelo SENAI e também por alguns sindicatos. Existem ainda atividades de complementação dos conteúdos desenvolvidos na escola pelas empresas e, mais recentemente, movimento no sentido de conferir certificação de competências aos trabalhadores. Além disso, as empresas têm procurado mobilizar as comunidades para que participem da educação, contribuindo de forma voluntária na sua gestão.

Essa observação revela que existe um discurso articulado entre setores do empresariado brasileiro sobre a necessidade de se investir em uma maior base educacional dos trabalhadores. A principal preocupação é propiciar conhecimentos mínimos para todos. A ênfase é colocada na necessidade de resposta tecnológica. A demanda por uma qualificação que tenha como referência o novo paradigma produtivo sugere um perfil de trabalhador mais adaptativo, com maiores conhecimentos gerais, com menos especialização e habilidades específicas, com maior atenção às atitudes e com capacidades de iniciativa e decisão.

Entretanto, esse perfil de trabalhador não corresponde exatamente à situação da maioria dos postos de trabalho brasileiros. O debate sobre o modelo de formação de capacidades e de produção de força de trabalho sob novos patamares tecnológicos, embora bastante freqüente, não encontra correspondência na prática, nas condições objetivas de trabalho. A realidade brasileira não pode ser caracterizada pelo predomínio de indústrias de ponta, altamente competitivas e de grande desenvolvimento tecnológico. As empresas no Brasil convivem com cenários muito desiguais em termos de emprego de tecnologia. As relações de trabalho e emprego muitas vezes não são condizentes com o discurso e a propaganda proferidos pelas empresas. A prática tem demonstrado que são freqüentes os casos de condições de trabalho desiguais, dentro dos mesmos setores de produção e até dentro das mesmas empresas.

O cenário produtivo não tem absorvido de maneira satisfatória nem mesmo os trabalhadores mais estudados e experimentados e, nos últimos anos, temos assistido à intensificação da redução da oferta de empregos no mercado de trabalho. A situação dramática pela qual passa o mercado de trabalho hoje impõe novas formas de pensar as ocupações e, conseqüentemente, as qualificações para a chamada “empregabilidade”.¹⁰

Dada a importância da garantia de desenvolvimento das condições gerais de produção em bases tecnológicas condizentes com o padrão requerido pelo atual estágio do capitalismo, é que se justifica a preocupação dos empresários com a educação formal para todos neste momento. As diferentes propostas dos empresários convergem nessa direção e podem ser aqui destacadas como um exemplo, bastante ilustrativo, da integração entre capitais como um processo inerente à própria concorrência capitalista.

¹⁰ Cf: LEITE (1997); POCHMANN (1999); SEGNINI (2000), entre outros.

AS PROPOSTAS DE ENTIDADES SINDICAIS REPRESENTANTES DOS TRABALHADORES

A Central Única dos Trabalhadores – CUT, criada em 1983, é a maior central sindical do país. Na 7ª Plenária Nacional que realizou em 1995, tomou deliberações quanto à sua política para a educação e a formação profissional. A educação profissional, que durante muitos anos foi motivo de intensos debates e disputas internas entre as forças políticas que compõem a Central, foi, a partir da referida plenária, considerada como um meio de possibilitar aos trabalhadores interferir nas relações de trabalho e emprego.

A partir de então, o ensino profissional passou a ser reconhecido como um pressuposto básico da apropriação, pelos trabalhadores, do conhecimento de sua realidade social e do trabalho. Considerado um patrimônio social pela CUT, o ensino profissional, integrado ao sistema regular de ensino, na luta mais ampla por uma escola pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade para toda a população, deveria estar sob o controle e responsabilidade dos trabalhadores.¹¹

Dessa maneira, a CUT entende que o momento indica a necessidade de uma qualificação profissional estreitamente ligada à formação geral dos indivíduos. Essa compreensão vem reforçar o papel atribuído à educação formal como requisito fundamental aos novos padrões tecnológicos. Contudo, identifica nessa relação um grande problema: o sistema público de ensino no Brasil, por seu caráter de degeneração da escola pública de nível fundamental, tem levado a que o empresariado industrial comece a propor ações, tentando suprir o papel do Estado. Assim, a Central pauta essa discussão a partir da preocupação dos empresários com a escola pública. Acreditando que tal preocupação resulta da demanda que os empresários têm de um outro perfil de trabalhador, bastante reafirmado hoje a partir das novas matrizes cognitivas exigidas nos processos de formação dos trabalhadores, atribuindo ênfase ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Diante dessa situação, a CUT propõe a tomada de posição de suas entidades filiadas para disputarem esse campo de influência – a definição das políticas públicas para a educação – defendendo uma escola capaz de

¹¹ INFORMACUT, n. 257, set. 1995.

viabilizar a formação integral ou politécnica para a classe trabalhadora. Tal investida se dá, sobretudo, através da reivindicação de participação dos trabalhadores na gestão dos fundos compulsórios ou incentivos fiscais, destinados à formação/requalificação profissional. Apesar de aceitar a centralidade que os atuais processos de qualificação profissional dedicam à educação básica, a CUT considera que as necessidades sociais por educação transcendem o âmbito da escolarização formal, de maneira a responder às demandas dos trabalhadores por profissionalização.

A proposta de Centros Públicos consiste, para a Central, numa opção democrática de profissionalização e requalificação dos trabalhadores. Mas estes devem, além de oferecer formação profissional, como educação continuada, também desenvolver cursos de alfabetização e pós-alfabetização para aqueles que não puderam concluir sua escolarização. Os Centros devem ainda contemplar as necessidades de cursos de atualização científica, artística e cultural dos trabalhadores. A formação que a CUT e suas entidades devem administrar está pautada por seu caráter crítico em relação aos cursos de qualificação profissional, que visam à adaptabilidade dos trabalhadores às relações de trabalho. Os cursos devem difundir conhecimentos sobre os processos produtivos e as relações de trabalho, despertando a capacidade crítica e de resistência dos trabalhadores. A preocupação com o caráter formal e legal desses cursos, entretanto, merece destaque:

“Os cursos devem ter formato flexível, apresentar organização modular, de maneira a poder atender as necessidades e diferenciação da população trabalhadora quanto ao tempo e ritmo do trabalho escolar. É fundamental que os cursos obtenham aprovação legal através do fornecimento de créditos e certificados escolares reconhecidos pelo Ministério da Educação e do Trabalho, de maneira a serem também considerados e valorizados pelas empresas nas negociações, convenções e contratos coletivos.”
(INFORMACUT 257, 1995: 27)

Desde 1996, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM/CUT – representando em torno de 90 sindicatos de metalúrgicos em todo país e congregando cerca de 900 mil trabalhadores, vem desenvolvendo o *Programa Integrar – formação e qualificação para o trabalho*, em consonância com as deliberações da 7ª Plenária. A decisão de criar o Programa Integrar foi tomada pela CNM/CUT (1998:1) com o objetivo de formar

“(...) os trabalhadores com base nos princípios da cidadania, associando a experiência adquirida em anos de fábrica com o conhecimento técnico e formal. Além disso, cria um espaço de reflexão e mobilização de desempregados em busca de novos caminhos para sobrevivência e atuação política.”

A preocupação com a educação formal, articulada à qualificação profissional e ao problema do desemprego, está presente também nas políticas traçadas pela Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT. Considerando a educação como um eixo integrador dos processos de mudanças recentes, a CGT reitera o vínculo entre educação e desenvolvimento:

“A política educativa da CGT objetiva a formação integral do indivíduo, prevê ações diferenciadas, mas complementares, ao estabelecer políticas para o desenvolvimento da Educação Formal (básica), da Educação e Formação Profissional e Formação Sindical. Parte-se do suposto de que sem um investimento nesses campos não há desenvolvimento da “empregabilidade”, nem preparação para o exercício pleno da cidadania.” (CGT, 1998: 1)

Com essa preocupação, a CGT vem desenvolvendo projetos que visam o acesso dos trabalhadores à educação, ao treinamento e à atualização constantes.¹² A iniciativa da CGT é respaldada pela constatação própria de que

“(...) as rápidas mudanças que hoje afetam a sociedade brasileira, assim como a maioria das sociedades industrializadas, estão abrindo espaço para o aumento do interesse na questão da educação contínua da força de trabalho, no próprio local de trabalho.” (CGT, 1998: 2)

Nesse sentido, a CGT criou o *Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo*, em parceria com sindicatos de eletricitários e ferroviários e empresas que atuam no ramo. O objetivo foi desenvolver uma estrutura abrangente de educação continuada e treinamento que garantisse a permanente atualização e capacitação profissional dos trabalhadores. Além do Programa supracitado, a CGT desenvolve, ainda, um programa de requalificação profissional direcionado à formação de habilidades específicas, cuja clientela são trabalhadores desempregados que tenham os requisitos educacionais necessários para os cursos propostos. Esses requisitos referem-se à escolaridade mínima de 4ª e 6ª série, dependendo do curso.

¹² Dados relativos à pesquisa realizada entre os anos de 1998 e 1999.

Ainda dentro da preocupação com uma política de “empregabilidade” e maior justiça social, a CGT concebeu um projeto de intervenção na realidade para crianças e adolescentes oriundos de famílias que não dispõem de recursos para escolarizar e profissionalizar seus filhos – o *Bicho de Seda*. Esse Programa é dirigido a crianças e adolescentes de 7 a 17 anos e tem por objetivo assimilar dois eixos definidos pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, e pelo Programa Internacional de Erradicação do Trabalho Infantil – IPEC: a eliminação do trabalho infantil e a proteção ao trabalho do adolescente.

O Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, entidade filiada à Força Sindical, central sindical de expressiva representação no Brasil, desenvolve, em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, o Sistema Telecurso 2000. A preocupação desse Sindicato é dar oportunidade aos trabalhadores que não puderam concluir sua escolarização básica no tempo adequado.

Considerando que a educação básica é, na atualidade, uma exigência das empresas no momento da admissão, e que para os empregados é condição de permanência no emprego, é que essas duas entidades resolveram se juntar no mencionado Projeto. O entendimento das duas instituições é que a escolaridade básica é condição indispensável para que os trabalhadores possam conseguir sua requalificação profissional. Além dessa parceria, o Sindicato mantém sua Escola de Qualificação Profissional, oferecendo cursos que objetivam a requalificação dos trabalhadores para a manutenção de seus empregos.

O ESTADO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Apesar do alargamento do conceito de educação básica, tal como reconhecido nos textos legais, na prática o seu cumprimento tem trazido algumas dificuldades. Se por um lado a conquista do direito à educação básica inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, na realidade concreta isso não vem ocorrendo. Ao contrário, na última década se observou uma tendência à priorização do ensino fundamental como educação básica, portanto, necessária e obrigatória.

É importante observar que a Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN

n.º 9394/96, ampliaram o conceito de educação básica, ao rejeitar a limitação de idade prevista na Lei n.º 5692/71, em que o direito ao ensino gratuito era restrito à população de 7 a 14 anos. Essa ampliação da educação básica pressupõe a responsabilidade do Estado para com a educação pública dos indivíduos desde o seu nascimento – educação infantil de 0 a 6 anos – até a conclusão do ensino médio.¹³ Vale salientar que a obrigatoriedade tem-se limitado ao ensino fundamental, já que o atendimento à educação infantil em creches e pré-escola não assume o caráter compulsório e ao ensino médio é prevista apenas sua progressiva universalização.¹⁴

A educação básica é compreendida no texto da Lei 9394/96 como um nível de ensino que se compõe da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Essa Lei traz um capítulo inteiro dedicado à Educação Básica, onde dispõe sobre seus objetivos, finalidades e organização. É curioso observar que, embora o direito constitucionalmente garantido de acesso ao ensino fundamental, público e gratuito não se restrinja a nenhum limite de idade, sendo, portanto, garantido a todos os indivíduos em qualquer fase de suas vidas, no Plano Nacional de Educação, a referência à idade de 7 a 14 anos aparece como uma prioridade sobre as demais. A referência ao limite de idade, embora justificada pela necessidade de focalizar os poucos recursos onde a demanda é grande, resgata uma imposição já superada da lei anterior, n.º 5692/71, contrapondo-se a um direito conquistado na Carta Magna de 1988, como já mencionado.

Para o Estado brasileiro, a educação básica é antes de tudo uma obrigação legal, um direito dos cidadãos garantido pela Constituição Federal de 1988 e reforçado na LDB n.º 9394/96, compreendendo a educação que os indivíduos têm do nascimento à conclusão do ensino médio. Sendo assim, as políticas públicas para a educação nos anos 90 irão refletir essa obrigação e tentar respondê-la de acordo com as orientações internas e externas à política de reforma do Estado assumida pelo atual governo.¹⁵ Se, para a educação básica, o princípio norteador é a equidade social, para a educação profissional será a empregabilidade, é o que se pode constatar na afirmação do próprio Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC: “A

¹³ Cf. incisos II e IV do art. 208 da Constituição Federal de 1988 e ainda o art. 4º da LDB-EN 9394/96.

¹⁴ A progressiva universalização do ensino médio é decorrência das alterações sofridas pela Constituição Federal com a E.C. 14, apesar de figurar na LDB 9.394/96 como “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”.

¹⁵ A esse respeito, ver: OLIVEIRA (2000b)

educação profissional não se baseia no mesmo princípio de equidade que deve permear as políticas e as concepções da educação geral; seu princípio orientador deve ser a empregabilidade.” (BERGER FILHO, 1999: 194)

Assim, o conceito de empregabilidade é definido em documento elaborado pela SEMTEC/MEC, intitulado “Reforma do Ensino Técnico”, como: “Empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação.” (MEC/MTb, 1996: 7)

Embora seja do entendimento do próprio governo que “a oferta do ensino médio deve ser progressivamente estendida a todo aquele que concluir o ensino fundamental, mas não há obrigatoriedade em cursá-lo”. (Berger Filho, 1999: 193). As pressões exercidas sobre a matrícula no ensino médio pelos egressos do ensino fundamental, que tem crescido significativamente na última década, obriga o governo a procurar meios para assumir o compromisso com a gradativa universalização gratuita do ensino médio, referendada na Constituição Federal, a partir da Emenda Constitucional n.º 14. Para tanto, o MEC vê-se diante do desafio de desenvolver estruturas de atendimento no ensino médio. Segundo dados do próprio Ministério, a matrícula no ensino médio cresceu 136% entre os anos de 1991 e 1999, sendo que nos últimos cinco anos teve uma taxa anual de crescimento superior a 10%. Embora a taxa de escolarização líquida dos alunos entre 15 e 17 anos tenha crescido também nos últimos cinco anos 43,6%, ainda pode ser considerada baixa, já que não ultrapassa os 33,4%. Por essas razões, o MEC considera que os atuais esforços deverão se concentrar na reforma e expansão do ensino médio.¹⁶

Pelo fato de o ensino médio ter passado a compor a educação básica, sendo sua etapa final, as interpretações convergem para a constatação de que o mesmo agora deverá ser compreendido como educação geral e regular, devendo, portanto, separar-se da educação profissional. A noção de etapa final da educação básica lhe atribui caráter terminativo, o que vem sendo explorado pelo governo, tanto nos discursos, como em políticas específicas, tais como a insistência em torno do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Contudo, a educação básica nesse momento reveste-se de caráter profissional, já que está compreendida como requisito indispensável à

¹⁶ Cf.: “Brasil mostra resultados e desafios na educação em fórum que reúne 196 países.” www.inep.gov.br (Notícias). 26/04/2000.

inserção da força de trabalho nos processos produtivos, a partir da demanda por uma formação mais flexível e adaptável às mudanças. Desse ponto de vista a educação geral seria considerada formação para o trabalho, capacitando os indivíduos para assumirem funções mais versáteis no processo de trabalho e preparando-os para as diversas modalidades de formação continuada e treinamentos específicos que serão demandados no futuro. Para Berger Filho (1999: 194):

“O ensino médio é claramente educação básica, e, portanto de caráter geral. A educação básica mantém uma relação de complementaridade com a educação profissional, que deve capacitar “jovens e adultos (com capacidades e habilidades gerais e específicas) para o exercício de atividades produtivas”. Essa capacitação objetiva, em níveis diferentes: i) qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade; ii) habilitar profissionais matriculados ou egressos do nível médio ou da educação superior; iii) especializar e aperfeiçoar profissionais.”

O entendimento da educação geral como educação profissional, ou seja aquela que forma para o trabalho, seria, segundo o próprio governo, a tendência apontada no atual momento histórico e, por isso mesmo, assumida pelo Estado brasileiro. É o que revela o mesmo Secretário:

“Esta última categoria parece mais adequada ao que vêm manifestando, nos últimos tempos, o setor produtivo e a universidade; se a educação geral for concebida como educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos sejam bem combinados a uma revisão do papel dos componentes socioculturais, que também devem estar infiltrados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica.” (BERGER FILHO, 1999: 192)

Tal concepção é convergente com as tendências mais recentes da literatura acerca da qualificação profissional, que têm apontado para a emergência de novos modelos de educação da força de trabalho, fundados no desenvolvimento de competências. Dessa forma, o MEC espera que, ao término da escola básica, portanto, do ensino médio, o aluno apresente certas “competências” e “habilidades gerais”, assim definidas:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. (BRASIL / MEC / INEP, 1998: 7)

A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO UM CAMPO DE UNIFICAÇÃO ENTRE EMPRESÁRIOS, GOVERNO E SINDICALISTAS

Durante a década de 90 foram muitas as iniciativas de criação de programas envolvendo empresários, Estado e sindicalistas para discutirem alternativas comuns e consensuais sobre os rumos do desenvolvimento tecnológico no Brasil, com especial destaque para questões relativas ao emprego.¹⁷ Com o argumento de que o problema do emprego no Brasil não se resolve mais pelo crescimento da economia e que as mudanças na estrutura produtiva e na organização da produção têm levado mais ao desemprego que o contrário, esses setores reúnem esforços para procurar alternativas imediatas e factíveis para todos os envolvidos. Nesses espaços de interlocução a educação adquire papel preponderante na construção de consensos possíveis. A educação básica como formação geral, sendo complementada pela educação profissional em diferentes níveis, vinculando-se diretamente à questão de “empregabilidade”, torna-se prioridade máxima. A idéia é que, somente com o acesso dos trabalhadores à educação básica, eles terão condições mínimas de obtenção de emprego.

Um outro fator que merece destaque é a gradativa presença do tema referente à requalificação profissional nas mesas de negociação entre sindicatos e empresas, resultante da relativa estabilização econômica. O Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Sócio Econômicas – DIEESE – demonstra, em boletim temático específico, que a educação profissional, requerida pelas novas formas de trabalho, tem como principais pressupostos um ensino básico de qualidade, a flexibilidade de conteúdo, o atendimento à constante requalificação.

Segundo o DIEESE, as novas tendências inauguram o conceito de formação contínua, que passa a ser amplamente usado para designar a aprendizagem que se realiza no local de trabalho. Para tanto, a inclusão de elementos como iniciativa, participação, discernimento, envolvimento e

¹⁷ Como exemplo poderia citar a criação do Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria – PACTI – do Ministério de Ciência e Tecnologia – MCT, logo no início da década de 90. Este é um exemplo notório da inserção, muitas vezes conjunta, dos setores aqui destacados nas políticas de qualificação profissional e educação. No interior desse Programa, foi criada uma subcomissão de Tecnologia, Emprego e Educação, com o objetivo de elaborar propostas que contribuíssem para a articulação entre o desenvolvimento tecnológico, a geração de empregos e a melhoria do nível educacional do trabalhador.

compromisso aparece como um requisito desenvolvido pela educação básica.¹⁸

Como já demonstrado, as três maiores centrais sindicais do país têm hoje projetos na área de qualificação profissional que reforçam a necessidade de educação básica formal para todos. Os programas são fundamentados na baixa escolaridade dos trabalhadores, um problema a ser atacado, quando se consideram os processos de reestruturação produtiva, que vêm extinguindo muitas profissões, criando outras e obrigando os trabalhadores a se adaptarem às mudanças.

É possível perceber que muitos desses projetos se desenvolvem em parceria entre Estado, sindicatos e empresas, ou mesmo entre sindicatos e empresas ou sindicatos e Estado. Na sua grande maioria, eles têm-se desenvolvido com recursos públicos, especialmente do FAT e do Sistema S. Essas investidas do movimento sindical em setores antes reservados ao Estado têm colocado em discussão a transparência e a disputa pela administração dos recursos públicos destinados à educação dos trabalhadores.

Uma outra característica interessante desse momento é a ampliação do conceito de formação profissional, que abrange, agora, a educação formal. A educação básica regular não é uma preocupação somente no sentido de resposta tecnológica aos processos produtivos, mas, principalmente, como forma de tentar solucionar o problema da exclusão do mercado de trabalho formal.

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O DECRETO 2.208/97

Do exposto é possível perceber que, embora o conceito de educação básica seja largamente utilizado, ele não tem o mesmo significado para todos os setores que o empregam. Assim, podemos observar que para os organismos internacionais a educação básica é concebida como o mínimo indispensável para a inserção dos indivíduos na sociedade (como produtores e consumidores), “um passaporte para a vida”.

¹⁸ Cf. *Pesquisa DIEESE*, n.º 14, maio 1998.

Para os empresários, trata-se de uma formação geral sólida que capacite a força de trabalho para os novos modelos de organização e gestão do trabalho. Portanto, a educação básica regular assume importância para os empresários na medida em que passa a ter um caráter profissional, de preparação para o trabalho.

Para os trabalhadores e a representação sindical, a educação básica é vista como uma formação geral, de preferência de caráter integral, mas, sobretudo, uma estratégia defensiva, um meio de obtenção ou manutenção do emprego. Para o Estado a educação básica, conforme já mencionado, será uma obrigação legal que exige esforços na consecução de políticas públicas para o setor.

São muitos os esforços nacionais e internacionais no sentido de forçar os sistemas públicos de educação regular a ajustarem-se frente às mudanças no mundo atual, como o que se constata no depoimento abaixo retirado do relatório da Comissão Européia pela Educação, formada no âmbito da UNESCO:

“(...) é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender. Longe de se oporem, a educação formal e informal devem fecundar-se mutuamente. Por isso, é necessário que os sistemas educativos se adaptem a estas novas exigências: trata-se, antes de mais nada, de repensar e ligar entre si as diferentes seqüências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificar os percursos educativos.” (DELORS, 1998: 121)

A educação profissional passa a ser complementar à educação básica, devendo realizar-se ao longo da vida dos indivíduos. O Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, tenta colocar em prática as orientações das políticas públicas para a educação básica e profissional já anunciadas no decorrer da década de 90, nos discursos, propostas e documentos apresentados pelos segmentos aqui referidos: Estado, empresários, organismos internacionais e sindicatos de trabalhadores.

O referido Decreto separa a educação profissional da educação regular, ou seja, do ensino médio, agora etapa final da educação básica. A educação profissional passa à condição de complemento da educação básica e geral, constituindo-se em um sistema paralelo ao sistema escolar, devendo se organizar em três tipos de formação, sendo elas: básica – não exigindo escolaridade prévia e podendo ter duração variável; técnica – educação profissional de nível médio que exige a conclusão da educação básica

regular ou deve ser feita em concomitância com o ensino médio; e tecnológica – formação profissional de nível superior. Assim, a educação profissional passa a relacionar-se com outras modalidades de ensino e não mais só com o ensino médio.

A partir da reforma prevista no Decreto, os objetivos da educação profissional são: I) promover a transição entre escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II) proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III) especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV) qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

A justificativa é de que os objetivos da educação profissional deverão estar assentados no desenvolvimento das competências exigidas pelo atual padrão produtivo, devendo ser buscados a partir do oferecimento dos seguintes níveis de ensino: I) básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II) técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III) tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997)

Com as mudanças trazidas pelo Decreto 2.208/97, o governo afirma estar atribuindo maior coerência às políticas educacionais dos anos 90, quando, com o ensino fundamental, espera garantir a equidade social através da extensão do seu atendimento (em padrões, vale ressaltar, muito baixos) e com a educação profissional, a direção para o mercado de trabalho, melhor dizendo, para a empregabilidade.

Segundo CUNHA (1998: 12) existem dois argumentos principais empregados para a referida reforma, sendo eles: "i) as escolas técnicas, especialmente as da rede federal, operam a custos muito elevados, injustificados para os efeitos correspondentes; ii) seus efeitos são mais propedêuticos do que propriamente profissionais, o que não se justifica numa situação de escassez de recursos para a educação, em especial para o ensino médio."

Nas décadas passadas, as escolas técnicas no Brasil passaram a ser vistas como centros de excelência e, por isso mesmo, de elite. Acusadas de não conseguirem formar a maioria, em termos numéricos, eram vistas como facilitadoras para a classe média chegar ao vestibular. Porém, o argumento mais utilizado pelo governo e proponentes dessa Reforma contra as escolas técnicas e agro-técnicas era o fato de que tinham um custo alto e, por isso mesmo, apresentavam-se onerosas para os cofres públicos. Em certos casos foram até mesmo acusadas de perdulárias.¹⁹

Portanto, a estratégia de separar a educação profissional da educação geral pode estar sendo orientada pela busca de barateamento da educação básica, obrigatória e mais ampla. Com o dever de garantir a gradativa universalização gratuita do ensino médio, o poder público encontra-se pressionado a responder a demanda pelo atendimento no mesmo, à medida que aumentam os concluintes do ensino fundamental.

Entre 1990 e 1998, o número de concluintes do ensino fundamental cresceu 124,3%, gerando uma forte demanda para o ensino médio. A taxa de promoção no ensino fundamental saltou de 60% para 73%, entre os anos de 1990 e 1997, tendo a taxa de repetência, no mesmo período, caído de 34% para 23% e a de evasão de 6% para 4%. A expectativa de conclusão das oito séries elevou-se para 63% e o tempo médio de conclusão reduziu-se de 12 para 10 anos. Deve-se ainda levar em conta que o aumento de cobertura do sistema educacional, com destaque para a educação básica, tem sido sustentado majoritariamente pelo setor público. As escolas públicas são responsáveis por 87,8% do total de estudantes, totalizando 45,7 milhões de alunos na faixa entre 0 e 17 anos.²⁰

Mas a referida estratégia permite ainda uma outra “vantagem” ao MEC, que é a possibilidade de estabelecer parcerias para a oferta da educação profissional, apelando para acordos com a iniciativa privada, através de programas desenvolvidos em conjunto com empresas, ou ainda com o Sistema S. Possibilita, ainda, articulações com outros Ministérios, como o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, por exemplo, possibilitando a utilização de outros recursos, tais como os do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, responsabilizando mais uma vez os trabalhadores pelo financiamento de sua capacitação para o trabalho.

¹⁹ Cf.: CUNHA (1998) nos comentários que tece a partir de documento produzido por CASTRO (1997).

²⁰ Cf.: os dados foram retirados de: www.inep.gov.br

Por tais razões, a reforma da educação profissional não pode ser abordada de forma apartada do conjunto de reformas educacionais que o Brasil viveu na década de 90. A justificativa utilizada pelo governo é da necessidade de melhorar a educação básica como educação geral, revendo sua estrutura e os vínculos com a ação e respondendo aos imperativos do mercado de trabalho e dos movimentos sociais organizados, que pleiteiam a educação básica como direito.

As pressões sobre a educação básica refletem, ao mesmo tempo, uma realidade dicotômica, que poderia ser sinteticamente descrita como aquela que deve responder às necessidades de uma sociedade tecnicamente evoluída, com uma força de trabalho que tenha provado sua competência para ser absorvida nos chamados “bons empregos”, devendo ser razoavelmente remunerada, convivendo com outra representada pela miséria. Essa última face seria caracterizada por processos arcaicos de produção, com extensas jornadas, condições rudimentares de trabalho, baixa remuneração, apresentando as formas contratuais mais diversas.

Nesse contexto, por que não pensar em uma educação também dual? Os sistemas públicos de ensino podem estar produzindo formas ambivalentes de educação, que se caracterizam principalmente pela diferenciação de acesso às condições materiais indispensáveis ao bom desempenho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse quadro, só nos resta considerar que o momento é de grande expectativa em torno das acomodações que se farão a partir das exigências legais. É sabido que as escolas técnicas têm enfrentado grandes dificuldades para adequarem-se às exigências da Reforma. Por outro lado, sabe-se também que são muitas as resistências que o MEC tem enfrentado na tentativa de impor as mudanças contempladas no Decreto 2.208/97.

O que se percebe é que as reformas dos anos 90 apresentam grande coerência, estão orientadas segundo pressupostos muito claros e aqui já mencionados: o ensino fundamental estaria voltado para a garantia de equidade social e a educação profissional para a empregabilidade.

É interessante notar como as mesmas orientações utilizadas no passado são resgatadas e revestidas de outra roupagem para justificarem

situações estruturais, tentando dar às mesmas caráter conjuntural. Já na década de 70, Cunha (1980) nos advertia da inviabilidade de pensar a educação para a equalização social, como prescrevia a concepção liberal clássica, justamente pela impossibilidade de eliminar as desigualdades sociais no capitalismo. Contudo, percebemos que são recorrentes os apelos em torno da educação como redentora dos malefícios causados pela própria ordem social que os engendram.

O apelo à universalização da educação básica observado na última década estaria orientado pela tentativa de resposta do Estado às reivindicações sociais, através da inscrição na Constituição de 1988, do direito à educação básica gratuita para todos. Por outro lado, busca ainda responder aos ditames do atual estágio de organização do capital que reclama um trabalhador com formação geral sólida e básica, capaz de lhe proporcionar condições de adaptar-se às mudanças e responder às exigências da formação continuada. Desse ponto de vista percebe-se uma dupla orientação no mesmo processo, o que resulta na possibilidade de uma escolarização dual, ou porque não dizer, desigual.

Por um custo aluno/ano tão baixo quanto é o valor definido pelo FUNDEF como parâmetro para a educação com equidade social, não se poderia pretender formar trabalhadores aptos ao mercado de trabalho formal, exigente de novas competências fundadas em padrão tecnológico de produção. Portanto, não seria demais supor que em patamares tão baixos a escolarização oferecida só poderia estar a serviço de responder a uma exigência legal e, no limite, integrar socialmente os que se encontram predestinados a estar fora do mercado regulamentado de trabalho.

Sendo assim, combinam muito bem as orientações por um ensino fundamental feito dentro das condições estabelecidas pelo FUNDEF, com o desenvolvimento de habilidades básicas oferecidas por cursos de duração variável, sem a exigência de escolarização prévia, como prevista no Decreto 2.208/97. Tal junção capacitaria os trabalhadores a procurarem alternativas de trabalho fora do mercado formal ou, quem sabe, como já afirmou Carnoy (1992), em estudo aqui citado, procurar “ocupações criativas” para sua sobrevivência.

Aqueles que conseguirem realizar de fato uma escolarização básica regular, que lhes proporcione uma formação geral sólida, poderão futuramente recorrer aos cursos de nível técnico para habilitarem-se ao mercado de trabalho. Contudo, vale ressaltar que a educação geral já é ela

mesma uma formação profissional, visto que se trata de preparação para o trabalho em bases mais flexíveis.

Nesse contexto, cabe considerar que se de fato as orientações buscadas pelo atual governo, com o conjunto de reformas que pôs em marcha na educação básica e profissional, tiveram como objetivo a equidade social e a empregabilidade, em ambos os casos, os intentos parecem frustrar-se. Num país que revela tão altos índices de desemprego e a soma de cerca de 15,2 milhões de analfabetos, só é possível constatar uma realidade de grande iniquidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER FILHO, R.L.. O ensino médio: a universalização possível. In: COSTA, V.L.C. (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999.

BERNARDO, J. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. *Lei n. 9424 - 24 dez. 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Ministério do Trabalho. *Política para a educação profissional*. Brasília: MEC/MTb, 1996.

_____. INEP. *ENEM - Documento Básico*. Brasília, 1998.

_____. *Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 de 20 dez. 1996.

_____. *Decreto 2.208 de, de 17 de abril de 1997*.

_____. *Plano Nacional de Educação - proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: MEC/INEP, 1998.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Programa de Apoio a Capacitação Tecnológica da Indústria - PACT*; termo de referência. Brasília, (s. d.). (Página do MCT - internet).

_____. Ministério do Trabalho. *Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR*; reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil. Brasília, 1998.

BUENO, M. S. S.. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*. N.º 109. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, março de 2000.

CARNOY, M. *Razões para investir em educação básica*. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

CASTRO, C. M. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?*. Brasília: INEP/MEC, 1997

- CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago, 1990.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHOMSKY, N. *Novas e velhas ordens mundiais*. São Paulo: Scritta, 1996.
- CONFEDERAÇÃO GERAL DOS TRABALHADORES. *Programa de desenvolvimento profissional contínuo*. São Paulo, 1998.
- _____. *Programa de qualificação e requalificação profissional; projetos*. São Paulo, 1998.
- _____. *Projeto "Bicho da Seda"*. São Paulo, 1998.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. A garantia do crescimento. *Revista da CNI*. Brasília, ano 31, n. 306, jun. 1998.
- CORAGGIO, J.L. Economia y educación: nuevos contextos y estrategias. *Ceeal*, Santiago, 1992.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1980.
- _____. O ensino médio e profissional: da fusão à exclusão. *Revista do CEFET/RJ*. Ano 2, n.º 2. Rio de Janeiro: MEC/SESU. Jul. dez. 1998.
- DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Nova York: UNICEF, 1990.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.
- EDUCAÇÃO para todos*. Brasília: UNICEF, 1993. v.I.
- ESCOLA de Educação Profissional*. São Paulo: Sindicato dos Metalúrgicos, 1998. (Página do Sindicato dos Metalúrgicos-SP – internet).
- FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Parceria empresa-escola*. Belo Horizonte: (s. d).
- FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Profissional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, 80-100, Abril 2000.
- _____. Formação profissional e reforma do ensino técnico. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 59, 225-269, Agosto de 1997.
- FONSECA, M. O Banco mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, D.A *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.46-63.
- INFORMACUT. São Paulo: CUT, n.257, set. 1995.
- INSTITUTO HERBERT LEVY. *Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*. São Paulo, 1992.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, v.63).
- _____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, 15-40, Abril 2000.

- LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 11-36, 1997.
- LEITE, M.P. Qualificação, desemprego e empregabilidade. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE, v. 11, n. 1, p. 64-69, jan. mar. 1997.
- OLIVEIRA, D.A. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M.R.T. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado*. In: CARAPETO, N.S. e AGUIAR, M.A. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000b.
- PESQUISA DIEESE. *Formação profissional: um novo espaço de negociação*. São Paulo: DIEESE, 1998. v. 14.
- PLENÁRIA NACIONAL CUT- ZUMBI DOS PALMARES, 7, 1995, São Paulo. Resoluções... São Paulo: *INFORMACUT*, n. 257.: set. 1995.
- POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999.
- PROGRAMA Integrar: formação e qualificação para o trabalho. São Paulo: CNM/CUT, 1998.
- SEGNINI, L.R.P. Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação. *Trabalho & Educação* - Revista do NETE. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, n.º 6, Jul/dez de 1999 - Jan/jun. 2000.
- TEIXEIRA, N. C. *Parceria empresa escola; vamos começar?*. Belo Horizonte: FIEMG, (s.d.).