

INTRODUÇÃO

O novo cenário que se configura – decorrente da globalização/mundialização do capital e reestruturação produtiva – impacta e impõe desafios ao mundo do trabalho. Com estas transformações que se articulam nos planos econômico, social, político e, sobretudo, tecnológico, a educação básica ganha maior destaque e a formação profissional assume maior importância por ser uma exigência fundamental de processos produtivos em mutação.

Na nova ordem mundial, a educação profissional é considerada um fator estratégico de competitividade e de desenvolvimento. As transformações ocorridas, em especial no mundo do trabalho, demandam assim mudanças na formação profissional. Nesta perspectiva, dois eixos de análise se colocam como fundamentais para a compreensão do fenômeno. O primeiro se refere às estratégias adotadas pelo sistema empresarial no sentido de redirecionar conhecimentos, habilidades e atitudes do coletivo dos trabalhadores diretamente vinculados às necessidades dos processos produtivo, tecnológico e sociais que se (re)constrõem no cotidiano organizacional. O segundo eixo relaciona-se com a educação no plano formal e institucional, na articulação básica entre trabalho e educação, elementos fundamentais da estruturação das relações sociais que fundamentam a sociedade contemporânea. O foco central deste trabalho diz respeito a este segundo eixo.

Assim, nosso objetivo principal, neste texto, consiste em investigar a educação profissional e os movimentos feitos pelas escolas de nível médio no sentido de ajustar-se às novas demandas de qualificação, decorrentes das mudanças em curso no país, acionadas pela reestruturação produtiva, a partir do ingresso do país num contexto de globalização. Neste sentido, as políticas públicas para a educação profissional adotadas no Brasil – na tentativa de adequar a instituição escolar ao mundo globalizado – passam a se constituir como objeto principal de nosso estudo. Centralizamos nossa análise no estado de Minas Gerais, colocado aqui como referencial das questões maiores que concretizam nosso trabalho.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

No contexto marcado pela internacionalização da produção e da economia, observa-se o fortalecimento do grande capital financeiro e das grandes organizações em detrimento do controle governamental, ou seja, processa-se uma significativa transferência de poder dos Estados nacionais para as grandes corporações. Assim, amplia-se o espaço de dominação destas organizações e sua influência em outros campos sociais, em especial no que se refere à definição e concretização de políticas públicas, inclusive na área educacional.

Por outro lado, se o mundo se transforma, todas estas transformações afetam diretamente a vida do trabalhador que, exposto à velocidade das mudanças que ocorrem a cada dia e à competição num mercado global, aliadas à tecnologia em rápida transformação, encontra-se frente a um novo desafio e indagação de como agir num ambiente que exige tanto e se transforma tão rapidamente.

Paradoxalmente, acentua-se a tendência à responsabilizar os indivíduos pelo seu processo de formação, desonerando o Estado e as organizações. Segundo MARRAS (2000: 266), “aquela que era uma ‘obrigação’ empresarial (o desenvolvimento gerencial), tornou-se naturalmente uma obrigação do indivíduo”.

Neste quadro, as transfigurações decorrentes da globalização trouxeram uma competição acentuada e exacerbada, com novos padrões de produtividade e qualidade. Como “recurso” estratégico, torna-se necessário um maior engajamento dos trabalhadores e acréscimos em seus padrões de qualificação e capacitação. A disseminação de programas comportamentais e motivacionais procura despertar uma nova postura cooperativa.

O que é novo neste processo é a necessidade do envolvimento do trabalhador, inclusive no que diz respeito à mobilização de sua subjetividade: é a integralidade do sujeito que se tornou necessário mobilizar, ao contrário do modelo de gestão anterior (taylorista-fordista) que demandava a mobilização e utilização de gestos, conhecimentos e habilidades parciais. Uma outra dimensão nova na gestão contemporânea tem sido a inculcação de que os objetivos empresariais sejam também os objetivos dos trabalhadores, a partir do pressuposto de que não há antagonismo de interesses entre capital/trabalho. Esse novo modelo de

gestão demanda investimentos no processo formativo, uma vez que este se tornou um diferencial competitivo no contexto de modernização.

Hoje, com as novas exigências do mercado e as situações atuais nos cenários do mundo do trabalho, o trabalhador é pressionado cada vez mais a planejar e investir nele mesmo, na busca de um nível de empregabilidade suficiente, inclusive no que se refere às exigências de educação formal. O que se espera do profissional deste mundo globalizado é que ele seja cada vez mais comprometido, polivalente, envolvido, participante, multifuncional, capaz de desenvolver pensamento teórico e abstrato, flexível, criativo, analítico, cooperativo, para atender às novas necessidades do mercado e, principalmente, estar preparado para mudanças em sua carreira, sempre sujeito à incerteza e à precarização.

Assim, é neste espaço social contraditório que inserimos este trabalho, focalizando a formação de um contingente de trabalhadores profissionalizados – celeiro das organizações – e a possibilidade de estruturação de um sistema formal de ensino que atenda as necessidades individuais e coletivas em seus processos de educação, representados pelas políticas educacionais que conformam e direcionam este setor da vida social.

AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

Hoje, novos procedimentos estão sendo desenvolvidos no interior das organizações e novas formas de gestão aparecem, refletindo as mudanças globais. Podemos observar a diminuição dos níveis hierárquicos, a valorização da educação e da formação profissional, a terceirização, maior flexibilidade das empresas, que contrasta com as formas rígidas de produção marcadas pelo taylorismo/fordismo, fazendo com que o trabalhador se torne multifuncional e valorizando o trabalho em equipe.

As mudanças no processo de preparação para o trabalho só podem ser entendidas no contexto dessas grandes transformações do próprio trabalho, em seu processo, suas formas de gestão, na relação entre os atores sociais em presença, assim como nas mudanças e inovações tecnológicas ocorridas nas organizações.

O redirecionamento do conjunto da economia capitalista na construção de um novo paradigma em substituição ao modelo taylorista-

fordista aparece como o primeiro indicador. Alguns autores assinalavam, já em 1984, a emergência de um novo processo que se caracterizava pela (a) descentralização produtiva apoiada sobre a flexibilidade de produção; (b) por novas relações entre as empresas, privilegiando a horizontalidade mais que a verticalidade da produção e (c) o aparecimento de novos modelos de trabalho e de trabalhador.

A crise do fordismo, como modelo de desenvolvimento, foi objeto de inúmeras explicações. A concorrência, segundo alguns autores, aparece como a razão mais evidente, seguida do aumento do preço das matérias-primas, em particular do petróleo, que estimulou a batalha das exportações e o estrangulamento dos lucros. De acordo com GROUX E LEVY (1985), este quadro se caracteriza por uma tríplice crise: a crise econômica, a crise do sindicalismo e a crise dos modos tradicionais da autoridade patronal. Daí a extensão e a profundidade das mudanças.

Dois correntes principais tentam explicar a natureza destas transformações. A primeira, onde os autores partilham a convicção de mudanças profundas na instauração de um novo processo e a segunda - em oposição - é defendida pelos autores que acreditam na persistência e mesmo no aprofundamento das formas tayloristas-fordistas, ainda que municiadas e revestidas de um novo discurso.

O taylorismo e o fordismo, caracterizados pela racionalização da produção, profunda divisão e especialização do trabalho, estruturas altamente hierarquizadas, ênfase na mecanização para solução de problemas técnicos, da produção em massa, dentre outras características, começam a perder espaço desde o final dos anos 60.

Como modelo de produção, o taylorismo-fordismo começou a dar sinais de fragilidade, quando não conseguiu mais prover o aumento da produtividade, revelando impossibilidade de incrementar os ganhos de produção do trabalho, e gerando sérios questionamentos sobre o trabalho alienado e desqualificado, predominante neste modelo. Com o aumento da concorrência internacional, surge um novo padrão diferenciado da rigidez do paradigma vigente, apoiado na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos, dos mercados com a necessidade de produção em pequenas séries diferenciadas e diversificadas pelas demandas e padrões de consumo, ou seja, um novo padrão de produção denominado “modelo japonês”.

Este modelo teve um grande êxito, disseminando-se o seu uso nas sociedades capitalistas ocidentais, embora com as adaptações específicas às diversas sociedades nacionais. No caso específico do Japão, em função de

seu contexto no período pós-guerra, sua emergência se deu em função da necessidade de inovação nas áreas associadas da organização do trabalho e da gestão de produção. A busca da flexibilidade, a integração e o enxugamento das unidades produtivas foram de extrema importância e conseguiram mudar o padrão anterior de organização do trabalho e de gestão das empresas, obtendo renovação geral dos ganhos de produtividade e o incremento da qualidade dos produtos.

Esse novo modelo permite ao trabalhador um envolvimento maior nos objetivos empresariais. Para GUIMARÃES (1995), isto tem sido conseguido, seja no Japão, seja no Ocidente, através da implantação de estratégias voltadas no sentido de: a) anular a ação sindical ou, alternativamente, modificar a relação com os sindicatos operários; b) flexibilizar o uso do trabalho; c) estabelecer uma nova forma de cooperação entre empresas e empregados. Na visão de PAIXÃO & FIGUEIREDO (1996), a principal lição deixada pelo modelo flexível japonês ao resto do mundo é o fato de considerar a subjetividade dos coletivos operários como o território mais importante a ser conquistado dentro de uma empresa.

A partir das mudanças vivenciadas com o rompimento do paradigma taylorista-fordista e a emergência do modelo japonês, o trabalho ganha um novo significado. A produção repetitiva e pré-definida cede lugar às tarefas diferenciadas, exigindo maiores conhecimentos e habilidades de controle de mais de uma máquina, de um posto de trabalho. Com a transformação do trabalho, modifica-se o tipo de trabalhador requerido, com repercussões essenciais na formação do coletivo que sustenta a fábrica. Mesmo com todo processo de transformação e inovação tecnológica, é importante salientar que a conexão entre a produção e o saber não se esgota no sistema de máquinas, mas se articula necessariamente através dos sujeitos concretos. Para efetivar esse processo e obter os resultados pretendidos no que se refere à presença de uma força de trabalho respondendo pronta e eficazmente às necessidades da organização, emergem, assim, novas configurações do processo de gestão e novos modelos organizacionais.

O que interessa reforçar aqui e agora é a caracterização de OLIVER e WILKINSON (1988) que utilizam o critério de forte e fraca dependência em termos de estratégia organizacional, comparando o “modelo japonês” ao taylorismo-fordismo. Eles explicam que o grau de dependência das partes engajadas dentro de um processo de produção se mede em termos do impacto que pode ter a capacidade destas partes de fazer funcionar o sistema. A extensão destas conseqüências pode ser considerada em termos

de intrusão, do imediato e da substituição. O sentimento de intrusão depende da maneira que os efeitos de perturbação se fazem sentir na organização. Ela está ligada estreitamente ao grau de interdependência entre as diferentes operações do sistema. O imediato se refere à rapidez com que os efeitos da perturbação se fazem sentir. E a substituição diz respeito à substituição dos recursos que aí intervêm, introduzindo novas conotações nas relações de poder dentro da organização.

Nessa perspectiva, quando a perturbação for sentida como intrusão e de caráter imediato e onde existe uma fraca possibilidade de substituição de recursos, existe um grau elevado de dependência entre as operações e os agentes integrantes deste processo. O taylorismo-fordismo tem uma fraca dependência: os trabalhadores são “não-qualificados” e podem ser repostos facilmente; os estoques garantem que as perturbações não tenham um caráter de intrusão ou de imediato; o controle de qualidade corrige as falhas; o processo de produção não é fortemente dependente nem de seus operários, nem de seus fornecedores. O sistema japonês é fortemente dependente. O *Just-in-Time* aumenta o caráter de intrusão e de imediato de uma perturbação; os estoques são reduzidos ao mínimo; o sistema depende inteiramente do funcionamento harmonioso da cada parte constitutiva. A gerência deve conseguir um meio de assegurar que o poder conferido aos trabalhadores não seja utilizado para outros fins que não aqueles permitidos pela empresa.

A flexibilidade, por sua vez, englobando a especialização flexível⁴ designa a multiquificação demandada dos trabalhadores, que passam a ter de se apoiar em múltiplas habilidades, a fim de serem alocados nas áreas em que a empresa necessitar por motivo de variação na demanda. Quando acoplada à adoção de inovações microeletrônicas, a flexibilidade possui implicações principalmente sociais, dentre as quais se destaca o desemprego, causado pela introdução de tecnologias no nível produtivo (DEDECCA, 1996). Na verdade, o que se presencia atualmente - um maciço processo de destruição de postos de trabalho - resulta da mobilidade de ação que o capital industrial recuperou, para investir e desinvestir, em nível local ou internacional, bem como da liberalização do comércio internacional.

O mercado de trabalho teve suas feições profundamente alteradas com a reestruturação produtiva. Seus diversos elementos mostram um

⁴ "Em termos simples, a especialização flexível tenta pôr, cada vez mais rápido, produtos mais variados no mercado"(SENNETT, 1999:59).

comportamento em si determinado pelas formas pelas quais o trabalho passou a ser organizado. Em particular, a introdução das tecnologias microeletrônicas e a disseminação da idéia de flexibilidade, como uma espécie de "dogma" intrinsecamente relacionados à idéia de enxugamento de pessoal, reformularam as características e atitudes da força de trabalho em seus diversos níveis.

A heterogeneidade do mercado de trabalho se dá mediante a formação de duas realidades distintas, denominada de bipolarização do mercado de trabalho⁵: de um lado, gozando de determinadas prerrogativas, encontra-se o trabalhador formal das empresas, legalmente a elas ligado e normalmente possuindo um nível de qualificação elevado; na outra ponta, encontram-se os trabalhadores subcontratados, contratados em tempo parcial, ou ainda estagiários, que, gozando de quase nenhum benefício, normalmente têm suas atribuições definidas por contratos temporários de trabalho, no chamado trabalho precarizado.

Em relação ao mercado de trabalho atual, CASTEL (1998) postula que a precarização do trabalho constitui uma outra característica, menos espetacular do que a flexibilidade, porém ainda mais importante, sem dúvida. De acordo com sua visão, o contrato de trabalho por tempo indeterminado está em vias de perder sua hegemonia, e, de agora em diante, é um equívoco caracterizar essas novas formas precárias de emprego como "particulares" ou como "atípicas", pois é cada vez mais claro que a precarização do emprego e o desemprego se inseriram na dinâmica atual de modernização.

Assim, com uma nova ordem produtiva inaugurada a partir de transformações importantes no interior das fábricas, a formação profissional ganha um significado importante no interior da empresa. Este aspecto conduz a um novo fenômeno da sociedade, onde a empresa adquire posição e importância frente às grandes instituições sociais de nossa época, constituindo-se também como um sistema cultural, simbólico e imaginário.

Para POCHMANN (2001), alterações nos sistemas educacionais se fariam necessárias, pois pareceria haver inadequação na passagem do trabalhador da educação profissional ao aparelho produtivo. O despreparo

⁵ A bipolarização do mercado de trabalho, à qual se referem vários autores, consiste, de acordo com CASTEL (1998: 523-524), "em dois segmentos, um mercado primário - formado por elementos qualificados, melhor pagos, melhor protegidos e mais estáveis-, e um mercado secundário - constituído por pessoal precário, menos qualificado, diretamente submetido às flutuações da demanda".

da oferta de trabalho para ocupar os empregos que resultariam da nova economia traria, por conseqüência, o desemprego e menor inclusão do trabalhador nos frutos do desenvolvimento econômico.

POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No contexto de elevação do nível de exigência de qualificação da força de trabalho, a educação ganha novo destaque, pois ela é vista como o processo que tem condições de desenvolver as novas capacidades que o setor produtivo vem requerendo do trabalhador. Do ponto de vista da qualificação para o trabalho, a recente demanda do setor produtivo apresenta novas preocupações para a formação educacional, na medida em que exige, dentre outros aspectos, uma formação mais sofisticada e complexa, que privilegie o desenvolvimento do raciocínio lógico do trabalhador, de sua capacidade de aprender, de sua iniciativa para resolver problemas. Assim, o processo de reestruturação produtiva vem pressionando os sistemas de formação a se modificarem, em especial os do ensino profissionalizante.

As políticas que têm sido adotadas pelo Estado para reformar a educação brasileira e adequá-la às mudanças do mundo do trabalho têm sido objeto de vários estudos. Dentre eles, destaca-se o de CUNHA (1997: 1) que adota um conceito bastante interessante para enriquecer a compreensão das políticas para a educação profissional. Trata-se da administração "zig zag" que, segundo o autor, consiste em:

(...) oscilações resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a *sua* idéia 'salvadora' para a crise da educação, o *seu* plano de carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as *suas* prioridades. Assim, as idéias 'salvadoras' (...) mudam a cada quatro anos, freqüentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente do ministério ou da secretaria da educação durante todo o mandato do presidente, do governador ou do prefeito.

Cunha apresenta três razões que, no seu entendimento, fundam a política "zig zag": a primeira, nomeada *eleitorismo*, ou seja, a procura de políticas educacionais que provoquem impacto capaz de produzir resultados nas urnas; a segunda, o *experimentalismo pedagógico*, resultante do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas e a terceira, o *voluntarismo ideológico*, que se caracteriza como a atitude generosa de

querer acabar com os males da educação escolar num curto espaço de tempo.

Com base nessas categorias, CUNHA (1977) examina propostas de reforma do ensino médio, fazendo uma retrospectiva histórica e retomando estudos feitos por ele próprio, na primeira metade dos anos 70, sobre a profissionalização do ensino médio. Esse segmento escolar, na interpretação do autor, "padeceu desse zig zag" (CUNHA, 1997:1) que, historicamente, tem sido objeto de um verdadeiro "experimentalismo pedagógico".

Em 1909, destaca-se a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, que deram origem às atuais Escolas Técnicas Federais. Até 1930, a constituição de escolas voltadas para educação profissional pode ser considerada precária, tendo em vista a estrutura frágil da indústria brasileira. A organização de escolas regulares de ensino médio só vai acontecer praticamente depois dos anos 40, quando se intensifica o processo de industrialização, ocasião em que foi aprovada a Lei Orgânica que estruturou o ensino técnico e profissional, transformando as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Técnicas Industriais em 1942.

Até 1961, era dificultado a todos os egressos de escolas de formação profissional de nível médio se candidatarem ao ingresso em cursos superiores. Isso só vai deixar de acontecer com a *equivalência* (Lei nº 4024/61), que integrou as escolas profissionalizantes ao sistema regular de ensino. Essa medida foi importante para igualar os sistemas de formação geral e de formação profissionalizante, no que se refere à continuidade de estudos.

A convivência de dois tipos diferentes de escolas, oferecendo, legalmente, idênticas possibilidades de acesso ao ensino superior, só vai até 1971, quando todas as escolas de nível médio foram obrigadas a oferecer um ensino profissionalizante (Lei nº 5692/71). Os documentos consultados mostram que, a partir dessa época, se agravaram os problemas do ensino médio. A maioria dos autores considera que essa medida foi um verdadeiro fracasso, já que o Estado não estava disposto a financiar os custos do que estava sendo concebido como "formação profissional". A explicitação dessa inadequação vai se dar com a aprovação da Lei nº 7044/82 que suspendeu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, substituindo a proposição de *qualificação* para o trabalho pela de *preparação* para o trabalho.

Esses rumos confusos, em "zig zag", acabam chegando aos anos 90, com a LDB nº 9394/96 que redefine a educação técnica e profissional. A educação profissional passa a ser estabelecida, então, como uma modalidade

do ensino médio. A proposta atual visa modernizar o ensino profissional no país, de maneira a acompanhar o avanço tecnológico e atender as demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Os objetivos são os de formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; especializar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos; qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade. Pelo Decreto nº 2208/97, a formação profissional de nível básico, técnico e tecnológico passa, então, a constituir um sistema paralelo ao sistema regular de ensino. A Reforma do Ensino Profissional é complementada pela Portaria nº 646/ 97, que regulamenta procedimentos para sua implantação.

ADMINISTRAÇÃO ZIG ZAG NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

O conceito de administração "zig zag" também se expressa na gestão do sistema público de ensino estadual. A aprovação da LDB nº 9394/96 e do Decreto nº 2208/97 vieram fortalecer as iniciativas que vinham sendo desenvolvidas pelo governo do Estado de Minas Gerais em relação ao ensino médio.

O governo mineiro, a partir de 1990, "redefiniu sua política educacional, colocando a escola como eixo central do processo de busca da qualidade do ensino oferecido. Em 1995, celebrou com o Banco Mundial um contrato de empréstimo para financiamento do Projeto de Melhoria da Qualidade na Educação Básica (PROQUALIDADE) e, ao mesmo tempo, iniciou a elaboração de um Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMÉDIO). Estas iniciativas visavam, dentre outros aspectos, enfrentar o problema de vagas⁶ na educação média, mediante uma ampla redefinição da educação de nível médio.

A iniciativa de financiamento por parte do Banco Mundial em relação ao Estado de Minas Gerais tem por base o fato de ser este o primeiro Estado brasileiro que, simultaneamente, implementou medidas como ciclo básico, programas de avaliação da escola pública, eleição dos diretores pela comunidade escolar, criação dos colegiados escolares e autonomia escolar

⁶ Os estudos do Governo do Estado de Minas Gerais registraram um *déficit* de 900 mil vagas para os alunos que estão na faixa etária entre 15 e 17 anos (Documento SEE, 1996).

(SOARES, 1999). Estas medidas estavam presentes no ideário político do Banco Mundial, como foi evidenciado por TOMMASI (1996). Assim, o governo mineiro definiu uma proposta de reforma da educação, abrangendo a rede de escolas do ensino médio.

A proposta do governo era a de oferecer ensino médio com formação propedêutica e estabelecer parcerias com os setores produtivos e de serviços para oferecer o curso técnico. Esses cursos constituiriam uma alternativa para os que optassem pelo ensino profissional, em forma de cursos pós-médios, que poderiam ser realizados concomitantemente ao ensino médio ou após concluí-lo.

Na direção de concretizar a proposta do governo mineiro, os cursos profissionalizantes oferecidos pelas escolas estaduais deveriam ser extintos. Eles só seriam ofertados pelo Estado em parceria com quem se interessasse pela habilitação profissional, como organizações sociais, instituições particulares, instituições ou empresas governamentais. Dessa forma, a oferta da educação profissional deveria se basear em demandas de mercado e nas diversas características econômicas das grandes regiões de Minas Gerais.

Medidas para fundamentar a extinção de cursos técnicos foram tomadas, dentre as quais a resolução nº 7905/96, que determinou uma avaliação de cada habilitação profissional ofertada em todas as escolas da rede pública estadual. Assim, as escolas estaduais que ofereciam cursos profissionalizantes foram submetidas a um processo de avaliação que objetivava identificar as possibilidades dessas escolas em continuar, ou não, ofertando cursos profissionais.

Para dar continuidade ao curso profissionalizante, as escolas estaduais deveriam preencher alguns critérios, estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Estes tinham como objetivo: a) avaliar se a habilitação oferecida pela escola atenderia adequadamente ao mundo do trabalho e às transformações científicas e tecnológicas do setor produtivo e b) avaliar se a demanda existente justificava manter o curso na região.

Com base nessa avaliação, a SEE-MG decidiu que não seriam mantidos os cursos profissionalizantes como os de contabilidade e magistério e que não se investiria mais em cursos para o setor industrial. Diante disso, as instituições escolares da rede estadual teriam até o ano de 1998 para extinguir seus cursos técnicos.

Com a mudança do ensino médio no Estado de Minas Gerais, 311 habilitações profissionais foram extintas, não havendo, assim, a definição de

outras habilitações profissionais e sim de grandes áreas profissionalizantes. Em contrapartida, a educação profissional seria oferecida em Centros Regionais de Educação Profissional (CREP), distribuídos pelo Estado de acordo com a demanda e a vocação econômica da região. Estes centros seriam organizados pela sociedade civil, mas não como uma escola pública. Desse modo, os cursos para o setor industrial seriam ofertados apenas em parceria com a indústria e demais instâncias da sociedade civil interessadas nesse tipo de formação. Assim, pela política de reforma da educação, conduzida pelo governo mineiro, enquanto o ensino de nível médio seria universalizado sob a tônica da educação geral, os Centros Regionais de Educação Profissional ofertariam a educação profissional.

O modelo de formação profissional que está sendo implementado pelo governo do Estado de Minas Gerais é, segundo o ex-coordenador da Revisão de Ensino Médio do governo mineiro, uma proposta de experimentação que está presente no Decreto 2208/97. A criação dos CREPs deveria ser feita em consonância com o Programa Mineiro de Desenvolvimento Integrado, ao qual deve estar subordinada a política do ensino profissional. Assim, estão sendo criadas 10 novas habilitações, no setor terciário, dentro das grandes áreas profissionalizantes propostas pela SEE-MG.

POSICIONAMENTO DOS PRINCIPAIS ATORES ENVOLVIDOS NA EXTINÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES

Sobre o posicionamento dos principais atores envolvidos na extinção dos cursos profissionalizantes, a SEE-MG (Gestão Azeredo 1995/ 98) afirma que houve um grande debate com a comunidade a respeito dessas reformas do ensino médio:

A SEE-MG vem debatendo amplamente com grupos de professores, diretores e alunos, grupos de empresários, representantes de sindicatos, membros de outras secretarias estaduais, MEC, Ministério do Trabalho e outros, *encontrando grande aceitação* (SEE-MG, 1996, grifos nossos).

Essa perspectiva é reafirmada pelo ex-coordenador da Revisão de Ensino Médio do Estado de Minas Gerais, o qual assinala ter havido pouca reação à reforma:

Raíssa Pimenta Pires e Outros

No ano de 1996, nós tivemos uma reação muito grande, especialmente dos professores do curso profissionalizante. À medida em que nós fizemos um trabalho de esclarecimento, posso afirmar que houve pouquíssima reação, muito aquém do que a gente imaginava que ocorreria. (1999).

Entretanto, a pesquisa realizada junto a diretores, docentes, alunos e alunas, pais e mães revelou um elevado grau de desconhecimento do assunto (SOARES, 1999). Esse fato vem, contraditoriamente, demonstrar que a comunidade não foi devidamente esclarecida sobre o assunto e vem manifestando descontentamento, como evidencia o depoimento de um professor de ensino médio:

Até a presente data, não consegui entender o motivo técnico usado para levar à extinção desse curso profissionalizante. Tampouco houve por parte do governo uma explicação plausível para o fato. Tudo indica que a extinção do curso profissionalizante está relacionada com a redução de gastos do governo ou por desinformação sobre a importância do mesmo para a região. (1998).

Esse mesmo descontentamento também foi registrado na pesquisa sobre a posição das famílias acerca da extinção dos cursos profissionalizantes. Para o pai de um aluno de curso técnico, a intenção do governo foi a de:

Contenção de despesa da parte do Estado, falta de informação sobre as necessidades da população, principalmente da periferia, e falta de informação sobre os resultados encontrados pelos alunos aqui já formados. (1998)

Em uma escola técnica estadual, que teve seus cursos profissionalizantes extintos no período de 1995/1998, foi possível identificar, também, o sentimento negativo da diretora a respeito do término dos cursos técnicos, quando ela afirma

É claro que a decisão de extinção de cursos profissionalizantes é resultado de estudos. Mas é como se passasse um rolo compressor em tudo o que está na frente, sem perceber se dá para passar ou não. (1999)

Essa mesma diretora informa que as três habilitações (técnico em eletrônica, técnico em mecânica e técnico em processamento de dados) até então oferecidas pela escola, antes da reforma do ensino médio, foram extintas no período. Em razão da pressão que a comunidade vinha exercendo para não deixar que as habilitações profissionalizantes fossem extintas, a escola solicitou do governo seguinte uma reavaliação do processo de extinção de seus cursos técnicos, tendo as seguintes justificativas para a reativação dos cursos profissionalizantes: boa demanda por parte de alunos

pelos cursos técnicos que eram oferecidos, laboratórios em bom funcionamento, professores capacitados na área dos cursos que eram oferecidos e alunos egressos com boa aceitação no mercado de trabalho. Em consequência, a escola conseguiu reativar duas (técnico em eletrônica, técnico em mecânica) das três habilitações que tinham sido extintas.

A reativação dos cursos profissionalizantes se deu, como foi mencionado, muito em função da pressão da comunidade. O Presidente da Associação dos Moradores do bairro, onde está inserida a escola acima citada, afirma:

A reativação do cursos profissionalizantes foi muito mais pela força da população, das associações que estiveram envolvidas. Nós nos movimentamos, através de jornalzinho, panfletos, passeatas. A pressão na Secretaria Estadual foi tanta que eles começaram a ver que eles não conseguiriam acabar com a escola pela força da comunidade. (2000)

Esta afirmação é confirmada por uma mãe de um ex-estudante da mesma escola, demonstrando sua insatisfação com as ações governamentais, principalmente na área educacional, e reconhecendo a correlação de forças entre a comunidade e o governo:

Eu acho que a comunidade é muito importante nessa hora. É lógico que o governo não tem interesse nenhum em manter a escola técnica. Qual é o interesse de manter uma escola técnica para quem está aqui embaixo? Nenhum. Qual o governo que tem interesse em manter a educação? Para que o povo fique inteligente? Para que o povo fique educado? Para que o povo cobre do governo depois? O governo não quer isso. (2000)

Os depoimentos acima mostram, de certa forma, as angústias e incertezas que vivem os diretores, os professores e as famílias frente à instabilidade das políticas educacionais, especialmente no ensino médio. Eles contribuem para ilustrar os problemas trazidos pela administração “zig zag” que, como assinala CUNHA (1997), vem convertendo o ensino técnico, mais uma vez, em objeto de “experimentalismo pedagógico”, o que só tem concorrido para desorganizar e piorar a qualidade do ensino. Por outro lado, as reações da comunidade frente às mudanças educacionais também mostram relações contraditórias entre a sociedade civil e o governo, evidenciando que a escola, como instituição social, só tem sua existência justificada se for capaz de responder a interesses e anseios da comunidade em que está inserida.

Nesse quadro de instabilidade, chama a atenção um elemento que, a despeito do “zig zag”, tem sido permanente: a falta de clareza e de

discussões teóricas sobre os conteúdos e o tipo de concepção formativa para orientar o ensino técnico. Enquanto o parâmetro que orienta o ensino de formação geral é o preparo para a cidadania, o ensino profissional tem como referência o mercado de trabalho. No caso específico das escolas públicas profissionalizantes de Minas Gerais, há fortes indicadores de que a referência do mercado também não predominou na reforma adotada, suprimindo-se habilitações que correspondem às demandas do setor produtivo, a exemplo do técnico em eletrônica e em processamento de dados. Por outro lado, o mercado de trabalho, pela sua mobilidade de objetivos, não parece ser o paradigma mais adequado para orientar a formação oferecida pela escola, cujas preocupações, acreditamos, ultrapassam as demandas mais imediatas e pontuais do mercado de trabalho.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA VISÃO DA ESCOLA E DA EMPRESA

Os modelos pedagógicos se constituem historicamente a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e das relações sociais. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, especialmente o de formação profissional, tem passado por uma série de alterações, ajustes, reajustes e desajustes. Com isto, emergem iniciativas do estado brasileiro que explicitam o objetivo de sincronizar este processo com as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho.

Nessa angulação, tem sido importante a influência do setor produtivo para consolidar e acelerar estes movimentos, diante das transformações técnicas e organizacionais impostas pela globalização e reestruturação produtiva. Entretanto, isso se concretiza num quadro de realizações particulares fundado no atendimento à lógica mercantil e não como uma articulação social e estratégica na expectativa de direitos individuais e coletivos de acesso à cultura, à ciência e à tecnologia.

Fazendo um paralelo entre as transformações do mundo do trabalho e a tentativa de sincronia do sistema educacional, em especial o de formação profissional, em relação ao atendimento das novas demandas impostas pela nova ordem mundial, pode-se observar que:

- > A necessidade de um trabalhador não mais especializado, mas multifuncional, capaz de realizar várias tarefas faz com que a educação

no interior das escolas enfatize a formação geral. Neste aspecto, a articulação entre as duas modalidades de educação – a básica e a profissional – não cumpre o compromisso da preparação para o trabalho. São processos duais e estratificados em estruturas distintas. Não se atende, assim, nem a formação geral e a profissional passa a ser pontual, emergencial e de curta duração.

- > A política “zig-zag” impacta a necessária continuidade do sistema profissional, prejudicando a qualidade de uma formação que deveria ser consistente, para fazer face às transformações tecnológicas e organizacionais. A tônica tem sido a de favorecer o desenvolvimento de qualificações estreitas para postos de trabalho mais precários ou para atividades informais. É sintomática, neste sentido, a criação de dez novas habilitações no setor terciário propostas pelo governo do estado de Minas Gerais, enquanto o setor industrial seria o responsável para as ofertas em seu próprio espaço. Desta forma, é dificultada a viabilização de um modelo integrado de organização modular da educação profissional. Ou seja, fortalece-se “o desenvolvimento de um modelo de estado que pretende transferir para a ordem privada a execução das políticas sociais” (FIDALGO & MACHADO, 1999:104).

Observa-se, assim, que estes movimentos, realizados numa perspectiva imediatista, aparecem como contraditórios e pouco eficazes, não conseguindo estruturar-se numa perspectiva mais duradoura em seus objetivos estratégicos. Segundo SOARES (2001:191), “as escolas médias profissionalizantes estão se esforçando para entrar em sintonia com as mudanças do mundo do trabalho. Todavia, ainda não conseguiram desenvolver, internamente, os recursos e as capacidades necessárias para tal”.

A maioria da comunidade escolar é favorável quanto ao preparo das escolas públicas profissionalizantes em relação ao mundo do trabalho, pois as mesmas apresentam um bom desempenho no desenvolvimento de quase todas as habilidades atualmente requeridas. Entretanto, esta não é a mesma visão do setor empresarial, já que ele afirma que “a escola não orienta a formação de técnicos, suficientemente, para os requisitos fundamentais dos novos processos de trabalho.” (*Ibidem*). Esta perspectiva pode ser confirmada quando a empresa considera que o movimento de modernização das escolas para tentar conseguir acompanhar as mudanças introduzidas no mundo do trabalho ainda é muito lento. Por outro lado, as escolas afirmam que as empresas não oferecem quase nenhuma alternativa de aproximação

entre elas. Apenas as segundas estabelecem com as primeiras uma parceria no sentido de recebimento de estagiários. Deve-se ressaltar, no entanto, que as críticas do empresariado focalizam a qualidade do ensino ofertado e a lentidão em criar ou desenvolver as habilitações necessárias, o que não significa uma proposta de extinção, mas de melhoria de qualidade.

É importante ressaltar também a imagem negativa, muitas vezes de forte insatisfação, descrença e resistência, que os atores da comunidade escolar, principalmente do estado de Minas Gerais, vêm construindo em relação à reforma da formação profissional. A razão disto se deve à instabilidade das políticas educacionais a ela dirigida, em toda a sua trajetória histórica, na grande maioria das vezes ocasionada pela administração “zig zag” imposta pelo estado brasileiro. Tal movimento ocasiona uma multiplicidade de iniciativas, muitas vezes conflitantes entre si e que, pela ausência de coerência, não guardam nenhuma continuidade.

Essas mudanças na legislação educacional tornam-se, assim, um problema, contribuindo para aumentar o quadro de instabilidade das escolas deste nível de ensino inseridas num contexto de imposição e marcada pela não participação dos atores envolvidos na comunidade escolar. Tal instabilidade tem sua causa principal na reforma estrutural que transforma a identidade dessas escolas, com acentuado prejuízo para a sua inserção social.

Esta falta de sintonia apresentada entre o sistema educacional e o aparelho produtivo sugere que não há como a escola acompanhar as mudanças ocorridas nas empresas se estas sequer apresentam explicitamente suas demandas, talvez porque as desconheçam mesmo. De todo modo, não acreditamos que a escola deva ficar sempre a reboque do setor produtivo, já que a educação de um cidadão vai além de uma preparação para o mercado de trabalho. A educação, a nosso ver, deve capacitar cidadãos para se inserirem, além no mercado de trabalho, na sociedade de forma competente, crítica e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais, com objetivos muitas vezes conflitantes, não atendem as necessidades dos excluídos dos benefícios da globalização. Para uns poucos, a qualificação científico-tecnológica e sócio-histórica para

o exercício das funções vinculadas à gestão e, para a grande maioria, a escolaridade apenas suficiente para se municiar de certos instrumentos básicos necessários em uma sociedade de perfil científico-tecnológico e complementada por uma formação profissional de curta duração, que os capacite para exercer ocupações precarizadas em um mercado cada vez mais restrito. Por outro lado, o investimento das organizações neste setor tem como referência o local, o pontual e o particular. Neste sentido, fragiliza-se, de fato, o elo entre o mundo do trabalho e a educação, no plano formal e institucional.

Assim, alinhava-se o paradoxo. Quando as exigências do mundo globalizado requerem o uso intensivo do conhecimento e da educação, reafirmando as relações entre educação e trabalho, fragiliza-se o vínculo formal com o emprego. O discurso que ainda permanece é que a instituição escolar é a “salvadora” para este tipo de situação, pois será capaz de desenvolver as novas capacidades que o setor produtivo vêm demandando do trabalhador, além de educá-lo para o exercício da cidadania. Entretanto, como vimos, esta educação é para poucos; cada vez para menos. É importante que tais paradoxos e contradições sejam amplamente debatidos e equacionados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CORRÊA, Maria Laetitia. Novas tecnologias, formação de pessoal e subjetividade política. In: *Relatório Técnico Científico Final FAPEMIG*, 2000.
- CORRÊA, Maria Laetitia e PIMENTA, Solange Maria. Formação profissional e participação: estratégias e controle político no contexto da reestruturação produtiva. In: *Trabalho & Educação*. Revista do NETE – jul/dez 1999 – jan/jun 2000, nº 6.
- CORRÊA, Maria Laetitia e PIMENTA, Solange Maria. Estratégias de modernização sistêmica – participação e formação profissional na indústria de Minas Gerais. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA DEL TRABAJO (El trabajo en los umbrales del signo XXI), 3, Buenos Aires. *Anales eletrônicos...*Buenos Aires, ALAST, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- DEDECCA, C.S. Racionalização, poder e trabalho. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.46, p.93-112, nov.1996.

Raíssa Pimenta Pires e Outros

- FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília. O Planfor e a reconceituação da educação profissional. In: *Trabalho & Educação*, Revista do NETE, jul/dez 1999 – jan/jul 2000 – nº 6.
- GROUX, G. e LEVY, C. - “Mobilisation collective et productivité économique: le cas des “cercles de qualité” dans la sidérurgie” - In: *Revue Française de Sociologie*, XXVI, 1985.
- GUIMARÃES, Antônio S. A. O futuro do trabalho. In: ADORNO, A. (org.). *A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade*. RS: Ed. Universidade RS, 1995.
- MARQUES-PEREIRA, J. *Flexibilidade do trabalho e desenvolvimento no México: as lições do boom econômico da região fronteira dos Estados Unidos*. São Paulo: FUNDEP, 1995. Texto para discussão IESP, n.24.
- MARRAS, Jean Pierre. *Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico*. São Paulo: Futura, 2000.
- OLIVER, N. and WILKINSON, B. *The Japanization of British Industry*. Oxford, Brasil Blackwell, 1988.
- PAIXÃO, Marcelo & FIGUEIREDO, Marcelo. Trabalho e século XXI: you say goodbye, I say hello. In: *Proposta*, nº 70, nov. 1996.
- PIMENTA, Solange Maria. A estratégia da gestão na nova ordem das empresas. In: PIMENTA, S.M.(org.) *Recursos Humanos – uma dimensão estratégica*. Belo Horizonte: UFMG/FACE/CEPEAD, 1999.
- POCHMANN, Márcio. *O emprego na globalização*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Políticas públicas e o ensino médio: diagnóstico e perspectivas*. Belo Horizonte, abril, 1996.
- SOARES, Rosemary Dore (Coord.). *Análise Prospectiva da Formação Profissional: o caso de Minas Gerais*. Belo Horizonte: FAPEMIG, 1999 (Relatório Técnico Final).
- SOARES, Rosemary et.al. Empresa e escola: pontos de vista sobre a formação profissional em Minas Gerais. In: HORTA, Carlos Roberto (Org). *Globalização, trabalho e desemprego: um enfoque internacional*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2001.
- TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian e HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.