

ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO.

Eliane Cleide da Silva Czernisz.
Universidade Estadual de Londrina

Neste trabalho analisamos o ensino médio e profissional brasileiro no contexto da globalização. O ponto de partida é o questionamento da política educacional para esse nível e modalidade de ensino construída e proposta no contexto de globalização e de reestruturação produtiva com base numa visão consensual cujos objetivos vislumbram a adequação da educação ao desenvolvimento econômico. O estudo toma por base análise e discussão bibliográfica e também de documentos da Unesco cujas recomendações tem influenciado os rumos das políticas para a educação em países da América Latina e Caribe.

Nos últimos anos tanto o ensino médio como a educação profissional técnica de nível médio passaram, por reformas que modificaram os pressupostos e a estrutura desses níveis de ensino. Na perspectiva da LDBEN Nº 9394/96 é atribuída ao ensino médio uma formação geral capaz de preparar o indivíduo para o trabalho e para a cidadania. A educação profissional regulamentada pelo Decreto N. 2.208/97 é subdividida em níveis diferentes de formação e visa a proporcionar melhores possibilidades de preparo para o trabalho, no nível básico, no técnico ou no tecnológico. A dissociação entre formação geral e formação profissionalizante leva em conta a flexibilização, aspecto importante no desenvolvimento tecnológico contemporâneo assim como para o ingresso no novo século e milênio. Nessa perspectiva, pensar a formação do homem em função do contexto contemporâneo requer, nos atuais e hegemônicos debates, pensar nos atributos indispensáveis à sua formação para uma realidade composta de novos padrões produtivos baseados na flexibilidade, na inovação tecnológica, na polivalência.

A reforma do ensino médio brasileiro desenrola-se num contexto descrito, de modo generalizado, como sendo globalizado e competitivo, para o qual requer-se uma formação adequada. Silva Júnior (2002, p. 100) entende que as reformas que se processam no âmbito do redirecionamento das políticas para o ensino médio integram, também, a reforma do Estado¹ e estão relacionadas com o movimento de "reorganização da economia mundial e do trabalho", requerendo a redefinição da educação média.

Esta análise nos leva a concordar com Kuenzer (1998) ao comentar que cada novo estágio de forças produtivas exige um projeto pedagógico. Entendemos que o atual projeto pedagógico começou a ser explicitado em documentos dirigidos à educação, que foram divulgados no início da década de 1990.

¹ O Estado, no entendimento de Silva Júnior (2002, p. 35), passa a ser "muito forte", mas "pouco interventor no social", transferindo à sociedade civil o peso e a responsabilidade pelos direitos sociais.

Como exemplo desse projeto pedagógico destacamos o documento, “Educação e Conhecimento: eixo da Transformação produtiva com Equidade” elaborado pela Cepal e Unesco (1995), explicitando que a educação e o conhecimento são caminhos para objetivar a transformação produtiva. O ponto de partida tomado como referência para promover o desenvolvimento econômico são as “tendências hoje marcantes na economia internacional” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 29), nas quais estão incluídas a revolução científica e tecnológica, a globalização progressiva dos mercados, a competitividade, a formação de recursos humanos, a readequação do Estado e as novas formas sob as quais se organizam as empresas. Para tanto, recomenda-se rever os sistemas educacionais, visto que passa-se a objetivar um novo perfil de trabalhador que seja competente e responsável. Solicita-se, então, uma formação centrada nos “valores sociais próprios da cidadania moderna”, destacados como “responsabilidade social, solidariedade, tolerância e participação” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 54).

Um outro exemplo é o Relatório Delors (2001), que estabelece que a educação é uma plataforma giratória para a vida toda. A crença é colocada na educação, que se apresenta como objeto de salvação e sobrevivência num futuro incerto, como descrito a seguir:

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias de informação a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa por cada indivíduo, tornou-se para os dirigentes uma fonte de dificuldades. A conscientização generalizada desta “globalização” das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno. E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste novo mundo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incerteza e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial (DELORS, 2001, p. 35).

A caracterização de 1990 e do século XXI como período de mudanças mais amplas foi um aspecto destacado também em outros documentos. A Conferência Mundial de Educação para Todos aponta a educação como central para o desenvolvimento econômico e social, e enfatiza a necessidade de educação básica

de oito anos². A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, estabeleceu a educação básica de 11 anos, uma somatória de oito anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio. Esta legislação traz traços que destacam as novas bases valorativas no que se refere ao Ensino Médio, em que alguns aspectos confirmam a tendência adaptativa da educação às necessidades econômicas³. Vejamos:

Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - **a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, **de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (SAVIANI, 1997, p. 173-174, grifos nossos).

No inciso II, é esclarecida a intencionalidade educativa do ensino médio, horizontalmente relacionada ao desenvolvimento tecnológico e produtivo. Adaptar-se, de maneira flexível, a um padrão de desenvolvimento, cujas forças produtivas também necessitam de uma mão-de-obra flexível, significa adaptar-se às situações de incerteza provocadas pela falta de oportunidades de emprego, de vida digna, de educação. Ou seja, busca-se com a educação média preparar um homem que se adapte às formas de exclusão próprias da sociedade capitalista atual.

A organicidade existente entre questões educacionais, econômicas, políticas e sociais são encontradas também nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998). Nas Diretrizes, está clara, como afirmamos em outra pesquisa (CZERNISZ, 2006, p. 98), “(...) a necessidade de desenvolvimento das competências de caráter geral, nas quais o trabalho e a cidadania são contextos indicados, com o fim de estimular a capacidade de aprender e de desenvolver a autonomia”. A escola passa a ser caracterizada como lugar de referência e

² O Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), tem como meta a universalização do ensino fundamental em dez anos.

³ Saviani (1997) explicita as divergências existentes nos dois projetos de LDB que originaram a LDBEN 9394/96. Segundo o autor, apenas o inciso IV caracteriza as propostas feitas para que o ensino médio se tornasse uma instância de educação com base na politecnia.

importância pela possibilidade de se constituir um instrumento eficaz para a mudança social.

Como destacamos (CZERNISZ, 2006, p. 99), “(...) tanto a LDBEN quanto as Diretrizes estão sintonizadas numa formação que privilegia interesses econômicos”. Busca-se, por meio das Diretrizes, um grande consenso com relação aos valores necessários a um projeto de sociedade competitiva. A complementação do papel a ser desempenhado pela escola é reforçado pelos valores estéticos, políticos e éticos, que, como descritos nas Diretrizes, fundamentam o ensino médio e devem orientar a prática administrativa e pedagógica.

Essa questão nos leva a afirmar a tese de que as atuais reformas educativas do ensino médio e profissional acompanham as necessidades de reestruturação capitalista. Busca-se, no entanto, utilizar a educação com conotação utilitarista orientada para o trabalho num sentido marcadamente instrumental: um recurso que serve também como estratégia do sistema para sua perpetuação na adequação de pessoas, acomodação de conflitos e gerenciamento de uma crise cujas consequências são visíveis na redução do número de postos de trabalho e no descarte dos considerados inaptos para ele, assim como, na concentração da riqueza e aumento visível da miséria.

Salientamos que a reestruturação capitalista tem um desdobramento histórico e características que vêm afetando a realidade dos países de maneiras diversas. Harvey (1994, p. 140), ao comentar o período recessivo que se formava nos anos de 1970 cujos impactos atingiram a organização industrial, social e política, destacou que nesse momento ocorria a passagem do fordismo para a acumulação flexível cujo aspecto central é a flexibilidade em substituição à rigidez. Nessa discussão consideramos a flexibilidade como uma categoria importante no desenvolvimento das reformas educativas que vêm alterando a concepção de educação e o perfil de formação necessária ao homem e profissional nesses novos tempos.

Como explicou Alves (1999, p. 86-87), a flexibilidade é uma categoria intrínseca à produção capitalista⁴, tendo seu surgimento no momento em que foi instaurado o trabalho assalariado pelo capital. Conforme o autor, uma das “características histórico-ontológicas da produção capitalista é estar sempre procurando ‘flexibilizar’ as condições de produção – principalmente da força de trabalho”. Para Alves (p. 87), a flexibilidade “torna-se, no sentido geral, um atributo da própria organização social da produção”.

Ferretti e Silva Júnior (2000) entendem que a nova base produtiva, apoiada na flexibilidade, passa a exigir outro tipo de formação profissional, sem o apoio do

⁴ Essa questão é mencionada por Antunes (1995, p. 22) ao tratar a tese da acumulação flexível desenvolvida por Harvey na obra “Condição Pós-Moderna”. Antunes (p. 26) ressaltou que com o toyotismo há exigência de flexibilidade do processo de produção, flexibilização da organização do trabalho, flexibilização dos trabalhadores, assim como da polivalência do trabalhador. A polivalência pode ser descrita, segundo o autor, como “a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando ‘várias tarefas simples’”.

²⁵ Os autores exemplificaram com o caso da Primeira Revolução Industrial na Inglaterra que se deu no início do Século XIX, e que no Brasil ocorreu nas três primeiras décadas do Século XX.

Estado-providência, diferentemente daquele com base nos padrões industriais mecanizados, no qual passa a haver a individualização da formação e a transformação da educação em mercadoria, situação em que também passa a ter destaque o modelo de competências que atribui ao próprio trabalhador a responsabilidade por sua formação profissional. Para os autores, esse momento histórico requer “novas expressões culturais e, sobretudo, um homem que sente, pensa e vive diferente (...)" (p. 57).

É preciso ressaltar que os autores chamam a atenção para a peculiaridade brasileira no que diz respeito à industrialização⁵, desenvolvida com certo atraso. Para Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 58-59), foi a partir dos anos de 1990 que, no Brasil, a reestruturação produtiva passou a ser acompanhada da modernização tecnológica e da implementação de novas formas de gestão empresarial. Essa década comportou também “as transformações das relações entre educação, trabalho, ciência e tecnologia”.

Chamamos a atenção para a flexibilização das condições de produção que envolve, em nosso entendimento, a formação profissional e as formas de contratação correspondentes ao novo jogo de interesses em que o Estado passa de provedor de serviços básicos a gestor dos mesmos os quais aqui podem ser exemplificados com a educação e a assistência social e à saúde. A flexibilização tanto reforça quanto obriga cada trabalhador a procurar formas de qualificação e aperfeiçoamento profissional por conta própria. Do mesmo modo, obriga o trabalhador a submeter-se ao trabalho por tempo determinado, com baixo salário e sem garantias. Esses fatos são muitas vezes naturalizados e revigoram a teoria do capital humano e as exigências do novo perfil profissional.

O início da atual reestruturação produtiva ocorrida na chamada Era de Ouro⁶, como destacou Hobsbawm (1995, p. 265), teve como fatos fundamentais a reestruturação do capitalismo e a internacionalização da economia. Como foi explicado pelo autor, nessa fase, as formas produtivas apresentaram mesclas bastante distintas em meio ao intenso crescimento econômico, período em que conviveram juntos a revolução tecnológica e o modo fordista de produção, impulsionando novos arranjos produtivos cuja demanda era maior por consumidores que pela necessidade de mão-de-obra humana, já que esta vinha sendo substituída pela máquina.

Nas Décadas de Crise⁷, período posterior à Era de Ouro, conforme relata Hobsbawm (1995, p. 393), prevaleceram como características a instabilidade, a crise e a perda de referências. Houve uma redução do número de trabalhadores que integravam a linha de produção que iam tornando-se desnecessários ao passo que aumentava a automatização do maquinário produtivo. Novas formas produtivas tornavam-se imperativas para que ocorressem avanços econômicos. Este período que sucede aos anos de 1970, foi destacado por Hobsbawm como aquele em que as operações capitalistas tornaram-se incontroláveis.

⁶ O autor refere-se aos anos de 1950 e 1960.

⁷ O autor refere-se aos 20 anos posteriores aos anos de 1970.

Conforme explicou Bihr (1999, p. 74), esta crise tornou-se manifesta nos anos de 1970 com a alta de preço do petróleo, responsável pela recessão capitalista. Já não eram possíveis os grandes ganhos obtidos pelos meios fordistas de produção de anos anteriores ficando clara a existência de uma crise estrutural cuja saída supunha “*ir além da fábrica fordista* por meio da instauração de novas formas de exploração e de dominação do trabalho” (BIHR, 1999, p. 87).

É essa necessidade de dominação e de exploração que requer a qualificação e o desenvolvimento das competências, em que, como muito bem destacou Bihr (p. 88-89), ao explicar o funcionamento da nova ordem produtiva⁸, o que se pretende é eliminar, do processo de trabalho, o tempo morto fazendo que haja maior fluidez também pela alteração das formas de organização e da divisão social do trabalho, características próprias da então denominada pelo autor “fábrica fluída”. Nesse tipo de fábrica requer-se o trabalho de equipes polivalentes juntamente com maquinário automatizado, mudando-se de maneira radical a ação a ser desempenhada pelos trabalhadores e suas responsabilidades, o que demanda novos perfis profissionais e novas formas de controle de produção também diferenciados, sendo isso que garante a flexibilidade do processo de trabalho.

As mudanças no mundo do trabalho por um lado clamam por uma formação que atenda às suas necessidades, como comentamos ao iniciar este texto, por outro são responsáveis pela supressão de postos de trabalho tanto daqueles trabalhadores que foram substituídos pela máquina, quanto de outros que foram vítimas da redução dos tempos mortos e da implementação do perfil polivalente, como ainda dos considerados inaptos por não terem formação ‘adequada’.

A crise que afeta o emprego está localizada na necessidade de domínio do capital e no estabelecimento de novas formas de relação entre capital e trabalho. Essa questão foi analisada por Chesnais que ressaltou:

“Cada passo dado na introdução da automatização contemporânea, baseada nos microprocessadores, foi uma oportunidade para destruir as formas anteriores de relações contratuais, e também os meios inventados pelos operários, com base em técnicas de produção estabilizadas, para resistir à exploração no local de trabalho” (CHESNAIS, 1996, p. 35).

Chesnais (1996, p. 304) cita as mudanças ocorridas com os contratos de trabalho, que passaram pelo processo de flexibilização, com a implementação do processo de produção enxuta, e com o rebaixamento de salários, fatores que proporcionaram às multinacionais uma situação que podemos descrever como confortável, já que conforme explicou Chesnais com essas mudanças foram criadas “zonas de baixo salário e de reduzida proteção social” nas proximidades dos ‘pólos

⁸ Como ressaltou Bihr (1999), essa nova ordem produtiva manifesta-se na forma de “fábrica difusa” (unidades produtivas desconcentradas, desaglomeradas e com gestão descentralizada); “fábrica fluida” (que busca eliminar os tempos mortos e intensificar a produção); “fábrica flexível” (que organiza produção e força de trabalho de modo flexível).

triádicos' tornando-se desnecessários grandes deslocamentos das empresas à procura de mão-de-obra barata. Para o autor, a grande redução do número de postos de trabalho é resultado "da mobilidade de ação quase total que o capital industrial recuperou, para investir e desinvestir à vontade, "em casa" ou no estrangeiro.

Na educação, o desemprego como conseqüência dessa crise vem sendo interpretado por alguns educadores como resultado da inadequação da formação que necessita ser redimensionada em seus pressupostos tal qual realizado nos anos de 1990, por ocasião da reforma do ensino médio e profissional técnico. Deixa-se de questionar os reais motivos que estão na base tanto das exigências da formação polivalente, do desenvolvimento de competências e da empregabilidade, quanto também das causas, dos interesses e da natureza da crise pela qual estamos passando.

A discussão de Mészáros (2002, p. 795-797) é esclarecedora. Para o autor, as crises constituem "o modo natural de existência do capital" e é por meio delas que ocorre sua expansão. No entanto ressalta que a atual crise "tem caráter universal", que sua amplitude é "global", com uma "escala de tempo permanente" e com desdobramento "rastejante". Trata-se de uma crise, como explicou Mészáros, que afeta a "totalidade de um complexo social".

O requisito ao ensino médio e profissional, como possibilidade de atendimento às novas formas de organização e gestão do trabalho no contexto de globalização da economia, nos leva a pensar a educação como uma das instâncias que contribui para que ocorra a expansão do capital. O referencial economicista pautado na eficiência e na flexibilidade tem norteado o entendimento que devemos ter a respeito da educação, da escola e do homem a ser formado. Entendemos ser esta a constituição da face do projeto pedagógico representativo de um projeto de sociedade cujas margens são demarcadas pelos pressupostos de mercado como a competitividade, a privatização, e a instrumentalidade do conhecimento.

Com a nova reforma ocorrida em pleno Século XXI as esperanças de um ensino médio e profissional emancipatório são retomadas. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a revogação do Decreto N. 2.208/97, teve origem em discussões que remetem às lutas sociais dos anos de 1980 quando havia mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por um sistema de ensino público e gratuito. Segundo os autores busca-se com o Decreto N. 5.154/2004, mesmo que formalmente, "restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980".

Frigotto, Ciavatta e Ramos destacaram tratar-se de um documento construído no âmbito de uma "democracia restrita", que se caracteriza pelo hibridismo próprio das disputas que o geraram. Na visão dos autores, o pretendido com o novo decreto "é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas".

Essa nova etapa de reforma educacional apenas reforça a necessidade de estudos sobre o papel assumido pelo ensino médio e profissional, de modo a

esclarecer os objetivos e os interesses que lhes dão forma, bem como a origem das proposições educativas que lhes respaldam.

Referências:

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital:** a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Práxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa:** O movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, MEC, 1993.

_____. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.** PARECER CEB 15/98, aprovado em 1/6/98. Brasília, 1998.

_____. **Decreto nº 2.208:** regulamenta a educação profissionalizante. Fernando Henrique Cardoso: Presidente da República. Diário Oficial da União, nº 74, p.7761; sexta- feira, 18 abr. 1997. Brasília, DF: 17/04/97.

_____. **Decreto Nº 5.154:** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.

CEPAL. UNESCO - **Educação e conhecimento:** Eixo da transformação produtiva com eqüidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã Editora, 1996.

CZERNISZ, Eliane C. S. **Política do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio:** A educação escolar no contexto de reformas ocorridas a partir de 1990 no Estado do Paraná. Marília, (Doutorado em Educação), 2006.

DELORS, Jacques (Org). **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez; Brasília, DF:MEC:UNESCO, 2001.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, março/2000.

FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. **A gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** Disponível em www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em 28/07/2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1994.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-125, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA JÚNIOR. João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.