

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO MERCADO DE TRABALHO

Vera Lúcia Chacon Valença¹
Amanda Menger²

Resumo

O artigo “Educação para além do mercado de trabalho” se propõe a fazer uma reflexão sobre a educação atual no Brasil. O ponto de partida é a observação da ênfase dada pelas ações governamentais a um dos aspectos da educação: a preparação para o trabalho. Além disso, o artigo apresenta um retrospecto deste aspecto educacional ao longo da história da Educação.

Palavras-Chave: Educação; Mercado de trabalho; Teorias da Educação

1 INTRODUÇÃO

Uma das primeiras ações do governo Dilma Rousseff (PT), que tomou posse em 1º de janeiro, foi anunciar que a União investirá no ensino de tempo integral para os estudantes do ensino médio. A intenção do governo, explica o ministro da Educação, Fernando Haddad, é manter os alunos por mais tempo na escola, oferecendo as aulas do ensino regular em um turno e, no outro período, oficinas de informática e cursos de formação profissional (BOCK, 2011).

A medida faz parte de uma série de ações governamentais para ampliar a chamada força de trabalho qualificada. Um exemplo disso é a expansão das escolas de formação profissional de nível técnico, grande parte delas financiadas com recursos públicos. Aliás, nos últimos discursos, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ressaltou que, em seu governo, mais do que dobrou o número de escolas técnicas federais. Além do investimento em

¹ Vera Lúcia Chacon Valença – Telefone: (48) 9982-2789. Rua Ferreira Lima 247, ap. 1001.Centro, Florianópolis/SC. CEP: 88015-420. E-mail: veravalenca@uol.com.br. Doutora em Psicologia Aplicada, Paris V - René Descartes-Sorbonne. Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Rua Ferreira Lima 247, ap. 1001.Florianópolis/SC, Centro. CEP: 88015-420.

² Amanda da Silva Menger – Telefone: (48) 8811-1996. Rua João Fernandes Lima, 815, ap.02B. Vila Esperança, Tubarão/SC. CEP: 88708-300. E-mail: amandamenger@yahoo.com.br. Jornalista e licenciada em História. Especialista em História da Arte e mestranda em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Tubarão, Santa Catarina, bolsista do PROSUP/CAPES.

ensino técnico de nível médio, nos últimos anos o que se viu no país inteiro foi a expansão dos cursos técnicos também de nível superior, seja pela mão do governo, com os institutos federais, seja pela iniciativa privada, com as universidades criando ou transformando cursos de bacharelado em cursos de tecnólogo.

Todas estas iniciativas governamentais estão legitimadas pelo documento que normatiza a área educacional no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, é considerada, por muitos estudiosos, a lei que tenta conciliar os anseios do setor produtivo do país, representante do sistema capitalista, com as reivindicações dos movimentos sociais, que lutaram pela redemocratização do Brasil na década de 1980 (KASSICK, 2000; OLIVEIRA, 2003). Assim, a LDB coloca como objetivo para a Educação e, conseqüentemente para a escola, como *locus* do ensino sistematizado, a formação do trabalho e do cidadão. Mas o que, de fato, a escola vem fazendo? Será que não está dando mais ênfase a um destes aspectos? E o que, de fato, está por trás disso? Perguntas que precisam ser respondidas para que se possa saber para onde se caminha, já que o projeto educacional é uma das faces do projeto de sociedade. O objetivo deste artigo não é apresentar as respostas definitivas para estas questões, mas ajudar a refletir sobre elas, pois, como são assuntos complexos, são também contraditórios.

2 EDUCAR PARA QUÊ?

Quando se formula uma pergunta do tipo “para que serve a educação?”, ou então “qual a utilidade da escola?”, na verdade há outras implicações nas entrelinhas. Saviani (2008, p.13) aponta que a educação “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Desta forma, pode-se concluir que toda proposta educativa contém uma concepção de mundo, de conhecimento e, conseqüentemente, de sociedade e de homem. Concepções que são, observa Kassick (2000), historicamente construídas. Até mesmo a associação da educação com a escola. Muitas vezes não nos damos conta de que a escola é uma instituição historicamente construída. Nem sempre ela foi o que é e, por outro lado, não precisará, no futuro, ser como é.

Por isso mesmo, a distinção que Brandão (2003) faz sobre educação e ensino é elucidativa. Educação nem sempre é ensino, mas ensino é sempre educação. Para o autor, educação é um processo abrangente de apropriação dos saberes adquiridos pelo homem ao longo

da história e, portanto, está condicionada e condiciona um grupo/sociedade historicamente constituído. A educação, portanto, pode ser informal ou formal. Na informal entram as relações familiares e religiosas, por exemplo. Este conhecimento é difuso, já que a sua apropriação não pressupõe metodologias fixas e rígidas. Já na formal o ensino é sistematizado e pressupõe um local específico para sua apreensão, entre outros requisitos. A escola, desta forma, é o *locus* do ensino como educação.

Brandão (1993) afirma que a escola da Antiguidade era diferente da escola Medieval e, mais ainda, da atual. Na Grécia não havia escola, e sim tutores. É somente com Platão e depois, com Aristóteles, que surgem instituições de iniciativa particular voltadas aos filhos dos nobres. A intenção era prepará-los para o exercício da cidadania, privilégio de poucos no mundo antigo. Em Roma, a educação era responsabilidade das famílias. O ensino elementar só surge no século IV a.C.; o ensino secundário na metade do século III a.C. e o superior, universitário, no século I a.C.. Com o surgimento e a oficialização do Cristianismo, no século IV d.C., é que surge a *schola* pública mantida pelo Estado, modificada pouco tempo depois com a queda do Império Romano, em 476 d.C.

Kassick (2000) afirma que, na Idade Média, a educação era restrita às escolas funcionais, dirigidas pela Igreja Católica. O objetivo era traduzir textos bíblicos. Além disso, havia as Escolas Pias (também sob o controle da Igreja), para atender as crianças abandonadas e que depois formariam o baixo clero. Nesta escola, ensinava-se a ler e a escrever. Kassick (2000) relata que ainda na Idade Média começam a ser organizadas e articuladas pelos burgueses as chamadas escolas municipais ou do burgo.

A partir da Idade Moderna essas escolas (Municipais) passam a desempenhar um papel de suma importância: a de se opor à Escola do Estado Eclesiástico divulgando o ideário da burguesia emergente. Encontramos ainda as Escolas Gremiais - escolas profissionais que tinham por objetivo a profissão específica da agremiação, escola de artesãos (KASSICK, 2000, p. 87).

Estas escolas municipais serão, ao longo do século XVI, com a formação dos Estados nacionais, incorporadas ao Estado e administradas por ele. A instituição escola começa a ganhar os contornos que tem hoje. Kassick (2000), seguindo a linha defendida por Decca (1993), afirma que no século XVI, na transição da Idade Média para a Idade Moderna, surgirão duas instituições inter-relacionadas: a escola e a fábrica. Uma influencia a outra.

A escola como conhecemos hoje, avalia Kassick (2000), é uma instituição burguesa e nasceu revolucionária, porque sua intenção era criar uma nova sociedade e um novo homem. A partir do século XIX, com este projeto de sociedade consolidado, a finalidade da escola muda - de construtora de sociedade a perpetuadora destas condições sociais e econômicas.

Desta forma, é inegável a ligação entre as mudanças na forma de produção econômica e a educação. Na Idade Média, com sistema econômico asiático/feudal, a educação tinha como objetivo a formação de uma sociedade de soberania, com hegemonia da Igreja; na Idade Moderna, com produção mercantilista/pré-capitalista/capitalista ou socialista, até meados do século XX, a intenção era criar uma sociedade disciplinar; e hoje, com produção hegemônica do sistema capitalista, uma sociedade de controle. “Significa que nestas diferentes formas de organizar a produção, tivemos diferentes formas pelas quais se procurou educar o homem” (KASSICK, 2000, p.86).

Autores como Duarte (2008) e Oliveira (2003) assinalam que, apesar de o capitalismo ser o modo de produção dominante desde o fim da década de 1980, seu desenvolvimento não é linear, aliás, as crises, inerentes ao próprio sistema, têm se tornado mais frequentes desde a década de 1970. Isso tem exigido a recomposição da hegemonia, o que se reflete na educação, já que a escola é vista, já há alguns séculos, como a principal formadora de mão de obra, além das funções ideológicas e de manutenção do status quo, como bem evidenciou Althusser na década de 1970 (*apud* Saviani, 1996).

2.1 Teorias em prol do capital

Como observa Kassick (2000), a escola como instituição que conhecemos, surge da necessidade dos burgueses e está inter-relacionada com a fábrica, portanto, cada mudança no modo de produção se reflete na educação. Se observarmos por este prisma, grande parte das teorias de Educação serviu para legitimar e apoiar as formas de produzir da sociedade ocidental, pelo menos nos últimos cinco séculos. Para Saviani (1996), as teorias podem ser divididas em dois grandes grupos: as teorias não-críticas e as críticas. A diferença entre elas está na forma como a educação é vista. As não-críticas, de modo geral, veem a educação como equalizadora das desigualdades sociais. Já as críticas mostram que a educação é um instrumento de discriminação

social. O autor situa como não-críticas as teorias Tradicional, Nova Escola e Tecnicista; e como críticas a Crítico-Reprodutiva e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (1996) lembra que a escola Tradicional é a escola burguesa, surgida a partir do século XVI como uma reação à escola jesuítica, mantida pela Igreja Católica. Se para a Igreja a função da escola era catequizar, para os burgueses era formar a mão de obra para trabalhar nas incipientes fábricas. Segundo Kassick (2000), a intenção da escola burguesa era contrapor-se à escola religiosa, em especial na formação do currículo, ao propor conteúdos mais ‘realísticos’, ou seja, que estivessem mais próximos do cotidiano, da vida real dos alunos, enquanto na escola jesuítica os conteúdos eram voltados à formação humanística e à transcendência. Contudo, a estrutura da escola Tradicional manteve a da escola religiosa, com a divisão das turmas por séries e estas agrupadas por idade, além da forma de avaliação, com aprovação e reprovação, entre outras características.

Como demonstra Kassick (2000), com as mudanças na forma de produção propostas por Taylor e Ford no início do século XX, algumas modificações se fazem necessárias na escola, já que ela tem como objetivo formar os homens e, por conseguinte, a sociedade. A reorganização do trabalho nas fábricas, como o modelo taylorista-fordista, exigiu um novo tipo de trabalhador. Não bastava mais saber um pouco, era preciso saber muito sobre a sua função. Além disso, a obediência cega já não era interessante, era preciso que o trabalhador também fosse ativo e cada vez mais adaptável às mudanças tecnológicas. E, para isso, era necessária uma nova escola. Foi exatamente esta a denominação atribuída à teoria de Educação surgida nas décadas de 1920 e 1930: Escola Nova. No Brasil, este movimento ganha impulso a partir de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, liderado por Anísio Teixeira, que tinha sido aluno de John Dewey, um dos expoentes da Escola Nova nos Estados Unidos.

Kassick (2000) relata que a teoria de educação que sucedeu a Escola Nova no Brasil foi a Tecnicista. A partir da década de 1940, esta pedagogia ganha espaço no país em decorrência do processo de industrialização do Brasil. Um dos exemplos é a criação, a partir de 1946, do Sistema S, compreendido pelo Senai, Sesi, Senac, Sesc e Senar, que seria responsável pela qualificação dos trabalhadores da indústria, do comércio, da agricultura e da assistência social dos mesmos. Segundo Saviani (1996), é com o Regime Militar que o tecnicismo será consolidado como política pública para a área da educação.

No Tecnicismo, o importante não é o professor, nem o aluno, e sim o meio. Com as novidades tecnológicas avançando, esta teoria educacional ganhava um grande apelo: na escola de 2º grau (atual ensino médio) é que ensinariam profissões que garantiriam emprego. Empregos estes, surgidos da industrialização do país e do milagre econômico da Ditadura Militar. A formação humanística foi reduzida ou simplificada, com a extinção de disciplinas como a Filosofia e a Sociologia, além da unificação da História e da Geografia, nos Estudos Sociais. Como afirma Oliveira (2003), o importante não era pensar sobre, e sim fazer.

Quando o Regime Militar passa a ser questionado, esta forma de ensino também é questionada e perde força na virada da década de 1970 para 1980. Contudo, muitos resquícios do Tecnicismo são observados até hoje, como a ênfase no planejamento, na crença de que os meios tecnológicos são a salvação da educação (antes eram as teleaulas, hoje são as tele-conferências e o ensino a distância) e na supervalorização do ensino técnico de formação profissional, tendência que volta agora, porém, com algumas modificações, como será visto em seguida, de acordo com Oliveira (2003).

Com a sucessão de crises do capitalismo a partir da década de 1970, este modo de produção passou por uma recomposição, chamada de Neoliberalismo. Segundo Duarte (2001), a extensão do Neoliberalismo na educação é o Construtivismo, em especial, as correntes derivadas do pensamento do suíço Jean Piaget. Duarte afirma que o Construtivismo é a retomada de pressupostos já abordados pela Escola Nova há algumas décadas, porém, ressignificando alguns conceitos e, desta forma, vincula-se ao pensamento pós-moderno. Entre os princípios desta abordagem pedagógica está a supervalorização do indivíduo. Assim, aquilo que o indivíduo aprende sozinho é superior ao que aprende por meio da transmissão. Outro ponto é que o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente. A atividade do aluno, para ser educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos seus interesses e necessidades. E, por fim, o objetivo máximo da educação é preparar os indivíduos para a sociedade em constante mudança.

Além do Construtivismo, Kassick (2000) cita outra tendência também ligada ao Neoliberalismo e não referida por Saviani (1996), até porque esta pedagogia ganha mais força no início deste novo século: a Qualidade Social. Segundo Kassick (2000) e Oliveira (2003), esta teoria nada mais é do que a transferência para o meio educativo do que foi proposto pelos diretores da construtora japonesa Toyota, como reorganização da produção na fábrica. De certa

forma, pode ser entendido como uma atualização do modelo fordista e taylorista. Com o surgimento do operário-gerente, responsável por toda a produção, diminui-se o número de funcionários. Com a terceirização e a possibilidade de trabalhar em casa, ampliaram-se os muros da fábrica e, assim, todo o tempo é tempo de trabalho. Neste novo modelo produtivo, o miolo do processo é feito pelo trabalhador, mas as pontas e, principalmente a decisão de como fazer, é decidido pelo capital. A exigência é de um trabalhador que seja criativo, crítico, solidário e cooperativo, contudo, estes conceitos não estão ligados à vida em sociedade, e sim ao capital e ao processo de produção.

Segundo Oliveira (2003), as pedagogias do “Aprender a Aprender” e da Qualidade Total estão ligadas ao ressurgimento do ensino técnico. Esse processo de revalorização do ensino técnico de nível médio começou em 1996, com a reforma do antigo 2º grau. Com a implantação do ensino médio, o mesmo se dividiu em dois, a formação geral que daria acesso à universidade e o ensino técnico, que poderia ser feito após ou concomitante ao ensino médio, porém, se fosse feito sozinho, não daria acesso à universidade. O problema desta dicotomia, avalia o autor, é uma formação profissionalizante semelhante à da década de 1970: sem formação humanística, aprende-se a apertar botões, a fazer coisas, mas como as coisas são feitas, além disso, seu impacto na sociedade é desprezado.

2.2 Educação com o trabalho

Que o mundo mudou e que as transformações estão ocorrendo de forma cada vez mais rápida, é ponto pacífico. Porém, é preciso observar que boa parte disso não é algo, digamos, natural, e sim consequência do modo de produzir projetado pelo capitalismo. Assim, muitos afirmam que não há o que fazer para mudar esta situação. Porém, será mesmo? Será que agora não é ainda mais necessária a luta para uma nova sociedade?

Autores como Duarte (2001), Saviani (1996), Rossi (1980) e Oliveira (2003) avaliam que os trabalhadores hoje sofrem tanto quanto no período descrito por Marx e Engels, na Inglaterra do século XIX. As condições sanitárias podem ter melhorado, porém, como observa Kassick (2000), hoje, todo o tempo privado tornou-se tempo público. Ou seja, o trabalhador precisa estar, por ser o gerente da sua própria produção, ligado e a serviço da empresa todo o tempo, sofrendo com as pressões de produzir cada vez mais com menos custos, porque a ameaça de demissão é

permanente (se não quiser fazer, encontra-se outros que querem o cargo e podem fazer até por menos). Outra pressão é de se manter eternamente em cursos de qualificação, mas esta busca das pessoas pela qualificação é puramente para refinar os processos de produção, não para qualificá-las como seres humanos, como integrantes de uma sociedade.

Diante de tal cenário, sobrevivem algumas propostas educacionais que propõem outra perspectiva. Uma delas é a de Saviani (1996) na década de 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica. Ela é caudatária das pesquisas realizadas na década de 1970, como as de Althusser e de C. Baudelot e R. Establet, que revelaram a face oculta da escola. Saviani (1996) lembra que estas teorias, a da escola dualista (C. Baudelot e R. Establet) e da crítica-reprodutivista (de Althusser), evidenciaram o comprometimento da educação com os interesses dominantes, mas disseminaram o pessimismo e o desânimo dos professores nas décadas de 1970 e 1980, porque não propuseram nenhuma forma de alterar a situação.

Desta forma, Saviani sugeriu, no início da década de 1980, a criação de uma teoria que buscasse superar o capitalismo e as condicionantes sociais. Para ele, a escola pode reproduzir a sociedade, mas mesmo o aspecto da reprodução não é mecânico, portanto, é contraditório. “A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado” (SAVIANI, 1996, p. 75). Inicialmente, ele chama esta teoria de crítica dos conteúdos, depois de dialética e, por fim, de Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta teoria de Educação desenvolve-se aos poucos, mas desde o seu princípio assume alguns pressupostos teóricos vindos de outras áreas, além da educação. É o caso da ontologia realista, fundamentada no materialismo histórico marxiano e na epistemologia dialética; na psicologia, os trabalhos da Escola de Vigotski têm importância capital. Na área da educação, as influências são de George Snyders e Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda e Bogdan Suchodolski (SAVIANI, 2008).

Saviani defende que a mudança social só será possível quando o proletário tiver acesso aos meios de produção e, desta forma, altere o modo de produção, superando o capitalismo. Para isso, primeiramente é necessário dotar o proletariado dos mesmos conhecimentos que a burguesia detém. A isso, Saviani (2008, p.76) chama de socialização do saber, e no seu entendimento “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção”. O autor argumenta que o saber é produzido nas relações sociais, ou seja, na práxis social e é, portanto, histórico.

Quando explicita a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008, p. 9) ressalta que esta teoria da Educação tem três tarefas. A primeira é “a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências de transformação”.

A segunda tarefa é a “conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares”, e a terceira é o “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”.

Os conteúdos ganham, desta forma, uma importância fundamental para a pedagogia histórico-crítica. Exatamente por isso, Saviani foi muito criticado e sua pedagogia histórico-crítica taxada como uma renovação da Escola Tradicional conteudista. Interpretação que foi diversas vezes rebatida por ele, e com um argumento bastante simples: a Escola Tradicional, de origem jesuítica, tem uma base teórica radicalmente oposta à pedagogia histórico-crítica e sua intenção é, por isso mesmo, diferente: conservação do *status quo* social, enquanto a pedagogia histórico-crítica quer a mudança da sociedade e de sua organização. O conhecimento é visto como arma, como instrumento de luta e de emancipação do proletário. “A prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 1996, p. 66). E a quais conteúdos se refere Saviani? Aquilo que foi produzido historicamente pela humanidade, com destaque para a produção científica. Para ele, a escola deve ensinar os conteúdos clássicos, e o clássico é entendido como “aquilo que resistiu ao tempo, logo, sua validade extrapola o momento em que foi proposto” (SAVIANI, 2008, p.101).

A pedagogia histórico-crítica também defende outro pressuposto marxiano: a educação não para o trabalho, mas a educação com o trabalho. O objetivo deve ser a formação do ser humano como um todo e baseada na prática social, para que ao fim do período escolar, as desigualdades de início não tenham sido ampliadas pela apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade (SAVIANI, 2008). A proposta de Marx (*apud* GADOTTI, 1995) para as escolas eram as politécnicas, nas quais o aluno não apenas aprende uma profissão, como se faz hoje no Brasil com as escolas técnicas de nível médio e com os cursos superiores de tecnologia.

Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso, não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção e intensificar assim suas capacidades de ação (GADOTTI, 1995, p.55).

A teoria histórico-crítica se preocupa com a forma como o aluno irá se apropriar deste conhecimento historicamente produzido. Para isso, busca na dialética não apenas a epistemologia, mas a torna um método de elaboração do conhecimento, por entender - e para isso usa os trabalhos da psicologia educacional de Vigotski - que o movimento dialético é o mesmo que o pensamento faz para apropriar-se da realidade. Esta metodologia Duarte (2008) chama de método inverso, indo do complexo ao simples e voltando ao complexo reelaborado, assim, tanto o ponto de partida quanto o de chegada são a prática social. Porém, o ponto de chegada é diferente da partida, é a realidade não como um caos, mas como totalidade.

Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade. Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata (GASPARIN, 2009, p.7).

O método dialético também pode ser observado sob outro aspecto: a passagem do senso comum (ponto de partida) para a consciência filosófica (ponto de chegada). “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 2000, p.2).

3 ENSINO TÉCNICO: FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA E CIDADANIA

Com a geração média de 195 mil empregos por mês no país, segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho (LABOISSIÈRE, 2011), a economia brasileira passa por uma de suas melhores fases, com a expansão de praticamente todos os setores: indústria, comércio, serviços, agropecuária, entre outros. Ao mesmo tempo em que se criam empregos, representantes patronais e o próprio governo têm defendido a necessidade de

mais qualificação profissional. Em seu pronunciamento em comemoração ao Dia do Trabalho, a presidente Dilma Rousseff argumentou que um dos desafios do país é formar mão de obra especializada e, desta forma, suprir a oferta de emprego qualificado (LABOISSIÈRE, 2011).

Para dar conta desse desafio, duas semanas antes desse pronunciamento a presidente comunicou o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Pelo próprio nome do programa, é possível entender a associação que o governo faz entre a oferta de ensino técnico e a empregabilidade. Com a instituição deste programa, a expansão de cursos técnicos torna-se política não apenas de governo, mas de Estado, isso porque o programa tem sua diretriz em um projeto de lei, o PL 1.209/2011, que tramita na Câmara dos Deputados (até a finalização deste artigo, em 19 de agosto, não tinha sido levado à votação em plenário).

No dia 16 de agosto, em entrevista coletiva, a presidente Dilma comunicou a criação de quatro novas universidades federais, duas na Bahia, uma no Ceará e outra no Pará, além de mais 47 campi de instituições existentes. No ensino técnico, a presidente anunciou a criação de 120 unidades dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (PASSARINHO, 2011). A previsão é de que estas novas escolas fiquem prontas entre 2013 e 2014, ano em que o país terá pulado para 208 escolas federais de nível técnico.

Segundo o Pronatec, serão oferecidos cursos de formação inicial e continuada (com 160h/aula) e cursos técnicos com, no mínimo, 800h/aula. Os cursos poderão ser oferecidos pela rede federal de educação profissional (por isso, a expansão de unidades dos IFC), pelas redes estaduais, pelo sistema S (Sesi, Senai, Sesc e Senac) e, ainda, por instituições privadas, tanto em formato presencial quanto a distância (PRONATEC, 2011). Desta forma, observa-se que ao menos pelo programa, não há preocupação de articular este ensino técnico à formação humanística dos estudantes, por meio das demais disciplinas do ensino médio.

O financiamento das ações do Pronatec se dará pelo governo federal, Estados, Sistema S e iniciativa privada. No caso das vagas em instituições federais, serão gratuitas. O Sistema S também se comprometeu a aplicar parte de sua receita em cursos de educação profissional gratuitos (Senai e Senac com a destinação de 2/3; Sesi e Sesc, com 1/3 da receita). Os alunos que resolverem cursar em instituições privadas poderão solicitar o Financiamento Estudantil (Fies), que também abarcará a modalidade técnica, e não apenas o ensino superior (PRONATEC, 2011).

Este financiamento para os cursos de instituições privadas é o que tem recebido a maior crítica por parte de educadores e de pesquisadores em educação. Críticas como as feitas por Otaviano Helene e Lighia Horodynski-Matsushigue no artigo “Ensino técnico, longe dos erros do passado”, publicado pelo Estado de São Paulo, em 10 de agosto de 2011.

Entretanto, apesar de serem necessários incentivos a uma adequada formação de técnicos, tanto no aspecto do número insuficiente desses profissionais quanto na qualidade de sua educação, dependendo da forma que o programa vier a ter, pouco ou nada contribuirá para as suas finalidades, em especial se repetir os passos do ProUni e do Fies. Para prevenir que esse novo programa incorra em erros passados, deveríamos evitar alguns aspectos do ProUni e do Fies, que financiam matrículas em instituições privadas (HELENE; HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, 2011).

Helene e Horodynski-Matsushigue alertam que no Brasil a privatização é uma das características do ensino superior e que isso provoca diversos problemas. Um deles é o maior incentivo aos cursos de áreas administrativas e de negócios, em detrimento das áreas básicas de ciência, engenharia e agropecuária. Além disso, os autores também chamam a atenção para a baixa qualidade dos cursos oferecidos por estas instituições.

Como decorrência do fato de estas se preocuparem, necessariamente, com os seus balanços financeiros, muitas vezes em detrimento da qualidade dos seus cursos e das necessidades do País, quer sob o aspecto regional, quer em relação às diferentes áreas de conhecimento, subsídios ao setor privado acabam por incentivar maus cursos e más instituições (HELENE; HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, 2011).

Os autores sugerem que em vez de financiar o setor privado com o Pronatec, seria melhor rever os resultados obtidos com o Fies e com o Prouni e incentivar apenas com este novo programa, o ensino público. Além dessa crítica, há outras, como a deficiência da formação cidadã por meio do ensino técnico, como mostra a pesquisa de mestrado realizada por Silva (2006) no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) da Paraíba. Com esse trabalho, o autor mostra a dificuldade de obter a formação do cidadão no ensino técnico, seja por módulo, seja no técnico integrado com o médio. Para desenvolver a pesquisa, foram ouvidos 30 professores de um universo de 159. Todos eles trabalhavam com as duas formas de ensino técnico, o modular e o integral.

O principal questionamento de Silva (2006) era se o ensino técnico contribuía para a formação cidadã dos educandos. A contribuição no ensino técnico modular era, para 70% dos

entrevistados, parcial. O argumento utilizado pelos professores é que o currículo previa apenas disciplinas técnicas, e o exercício da cidadania teria de ser promovido no interior dessas disciplinas.

Portanto, esse modelo de curso técnico está ancorado em concepções e práticas de um ensino dualista, apresentando a formação específica (profissional) separada da geral, impedindo uma formação mais abrangente, que trataria também da questão política. Assim, esse curso contribui de forma decisiva para transformar o indivíduo numa pessoa apta para realizar tarefas, demonstrando que tem habilidade para fazer, porém, divorciado do saber. Este é o objetivo precípua do ensino por competências que se desenvolve por meio de módulos, em partes estanques, com terminalidades, vale dizer: ao concluir um módulo, o aluno receberá um certificado que teoricamente lhe proporcionará empregabilidade (SILVA, 2006, p.68).

Para outros 30% dos professores, o ensino técnico modular não contribui para a formação cidadã. Segundo Silva (2006, p.69), “esses professores observam que, ao dissociar o ensino profissional do ensino acadêmico, estariam pondo em prática um modelo de educação que reforça a dicotomia entre o saber (formação acadêmica) e o fazer (formação profissional)”. Com estes resultados, conclui Silva (2006), os professores do Cefet-PB acreditam que o ensino técnico modular não oferece subsídios para a formação cidadã, por não ter em seu currículo elementos de formação humanística.

O mesmo questionamento feito ao ensino técnico modular foi feito ao ensino médio integrado e as respostas foram opostas. Para 73% dos entrevistados, o ensino médio integral contribuía muito para a formação cidadã; para 24%, contribuía de forma parcial e para 3%, inexistia esta formação. De acordo com Silva (2006), as justificativas para a contribuição do ensino médio integral foram variadas. Entre elas, a oferta de disciplinas da linha de Humanas e Sociais Aplicadas, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, mas também a faixa etária (no ensino técnico integral variava de 15 a 18 anos e no modular, acima de 18 anos) e o tempo de duração do curso (integral, quatro anos; modular, dois anos). Contudo, afirma o autor, nenhuma das respostas cita a formação política e a participação dos alunos na política como uma das características desenvolvidas pelo ensino técnico integral. Assim, “apesar de acreditarem na contribuição desse curso para essa cidadania, observa-se que os elementos embasadores dessa convicção não condizem com aqueles presentes no marco teórico, que servem para caracterizar uma cidadania crítico-participativa” (SILVA, 2006, p.74).

Para os 24% dos entrevistados que acreditam que o ensino técnico integral contribui parcialmente para a formação cidadã, isso ocorre pela pouca interdisciplinaridade entre as disciplinas do ensino médio normal e do profissional. Desta forma, o ensino simultâneo andava lado a lado, mas não havia diálogo, mantendo compartmentadas as duas formas de ensino - de um lado, a formação humana e, de outro, a formação profissional. Já os 3% dos entrevistados que responderam que não há contribuição para a formação do cidadão justificam que o objetivo é a formação de mão de obra, a preparação para o mercado de trabalho e a concentração da carga horária nas disciplinas técnicas, e não nas de formação humanística ou ao menos uma proporção similar (SILVA, 2006).

Silva (2006) ressalta que a cidadania para os entrevistados estava ligada ao exercício de direitos e deveres. O autor defende um conceito mais amplo, que prevê também a participação do cidadão como ator social, participando das decisões políticas, e não apenas como espectador. Silva defende mudanças na forma como o ensino técnico, seja o modular ou o integral, é praticado.

Talvez precisemos nos aproximar de um modelo de educação que proporcione ao educando a consciência de que é parte ativa e que pode transformar a realidade em que vive, através da aquisição de conhecimentos que o possibilitem levar uma vida mais crítica e participativa, em que a pessoa também se preste socialmente. Assim, poderá não haver o distanciamento de uma formação profissional, apenas visando o ser útil ao setor produtivo que se encontra nas mãos daqueles a quem não interessa o domínio do trabalhador sobre o processo de seu trabalho, mantendo a dominação e exploração do técnico trabalhador (SILVA, 2006, p.93).

4 TRABALHO COMO PEDAGOGIA

Como foi descrito antes, os trabalhadores são cada vez mais pressionados a fazer o jogo do mercado. Como mudar isso? Marx (1989) já apontava que no cerne do capitalismo estavam os gérmenes da sociedade socialista. A contradição faz parte da condição, o movimento dialético leva à transformação. A revolução, já dizia o velho filósofo alemão Karl Marx, só ocorrerá se o modo de produção, que condiciona as demais relações sociais, for modificado.

O que se observa é que o capitalismo ainda tem um grande fôlego. Apesar das crises terem se tornado mais frequentes e sucessivas desde a década de 1970, o capitalismo se reorganiza e se recompõe para manter a hegemonia, utilizando-se, como foi visto antes, de todas as formas

possíveis, com grande influência sobre a educação e com a orientação das políticas públicas para o setor.

Mas não podemos pensar que a realidade posta é definitiva. Exemplos de esgotamento do atual modo de produção já podem ser vistos na questão ambiental e também no crescente problema da violência como reflexo da exclusão social e do abismo que separa aqueles que muito têm daqueles que nada possuem. Será que estes dois pontos já não seriam suficientes para repensar a situação? Sem cair no reducionismo de ver a educação como redentora dos problemas, é por meio dela também que se pode encaminhar a mudança do paradigma econômico. Mas não somente ela, porém, seu papel deve ser valorizado, e não super ou subestimado.

O ensino profissionalizante, hoje visto como a solução para os problemas educacionais e da empregabilidade dos brasileiros, em pouco tempo poderá ser questionado, assim como já ocorreu com o Tecnicismo nas décadas de 1970 e 1980, porque não dará conta das mudanças impulsionadas pelo próprio capitalismo. Mas não dará conta também porque a formação continua sendo planejada para ensinar a fazer, mas não para pensar no que fazer, e no por que fazer. A formação será novamente considerada obsoleta, e o capital, que também tem muito a ganhar com a proposta de novos messias educacionais, apresentará novas soluções miraculosas e definitivas, que serão também, por sua vez, descartadas em pouco tempo.

Voltando a Marx, a proposta das escolas politécnicas vai além da formação de mão de obra para o consumo imediato do mercado de trabalho. Isso é diferente do que hoje se faz no Brasil, como mostra a pesquisa de Silva (2006). Não basta o ensino médio ser articulado com a formação técnica-profissional apenas na teoria, ou uma prática que coloque as duas modalidades lado a lado. Marx defendia o aspecto pedagógico do trabalho, assim, as escolas politécnicas permitiram aprender por meio do trabalho, e não apenas para o trabalho. Desta forma, o que Marx defendia era uma educação integral: aquela que observa os potenciais de desenvolvimento do ser humano, como um ser social e histórico. A intenção era que por meio do ensino formal proporcionado pela escola os homens fossem instrumentalizados, apreendessem aquilo que já foi construído historicamente pela humanidade e pudessem, com esta base, inovar, criar, mudar o modo de produção e, conseqüentemente, a sociedade, tornando-a mais justa e igualitária, com condições de oportunidade para todos.

EDUCATION BEYOND THE LABOR MARKET

Abstract

The article “Education beyond the labor market” is proposed to make a reflection of current education in Brazil. The starting point is the observation of the emphasis placed by government actions to an aspect of education: preparation for work. Furthermore, the article presents a retrospective of this aspect of education throughout the history of education.

keywords: Education; Labor market; Education theory

REFERÊNCIAS

BOCK, Maicon. **MEC propõe integrar Ensino Médio e Ensino Técnico**. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/portal-social/19,0,3166888,Ministerio-da-Educacao-propoe-Ensino-Medio-com-tempo-integral.html>> Acesso em 10 de jan.2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DECCA, Edgar de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasilense, 1993.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana 2ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação:** um estudo introdutório 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica** 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

HELENE, Otaviano; HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, Lighia. Ensino técnico, longe dos erros do passado. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,ensino-tecnico-longo-dos-erros-do-passado,756493,0.htm>>. Acesso em: 19 de ago. 2011.

KASSICK, Clóvis N. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: OLY, Maria (org.) **Esboço para uma história da Escola no Brasil:** algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

LABOISSIÈRE, Paula. Dilma: formar mão de obra para suprir oferta de emprego qualificado ainda é desafio. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-05-02/dilma>>

[formar-mao-de-obra-para-suprir-oferta-de-emprego-qualificado-ainda-e-desafio](#)>. Acesso em 19 de ago. 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OLIVEIRA, Ramon. **A (Des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSARINHO, Nathalia. Governo anuncia a criação de quatro novas universidades federais. Disponível em: < <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/08/governo-anuncia-criacao-de-quatro-novas-universidades-federais.html>>. Acesso em 19 de ago. 2011.

Pronatec. **Programa Nacional de Expansão do Ensino Técnico e Emprego**. Disponível em: <http://www.pronatecportal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 ago.2011.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação** 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** 30ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica** 10ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SILVA, José Valentim. **A cidadania no Ensino Técnico do Cefet-PB**. 2006.142f. Dissertação – curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2006.

Data de Recebimento: 30/03/2011

Data de Aceite: 26/07/2011