

UM NOVO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL BRASILEIRO OU A REEDIÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL NA FORMAÇÃO CONFORMADA À ACUMULAÇÃO CAPITALISTA?

Eliane Cleide da Silva Czernisz¹

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se discutir o ensino médio e profissional a partir de dados de projeto de pesquisa que investiga diretrizes e recomendações para o ensino médio e profissional presentes em documentos da UNESCO. O ponto de partida é a reflexão sobre a crise capitalista que se processa no cenário atual e que requer mudanças no papel do Estado, no perfil do homem a ser formado e, conseqüentemente, nas demandas para a educação. Destaca que o aprender a ser, somado ao aprender a empreender, assim como a educação ao longo da vida compõem o projeto societário que permite formar sociabilidades que irão contribuir para ampliar o processo de acumulação do sistema capitalista.

Palavras-chave: educação; UNESCO; ensino médio e profissional; sociabilidade.

INTRODUÇÃO

O ensino médio e profissional brasileiro vem sendo realizado em meio a discussões que ora se pautam pela formação para o trabalho, ora para um ensino de formação geral. Acompanhando as mudanças ocorridas no cenário político, econômico e social, tem sido objeto de reflexão de pesquisadores, que analisam a concepção norteadora deste nível e modalidade de ensino, a organização do espaço e tempo escolar a partir dessas concepções, o financiamento que possibilita a concretização da ação nessa etapa educacional. Tem também sido objeto de críticas, pelo fato de espelhar a dualidade estrutural, característica que tem norteadado projetos e práticas pedagógicas desiguais em seus pressupostos, o que resulta em escolas diferentes

1 Doutora em Educação pela Unesp-Marília. Docente do Departamento de Educação - Curso de Pedagogia - Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação na América Latina e Caribe (PGEALC). eczernisz@uel.br

e segundo as respectivas classes sociais: escola para ricos e escola para pobres.

Entendemos que o ensino médio e profissional é imprescindível para formação dos alunos que estão numa trajetória de estudos que deve possibilitar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos, visando sua atuação cidadã e profissional. Por isso, neste texto, temos como objetivo discutir o ensino médio e profissional a partir de dados de projeto de pesquisa que investiga as recomendações para o ensino médio e profissional presentes em documentos da UNESCO. Trabalhamos com análise de documentos obtidos no Fórum Regional Permanente de Educação Secundária e no Observatório de Políticas e Reformas da Educação Secundária². Questionamos quais são as diretrizes e recomendações da UNESCO para o ensino médio e profissional a partir de 1990 e que homem propõem formar.

Consideramos este assunto importante e necessário, para ser discutido nas escolas, se pretendemos ter no ensino médio e profissional a possibilidade de formar cidadãos que entendam o mundo atual, que compreendam e reelaborem o conhecimento científico e técnico, a fim de construir uma sociedade mais justa.

OS ANOS DE 1990 E A REDEFINIÇÃO DA EDUCAÇÃO

O ensino médio e profissional em seu percurso histórico no Brasil tem representado e servido a interesses de classe e, numa defesa de formação e instrumentalização para o trabalho, reedita a dualidade estrutural. Kuenzer (1997) mostra como essa dualidade, própria da desigualdade entre as classes, tem norteado a educação. A organização da escola nesses moldes tem proporcionado a formação de um cidadão que corresponde à organização social capitalista.

De acordo com Neves e Sant'Anna (2005, p. 29), a escola presente na fase do capitalismo monopolista se estruturou para formar, nos sentidos amplo e estrito, o intelectual de que necessita: um homem, cidadão e trabalhador que, dotado de capacitação técnica, irá contribuir para a "reprodução ampliada das relações capitalistas de produção".

² Os documentos podem ser acessados na página: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8193&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Essa análise é feita num contexto que conjuga, por um lado, uma crise do processo produtivo e, por outro lado, considera imprescindível a formação para o trabalho. As discussões encaminhadas no âmbito da política educacional vêm apontando a necessidade de mudanças da escola e do cidadão a ser formado. Consideramos que a escola, na sociedade capitalista, vem primando por um trabalho com viés utilitário, eivado de competitividade, como um espaço de investimento, de modo a nos fazer acreditar que a educação e a escola é panaceia dos problemas sociais em substituição a uma concepção de escola que prime pela instrumentalização dos alunos, pelos conhecimentos, possibilitando a leitura e a compreensão do mundo em que vivem com vistas à superação das injustiças sociais pela construção de uma nova sociedade.

Tomamos como referência para esta discussão a educação a partir dos anos de 1990, momento em que foi realizada a Conferência de Jomtien com a proposta de ampliar a Educação para Todos. Tivemos, desde então, uma produção bastante intensa de documentos de política por parte de agências internacionais, entre elas a UNESCO. Trata-se de uma importante análise, por contribuir para a reflexão sobre a escola e a sua formação, assim como para pensar os objetivos norteadores da educação na proposição e encaminhamento de políticas educativas para os países periféricos.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, foram reforçadas as ideias de estabelecimento de um consenso sobre a educação no que diz respeito à ampliação da educação para todos, à modernização da gestão educacional, assim como o estabelecimento de metas para obter o desenvolvimento econômico. Ideias que já estavam presentes nos encontros dos ministros da educação dos países da América Latina e Caribe e que deu origem à Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990).

Na Conferência e na Declaração, a educação foi enfatizada como fundamental para o progresso pessoal e social. A ênfase dada foi à educação básica que, naquele momento, referia-se ao ensino fundamental. A Declaração estabeleceu, ainda, como objetivos: a ampliação do acesso à educação, a promoção da equidade, a aprendizagem de conhecimentos e valores e o fortalecimento de alianças entre setor público, privado, famílias e ONGs. Em 1993, com a Declaração de Nova Delhi, fica clara a relação estabelecida entre a educação e a pobreza, visto que

se reafirmou a necessidade de educação básica para crianças, jovens e adultos.

Entendemos que, ante a defesa de educação para todos, havia uma nova concepção de educação sendo proposta para formação do homem, trabalhador e cidadão e para a superação da pobreza, remetendo-nos à análise do período em questão. Os anos de 1990, no cenário brasileiro, retratam um período em que sentimos com maior evidência os impactos da reestruturação produtiva que iria alterar as formas de organização e gestão do trabalho, requerendo um novo perfil de trabalhador para agir no sistema de acumulação. O novo modo produtivo que passou a vigorar pode ser caracterizado como flexível no que diz respeito aos processos de fabricação, aos produtos fabricados e aos padrões de consumo³. Passou a ser um padrão produtivo diferente da forma de produção taylorista e fordista, realizada em massa, na qual podemos destacar como característica a especialização do trabalhador num tipo de produção, o desenvolvimento de tarefas rotineiras e segmentadas.

Trata-se, com o modo de produção flexível, de possibilitar o encaminhamento de atividades de produção que atendam a objetivos e gostos específicos para a qual se fazem necessários a composição fabril e de serviços com um novo aparato produtivo, nova proposta de formação e utilização de recursos tecnológicos. Na análise de Dias (1997), esse processo, flexível e tecnologicado mudou as relações de trabalho no interior das empresas, tornando-as mais técnica já que ocorre um controle das atividades por meio eletrônico, ficando o trabalhador alheio ao processo do trabalho, o que para o autor significa perda da qualificação. Como foi ressaltado, o trabalhador não reconhece o conteúdo do trabalho assim produzido nem seu significado.

Esse trabalhador vem sendo caracterizado como flexível, eficiente, participativo, pró-ativo, responsável. Encontramos em estudos de Harvey (1994) dados que permitem o entendimento da origem das exigências feitas a esse trabalhador. O autor, ao analisar o processo de transição do fordismo à acumulação flexível, mostra as mudanças da estrutura do mercado de trabalho nesse novo padrão produtivo. Destaca a expansão do trabalho realizado em tempo parcial, temporário e subcontratado em razão da redução

3 Conforme Harvey (1994).

do trabalho formal, o que implica também aumento do número de desempregados.

Soares (2003) menciona esse problema e o classifica de nova pobreza, causado pela situação generalizada de desemprego, precariedade e instabilidade no trabalho. Esses trabalhadores ficam à margem de qualquer tipo de proteção social. Para a autora, a origem deste encaminhamento está no chamado ajuste neoliberal que foi consagrado no Consenso de Washington em 1990.

Cabe destacar que, ao trabalhador que está à margem do processo produtivo, ficou a incumbência de buscar qualificação profissional, com objetivo de tornar-se empregável e cumprir os requisitos solicitados pelas empresas. Essas reivindicações reeditam a teoria do capital humano, reforçando as exigências de qualificação sob a responsabilidade do trabalhador. Dessa forma, a educação tornou-se um bem a ser adquirido como componente imprescindível ao jogo de competição por postos de trabalho. Os que não obtiverem êxito nessa tarefa de conseguir um emprego são responsabilizados pessoalmente.

Este processo produtivo requer também a mudança do padrão do Estado, que passou no contexto em questão para Estado Gestor. Conforme Documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), cabe ao Estado dar atenção a um Núcleo Estratégico, secundarizando para a participação social outras esferas que estão implicadas no atendimento da saúde, educação, previdência social. A sociedade passou a ser envolvida na execução desses serviços sociais em forma de parceria com o Estado e por meio de organizações não governamentais ou por meio da prática das ações de boa vontade, via doação de recursos e implementação de ações. O resultado é a internalização de uma prática social que molda um novo tipo de cidadão que, como comentam Fitoussi e Rosanvallon (1997), passa a entender a política pelo prisma dos bons sentimentos. Conforme os autores destacam:

Temos de o afirmar com força: a compaixão não pode servir de política. A política não é uma questão de boas intenções. Implica arbitragens e escolhas. Na política dos bons sentimentos, não se fala de impostos, nem de custo da solidariedade; não se discutem os efeitos

eventualmente perversos de certas políticas sociais, do mesmo modo que não se tentam determinar verdadeiros direitos. Dar testemunho de uma certa forma de solicitude é quanto basta. Mas não passa, noutra plano, de uma maneira piedosa de erigir a impotência em valor moral (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p. 10, grifos nossos).

Entendemos aqui que há uma valorização das esferas individuais, seja na implementação de ações vinculadas à boa vontade, seja na responsabilização pelo fracasso social, entendido como pessoal e como forma de psicologizar a questão social, que, de acordo com Netto, significa “[...] o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista” (NETTO, 2001, p. 17).

As análises de Behring e Boschetti (2008, p. 144) esclarecem que, após 1990, sentimos os impactos de um ajuste estrutural sobre as políticas sociais que já nos anos de 1980 era caracterizado como “compensatório, seletivo, fragmentado e setorizado”. As autoras avaliam que não é função estrutural das políticas sociais a solução desses conflitos. Como comenta Soares (2003), o desmonte do sistema de garantias e proteção impactou diversos setores da vida social. As formas de atendimento das necessidades vinculadas à pobreza passaram a ser focalizadas, flexibilizadas e interpretadas como transitórias. Tavares cita, como exemplo brasileiro, o desmonte do sistema previdenciário público, considerado o de maior cobertura do continente.

Destacamos evidências desse processo no ensino médio e profissional, visto que a psicologização da questão social passou a ser reforçada pela pedagogia das competências que influenciou a sustentação das diretrizes curriculares aprovadas em 1998.

A pedagogia das competências privilegia aprendizagens que trazem noções valorativas que irão reforçar o “saber ser” na figura da conformação social pelo empreendedorismo capitalista, pela empregabilidade e reedição da teoria do capital humano, e também pela responsabilização do fracasso. Ramos (2001, p. 249, grifos nossos) afirma que:

A retração dos empregos e a expansão do individualismo promovem uma crise do papel da educação, que

adquire uma certa complexidade pela dificuldade de orientar as ações educativas formais sem se contar com algum nível de articulação com outras ações e instituições socializadoras. [...]. Os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos, tornando-o maleável o suficiente para transformar-se em projeto possível no confronto com o mundo do trabalho. Este confronto não mais inclui, necessariamente, a possibilidade de conseguir emprego e desenhar uma carreira, mas outras possibilidades de sobrevivência e realização, tais como o auto-emprego e o emprego temporário. Isto se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Associado a saberes culturais e profissionais tem-se o *novo saber-ser*, adequados às circunstâncias da empregabilidade.

A autora prossegue a discussão comentando que a noção de competências requer que sejam considerados os aspectos pessoais e subjetivos, ou o que vem sendo valorizado pelo processo produtivo, como: capacidades cognitivas, não cognitivas, emoções, sensibilidade, criatividade.

Tanto a mudança do padrão produtivo como o papel da educação e a forma de atuação do Estado foram indicadores considerados em documentos produzidos pela UNESCO que tecem sugestões e recomendações para a educação. Esses documentos vêm apontando a necessária mudança na educação, assim como conclamando os cidadãos para que sejam autossuficientes, resolvendo os problemas vinculados à sua sobrevivência e atuação no campo do trabalho.

ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL NOS DOCUMENTOS DA UNESCO

Um dos documentos mais expressivos em indicações para a formação profissional é o documento: *Educação e Conhecimento: eixo da Transformação produtiva com Equidade* (CEPAL/UNESCO, 1995). Nele, há a explicitação de que a educação e o conhecimento são caminhos para objetivar a transformação produtiva. O ponto de partida, tomado como referência nesse documento, para promover o desenvolvimento econômico, é: o refluxo econômico causado pela crise nos anos de 1980, a expansão da pobreza na América Latina

e Caribe⁴, “tendências hoje marcantes na economia internacional” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 29), e também 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 se passou 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).

Para Neves e Sant’Anna (2005), esse é o processo em que vem ocorrendo a hegemonia burguesa. Novas práticas sociais, formas de ver, pensar e sentir o mundo vêm sendo configuradas. Segundo os autores, “o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade” (NEVES e SANT’ANNA, 2005, p. 26). Ao redefinir suas diretrizes e práticas, o Estado promove a adaptação do homem individual e coletivo às necessidades do sistema de acumulação.

Esta análise nos permite entender que a reforma do Estado e as formas de enfrentamento da questão social resultam num outro significado e exercício da cidadania. Serviços antes prestados pelo Estado passaram a ser envolvidos pela lógica de mercado e adquiridos pelos cidadãos mediante compra. Nesse momento, concretiza-se outra face dessa versão da cidadania, condição daquele que passa a comprar os serviços não exclusivos do Estado, o cidadão cliente.

Trata-se de um processo educativo, assunto comentado por Neves e Sant’Anna (2005, p. 27): “Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil”. Atribui-se à educação uma nova função social, que objetiva a coesão e a regulação social, o que entendemos tratar-se da gestão social por meio da educação.

A escola ocupa um lugar importante nesse novo projeto societário, formadora desse novo tipo de sociedade, seu papel é formar sociabilidades em consonância com a base valorativa aqui

4 Conforme artigo da Revista Contexto e Educação (Las Organizaciones no Gubernamentales Latinoamericanas frente las necesidades básicas de aprendizaje – aportes e desafios de Jomtien, 1992).

em discussão, o que entendemos, conformar o aluno à estrutura capitalista que temos em vigor. Essas aprendizagens irão reforçar o “saber ser” na figura da conformação social, pelo empreendedorismo capitalista, pela empregabilidade e reedição da teoria do capital humano e, também, pela responsabilização do fracasso.

No artigo *Las Organizaciones no Gubernamentales Latinoamericanas frente las Necesidades Básicas de Aprendizaje – Aportes e Desafios* de Jomtien (1992, p. 33), há uma avaliação das ações educativas da década de 1990, na qual se considerava que o grande desafio para a América Latina consistia em resolver os problemas da maioria pobre, investindo na criatividade e capacidade empreendedora dos pobres⁵.

Podemos visualizar a indicação de caminhos que nos fazem perceber a preocupação com a formação e a atuação de trabalhadores. Entendemos que as propostas para formação ao longo da vida e as propostas para formação do empreendedor vão responder às necessidades de um tempo cuja implementação tecnológica promoveu um processo de reestruturação de forças produtivas, em que postos de trabalho deixaram de existir e outros que requerem menor número de trabalhadores foram criados. Derivam daqui formas desregulamentadas do trabalho que, precarizado, deveriam atender às necessidades de sobrevivência, cabendo ao trabalhador a urgência em encontrar formas para sobreviver num contexto de possibilidades questionáveis.

Os fundamentos para educar para a sociabilidade são discutidos por Martins (2009) na obra *A Direita para o Social: A educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo*. O autor destaca as teses estabelecidas por Hayek sobre a importância do mercado, a noção de individualismo, a liberdade como orientadora das escolhas livres, o Estado como ‘sujeito’ dotado de vontade, de racionalidade e de iniciativas próprias. Essas práticas educativas do Estado levariam os indivíduos a competirem entre si, dentro do espaço de liberdade que possuem nesse modelo de sociedade, o que estimularia a concorrência já que o mercado seria uma lógica reguladora. Deste

5 No texto *Las organizaciones no gubernamentales latinoamericanas frente las necesidades básicas de aprendizaje – aportes e Desafios* de Jomtien (1992, p. 33) o trecho em questão diz ser necessário: “[...] resolver el problema de las grandes mayorias pobres en el contexto de la creciente tendencia a la modernización. Se requiere pensar cómo el mundo de los pobres con su creatividad y capacidad emprendedora, se suma a la modernidad desarrollando un rol protagónico-activo”.

modo, há o desenvolvimento do empreendedorismo, ressaltado por Martins como a formação de uma nova sociabilidade.

Entendemos que a formação de novas sociabilidades e o estímulo ao empreendedorismo encontram-se na base da lógica de acumulação do capitalismo monopolista e do modelo do Estado revigorado como neoliberal. Busca-se a formação de cidadãos autônomos, livres para escolher seu caminho, livres para procurar estratégias de sobrevivência, livres para competir entre si. Nessa sequência, não basta mais educar um cidadão que aguarde a garantia de direitos pela educação, pela saúde, pelas condições dignas de vida e, sim, um cidadão que busque e lute para 'conquistar', por mérito próprio, aquilo que precisa para garantir sua sobrevivência. Como afirma Martins:

Procura-se dessa forma converter o 'motor essencial da economia burguesa' em motor do desenvolvimento social e da sociabilidade de modo particular. Estima-se com isso que num ambiente de indivíduos educados para competir, inseridos numa economia orientada para a livre concorrência, a "mão invisível do mercado", como concebia Adam Smith, seria acionada para impulsionar o desenvolvimento da sociedade de maneira ordeira e organizada (MARTINS, 2009, p. 45).

Com base neste excerto, fica clara a demarcação do projeto educativo para a nova sociabilidade. Os dados obtidos pela análise do Relatório Delors (2001) complementam esta discussão. Nele, há referência aos saberes que constituem a base para as competências do futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes foram considerados, no Relatório, pilares de sustentação de uma nova educação. Essas aprendizagens possibilitariam resolver os problemas com origem na miserabilidade econômica, social e tecnológica dos países pobres.

Ressaltamos que a proposta de educação permanente, assim como a proposta para aprender a ser, já haviam sido divulgadas no Relatório Faure (1972). Consideramos que as bases para o reforço de uma educação voltada a formar o cidadão empreendedor já estavam presentes naquele momento, assim como a proposta para uma educação permanente, que pudesse ser realizada ao longo da vida. Segundo o Relatório Delors:

Por todas essas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada; É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa humana, de seus saberes e aptidões, de sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador. (DELORS, 2001, p. 18).

Tais proposições podem ser vistas também no documento **Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil (2006)**, que faz referência ao Fórum Global para o Desenvolvimento Sustentável, realizado no ano de 2002 em Joanesburgo, elegendo o período de 2005 a 2014 como *Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Nesse documento, foram feitas referências aos objetivos do Desenvolvimento do Milênio, entre os quais destacamos a universalização do ensino fundamental com o reforço ao acesso à educação para todos, bem como a qualidade da educação. As proposições feitas nesse documento renovam e destacam os objetivos aprovados na Conferência de Dakar para serem alcançados até o ano de 2015.

Na proposta para formação na Educação Profissional, intitulada *Educação e Formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro* e realizada pela UNESCO em Seul (1999), é possível perceber que a educação é entendida num sentido instrumental, requerendo, mediante novas formas de organização e gestão do trabalho, também novos perfis profissionais que venham atender às necessidades produtivas capitalistas. Num trecho do documento, há um destaque para a necessidade de formação centrada no ser humano para um contexto competitivo.

Nós examinamos os desafios que se anunciam para o século XXI, onde a globalização e a revolução das tecnologias de informação e de comunicação mostram

a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento, centrado no ser humano. Nós concluímos que o ensino técnico e profissional, parte integrante da aprendizagem ao longo de toda a vida, tem um papel decisivo a desempenhar nesta nova era porque ele constitui um instrumento eficaz para realizar os objetivos de uma cultura da paz, do desenvolvimento sustentável do ambiente, da coesão social e da cidadania internacional (UNESCO, 1999, p. 3-4).

Fica claro, neste excerto, que a educação é considerada necessária ao longo de toda a vida para a formação profissional e para uma formação que promova valores pacificadores da humanidade. A Educação Técnica Profissional – ETP – desenvolve também o papel de promotora de uma cultura de paz, como descrito abaixo:

Essas tendências sociais e econômicas ditam a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento centrado na cultura da paz e no desenvolvimento sustentável do ambiente. *Em conseqüência, os valores, as atitudes, as políticas e as práticas do ETP devem ter como fundamento esse modelo que englobará a integração e o maior acesso, uma reorientação dirigida às necessidades do desenvolvimento humano e autonomia para participar eficazmente do mundo do trabalho.* A ênfase deve recair sobre as necessidades e o potencial do indivíduo na sociedade. O ETP tem um papel decisivo a desempenhar neste novo modelo, oferecendo qualificações a todos, integrando os pobres e os excluídos de forma que a educação permaneça um direito fundamental do ser humano que ele possa exercer. A generalização do ETP e das competências de aprendizagem que ele confere favorecerá o acesso de todos os cidadãos do mundo à educação. *É necessária uma nova abordagem holística de maneira que a educação para o século XXI abranja todos os domínios da aprendizagem, incluindo a formação geral e profissional, permitindo ao formando do século XXI adquirir constantemente, ao longo de toda a vida, conhecimentos, valores e atitudes, competências e qualificações.* A finalidade desta abordagem seria a criação de uma sociedade educativa” (UNESCO, 1999, p. 5, grifos nossos).

Na análise que realizamos, entendemos que, a partir do documento elaborado em Seul, a indicação é que a formação ao longo de toda vida deva objetivar formar um empreendedor no campo do trabalho e da vida, ou seja, aquele que irá, por forças e meios próprios, resolver a situação de sobrevivência.

Essas indicações passaram a requerer uma redefinição da educação escolar, seria preciso uma reorganização que permitisse ao aluno adentrar ou sair do sistema educativo sempre que precisasse. Este é o foco da proposta de formação profissional brasileira ocorrida com o Decreto 2.208/97, que, entre os objetivos para a formação, destacava uma formação mais flexível que atendesse ao mercado de trabalho num sentido instrumental.

O atendimento desse mercado seria pelo estabelecimento de parcerias com o setor privado, deixando claro o papel do Estado, como foi comentado no início deste texto. Vejamos um trecho que traduz esta intenção:

A diversidade de patrocinadores públicos e privados cercados por uma concorrência saudável, inserida num plano nacional que assegure a qualidade, é que pode melhor servir a uma economia dinâmica. O equilíbrio pode se estabelecer de numerosas maneiras, mas o Estado deveria se encarregar de uma sólida preparação profissional inicial de base, qualquer que seja o setor concernente. *O Estado deveria também ser considerado como um patrocinador em última instância a fim de garantir que as populações em risco de exclusão não sejam negligenciadas e tenham efetivamente acesso aos programas de ETP.* É particularmente necessário, em todos os países, desenvolver formação no local de trabalho, bem articulada com a formação dada nos estabelecimento de ensino por meio de um plano nacional contendo dispositivos de identificação das aprendizagens individuais e de múltiplos pontos de entrada e saída caracterizados pela flexibilidade. A esse respeito, o setor privado tem um importante papel a desempenhar (UNESCO, 1999, p. 15-16, grifos nossos).

O reforço à importância da flexibilidade da oferta, assim como do papel da cooperação técnica e financeira internacional, destacado

no Documento *Educação e Formação ao Longo de Toda a Vida: Uma ponte para o futuro* (UNESCO, 1999), pode ser visto também no documento *Em búsqueda de equidad en la educación secundaria*. Encuentro Regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Nesse Documento, Macedo & Katzkowicz (2008) afirmam haver interesse de todos os países da região pela educação secundária é há uma ênfase para que sua forma de oferta seja flexibilizada, aspecto já observado na análise do documento anterior.

A avaliação feita por Macedo & Katzkowicz é que, durante anos em que vigorou o ensino secundário, foi um ensino propedêutico, dando acesso apenas ao ensino superior. Com o desenvolvimento industrial, passou a ser profissionalizante. As autoras avaliam que este tem sido um espaço de difícil definição do que deveria ser a política de formação.

As autoras consideram que o secundário é uma fase difícil, porque os alunos estão procurando conhecer a si mesmos, seus gostos, suas atitudes, seus projetos de vida. Em face disso, passa a ser alterada a composição curricular para uma identidade múltipla, refletidora da variação dos sujeitos presentes ou aptos ao ensino médio. Elas entendem que é preciso considerar que houve um aumento de matrículas com uma população heterogênea, onde as escolas perderam a função social, há ausência de conhecimentos relevantes e falta de identidade. Avaliam que a democratização do acesso ao ensino secundário foi: "vazia de conteúdo, carente de significado e de relevância social" (Macedo; Katzkowicz, 2008, p. 5). Tecem críticas à organização de espaços e tempos da educação secundária, que entendem ser muito escassa, não possibilitando a construção de espaços educativos.

Sintonizada com a discussão da expansão do ensino médio, Mello, no texto *Corações informados e cabeças bem feitas: o novo ensino médio brasileiro* (2008), comenta que, com a revolução tecnológica, o ensino médio passou a requerer novas respostas das escolas. De acordo com a autora, um novo alunado vem batendo às suas portas, aquele filho da classe trabalhadora e pobre. A preocupação passa a ser com o currículo, que deverá privilegiar as competências sociais e cognitivas e responder às necessidades contemporâneas dos jovens e do mercado de trabalho, o que vem justificando, em nosso entendimento, a preocupação com a identidade do ensino médio.

Esse caminho pode ser visto pela análise de Braslavski (2001, p. 28) ao comentar que as escolas deveriam formar adolescentes e jovens com capacidades “cognitivas, afetivas e éticas, interativas e práticas”. A autora reforça que seria necessário, ao mesmo tempo, ensinar “a saber e a aprender, a ser, a conviver e a empreender”. Percebemos, mediante a análise realizada pela autora, que empreender deve ser uma aprendizagem proporcionada pela escola e, como destacamos, já estava presente em forma de objetivo no Relatório Faure (1972).

Braslavski (2001) argumenta que há práticas sendo realizadas em outros países visando ao empreendedorismo. Destaca que nesse processo se faz importante a pesquisa científica como forma de disseminar conhecimentos contextualizados e que as ações decorrentes desse processo deveriam privilegiar a intervenção comunitária, englobando ações de melhoria e ajuda em áreas como saúde, saneamento, educação e atividades produtivas, como trabalho artesanal, prestação de serviços, horticultura, etc. Especifica a autora:

A introdução de orientações curriculares para esses três tipos de projeto segue, em todos os casos, o mesmo objetivo: que os jovens *aprendam a empreender*, fortalecendo, ao mesmo tempo, sua capacidade de cooperarem e viverem juntos. Por outro lado, parecem buscar a construção de alternativas para a clássica articulação do colégio com o mundo do trabalho, por meio de estágios em empresas, cada vez mais difíceis de organizar diante das novas características do mundo da produção (BRASLAVSKI, 2001, p. 43, grifos nossos).

Entendemos que a análise de Braslavski (2001) condiz com as análises de Mello (1998) ao tecer críticas à identidade do ensino médio. Mello (1998), no documento *O Ensino Médio Brasileiro: os números, os problemas e as oportunidades* enfatiza que o ensino médio deve ser focado na formação de competências. Comenta haver uma disparidade grande entre idade e série, e ressalta não haver cobertura para todos os alunos do ensino médio, já que uma grande parte dos jovens em idade correspondente está fora da escola.

A autora também faz críticas à dualidade da escola média na formação propedêutica ou profissionalizante. Os dados obtidos em

Mello (1998, 2008) nos levam a entender um reforço à ênfase na formação de competências cuja base valorativa é imprescindível para a formação do jovem nos documentos até o momento destacados.

Somado aos dados descritos, o Relatório: *Ensino Médio no Século XXI: Desafios, Tendências e Prioridades*, oriundo da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio realizado em Beijing, República Popular da China em 2001 e publicado no Brasil pela UNESCO em 2003, explicita alguns consensos relativos ao ensino médio, cujas ideias descritas estão relacionadas com as ideias de Mello (1998, 2008), como: a prioridade do ensino médio; a redefinição de seus objetivos e funções; o reforço aos vínculos com o mundo do trabalho; a promoção de competências.

A indefinição com relação à formação é também objeto de estudo de Gomes (1998), que entende ter havido no ensino médio dificuldades em esclarecer quais são seus objetivos. O autor faz uma análise histórica do ensino médio, apontando, no caso brasileiro, a indefinição entre formação geral e formação para o trabalho. Conforme Gomes, o ensino médio, localizado entre o ensino fundamental e o ensino superior, possui papel importante tanto na continuidade como no término de uma etapa escolar. A profissionalização tem sido direcionada aos menos favorecidos economicamente, sendo citados nas discussões também como "estudantes mais fracos". O autor faz um balanço do ensino médio nos anos de 1990 e afirma que o ensino médio brasileiro atendeu mais alunos com diversidade de origem social. Essas ideias confirmam a presença da dualidade estrutural no ensino médio e profissional ao mesmo tempo em que aparenta ser direcionado para superação da pobreza.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse texto, destacamos a consonância entre os princípios destacados pela UNESCO para a educação, assim como o papel desempenhado pela escola para a formação de capital humano por meio do desenvolvimento de sociabilidades que irão contribuir para o desempenho no sistema de acumulação capitalista. Verificamos que a educação que passa a ser valorizada é aquela que propicia o desempenho dos indivíduos na busca da sobrevivência e do desenvolvimento econômico.

Os documentos analisados permitem afirmar que há uma grande preocupação com a identidade do ensino médio e profissional. A proposta é de que seja mais eficiente, mais flexível e mais equitativo, a fim de possibilitar o desenvolvimento econômico. Também há a preocupação para que ele seja útil àqueles que precisam de uma inserção no mercado de trabalho, para a formação dos trabalhadores. Entendemos que esses dados indicam a permanência da histórica dualidade estrutural presente no ensino médio e profissional.

Percebemos, então, que o ensino médio e profissional não deixa de ser instrumental, já que prevê uma expansão da educação que intenciona a superação da pobreza pela formação do capital humano necessário à perpetuação da acumulação capitalista. Trata-se da utilização da educação para o desenvolvimento competitivo, visando empoderar os pobres pela educação e formar capital humano adaptado a uma sociedade carente de postos de trabalho, formando empreendedores que vão gerenciar a própria vida em meio à pobreza.

Verificamos que os objetivos que visam à formação de sociabilidades, a partir de fundamentos valorativos, preponderam sobre a indicação de uma formação que contemple conhecimentos científicos, conhecimentos historicamente construídos e organizados que permitam aos homens realizar a leitura e a análise da realidade para compreendê-la e transformá-la. Esse fato reforça a defesa do empoderamento dos pobres por meio da ênfase ao empreendedorismo, o que nos leva a considerar que a formação do homem, cidadão e trabalhador vem sendo realizada conformada à acumulação capitalista.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the secondary and professional education based on data from the research project that analyzes guidelines and recommendations for the secondary and professional teaching, present in UNESCO's documents. The starting point is the reflection on the capitalist crisis that presently occurs and which requires changes in the role of the State, in the profile of the person who intends to be educated and consequently, in the demands for education. It emphasizes that learning to be, added to learning to enterprise as well as the education along one's life make up the corporate project that allows the formation of sociabilities that will contribute to broaden the process of accumulation of the capitalist system, reediting the structural duality.

Key words: education; UNESCO; secondary and professional education; sociability.

RESUMEN

Este trabajo tiene por reto discutir la cuestión de la enseñanza media y profesional partiendo de datos de un proyecto de investigación volcado hacia las directrices y recomendaciones para la enseñanza media y profesional presentes en documentos de la UNESCO. El punto de partida es la reflexión sobre la crisis capitalista que se procesa en el escenario actual y que requiere cambios en el rol del estado, en el perfil del hombre a ser formado y, por ende, en las demandas para la educación. Se destaca que el aprender a ser, sumado al aprender a emprender, así como la educación a lo largo de la vida componen el proyecto societario que permite formar sociabilidades que contribuirán para ampliar el proceso de acumulación del sistema capitalista reeditando la dualidad estructural.

Palabras clave: educación; UNESCO; enseñanza media y profesional; sociabilidad.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: Fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília DF: Imprensa Oficial, 1995.

BRASLAVSKI, Cecília. *As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90*. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

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

DIAS, Edmundo Fernandes. *A liberdade (im)possível na ordem do capital*. Reestruturação produtiva e passivização. Campinas, SP: IFCH/Unicamp, 1997.

FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa, Portugal: Livraria Bertrand, 1972.

FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre. *A nova era das desigualdades*. Oieras: Celta, 1997.

Um novo ensino médio ... - Eliane Cleide da Silva Czernisz

GOMES, Candido Augusto. *Quanto custa a expansão do ensino médio?* Brasília, DF: UNESCO, 1998.

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

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e educação profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LAS ORGANIZACIONES no Gubernamentales Latinoamericanas Frente las Necesidades Básicas de Aprendizage – Aportes e desafios de Jomtien. *Contexto e Educação*, Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

MACEDO, Beatriz; KATZKOWICZ, Raquel. *En búsqueda de equidad en la educación secundaria*. Encuentro Regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO, 2008.

MARTINS, André Silva. *A direita para o social*. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora, RJ: UFJF, 2009.

MELLO, Guiomar Namó. *O ensino médio brasileiro: os números, os problemas e as oportunidades*. São Paulo, Outubro de 1998. p. 2-32. Disponível em: <www.unesco.cl_medios_biblioteca_documentos_aprendizage_vida_ensino_medio_brasileiro_pgues_pdf> Acesso em: 29/10/2006.

_____. *Corações informados e cabeças bem feitas: o novo ensino médio brasileiro*. Disponível em: <www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/coracoesecabeças.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2008.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: Autonomia ou Adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001.

SOARES, Laura Tavares. *O desastre social*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

UNESCO. *Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro*. Trabalho, educação e futuro. Recomendações: Segundo Congresso Internacional sobre ensino técnico e profissional. SEUL, República da Coréia: UNESCO, 1999.

Um novo ensino médio ... - *Eliane Cleide da Silva Czernisz*

_____. *Conferência Mundial de Educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <www.UNESCO.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/dejomtiem>. Acesso em: 25 maio 2007.

_____. *Ensino médio no século XXI: Desafios, tendências e prioridades*. Relatório final da Reunião internacional de especialistas sobre o ensino médio no Século XXI: Desafios, tendências e prioridades. Beijing, República Popular da China, 2001; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. *Marco estratégico para a UNESCO no Brasil*. Brasília, DF: UNESCO, 2006.