
DESENVOLVIMENTO NACIONAL E REGIONAL E AS DEMANDAS AO CAMPO DA EDUCAÇÃO

DESARROLLO NACIONAL Y REGIONAL Y LAS NECESITADS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

NATIONAL AND REGIONAL DEVELOPMENT AND DEMANDS THE FIELD OF EDUCATION

Celso João Ferretti¹

Resumo: O objetivo deste texto é o de promover uma reflexão a respeito das relações estabelecidas entre educação e desenvolvimento, principalmente a partir da década de 1990 do século passado. A razão para tal deve-se à impropriedade do caráter mais ou menos direto atribuído a tal relação, fazendo supor que o campo da educação dispõe de condições para influenciar o desenvolvimento econômico social com a ênfase que lhe atribuem a mídia e mesmo certos discursos oficiais. A preocupação com tal temática acentuou-se ainda mais nos anos recentes, tanto pelo papel atribuído aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nesse processo, quanto pela constatação de um crescente processo de deslocamento de recursos públicos para agências privadas que atuam no campo educacional e, também, pela investida que vem se verificando, tanto no âmbito público quanto no privado, no sentido de promover mudanças no âmbito do Ensino Médio e da Educação Profissional com vistas às relações impróprias acima referidas.

Palavras-chave: Educação; desenvolvimento econômico e social; ensino médio; educação profissional.

Resumen: El objetivo de este trabajo es el de promover una reflexión sobre las relaciones que se establecen entre la educación y el desarrollo, sobre todo a partir de la década de 1990 del siglo pasado. La razón de esto se debe a la insuficiencia de carácter más o menos directa asignada a esa relación, lo que hace suponer que el campo de la educación tiene la capacidad de influir en el desarrollo económico y social con el énfasis asignado por los medios de comunicación e incluso algunos discursos oficiales. La preocupación por este tema es aún más acentuada en los últimos años, tanto por el papel asignado a los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología en este proceso, como el hallazgo de un creciente proceso de transferencia de recursos públicos a las agencias privadas que trabajan en el ámbito educativo y también por la participada que se había observado, tanto en público como en privado, para promover cambios dentro de la Educación Secundaria y Formación Profesional con el fin de las relaciones improprias mencionados anteriormente.

Palabras clave: La educación; el desarrollo económico y social; la educación secundaria; la formación profesional.

Abstract: The objective of this paper is to promote a reflection on the relations established between education and development, primarily from the 1990s of the last century. The reason for this is due to the inadequacy of more or less direct character assigned to that relationship, making assume that the field of education has the ability to influence the economic and social development with the emphasis assigned to it by the media and even some official speeches. The concern with this issue is even more accentuated in recent years by both the role assigned to the Federal Institutes of Education, Science and Technology in this process, as the finding of a growing process of shifting public resources to private agencies working in

the educational field and also by the investee which had been observed, both in public and in private, to promote changes within the Secondary and Vocational Education in order to improper relationships mentioned above.

Keywords: Education; economic and social development; secondary education; vocational education.

Sem desconsiderar modelos de desenvolvimento anteriores na América Latina, tomo como referência inicial o modelo que Pinheiro (1995) identifica como orientado ao mercado externo, sob o qual vivemos hoje, que se instaura em alguns países já na década de 1970 (Chile), em outros na década de 1980 (México e Bolívia) e no Brasil e Peru na década de 1990 (PINHEIRO, 1995, p. 77-78). Para fins deste texto o foco inicial será o último período, a partir do qual se abordará, na sequência, o desenvolvimento sustentável.

O modelo de desenvolvimento orientado ao mercado externo não se refere tão somente a uma alternativa técnica para os problemas enfrentados pelo capital nas décadas de 1960 e 1970. Na verdade, expressa uma das faces da tentativa capitalista de encontrar uma solução para o esgotamento do Estado do Bem Estar Social e da perspectiva econômica keynesiana que, na década de 1930, apresentaram-se como forma de enfrentamento das crises de superprodução. Tal solução, que representa uma das faces do reajuste estrutural pelo qual passaram as economias latino-americanas, assenta-se, de um lado, na proposição de que o capital privado se liberte das amarras representadas pela interferência do Estado na economia, conforme as proposições de Hayeck. Uma das conseqüências do reajuste estrutural é a “perda de graus de autonomia dos Estados nacionais em relação à condução da política econômica e ao controle do sistema financeiro e produtivo” (PINHEIRO, 1995, p. 79) até porque este passa a depender de articulações macroeconômicas tendo em vista o fortalecimento dos países membros de blocos regionais no contexto internacional. Por outro lado, a globalização, assim como a financeirização internacional do capital cobram seu preço em termos da estabilidade econômica: quanto mais os países se fragilizam sob esse aspecto, mais suscetíveis se tornam à fuga de capitais. Nessa perspectiva, produz-se o desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. A globalização da economia e dos mercados e a divisão do globo em megablocos econômicos impõem uma reforma do Estado que propicie a expansão do mercado e de sua lógica sob o discurso da auto regulação, bem como possibilite a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública. Institui-se o Estado Gestor que, valendo-se das teorias organizacionais, as transforma em verdadeiras teorias políticas as quais vão impactar não apenas a área econômica, mas, também, a social.

De outro lado, o modelo de desenvolvimento orientado ao mercado externo é também tributário do processo de internacionalização da economia capitalista, estimulado pelo fim da guerra fria, assim como do “revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado [...] do financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público” proporcionado pelo Estado do Bem Estar Social (FRIGOTTO, 1995, p. 77). Nesse sentido, “a nova ordem econômica mundial vai [...] se delineando por meio da superação das contradições produzidas historicamente pelo fordismo e pode ser considerada como uma outra etapa do capitalismo ou como um outro ciclo da mais-valia, ou, ainda, como um outro estágio de acumulação capitalista” (FERRETTI;

SILVA Jr., 2000, p. 55). Na conjuntura instituída, a ciência, o conhecimento e a tecnologia tornam-se o principal móvel da concorrência capitalista. Os novos processos de trabalho passam a ser sustentados por outro padrão tecnológico que assentado na microeletrônica, na informática, na química e na genética, possibilita características impossíveis de alcançar sob o fordismo. O trabalho passa a ser organizado sob a égide da flexibilidade quantitativa e qualitativa.

Se a primeira afeta o mercado de trabalho, a segunda abre novas possibilidades à produção, sem comprometimentos da velocidade, da qualidade do processo e do produto, assim como do próprio projeto de produção. Por outro lado, processos de fabricação de diferentes produtos são integrados e geridos a partir de uma central de informações. Nessa perspectiva, a ciência e a tecnologia assumem papel central no processo de produção. Ambas tornam-se prioritárias na produção de inovações tecnológicas, na reorganização do trabalho e na preparação de um novo tipo de homem adaptável ao modelo de desenvolvimento desenvolvido pelo capitalismo. Não que antes estivessem ausentes. Mas no contexto que então se constituiu não só foram estimuladoras da mudança como se transformaram nos esteios de sua continuidade e aprofundamento posteriores. Em ambos os casos, orientadas por decisões políticas e econômicas.

No caso brasileiro, os embates de natureza política relacionados à herança autoritária da ditadura e ao processo de redemocratização, aliados à dificuldade de superação das fragilidades econômicas representaram obstáculos ao alinhamento do país ao novo modelo de desenvolvimento e, de certa forma, ajudam a entender o caráter relativamente abrupto desse alinhamento, como se observou a partir do governo Collor de Mello. Os empresários brasileiros viram-se obrigados a enfrentar a modernização tecnológica e as formas de gestão empresariais diante de dois fatores dominantes: o acirramento da recessão econômica que tornava o mercado interno ainda menor e a abertura da economia ao comércio internacional.

A tendência à transformação do processo produtivo brasileiro obriga a aproximação dos setores produtivos dos centros elaboradores de conhecimento, isto é, as universidades e os institutos de pesquisa públicos, face à centralidade ocupada pela ciência e pela tecnologia no acirrado mercado internacional. De outro lado, a necessidade de financiamento de laboratórios e da formação de recursos para a pesquisa aproxima a educação dos empresários, em função da precariedade da ação do Estado nessa esfera. Decorre daí, por hipótese, a proliferação de fundações desenvolvidas à sombra de universidades públicas a partir da década de 1990. Mas as relações entre o Estado e os interesses empresariais sob o novo modelo de desenvolvimento não param por aí. Manifestam-se também sob a forma que assumem as políticas sociais, em particular a educacional, não apenas no Brasil, mas, também, na América Latina.

Ao analisar o processo de instituição do novo modelo na América Latina tendo em vista combinar o ajuste econômico com processos de redemocratização, Pinheiro (1995, p. 81) ressalta, no que respeita às políticas sociais, que:

[...] os elementos relacionados às condições políticas de implementação e sustentação das políticas de estabilização econômica e ajuste estrutural e a ênfase nas políticas sociais compensatórias [ganham] relevância nas orientações das instituições financeiras

internacionais [em particular o Banco Mundial] [...] [sendo] direcionadas para a compensação das políticas econômicas” (PINHEIRO, 1995 p. 82).

As políticas sociais “ganham um novo sentido, modificando claramente seus paradigmas” (PINHEIRO, 1995, p. 83) de modo que transitam da universalização para a focalização, ou seja, “da ampliação progressiva da prestação de serviços e distribuição de benefícios, com financiamento público para todo o universo de beneficiários”, para a focalização do Estado “nos mais carentes” (PINHEIRO, 1995, p. 84) “com ênfase na equidade e [no] resgate da dívida social” (PINHEIRO, 1995, p. 82). Vários elementos caracterizam o novo paradigma, conforme o autor (p. 83-85) entre os quais destacam-se: *a nova institucionalidade* em que o Estado se articula ao setor privado e filantrópico para a oferta de serviços e benefícios; o *subsídio à demanda* financiada por meio de cupons ou bolsas; a *descentralização* no que se refere ao desenho, formulação, implementação e financiamento das políticas sociais; a atuação do Estado por meio de *projetos e convênios*, desenvolvidos em articulação com a iniciativa privada; *foco nos resultados*, mais que nos meios. Nesse sentido, conforme Pinheiro (1995, p. 85):

[...] o novo Estado direciona o gasto social para os mais necessitados, de forma a amortecer a implementação das políticas de ajuste, operacionalizando o novo modelo econômico por meio da preservação do tecido social e, portanto, da capacidade do governo; da consolidação de uma imagem externa favorável e otimista para a atração de capitais estrangeiros; e da compatibilização com estruturas clientelísticas de manutenção do poder.

Do ponto de vista educacional, são expressão desse tipo de enfoque no plano internacional mais amplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1991, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e, no plano regional, o documento publicado em 1992 pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) intitulado *Educación y conocimiento: eje de la restructuración productiva com equidade*. No Brasil tal paradigma esteve na base da reformulação administrativa do Estado conduzida por Bresser Pereira, assim como fundamentou, juntamente com o enfoque na Teoria do Capital Humano, as reformas educacionais promovidas por Fernando Henrique Cardoso no ensino fundamental, assim como no ensino médio e na educação profissional.

As reformas educacionais e suas relações com o modelo de desenvolvimento orientado ao mercado externo

Diante das transformações que vêm se operando no capitalismo, em nível mundial, assim como em decorrência de mudanças profundas nos planos social e cultural, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluyente.

Por esse motivo, assistiu-se, no país, especialmente a partir da década de 90 do século passado, a adoção de medidas que, segundo o discurso corrente, oficial ou não, tinham por objetivo superar as deficiências historicamente constatadas e, ao mesmo tempo, elevar o nível de qualidade da educação pública de modo que esta cumprisse o papel que lhe caberia, segundo tais discursos, na promoção do desenvolvimento nacional.

É necessário considerar que a tendência a sobrevalorizar a contribuição do setor educacional para o desenvolvimento acaba por instituir uma outra, que é a de manter na obscuridade a contribuição efetiva que uma série de fatores, tão ou mais importantes que o educacional, pode trazer para o referido desenvolvimento. Entre eles vale a pena destacar: o enfraquecimento relativo do poder dos Estados-Nação, no contexto do poder internacional, em consequência da globalização da economia; a posição do país no contexto das disputas político-econômicas mundiais, entre elas as que dizem respeito às políticas protecionistas adotadas pelos países centrais; a ausência de definição de uma política industrial compatível com nossa realidade; a ausência de uma política agrária socialmente mais justa, etc.

O que ressalta é a “necessidade”, posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de se buscar a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual. No documento da Cepal, acima referido, essa perspectiva é traduzida na fórmula “competitividade autêntica e moderna cidadania”, entendendo-se pelo primeiro termo a “construção e aperfeiçoamento [das] capacidades de [uma nação e] [...] uma efetiva integração e coesão social que permita aproveitar essas capacidades em função de uma exitosa inserção internacional, [sendo] sua meta final [...] promover um nível mais alto de vida para os cidadãos” (CEPAL/OREALC, 1992, p. 128) e pelo segundo “aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação” (CEPAL/OREALC, 1992, p. 17).

Ao primeiro termo pode-se legitimamente associar, no âmbito educacional, a preparação de recursos humanos a “incorporação e difusão deliberada do progresso técnico [que] constitui o pivô da transformação produtiva e sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social”. Tal preparação, fundada na assimilação de elementos do progresso técnico, contribuiria, por suposto, para aumentar a produtividade de trabalhadores já inseridos na PEA (População Economicamente Ativa), ou que nela viessem a se inserir.

Como se pode verificar na proposta da Cepal, o elemento central a ser perseguido é a difusão do progresso técnico, o que sugere que a toda a proposição é fortemente marcada pelo determinismo tecnológico. A preocupação com a introdução das novas tecnologias de produção, de organização e gestão do trabalho, da mesma forma, impregnou tanto as antigas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (DCNEM), quanto as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio” (DCNEPNT).

Da mesma forma, ocorreu a impropriedade de atribuir as mudanças em curso predominantemente ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Recai-se, assim, num também questionável determinismo tecnológico como razão explicativa das mudanças na produção e no trabalho

e, por extensão, de forma direta, das mudanças nas demandas em termos das qualificações não apenas dos operários mas, também, dos setores responsáveis pela administração.

Especial atenção deve ser dispensada ao papel a ser atribuído à educação nesse contexto, considerando que os desdobramentos resultantes podem simplesmente colocá-la a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais. Esta não é uma preocupação vã e destituída de sentido, na medida em que os discursos referidos não deixam dúvidas de que mesmo a formação de caráter geral (aliás, especialmente esta) deve orientar-se pelas necessidades da produção.

Esta visão que identifica os objetivos da produção aos da educação geral é equivocada porque os interesses em jogo não são da mesma natureza. Tendemos a concordar, ao contrário, com os pontos de vista de Ibarrola (1988), de que, em primeiro lugar, é errôneo entender que a educação deva adaptar-se às demandas da produção, fornecendo-lhe os recursos humanos de que necessita e, em segundo lugar, de que também é falacioso “conceber as necessidades da produção como pertencentes a uma estrutura produtiva homogênea, [...] sem contradições, igual para toda a população do país [...]” (IBARROLA, 1988, p.50). Uma educação que se coloque nessa perspectiva assume um forte caráter instrumental, ainda que se justifique, para além da instrumentalidade, pela cidadania. O perigo consiste na possibilidade, não desprezível, de que o conteúdo da educação geral seja convenientemente “adequado” às necessidades da formação técnico-profissional e esta circunscrita às necessidades imediatas da produção.

A retomada do que foi proposto à educação básica brasileira da década de 1990 pode parecer dispensável, passados quase 20 anos e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. No entanto, apesar de mudanças na área educacional terem ocorrido a partir de 2004, é possível, sem muito medo de errar, dizer que as alterações verificadas são ainda pequenas. Como é possível recordar, apesar do Decreto 5154/2004 ter conseguido, no plano legal, promover a rearticulação entre a formação geral oferecida no ensino médio regular e a educação profissional técnica de nível médio, a proposta do Ensino Médio Inovador, que é tributária da concepção de ensino médio presente naquele decreto só veio a lume em 2009. As novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio só foram aprovadas em 2011 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico de Nível Médio, ainda mais recentemente. Além disso, as condições para efetivar tais mudanças são ainda precárias.

A este tema se voltará posteriormente. Por ora cabe tecer algumas considerações sobre um aspecto importante relativo ao tema do desenvolvimento. A razão para tal é a menção a um conceito no documento da Cepal citado anteriormente – o desenvolvimento sustentado – ou, se quisermos, o *desenvolvimento sustentável*. O termo, como se percebe, é polissêmico, o que permite que seja entendido conforme o ponto de vista de quem o utiliza (ambientalistas, empresários, governos, etc.). Segundo Diegues (1992, p. 26), a definição mais conhecida do conceito é a da Comissão Brundtland, datada de 1987: “o desenvolvimento sustentado é aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras satisfazerem as suas”. Trata-se de um conceito surgido na década de 1970 no âmbito das discussões sobre as consequências danosas do modelo de desenvolvimento econômico até então utilizado tanto por países capitalistas quanto por países de economia centralizada

com base na “noção de progresso linear e continuado realizado à base de energia e matérias-primas extorquidas dos países do Terceiro Mundo”, para as quais o Clube de Roma chamou a atenção em 1972.

Segundo Diegues (1992), o relatório da Comissão Brundtland apresentou avanços ao ressaltar que o desenvolvimento sustentado deve priorizar “a satisfação das necessidades das camadas mais pobres da população” e considerar as “limitações que o estado atual da tecnologia e da organização social impõem sobre o ambiente”, cabendo, por isso, “prestar atenção [...] [à] democratização do acesso aos recursos naturais pelos vários setores da população e [à] distribuição dos custos e benefícios do desenvolvimento” (DIEGUES, 1992, p. 26).

No entanto, Redclift (1987 apud DIEGUES, 1992) faz pelo menos três críticas ao modelo de desenvolvimento sustentado proposto pela Comissão Brundtland. A primeira refere-se ao fato de não ter levado na devida conta as relações de força no plano internacional por meio das quais os países industrializados tentam subjugar os interesses dos países do Terceiro Mundo impondo-lhes relações comerciais desiguais e/ou dificultando-lhes o acesso à tecnologia por diversas formas, inclusive “pela oposição das multinacionais às propostas tecnológicas contrárias às suas estratégias globais” (p. 27). A segunda diz respeito à crença, presente no relatório, de que os problemas ambientais poderiam ser resolvidos por meio do controle do que os economistas denominam “externalidades” aos projetos de desenvolvimento (as ineficiências social e ambiental), ou dito de outra forma, as decorrências deletérias dos projetos sobre a vida social e o meio ambiente. Tal controle seria obtido por meio da “internalização das externalidades”, conforme a expressão utilizada por Stahel (1994), ou seja, “mediante a aplicação de impostos, regulamentações, etc.” (STAHHEL, 1994, p. 64). Segundo Diegues (1992, p. 29) muitas das “ações propostas [nesse sentido] visam somente reduzir os efeitos negativos das intervenções provocadas por projetos de ‘desenvolvimento’”. A terceira crítica é a mais contundente, pois questiona o desenvolvimento como estratégia adequada para obtenção de melhor qualidade de vida, mesmo na perspectiva sustentável, dado que sua referência são as sociedades industrializadas baseadas no “consumo exorbitante de energia artificialmente barata e intensiva em recursos naturais” (DIEGUES, 1992, p. 28).

Stahel (1994) tece, nesse sentido, um panorama sombrio. Sem entrar em muitos detalhes, apresento o que me parece mais central em sua discussão, correndo o risco de algumas simplificações. Para realiza-la o autor lança mão do conceito de entropia² com vistas ao debate sobre a possibilidade real de “um desenvolvimento capitalista sustentável”. Na ausência de aprofundamento a respeito do tema, a sustentabilidade, no seu entender, “corre o risco de tornar-se um conceito vazio, servindo apenas para dar uma nova legitimidade para a expansão insustentável do capitalismo [...] [dado que] o que ameaça a sustentabilidade do processo econômico é justamente a base material que lhe serve de suporte” (p. 61), sem que o meio tenha condições de absorver a alta entropia que resulta desse processo, uma vez que ele (o processo econômico) é, “do ponto de vista físico, uma transformação de energia e de recursos naturais disponíveis (baixa entropia) em lixo e poluição (alta entropia)”.

Sendo a busca da expansão constante inerente ao capitalismo, a tendência é de que a transformação acima se torne não apenas contínua, mas acelerada, pela necessidade de inovação e de mudanças constantes, a qual obriga o processo produtivo a alterar de forma significativa os ciclos

biosféricos e, por isso, a produzir degradação, tornando-se insustentável do ponto de vista energético (STAHEL, 1994, p. 66-67). Em suas palavras, “a insustentabilidade surge quando a degradação entrópica supera a capacidade dos seres vivos em assegurar uma baixa entropia [...]. Enquanto a lei da entropia aponta para os limites materiais e energéticos, o capital aponta para uma necessidade inerente de expansão infinita” (STAHEL, 1994, p. 69). Nesse sentido, “é uma ilusão acreditar que um desenvolvimento sustentável seja alcançável no interior dos mecanismos de funcionamento do mercado” (STAHEL, 1994, p. 65). No seu entender

[...] a busca de modelos sustentáveis requer uma visão holística capaz de integrar os requerimentos materiais da sustentabilidade (equilíbrios físico-químico-biológicos) à compreensão do funcionamento histórico da sociedade humana. Porém, mais do que isto, tal integração tem de estar integrada a uma redefinição política de nossa sociedade e do seu modelo de civilização, bem como um trabalho de consciência individual (STAHEL, 1994, p. 75).

A digressão a respeito do desenvolvimento sustentável não se deveu apenas à necessidade de problematiza-lo. Foi trazida à baila também por razões de ordem educacional. Como é sabido, houve, nos anos recentes um significativo processo de expansão da rede federal de educação profissional por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, aos quais são atribuídas a produção, o desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais, em particular no que se refere à preservação do meio ambiente, de modo que a intenção governamental de atribuir-lhes a dimensão de uma estratégia de desenvolvimento econômico-social sustentável ganhe dimensões nacionais, como se pode deduzir da afirmação de que “os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (BRASIL, 2008, p. 17).

Trata-se de mudança institucional de grande monta, com objetivos político-ideológicos cuja orientação, por seu caráter genérico, carece de exame mais detido. O primeiro aspecto a ser considerado é do desenvolvimento. Quando os documentos o enfatizam e, ao mesmo tempo, o articulam à competitividade econômica, sinalizam que o cerne das preocupações se coloca nessa esfera, ainda que sejam feitas referências à justiça social, à qualidade social de que tal desenvolvimento deve revestir-se, bem como “à modificação da vida social [e à atribuição] de maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana” (BRASIL, 2008, p. 21). Nenhuma dessas indicações aponta para a constituição, no que tange ao primeiro governo Lula, “de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista” (OLIVEIRA, 2003 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625). Ao contrário, o objetivo parece ser menos o de desenvolver, por meio da ação dos Institutos Federais (IF), uma estratégia de promoção da efetiva “transformação social”, como afirma o documento do Ministério da Educação (MEC) e, sim, o de criar as condições para que a forma de produzir vigente no país se fortaleça, mas com compensações sociais que diminuam as tensões produzidas pelo próprio desenvolvimento da economia. Em outros termos, aumenta no segundo governo Lula, a distância entre a radicalidade propugnada por Oliveira e as diretivas de tal governo no plano educacional. Distância que se aprofunda ainda mais no governo Dilma. Poder-se-ia objetar que o desenvolvimento, tal como proposto atualmente ganha novas

conotações nos discursos econômicos e sociais, caracterizado que é como desenvolvimento sustentável. Todavia, essa concepção é, como visto, alvo de críticas.

Ao mesmo tempo, aos IF é atribuída a responsabilidade de promover a formação integrada entre a educação profissional técnica e o ensino médio, o que pode ser interpretado como um avanço em relação ao Decreto 2208/1997. No entanto, a visão mais clara e precisa sobre os pressupostos filosóficos e políticos da integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica não parece ser de domínio de muitos educadores e, certamente, de muitos responsáveis por alunos que têm direito à escolaridade nesse nível. Uma das consequências imediatas disso é a do entendimento do termo *integração* como sinônimo de *articulação*. Este último se refere certamente a uma forma de relação entre o ensino médio e a educação profissional ou, dito de outra forma, entre conteúdos de formação geral e de formação específica. Trata-se, todavia, de uma relação de justaposição em que ambos os tipos de conhecimento interagem, mas conservam suas especificidades. Na educação profissional desenvolvida pelas escolas técnicas desde o seu surgimento e, mais especificamente, nas décadas de 1970 e 1980, foi esta a concepção que estruturou os currículos dos cursos nelas oferecidos.

A *integração* entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica tem sentido mais profundo. Pode até valer-se, eventualmente, da justaposição, mas não se encerra nela. Tal integração, embora ainda de forma limitada, fundamenta-se nos princípios da politecnia, a qual, conforme Saviani (2003, p. 140):

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica.

A limitação acima referida decorre de que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional ainda conserva elementos da dualidade anteriormente apontada por ser forçado a admiti-la na atual etapa de desenvolvimento social e econômico de nossa sociedade em razão das circunstâncias de vida dos jovens oriundos de famílias de trabalhadores, as quais não lhes permitem deslocar sua profissionalização para o ensino superior de qualidade, como ocorre com aqueles que provêm de famílias com altos rendimentos. Sua superação somente se tornará possível quando forem criadas as condições sociais, políticas e econômicas de igualdade que permitam a todos os jovens ter acesso, por meio do ensino médio de caráter unitário e politécnico, à formação omnilateral proposta por Marx e Gramsci, fundamentada na concepção ontológica de trabalho, oferecendo-lhes a oportunidade de desenvolver “a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Configura-se, assim, um quadro aparentemente contraditório em que a crítica à formação profissional de caráter meramente instrumental, acompanhada da reiterada menção ao social, sugere a superação da formação por competência e a ênfase na formação do sujeito pleno. A contradição reside exatamente em que, apesar dos discursos, o praticado continua sendo a formação profissional “progressista” tendo em vista o “novo trabalhador” desejado pelo capital, assim como a sociedade

modernizada, compatível com os novos aparatos técnicos. Esse discurso já estava presente no texto da Cepal (1992) sobre as relações entre a educação e os processos de transformação no trabalho que serviu de referência para as reformas educacionais brasileiras da década de 1990, especialmente no que respeita ao ensino técnico.

Não se trata de negar a importância do domínio do conhecimento técnico e tecnológico e de suas bases científicas ou de criticar a criação de facilidade de acesso da população a tais conhecimentos. Trata-se de criticar a valorização desse domínio a partir de um olhar que nos parece restritivo, por três razões: primeiro por enfatizar demasiadamente o domínio da técnica e a tecnologia, em detrimento de outras esferas dessa mesma formação que conduzam à constituição de sujeitos sociais autônomos no plano intelectual/moral, de acordo com a perspectiva gramsciana; segundo, pela secundarização ou ausência da politização da ciência, da tecnologia, das técnicas e dos instrumentos, conferindo pouca ênfase ao exame dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais que são determinantes do desenvolvimento de conhecimentos científicos, assim como de técnicas e tecnologias; terceiro, por tomar como referência principal a produção e o mercado, enfatizando uma visão economicista de mundo, ainda que se reconheça a especificidade do ensino técnico e tecnológico e sua relação umbilical com tais entidades.

Esse olhar restrito pode ser descortinado, ainda, por detrás de expressões e termos, tais como formação por competência, empreendedorismo, autogestão, abundantemente empregados nos discursos reformistas do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e retomados nos atuais, ainda que matizados, o que evidencia a permanência daquele ideário como orientador das políticas ao mesmo tempo em que estas são formuladas, aparentemente, com a intenção de questioná-lo. No nosso entender os IF podem desempenhar tanto o papel mais tradicional de formação de técnicos na perspectiva instrumental quanto podem assumir posturas mais avançadas que levem em consideração os problemas aqui discutidos. Por isso mesmo será necessário ter bem claro, do ponto de vista político-ideológico, qual a direção a imprimir ao papel estratégico a ser desempenhado por essa instituição.

Referências:

BRASIL. *Concepções e diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/PDE, 2008.

CEPAL/OREALC. *Educación y conoconimiento: eje de la transformación productiva com equidade*. Santiago de Chile: CEPAL/OREALC, 1992.

DIEGUES, A. C. S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, jan./jun. 1992.

FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação em nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 605-610, jul./set. 2011.

IBARROLA, M. de. La política de formación para el trabajo: cuatro desafíos para la investigación educativa. In: OREALC (Unesco). *Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos* (Retalhos de Papel, 17). México: OREALC (Unesco), jan. 1988. p. 47-66.

PINHEIRO, V. C. Modelos de desenvolvimento e políticas sociais na América Latina em perspectiva histórica. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 12, p. 63-90, jun./dez., 1995.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde. *Revista da EPSJV/FIOCRUZ*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

STAHEL, A. W. Capitalismo e entropia: os aspectos ideológicos de uma contradição e a busca de alternativas sustentáveis. In: CAVALCANTI, C. (Org.). *Desenvolvimento e natureza: estudo para uma sociedade sustentável*. Recife: INPSO/FUNDAJ, Instituto de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco, Ministério da Educação, Governo Federal, out. 1994. p. 104-127.

Notas:

¹ Professor Visitante Nacional Sênior do Programa de Pós Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: celsojoaoferretti@gmail.com.

² Entendida como a tendência de um sistema fechado “à transformação da energia livre ou disponível em uma energia presa e não mais disponível. Trata-se de uma transformação qualitativa” (STAHEL, 1994, p. 62).

Recebido em: 05/2014

Publicado em: 02/2015.