

EM e EP na produção flexível

*A dualidade invertida**

ACACIA ZENEIDA KUENZER**

RESUMO: No modo de produção capitalista, a inclusão é sempre subordinada, o que não é um problema pedagógico, mas político. Há que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica, que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado. E ampliar a oferta da modalidade integrada; e investir maciçamente na qualidade da educação geral, para reverter os efeitos perversos da dualidade invertida.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação profissional. Inclusão subordinada. Proposta pedagógica. Dualidade invertida.

Pressupostos

A tese que orienta esta análise, que resume a pedagogia do trabalho na produção flexível, é que, do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la, de forma precarizada, em outros pontos da cadeia produtiva. Do ponto de vista da educação, há um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força das condições materiais que regem o capitalismo e de políticas públicas “professadas”, mas não materializadas, na direção da democratização, tem aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação para os que vivem do trabalho, mas

* Texto elaborado a partir das publicações da autora em 2006, 2007 e 2010, constantes das Referências (ver p. 54).

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).
E-mail: <acaciazk@uol.com.br>.

precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, o que apenas favorece a inclusão subordinada, ao longo das cadeias produtivas.

Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados, através da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e da educação profissional, um processo de inclusão que, dada a desqualificação, é excludente. Portanto, para que se possa proceder à análise proposta neste artigo, torna-se necessário explicitar a concepção de inclusão que orienta nossos estudos: no modo de produção capitalista, a inclusão é sempre subordinada.

O termo exclusão e o seu par categorial, a inclusão, ocupam espaços crescentes na literatura social, especialmente na área de políticas públicas, embora fortemente presentes em todas as áreas. O resultado dessa disseminação, segundo Oliveira (2004), foi o uso indiscriminado e indefinido das categorias, que passaram a ser empregadas por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo.

No caso específico das políticas de educação profissional, exclusão passou a designar desempregados e populações em situação de risco social. Nos textos analisados neste estudo, a inclusão social, como objetivo das políticas públicas de educação profissional, está presente, o que mostra a necessidade de precisar o significado desta categoria, como a estamos utilizando.

Concordando com Oliveira (2004), que faz um estudo rigoroso da categoria nas obras de Marx, no modo de produção capitalista todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. Ou, como afirma o autor, o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é a condição dos processos de produção e reprodução do capital, constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas. Ou seja, são faces inseparáveis da mesma moeda (OLIVEIRA, 2004).

Em decorrência, a sobrevivência do modo de produção capitalista, e em particular no regime de produção flexível, depende da relação entre exclusão e inclusão subordinada; esta reinclusão se dá sob uma outra perspectiva ontológica, para o que se torna necessária a destruição de subjetividades orgânicas aos regimes anteriores aliada à formação de novas subjetividades, que se ajustem à instabilidade, à flexibilização, à desqualificação. Como afirma Oliveira (2004, p. 23),

o preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la disponível à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia.

Do ponto de vista da educação, pode-se afirmar que, por um lado, ocorre maior exigência de escolaridade e/ou educação profissional à medida que a cadeia se complexifica tecnológica e administrativamente, pela adoção de novos processos, equipamentos, materiais e formas de organização e gestão; por outro lado, a desmobilização de trabalhadores qualificados, que passam a ser incorporados em pontos da cadeia onde o trabalho é mais precarizado e intensificado.

A redução da classe trabalhadora a uma identidade que permita incluí-la no processo de trabalho sob formas predatórias se dá através da flexibilização e conta com a contribuição de processos pedagógicos, que ocorrem no âmbito das relações sociais produtivas e através da escola e da formação profissional, quando as oportunidades estão disponíveis. No caso dos trabalhos fora das firmas, a flexibilização demanda uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanentemente ao novo, que, no caso, corresponde ao trabalho precário, demandando pouca qualificação, predominantemente de natureza psicofísica e tácita, para o que a escolarização pouco contribui; uma força de trabalho com as características daquela demandada pelo modo taylorista/fordista, porém sem os benefícios da estabilidade e do vínculo formal.

Já nas firmas reestruturadas, que compõem as cadeias, em que a formação teórico-prática se evidencia como necessária, a flexibilização assume o significado da polivalência, da capacidade de aprender permanentemente e de ajustar-se à dinamicidade de uma planta, que se adapta continuamente, para atender às demandas do mercado.

Arranjos flexíveis de competências diferenciadas: a categoria que organiza a pedagogia na produção flexível

Esta síntese, integrada aos dados coletados nas pesquisas que vimos desenvolvendo, permite indicar que os arranjos flexíveis de competências diferenciadas expressam a forma de organização das propostas pedagógicas na produção flexível, constituindo, assim, a principal categoria desse regime de produção, do ponto de vista das relações entre trabalho e educação.

Não é demasiado reafirmar que partimos do pressuposto de que são os trabalhadores que produzem os ganhos de produtividade através dos processos de intensificação e precarização, que resultam em consumo predatório da força de trabalho mediante a combinação de processos de extração de mais-valia relativa (uso intensivo de tecnologia) e absoluta (extensão da jornada de trabalho). Significa afirmar que a flexibilização do trabalho, categoria central na produção flexível, longe de avançar no processo civilizatório do próprio capital, representa o seu esgotamento, destruindo

os poucos direitos que a classe trabalhadora conquistou ao longo de suas lutas (FRIGOTTO, 2005).

Essa combinação, princípio basilar do toyotismo, é a essência da flexibilização. Assim é que, para assegurar a competitividade, e portanto a margem de acumulação, as firmas buscam, ao longo das cadeias produtivas, a combinação ótima (nunca máxima, pois esta compromete o custo final do produto) entre investimento em ciência e tecnologia e consumo de trabalho humano. A estratégia é a do aumento de produtividade através da integração dos sistemas de produção e não a da mera implantação da automação; esta, quando adotada, é definida a partir das necessidades da integração.

A integração dos sistemas de produção permite, através da subcontratação organizada, que sistemas mais antigos, como o trabalho domiciliar, familiar, artesanal e paternalista, deixem de ser marginais e assumam um novo papel, passando a ser orgânicos e, portanto, fundamentais ao processo de acumulação.

Ou seja, relações de trabalho, que se supunham superadas através do processo civilizatório do capital, retornam como estratégias essenciais ao processo de acumulação, combinadas com outras, mediadas pela ciência e pela tecnologia, através da flexibilização.

A compreensão, portanto, das categorias que regem a produção flexível só pode se dar através da apreensão das combinações pela integração dos sistemas produtivos, o que exige uma análise mais ampliada, que capte as relações ao longo das cadeias.

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. As combinações não seguem modelos preestabelecidos, definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação mobilizadas, para atender, de forma competitiva, as necessidades do mercado e assim assegurar as maiores margens de lucro possíveis, que, no processo de internacionalização, tendem a ser estreitadas. Em decorrência, só podem ser apreendidas através da análise da dinâmica da integração produtiva, enquanto totalidade complexa em permanente processo de construção e reconstrução, a partir da lógica da produção flexível.

Consequentemente, os arranjos flexíveis, em substituição à polarização de competências, não podem ser compreendidos como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológica avançada, e por isso se incluem, e a grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados ou é excluída. São combinações que ora incluem, ora excluem, trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, através de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, que, ao combinar

diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há demandas diferenciadas e desiguais de qualificação dos trabalhadores; contudo, os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário, e não a partir da qualificação. O foco não é a qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza; *a priori*, não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isto se define a partir de sua inclusão na cadeia; ou seja, a dimensão de relação social da qualificação se *superlativiza* na acumulação flexível, que avança na centralização do trabalho abstrato.

Assim é que trabalhadores qualificados incluídos em um determinado arranjo poderão não estar em outros ou os que são qualificados para certos elos da cadeia não o serão, necessariamente, para outros; estar incluído a partir de uma dada qualificação não assegura que não esteja excluído em outros momentos, e vice-versa, dependendo das necessidades do sistema produtivo. O que determina a inclusão na cadeia não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas, que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

A necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na produção flexível, mostra seu caráter concreto: a de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, a força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas, que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, sob processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Ao contrário da negação da dualidade, a análise das formas de consumo do trabalho nas cadeias produtivas evidencia o aprofundamento da distribuição desigual, na qual, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer, e sempre provisoriamente, o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores que desenvolve conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada.

A dualidade invertida no ensino médio: a estratégia da inclusão excludente na produção flexível

Caracterizada a categoria que organiza o projeto pedagógico na produção flexível, torna-se necessário explicitar suas formas de objetivação. Dados os limites deste texto, será analisada uma delas, talvez a mais importante, uma vez que se constitui em política pública prioritária: a expansão da oferta de ensino médio para a classe trabalhadora.

O ponto de partida para esta análise é a política que tem orientado o ensino médio na estruturação do novo Plano Nacional de Educação (PNE): sua universalização com qualidade social, por meio de ações que visem a *inclusão* de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à *diversidade socioeconômica* cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo *igualdade* de direitos; e o desenvolvimento da *gestão democrática* (BRASIL, 2010).

No que diz respeito à expansão, os dados disponíveis para o ensino médio mostram um quadro preocupante, uma vez que apontam crescente retração, quando comparados à evolução das matrículas, entre 1991 e 2001, e ao movimento no ensino fundamental, entre 2000 e 2008.

Se as matrículas no ensino médio cresceram 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte, cresceram apenas 5,6 %, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de - 8,4% de 2000 a 2008, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010). A retração se acentua entre 2008 e 2009, atingindo um percentual de - 3,2, sendo que, em 2008, foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160, em 2009; ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas.

Os dados relativos à matrícula, contudo, precisam ser desagregados para permitir melhor análise, embora se disponha apenas de dados descontínuos. Das matrículas em 2008, apenas 252.661 se localizaram no campo, ou seja, aproximadamente 3%. Dos matriculados, apenas 48% têm entre 15 e 17 anos; esta taxa era de 45,3, em 2005. A distorção idade série cresceu de 0,38 para 0,54 entre 2000 e 2007 (INEP, 2009).

Em 2006, do total dos matriculados no ensino médio nesta faixa etária, 58,4% eram brancos e 37,4 % eram negros.

Em 2007, 41,3% das matrículas foram feitas no turno noturno; como aproximadamente a metade dos matriculados têm 18 anos e mais, elas provavelmente referem-se, em sua expressiva maioria, a alunos que trabalham ou procuram trabalho (INEP, 2009).

Quanto ao vínculo administrativo, o esforço é majoritariamente público estadual, responsável por aproximadamente 85,8% das matrículas, em 2008, as quais,

acrescidas às federais, representam aproximadamente 87%; ressalte-se que esses percentuais têm se mantido relativamente estáveis nos últimos anos¹.

Os dados referentes ao fluxo, que indicam o grau de eficácia desta etapa de ensino, mostram o crescimento da taxa de repetência de 18,65%, em 2000, para 22,6%, em 2005; de evasão, de 8,0%, em 2000, para 10,0%, em 2005; do tempo médio de conclusão de 3,7%, para 3,8%, no mesmo período (INEP, 2009).

Em resumo, a oferta é majoritariamente pública, urbana e para os brancos; os indicadores de acesso, sucesso e permanência apresentam evolução negativa, os fluxos apresentam represamento e a distorção idade/série atinge a metade das matrículas. E pelo menos a metade das matrículas é noturna, atendendo a alunos trabalhadores.

Os dados permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, houve retrocesso nos últimos dez anos, no transcurso do I Plano Nacional de Educação; para o ensino médio, foi uma década perdida.

Nos dados sobre acesso e permanência, há que analisar a qualidade social a ser buscada para o ensino médio.

Já se tratou, em outro texto, de elucidar que a superação da dualidade estrutural não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho. Ou seja, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho. A divisão técnica do trabalho, a justificar dois percursos formativos, não foi criada pelo modo taylorista/fordista, tão pouco será superada pelos novos paradigmas de organização do trabalho, uma vez que decorre do processo de valorização do capital (KUENZER, 2006).

Em consequência, a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida pela educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência, que impacte as políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho.

Embora, como em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios, o estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais.

Conclui-se, portanto, que as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade para o ensino médio, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, pois a ruptura entre o geral e o profissional, o trabalho intelectual e a atividade prática está na raiz da constituição do modo de produção capitalista.

Embora a dualidade estrutural seja instituída pela natureza do capitalismo, há, contudo, mudanças na forma de objetivação desta categoria, em face das mudanças no mundo do trabalho sob o novo regime de produção flexível que impactam significativamente a concepção do ensino médio para os jovens trabalhadores.

A hipótese com a qual venho trabalhando nos últimos anos, provocada pelas pesquisas de Zibas (1993, 2002) e por minhas próprias investigações (KUENZER, 2006, 2007) é a da inversão da proposta dual, que, até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E, dadas as condições de precarização das escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho, tenho como hipótese que a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se.

Esse modelo começou a ser invertido desde a metade dos anos 90, na esteira das políticas do Banco Mundial para os países pobres, propondo a oferta de educação geral aos jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente. No Brasil, o Decreto nº 2.208/97 separou a educação profissional e tecnológica do ensino médio, interrompendo uma trajetória histórica, construída pela educação profissional.

A pesquisa de Zibas, no Chile, que antes do Brasil já havia generalizado o ensino médio de educação geral sob as orientações do Banco Mundial, é elucidativa acerca do caráter falacioso da proposta. Mostra a autora que, nos dois países, embora por caminhos diferentes, o ensino médio atingiu níveis semelhantes de precarização, sempre com prejuízo aos que vivem do trabalho:

a ênfase em educação geral para as escolas públicas pode significar, como parece ter acontecido no Chile, apenas o barateamento e a desqualificação da educação da maioria. Do mesmo modo, uma profissionalização superficial ou estreita, como se deu no Brasil, principalmente na década de 70, transforma-se, também, em mera fachada para o esvaziamento dos cursos quanto a conteúdos significativos. (ZIBAS, 1993, p. 29).

O barateamento, com a adoção do modelo de ensino médio de educação geral, não se deve a uma suposta natureza desqualificadora da modalidade, mas à forma como ela se objetiva. Uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação, afirma a autora. Mas exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos. O custo elevado, assumido pela burguesia nas escolas privadas, é incompatível, contudo, com as possibilidades de financiamento do setor público. O resultado é um arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora.

Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores, sob o discurso de sua democratização, ela o foi na forma desqualificada.

A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela vêem uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social.

Resta verificar se a afirmativa do Banco Mundial, sobre o caráter democrático da educação geral, tal como se caracteriza na oferta para os que vivem do trabalho, se confirma.

Para tanto, contribui o estudo realizado por Ribeiro e Neder (2009), que analisa a desocupação entre os jovens pobres e não pobres, tomando como referência desvantagens relativas à escolaridade.

O estudo foi realizado com jovens a partir dos 18 anos, para os quais a inserção no mundo do trabalho prevalece sobre a frequência à escola. Em 2006, segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD), aproximadamente 52% dos jovens inseridos na População Economicamente Ativa (PEA) não estudavam, percentual que cai para 31% para os jovens de 17 anos. Para fins de estudo, os jovens foram separados entre pobres e não pobres, e em faixas etárias. Merece destaque que os autores tomam a categoria juventude de forma concreta, admitindo a sua imensa heterogeneidade, em decorrência de vários indicadores, contemplando, entre eles a precarização cultural e econômica; por isso, falam em “juventudes”. Consideram, contudo, a necessidade de estudar a relação entre escolaridade e trabalho, principalmente entre os mais fragilizados economicamente, posto que demandam ações públicas mais imediatas (RIBEIRO; NEDER, 2009).

As conclusões sobre as taxas de desocupação são as esperadas: entre os jovens mais pobres, a taxa de desocupação é maior. O que causa surpresa é o que os dados revelam a partir da relação entre anos de escolaridade e desocupação (RIBEIRO; NEDER, 2009).

Não obstante as taxas de escolaridade entre os mais pobres terem aumentado como resposta à complexificação do trabalho e da elevação dos requisitos de escolaridade para acesso a emprego, apontando como característica deste segmento, na atualidade, “a vivência com maior intensidade, da simultaneidade de várias fases que marcam sua transição para a vida adulta” (RIBEIRO; NEDER, 2009, p. 493), ainda prevalece a saída antecipada da escola, como mostram os indicadores do item anterior.

Ao tratar da relação entre escolaridade e desocupação, a hipótese que prevalece é que a baixa escolaridade é um dos fatores que dificulta a inserção no mundo do trabalho, a par da diminuição dos postos de trabalho e da disponibilidade, no mercado

de trabalho, de trabalhadores desempregados mais velhos e experientes. Contudo, os resultados obtidos pelo estudo mostram que a taxa de desocupação dos jovens mais pobres, entre 11 e 14 anos de estudos, o que corresponderia ao ensino médio, pelo menos incompleto, não se reduziu; ao contrário, se elevou, mostrando que o esforço educacional deste segmento não diminui sua dificuldade de obtenção de ocupação. Assim, são os jovens pobres, mesmo escolarizados, os que têm mais dificuldade de acesso a trabalho (RIBEIRO; NEDER, 2009).

Apontam os autores algumas variáveis que podem contribuir para as maiores taxas de desocupação dos jovens pobres mais escolarizados: “*background* familiar e qualidade da educação.” (p. 505).

Em que pese a necessidade da realização de outros estudos para melhor compreender essas relações, entre eles a comparação da taxa de desocupação dos jovens pobres que concluem o ensino médio nas modalidades educação geral, educação profissional integrada ao ensino médio (regular e Proeja) e ensino técnico, as conclusões apresentadas pelo estudo permitem fortalecer o poder explicativo da hipótese de que, se a modalidade disponível para os jovens trabalhadores é o ensino médio de educação geral, preferencialmente noturno, de fato passa a ser essa “a escola para os filhos dos outros”, revestida, antes, de caráter certificatório do que da qualidade social necessária para favorecer uma inclusão menos subordinada, como já apontamos em outros estudos (KUENZER, 2006, 2007). Ou, como se indicou acima, quando se “disponibiliza” a versão média de educação geral para os trabalhadores, isso se faz via oferta precarizada. Para os filhos da burguesia e pequena burguesia, as escolas médias de educação geral ofertadas pela iniciativa privada atendem às suas demandas de acesso ao ensino superior; para os estratos médios e para a parcela menos precarizada da classe trabalhadora, os cursos de educação profissional e tecnológica no setor público, embora de reduzida oferta, atendem à necessidade de inserção no mercado de trabalho, com o que viabilizam seu acesso ao ensino superior, na busca por ascensão social.

Desnuda-se, desta forma, o discurso do Banco Mundial nos anos 90, que impactou significativamente a decisão acerca da ruptura entre educação profissional e tecnológica e educação geral, no Brasil e na América Latina (ZIBAS, 1993; KUENZER, 1997).

Como avançar?

Do ponto de vista das políticas públicas para o próximo decênio, a mera ampliação do acesso a propostas que não atendem às necessidades de participação social e produtiva dos que vivem do trabalho não é suficiente, embora essa ampliação seja

urgente e necessária, com a qualidade possível. A busca de uma nova qualidade não pode justificar inércia na expansão da oferta.

Há, pois, que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica, que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Seja mediante uma modalidade politécnica ou profissional, a proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Significa dizer que a unitariedade da escola média será assegurada pela garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; a modalidade, integrada ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, deve contemplar os interesses e necessidades dos alunos.

Há, contudo, que ressaltar a necessidade de ampliar a oferta da modalidade integrada e investir maciçamente na qualidade da educação geral, com a finalidade de reverter os efeitos perversos da dualidade invertida.

Para tanto, a discussão sobre os padrões mínimos de qualidade e a formação inicial e continuada de professores precisa avançar, de modo a subsidiar a formulação de metas de financiamento, das dimensões pedagógicas e da infraestrutura física; temas antigos precisam ser retomados, como as construções escolares apropriadas ao ensino médio, considerando as características das “juventudes” que as frequentam; equipamentos, laboratórios, bibliotecas e outros espaços culturais e desportivos precisam ser disponibilizados, pois não há como ter qualidade em espaços precários. Por outro lado, há novas dimensões a contemplar, como as políticas de assistência ao estudante e a constituição de espaços e projetos pedagógicos que atendam à diversidade cultural, étnica e de gênero, assegurem acessibilidade e sejam inclusivas.

Ao finalizar este texto, não é demais lembrar que a elaboração da nova síntese não é um problema pedagógico, mas um problema político, uma vez que a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, expressando as relações entre capital e trabalho; em que pese os avanços com a ampliação da oferta e com a melhoria da qualidade mediante políticas públicas, não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir de transformações na sociedade.

Recebido e aprovado em julho de 2011.

Notas

1 Dados do IBGE/PNAD, sistematizados pelo INEP/DTDIE.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

_____. Ministério da Educação. **Documento final da CONAE**. Brasília: MEC, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 61-74.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2008**. Brasília: Inep, 2009.

_____. **Sinopses estatísticas**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 2 jul. 2010.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, n. 100, 2007.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

RIBEIRO, Rosane; NEDER, Henrique. Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 19, n. 31, p. 475-506, set./dez. 2009.

ZIBAS, Dagmar M. L. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n. 85, p. 26-32, maio, 1993.

_____. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n. 115, p. 233-262, mar. 2002.

Secondary and vocational education in flexible production

Inverting the duality

ABSTRACT: For the capitalist mode of production, inclusion is always subordinate, and this problem is political rather than pedagogical. The collective construction of a new pedagogical proposal must be invested in, which while taking diversity into consideration, would link scientific and socio-historical formation with technology. It would thereby promote intellectual autonomy and ethics, through the theoretical and methodological mastery of socially produced and accumulated knowledge. The offer of the integrated modality must be expanded and there must be massive investment in the quality of general education, in order to reverse the negative effects of the inverted duality.

Keywords: Secondary education. Vocational education. Subordinate inclusion. Pedagogical proposal. Inverted duality.

Enseignement et Enseignement Professionnel dans la production flexible

La dualité inversée

RESUME: Dans le mode de production capitaliste, l'inclusion est toujours subordonnée, ce qui n'est pas un problème pédagogique mais politique. Nous devons investir dans la construction collective d'une nouvelle proposition pédagogique, qui, considérant la diversité, articule la formation scientifique et socio-historique à la formation technologique, promouvant l'autonomie intellectuelle et éthique, à travers la maîtrise théorique-méthodologique de la connaissance socialement produite et accumulée. Et augmenter l'offre de modalité intégrée, et investir massivement dans la qualité de l'éducation générale, afin de faire reculer les effets pervers de la dualité inversée.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Education professionnelle. Inclusion subordonnée. Proposition pédagogique. Dualité inversée.

Enseñanza Media (EM) y Educación Profesional (EP) en la producción flexible

La dualidad invertida

RESUMEN: En el modo de producción capitalista, la inclusión es siempre subordinada, lo que no es un problema pedagógico y sí político. Hay que invertir en la construcción colectiva de una nueva propuesta pedagógica, que contemplando la diversidad, articule la formación científica e socio-histórica a la tecnológica, promoviendo autonomía intelectual y ética, mediante el dominio teórico-metodológico del conocimiento socialmente producido y acumulado. Ampliar la oferta de la modalidad integrada e invertir fuertemente en la calidad de la educación general para revertir los efectos perversos de la dualidad invertida.

Palabras clave: Enseñanza media. Educación profesional. Inclusión subordinada. Propuesta pedagógica. Dualidad invertida.