

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**Joselaine Andréia de Godoy Stênico**

**A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA LEGISLAÇÃO  
EDUCACIONAL BRASILEIRA: POLÍTICA PÚBLICA, CONTEXTO  
ECONÔMICO E SOCIAL**

Rio Claro/SP  
Julho de 2014

Joselaine Andréia de Godoy Stênico

**A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA LEGISLAÇÃO  
EDUCACIONAL BRASILEIRA: POLÍTICA PÚBLICA, CONTEXTO  
ECONÔMICO E SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biociências do Campus de Rio Claro,  
Universidade Estadual Paulista, como  
parte dos requisitos para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Joyce Mary Adam de Paula e Silva.

Rio Claro/SP  
Julho de 2014

370 Stênico, Joselaine Andréia de Godoy  
S825r A relação educação e trabalho na legislação educacional  
brasileira: política pública, contexto econômico e social /  
Joselaine Andréia de Godoy Stênico. - Rio Claro, 2014  
251 f. : il., figs., gráfs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Joyce Mary Adam de Paula e Silva

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Juventude e  
trabalho. 4. Gramsci. 5. Marx. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE RIO CLARO  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO:** A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL  
BRASILEIRA: POLÍTICA PÚBLICA, CONTEXTO ECONÔMICO E SOCIAL

**AUTORA:** JOSELAINE ANDRÉIA DE GODOY STÊNICO

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela  
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM DE PAULA E SILVA  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Prof. Dr. NEWTON ANTONIO PACIULLI BRYAN  
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. MARIVAL COAN  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Data da realização: 17 de julho de 2014.

*Dedico à  
José Carlos Stênico  
Maria de Lourdes Franco de Godoy Stênico  
Fontes inesgotáveis de amor e compreensão.*

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho não seria possível sem a inestimável ajuda e suporte de algumas pessoas. Seguramente não poderia deixar de demonstrar, mesmo que de forma singela, a minha gratidão:

À professora Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva, minha orientadora pela qual guardo profunda admiração e respeito. Obrigada por ter acreditado em meu projeto de pesquisa, que ora se traduz nesta dissertação. Obrigada também pelas orientações, pelas ajudas, pelas correções durante a elaboração deste trabalho, pelos livros que emprestou, pelas referências bibliográficas que indicou, pelas dicas de congressos e revistas, em fim, obrigada por todo carinho e trabalho dispensado a mim.

À Marcela Soares Polato Paes, a amiga de sempre e companheira das viagens acadêmicas. Obrigada pelas dicas, pelas discussões proporcionadas e pelas parcerias que fizemos nos congressos do Chile, da Patagônia, da Romênia, da Argentina, de Curitiba e outros.

Aos amigos e professores do Departamento de Educação, Michele Pedroso, Ana Beatriz Hermínio, Joseane Tobias, Silvia Stering, Hércules Honorato, Sandra Gomes de Oliveira, Prof.<sup>a</sup> Segatto, Prof.<sup>a</sup> Regiane, Prof.<sup>a</sup> Raquel, Prof. João, Obrigada!

Ao Professor Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan: certamente não posso deixar de registrar a preciosa contribuição e sugestões manifestadas na oportunidade da qualificação desta pesquisa. Obrigada!

O agradecimento maior fica para o companheirismo de todas as horas de meus pais, José Carlos e Maria de Lourdes e também de meus irmãos, Jaqueline Andreza de Godoy Stênico e Jeferson Willian de Godoy Stênico. Amor infinito e eterno por vocês. Este agradecimento, certamente é ínfimo ao considerar as horas que me afastei do vosso convívio, assim como, é impossível dimensionar no papel a extensão de todo o meu agradecimento.

E, sobretudo, a Deus, por cumprir suas promessas em minha vida. Não me canso de dizer: Graças a Deus!

... que cada “cidadão” possa tornar-se “governante”.  
(GRAMSCI, 2006, p. 50).

## RESUMO

Esta dissertação dedica-se a estudar os meandros da relação educação e trabalho no contexto da sociedade brasileira, discutindo teoricamente com diversos autores, especialmente com Marx, Gramsci, Friedmann, Naville e Braverman. A pesquisa avalia o movimento teórico da formação e do emprego considerando a contemporaneidade como parte de um debate público tensionado pelas novas exigências internacionais e pelas políticas nacionais visibilizadas a partir da década de 1990. A investigação assumiu uma abordagem qualitativa, norteador pela Pesquisa Bibliográfica, Análise Documental e Análise de Conteúdo. A partir das análises, reflexões e debates que conseguimos realizar, os principais resultados são: Desde os processos mais rudimentares da educação profissional até os procedimentos robustos e modernos da atualidade, o sistema educacional brasileiro permanece com a concepção dual de educação, embora ações foram empreendidas na tentativa de superar a reprodução escolar entre o trabalho manual e o intelectual, mesmo assim, não foram suficientes, pois foram sufocadas ora por razões políticas, sociais ou pedagógicas. Além disso, foi possível identificar que a educação profissional sempre esteve voltada aos substratos da sociedade para o ensino de um ofício ancorado na separação do trabalho manual e do trabalho intelectual. Outro resultado interessante é que foi possível reunir os principais vocábulos utilizados na legislação brasileira de educação profissional, apontando para uma linguagem predominantemente relacionada ao mundo empresarial, além disso, grande parte das políticas desenvolvidas nas décadas de 1990 até o período em vigência se referem aos partidos políticos PSDB e PT. A ideia de que tais partidos apresentam diferenças nas propostas educacionais é mera especulação, trata-se de um suposto antagonismo e de continuidades de propostas no campo educacional. A partir de dados coletados junto a grandes bases de dados nacionais foi possível traçar as principais características da educação profissional brasileira, além disso, apesar de os documentos oficiais demonstrarem evidências que sua finalidade é desenvolver aptidões para a vida produtiva amparada na empregabilidade, na prática isso não ocorre, os dados indicam claramente que há uma defasagem entre o que se propõe e o que de fato ocorre, apontando para graves índices de ineficiência da educação frente ao mercado de trabalho e se mostrando incompatível com uma sociedade que está exposta à competição internacional.

**Palavras-chave:** Educação e trabalho. Políticas educacionais. Juventude e Trabalho. Gramsci. Marx.

## ABSTRACT

This thesis is dedicated to studying the intricacies of relationship education and work in the context of Brazilian society, theoretically arguing with several authors, especially with Marx, Gramsci, Friedmann, Naville and Braverman. The research evaluates the theoretical movement of training and employment considering the contemporary as part of a public debate tensioned by the new international requirements and national policies visualized from the 1990s. The investigation took a qualitative approach, guided by the Library Research, Document Analysis and Content Analysis. From the analysis, reflection and discussion we can achieve, the main results are: From the most rudimentary processes of vocational education to the robust and modern procedures today, the Brazilian educational system remains with the dual concept of education, although actions were undertaken in an attempt to overcome school play between manual and intellectual work, anyway, this were not enough, they have been stifled by political, social or educational reasons. Furthermore, we found that professional education has always been geared to the substrates of society for teaching a craft anchored in the separation of manual labor and intellectual labor. Another interesting result is that it was possible to bring together the key words used in the Brazilian legislation on professional education, pointing to a language predominantly related to the business world, moreover, most of the policies developed in the 1990s until the validity period refer to parties political PSDB and PT. The idea that such parties have differences in educational proposals is mere speculation, it is a supposed antagonism and continuities of proposals in the educational field. Based on data collected from large national databases was possible to outline the main characteristics of the Brazilian professional education, moreover, despite official documents show evidence that its purpose is to develop skills for productive lives in supported employment, in practice this does not occurs, the data clearly indicate that there is a gap between what is proposed and what actually occurs, indicating serious levels of inefficiency of education across the labor market and proving incompatible with a society that is exposed to international competition.

**Keywords:** Education and Manpower. Educational Policies. Youth and Employment. Gramsci. Marx.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Plano de Organização e Análise .....	139
<b>Figura 2</b> – Mapa da Educação Profissional 2012 .....	218

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Evolução do número de matrículas na Educação Profissional 2007-2012.....	212
<b>Gráfico 2</b> – Matrículas por dependência administrativa.....	213
<b>Gráfico 3</b> – Média de matrículas por dependência administrativa .....	213
<b>Gráfico 4</b> – Número de pessoas que frequentavam, já frequentaram anteriormente ou nunca frequentaram algum curso de educação profissional por regiões-2007..	216
<b>Gráfico 5</b> – Número de pessoas por região que frequentam algum curso de educação profissional - 2011 e 2012.....	217
<b>Gráfico 6</b> – Número de pessoas que frequentavam, frequentaram anteriormente ou nunca frequentaram algum curso de educação profissional por sexo.....	219
<b>Gráfico 7</b> – Número de pessoas que frequentavam algum curso de educação profissional por sexo e por cor ou raça .....	219
<b>Gráfico 8</b> – Número de pessoas por sexo e rendimentos per capita que frequentavam algum curso de educação profissional .....	220
<b>Gráfico 9</b> – Número de pessoas que frequentavam algum curso de educação profissional por idade .....	221
<b>Gráfico 10</b> – Número de professores de acordo com as formas de articulação da educação profissional.....	222
<b>Gráfico 11</b> – Número de professores da Educação Profissional <i>versus</i> Educação Básica.....	222
<b>Gráfico 12</b> – Número de matrículas por formas de articulação.....	223
<b>Gráfico 13</b> – Dez cursos mais procurados na rede privada de ensino 2012 .....	224

<b>Gráfico 14</b> – Dez cursos mais procurados na rede pública 2012 .....	224
<b>Gráfico 15</b> – Dez cursos mais procurados na rede federal 2012.....	224
<b>Gráfico 16</b> – Número de desempregados nas regiões metropolitanas nos anos de 2000 e 2010.....	226
<b>Gráfico 17</b> – Participação dos trabalhadores em cursos de qualificação profissional.....	227
<b>Gráfico 18</b> – Inscritos e colocados por meio do Sistema Nacional de Emprego... ..	227

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Relação dos documentos analisados.....	32
<b>Quadro 2</b> – Principais vocábulos das legislações organizados por grupos .....	147
<b>Quadro 3</b> – Quantidade dos vocábulos das legislações de educação profissional	149
<b>Quadro 4</b> – Comparação entre os decretos vigente e revogado .....	184

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Legislação versus partido político ..... 152

**Tabela 2** – Quantidade comparativa dos anos de 1999 e 2007 por natureza da Instituição por segmento da educação profissional e por regiões ..... 214

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina
<b>CFESP</b>	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
<b>CIESP</b>	Centro das Indústrias do Estado de São Paulo
<b>CNI</b>	Confederação Nacional das Indústrias
<b>CNJ</b>	Conselho Nacional da Juventude
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FIESP</b>	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MDS</b>	Ministério de Desenvolvimento Social
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONU</b>	Organizações das Nações Unidas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

<b>PROEJA</b>	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PROEP</b>	Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PROMED</b>	Programa de Melhoria do Ensino Médio
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RMC</b>	Região Metropolitana de Campinas
<b>SINE</b>	Sistema Nacional de Emprego
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>UNICEF</b>	United Nations Children's Fund
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
Objetivos .....	25
Justificativa.....	25
Metodologia de Pesquisa .....	26
Estrutura da Pesquisa .....	37
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES, REFLEXÕES E DIÁLOGO A PARTIR DE AUTORES CLÁSSICOS E ATUAIS</b> .....	<b>39</b>
1.1 Educação e Trabalho em Marx e Gramsci e Algumas Proposições sobre Qualificação para o Trabalho .....	40
1.2 Discussões e Reflexões sobre a Relação Educação e Trabalho no Panorama do Trabalho Flexível: Relações Históricas e Questões Contemporâneas.....	94
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA, TEORIA, REFLEXÕES E DIÁLOGOS</b> .....	<b>118</b>
2.1 Panorama Histórico da Educação Profissional Brasileira .....	118
2.2 Análise dos Períodos Históricos da Educação Profissional.....	133
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>EDUCAÇÃO PARA A EMPREGABILIDADE: LÓGICAS EM CONFRONTO - DIÁLOGOS ENTRE O QUE O GOVERNO PROPÕE E O QUE DE FATO OCORRE Análise das Políticas Públicas Brasileira para a Educação Profissional e dos Indicadores Nacionais de Educação e de Mercado de Trabalho</b> .....	<b>138</b>
3.1 Análise das Políticas Públicas Educacionais para a Educação Profissional Brasileira .....	138
3.1.1 Análise dos Documentos sob o Viés dos Vocábulos.....	146
3.1.2 Análise dos Documentos sob o Viés do Conteúdo das Mensagens .....	150
3.1.2.1 Proposta de Governo de Fernando Henrique Cardoso de 1994 para Educação e Análise do Período de 1994 a 2003 .....	153
3.1.2.2 Proposta de Governo Lula de 2002 para Educação e Análise do Período de 2004 a 2013 .....	180
3.1.3 Análise Geral: Principais Resultados Obtidos .....	205
3.2 As Características da Educação Profissional Brasileira: Análise dos Indicadores Educacionais e de Mercado de Trabalho .....	211
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>240</b>

## INTRODUÇÃO

A Revolução Industrial iniciada no século XVIII deixou o mundo pequeno. A máquina movida a vapor substituiu muito dos trabalhos que anteriormente eram feitos à mão. A razão e a ciência pareciam avançar a passos largos no caminho de tirar a humanidade do atraso econômico e, inseri-la na era do desenvolvimento. O carvão, o petróleo, a eletricidade, os robôs, os computadores, os softwares e as invenções, são alguns dos exemplos que acompanharam o desenvolvimento industrial.

A transformação econômica, social e cultural ocasionada por esse avanço fez surgir a denominada Terceira Onda ou Terceira Revolução Industrial<sup>1</sup>, trazendo impactos significativos no modo como a sociedade organiza sua atividade econômica nos dias atuais, inovando o mercado de trabalho e a sociedade.

Desde então, mudanças substanciais vêm ocorrendo, tais como: a pressão competitiva, as inovações nas organizações, ambientes cada vez mais complexos tecnologicamente, o conceito de aperfeiçoamento contínuo, a exigência de perfis profissionais modernos e qualificados que impulsionem os processos de inovação e competitividade.

Nesse contexto, as transformações tecnológicas, a organização do trabalho e a crescente globalização da economia são ferramentas propulsoras para as reformas que se tem empreendido no campo educacional em forma de políticas governamentais.

Frequentemente, assume-se que a educação é análoga ao conhecimento, e seu desenvolvimento implica na capacidade de inovar, e, portanto, educação e inovação, estariam relacionadas às principais transformações da sociedade, bem como da economia.

Nessa perspectiva, Silva (2007) afirma que o conhecimento e a inovação passaram a ser vistos como forças importantes de sobrevivência e de aquisição de vantagens competitivas.

---

<sup>1</sup>A terceira Revolução Industrial também é conhecida como Revolução Técnico-científica ou Revolução Informacional ocorre no pós-Segunda Guerra, sobretudo a partir dos anos 1970, quando gradativamente disseminam-se diversas tecnologias (robótica, telecomunicações, informática e outras) que foram responsáveis pelo crescente aumento da produtividade econômica e pela aceleração dos fluxos de capitais, de mercadorias, de informações e de pessoas. Vale ressaltar também que a revolução ora em curso é movida a conhecimento (MOREIRA e SENE, 2009).

Um exemplo da relação “educação e inovação” está na proposta intitulada “*Transformación Productiva con Equidad*”, elaborada pela Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL (1990), na qual a educação e o conhecimento são parceiros que devem condicionar o desenvolvimento econômico dos países da América Latina e do Caribe.

Esse documento, de modo geral, trata das deficiências nas áreas da educação e do conhecimento que podem comprometer os avanços econômicos e a difusão do progresso técnico.

Nesse sentido, a CEPAL esboça diretrizes para ações no âmbito das políticas públicas de forma a favorecer articulações entre educação, conhecimento e desenvolvimento na América Latina e Caribe.

Sendo assim, seria necessário criar condições educacionais de modo a disseminar valores ligados a um tipo de cidadania moderna, em que a capacitação e as habilidades seriam essenciais para a competitividade internacional que é baseada no progresso técnico.

Em outras palavras, as estratégias da CEPAL foram respaldadas em torno da articulação da cidadania, competitividade, equidade e eficiência. Ora, tal documento não induz o uso do conhecimento para incentivar e potencializar a inovação competitiva?

O mesmo discurso procede nos relatórios do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID que também consagra a educação como a principal fonte para o desenvolvimento econômico, assim como, considera-a como elemento vital para a redução da pobreza e da diminuição da desigualdade.

Os papéis desempenhados pela educação na sociedade moderna são variados. Primeiro, porque não há dúvida e que a educação é a chave para o desenvolvimento econômico por meio de seu impacto na redução da pobreza e da desigualdade de renda (BID, 2000, p.11).

Para o BID (2000, p.23) a educação é determinante no processo econômico e social, pois “reduz a desigualdade, melhora a saúde e inclusive pode ter um impacto em longo prazo para aumentar a possibilidade de obter emprego e reduzir a criminalidade”, nesse sentido, os fenômenos sociais, tais como: o desemprego e a desigualdade social podem ser resolvidos via educação.

O documento intitulado “Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina” – BID (2012) aborda a questão da transição da escola ao mercado de trabalho, retratando, sobretudo, o modo de pensar a escola considerando o mercado de trabalho da atualidade.

Além disso, esclarece também que as habilidades interpessoais, por exemplo: a responsabilidade, a comunicação e a criatividade são qualificações que o mercado de trabalho exige atualmente, entretanto, há uma brecha entre as habilidades que os indivíduos adquirem na escola e aquelas que os bons empregos exigem.

O documento ressalta também que quanto maior o nível de escolaridade, mais elevadas são as condições no mercado de trabalho, tais como: salários mais altos, maiores índices de emprego e menor participação em empregos informais.

BID (2012) adverte, ainda, que o sistema educacional deve ser repensado de modo a responder às demandas do mutável mundo de trabalho, evitando, assim, uma desconexão entre as habilidades demandadas e aquelas com que conta a força de trabalho juvenil. Eis alguns de seus conselhos:

Parece uma coisa óbvia afirmar que a aprendizagem dos alunos — em particular a das **habilidades e competências** que possam ser úteis em sua vida produtiva— **deve ser a preocupação central das reformas educacionais na América Latina e Caribe**. [...]. O primeiro passo para enfrentar o problema é reconhecer a necessidade da ampliação do âmbito de intervenção da escola. Preparar os jovens para o mundo do século XXI exige que se fique de olhos abertos diante das exigências que eles irão enfrentar em sua vida profissional. **Seus futuros empregadores mudaram as exigências e expectativas que têm em relação a seu desempenho**. Desse modo **a escola** na América Latina terá que se reinventar para **acompanhar essas mudanças e permitir que esses jovens possam competir entre si e com seus pares de outras regiões**. [...]. Igualmente, é preciso **planejar e implementar avaliações de impacto rigorosas que possam levar à identificação de políticas, programas educacionais e práticas pedagógicas que sejam efetivos na formação das habilidades do conhecimento e socioemocionais dos estudantes**. A mudança deverá começar em classe e atingir a todos os atores do sistema educacional (BID, 2012, p.25-27 – destaques nossos).

Nota-se, portanto, que para o BID há uma desconexão educacional, já que as escolas não preparam como deveriam para o mercado de trabalho, prova disso, é que pelo menos 30% das empresas consideram que a formação recebida na escola secundária não é suficiente para o desempenho das tarefas requeridas

em empresas. Ironicamente ou não, questionam: “Fábrica de destrezas? O que o sistema educacional agrega ao mercado de trabalho” (BID, 2012, p.15).

Nesse discurso é possível identificar o esforço de explicitar à exaustão a necessidade de se ter a educação como um investimento que favorece maior produtividade e, por conseguinte, mais lucros, uma ferramenta a serviço do mercado de trabalho, propondo, inclusive, uma reforma não só no conteúdo curricular, mas também, nas práticas pedagógicas com esse objetivo.

A ideia de educação como fator de desenvolvimento, sobretudo, econômico, também é compartilhada desde a década de 1990 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (ONU) a partir de seus relatórios de desenvolvimento humano.

Certo é que existe ligação entre educação e economia, proposta aos quais encontramos nos documentos patrocinados por agências internacionais, como vimos acima, tendências que na maioria das vezes expressam ideologias neoliberais, onde o conhecimento a ser produzido é utilizado para fins de competitividade e não necessariamente para o aprimoramento da cidadania e da capacidade reflexiva.

Sendo assim, as novas relações de trabalho exigem uma educação que permita produzir um trabalhador com vistas ao perfil de competências, dinâmico, versátil, inovador, sistemático e acelerado na aquisição de conhecimentos, um bem ao qual se agrega valor e permite desenvolver todas as capacidades humanas para que o homem possa atuar nas mais diversas tarefas que a empresa exigir. Para tanto, é mister educar-se obstinada e permanentemente.

Desse modo, da educação tem se exigido seguir no ritmo ordenado pelo concorrido mercado de trabalho que busca constantemente por recursos humanos cada vez mais qualificados, flexíveis e polivalentes, entretanto, uma educação para a economia competitiva é voltada apenas para a produtividade e não na geração de postos de trabalho.

Nesse processo débil, apenas e tão somente, os mais “bem-educados” terão chance [ou alguma] no mercado globalizado. Nota-se, portanto, uma visão instrumental da educação ligada ao desenvolvimento econômico, tendo como fulcro o conceito de competências e habilidades que é concebida como grande potenciadora de renda.

Por conseguinte, o trabalhador é condicionado a desenvolver competências exigidas pelo mercado de trabalho, fortalecendo, ainda mais, o vínculo entre educação e o processo produtivo, de modo a estabelecer o mercado como regulador das relações sociais.

Nesse contexto, Letelier (1999) afirma que na busca em atender às exigências do mercado de trabalho, a educação estabelece seu ideário de reformas, em estreita relação com a ideia global de competitividade, de maneira a abranger uma formação ampla relacionado às formações específicas.

Diante disso, a educação vem galgando na sociedade brasileira grande importância social, atingindo diferentes segmentos e colocando-se, paulatinamente, como a questão central do país, do mesmo modo, a temática “educação e trabalho” vêm tomando grande dimensão no debate educacional atual, uma vez que é necessário saber qual papel a educação vai assumir a partir das novas formas de organização do trabalho.

Parece-nos que a palavra de ordem do momento é educar para a empregabilidade, mas esse tipo de educação favorece a formação de um cidadão que compreende as relações sociais e as contradições apresentadas pela experiência e, sobretudo, a intervir na própria realidade e ainda uma formação para o trabalho?

Essa resposta evidentemente já nos foi dada na Declaração da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990 e organizada por: PNUD, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial a partir do documento: “Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (DELORS et al., 2006).

O referido documento propõe uma nova concepção de educação que está estreitamente ligada à questão da formação profissional, de modo geral, direciona a educação para quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser.

Aqui cabe ressalva para a aprendizagem intitulada “aprender a fazer”, que consiste na aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica. Um saber que está mais estreitamente relacionada à questão da formação técnico-profissional do educando.

De forma mais abrangente, tem por finalidade aplicar na prática os conhecimentos teóricos, à vista disso, a chamada “educação profissional” paulatinamente será cada vez mais uma ferramenta estratégica.

Na declaração final da Conferência de Jomtien foi elaborada a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (PNUD, UNESCO, UNICEF e BANCO MUNDIAL, 1990). Os discursos desse documento reafirmam a necessidade de uma educação com formação voltada às exigências do mercado, haja vista que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero [...], ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural”.

Isso significa que uma educação “para todos” na prática é excludente, o que interessa ao capital é resultado mercadológico desse processo que propicia acumulação ao capitalista.

Do mesmo modo, as políticas educacionais brasileiras devem expressar claramente as diretrizes de instituições internacionais (como o Banco Mundial e o FMI, por exemplo) que guardam em seu bojo interesses do capital transnacional, e, portanto, são políticas que devem atender demandas de competitividade presentes na sociedade globalizada, no sentido de alinhar a economia e a educação em prol dos objetivos da produtividade.

Isso pode ser constatado de modo mais evidente no “Plano Decenal de Educação para Todos” que orientou a educação brasileira entre os anos de 1993 e 2003:

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta Conferência resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, sobretudo de (nove) 9 países que apresentam baixa produtividade do sistema educacional (\*). Integrando este Grupo, o Brasil através do Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que está sendo objeto de discussão em todo o País (BRASIL, 1993, p.3).

De modo geral, o Plano Decenal de 1993-2003 se compromete com uma educação nacional para todos. Os objetivos desse documento são destinados a cumprir as resoluções e os compromissos estabelecidos na Conferência Jomtien.

Além disso, alguns tópicos são considerados indispensáveis, tais como: “a profissionalização do magistério, a qualidade do ensino fundamental, a autonomia da escola, a equidade na aplicação dos recursos e o engajamento dos segmentos sociais mais representativos na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de universalização e melhoria da qualidade da educação fundamental” (BRASIL, 1993, p. 3-4).

Em outro documento nacional denominado “Educação para todos: avaliação da década”, (BRASIL, 2000), realizou-se um balanço da década do plano decenal, citado há pouco, onde o então Ministro de Educação, Paulo Renato Souza, afirma que os desafios lançados na Conferência de Jomtien em 1990 ocupou a atenção do Brasil na área da educação:

Em 1994, foi realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos que definiu as metas incorporadas ao Plano Decenal de Educação para Todos. Quando assumimos o governo, em 1995, deixamos muito claro que o nosso compromisso era implementar aquelas metas definidas a partir da Conferência de Jomtien (BRASIL, 2000).

O Ministro acentuou também que entre os principais resultados obtidos, coube destaque para a participação do setor empresarial na educação. Ora, qual seria o motivo do envolvimento das empresas com a educação?

De um lado, Brasil (2000, p.190) responde que a participação das empresas na educação está relacionada ao processo de engajamento político, “buscando garantir a continuidade de programas de verdadeiro cunho social, independentemente de governos” e também...

[...] porque a cidadania cresceu no mundo inteiro como decorrência da necessidade de educação. A criação de valor não vem mais da indústria, vem do conhecimento, o que exige pessoas mais preparadas e que cobram mais (BRASIL, 2000, p.190).

De outro lado, pode-se intuir que a intervenção de empresas na educação seria uma tentativa, um movimento, uma estratégia para a superação da crise do capitalismo e, por isso, o investimento na educação poderia significar

aperfeiçoamento da mercadoria para favorecer e potencializar a acumulação do capitalista.

Entre outros assuntos abordados no documento que avalia a educação brasileira (BRASIL, 2000), argumenta-se ainda, que o “Plano Decenal de Educação para Todos” favoreceu pensar novos modos (conteúdo e forma) de estruturar as políticas educacionais, bem como realizou um balanço da implementação dos compromissos de Jomtien.

Por se tratar de documento elaborado no início do século XXI e por considerar que já se passaram aproximadamente quatorze anos desde então, pode dar ideia de que nosso contexto atual está distante dos objetivos ali expressos à época, já que o mesmo realiza um balanço da educação da década de 1990.

Entretanto, é preciso dizer que o documento traz uma perspectiva do governo para mais dez anos de educação, ou seja, traça uma tendência para a educação brasileira até 2010.

Como era de prever, as perspectivas para o sistema educacional ainda possuem fulcro nos compromissos estabelecidos na Conferência de Jomtien, além disso, o documento evidencia também que “há um espaço enorme de parceria entre a iniciativa privada, o governo e a sociedade organizada” (BRASIL, 2000, p.136).

Ademais, afirma explicitamente, que o ensino médio é voltado para “a aquisição de competências gerais ligadas à polivalência, flexibilidade, capacidade de raciocínio e convivência solidária [...] mas agora coincidem e se aproximam cada vez mais das demandas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2000, p.138-139).

Mais atualmente, o Projeto de Lei nº 8.035/2010 foi aprovado pelo Congresso Nacional quase dois anos depois, em outubro de 2012, após receber cerca de três mil emendas. O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação - PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

Entre as diretrizes estabelecidas, nota-se a ênfase na formação para o trabalho, bem como a promoção humanística, científico e tecnológico do País. Entre as metas e estratégias pontuadas, observa-se o estímulo para a educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, onde o aprendizado deve ser voltado às competências da atividade profissional.

Além disso, outra meta do PNE está voltada para fomentação de estudos e pesquisas que analisam a articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, tendo em vista às necessidades econômicas, sociais e culturais do país (BRASIL, 2011).

Desse modo, é possível observar que as diretrizes e metas empreendidas para a educação brasileira até o ano de 2020 possui vínculo estreito com o contexto de mutações do mundo de trabalho.

Apesar de o PNE demonstrar a necessidade de formação científica e tecnológica, parece-nos que esses requisitos estão voltados para formar trabalhadores com elevado nível de abstração ao ponto de atender as demandas da reestruturação produtiva, já que há uma preocupação com as necessidades de desenvolvimento econômico do país.

Uma vez mais, a educação é chamada à cena como uma estratégia para atender a qualidade, a competitividade e a produtividade, tornando-se um instrumento que deve corroborar com o contexto e a fomentação do capitalismo de modo a formar um homem condizente com as necessidades da sociedade atual, ou seja, adequado às demandas da reestruturação produtiva e orientado pela lógica da formação para o mercado de trabalho.

Considerando essa breve contextualização, esta pesquisa se fundamenta a partir do debate que se faz em torno dos documentos internacionais e nacionais sobre a formação e o trabalho, privilegiando os processos de qualificação profissional impostos pelas novas exigências para o engajamento no mercado de trabalho.

De modo particular, baseia-se nas políticas educacionais definidas ou estruturadas por organismos econômicos internacionais que se respaldam a partir da lógica vigente no mundo dos negócios, moldando o processo de formação humana a partir de seus conceitos mercadológicos.

Além disso, considera-se também, a forte influência do movimento da reestruturação produtiva e das inovações tecnológicas como elementos essenciais para o aumento na demanda de profissionais qualificados.

## OBJETIVOS

Tendo em vista o exposto acima, esta pesquisa dedica-se a estudar os meandros da relação educação e trabalho no contexto da sociedade brasileira, considerando as transformações contemporâneas da economia e do mundo do trabalho, bem como as reformas educacionais em voga.

Há de ressaltar que de contemporâneo, a definição de Agamben (2009) melhor se enquadra com os objetivos deste trabalho:

O autor explica que a contemporaneidade está associada à exigência da atualidade, entretanto, o acontecimento do presente possui uma relação com a cultura histórica, o que implica em analisar o presente, considerando o passado:

“De fato, a contemporaneidade se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo” (AGAMBEN, 2009, p.69).

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir e analisar assuntos relacionados às temáticas educação e o trabalho, considerando a contemporaneidade, como parte de um debate público tensionado pelas novas exigências internacionais e pelas políticas nacionais visibilizadas a partir da década de 1990, mas ainda, circunscrevendo-as como parte do processo histórico.

Desse modo, mais especificamente, os objetivos que propomos para realizar esta pesquisa são:

1. Analisar a relação educação e trabalho na legislação brasileira, enquanto política pública;
2. Analisar a partir dos autores que discutem a formação para o trabalho o que propõe a legislação brasileira, no período entre 1990 a 2013, enfocando a formação para a cidadania, a formação integral e a formação focada somente no trabalho.

## JUSTIFICATIVA

As questões abordadas acima, bem como a discussão teórica nessa área de conhecimento estão vinculadas à formulação de políticas educacionais, dessa maneira, envolve uma abordagem da ação governamental no campo da educação.

Nesse contexto, ao investigar as políticas educacionais, sobretudo no Brasil, pode-se recuperar a dinâmica histórica, priorizando os dilemas que envolvem a centralização e descentralização das políticas educacionais e, também, as condições para uma educação politicamente orientada no contexto da democratização do acesso à educação.

Além disso, o aprofundamento nas políticas educacionais brasileiras pode contribuir para cenários mais promissores, ao entender o vínculo entre a teoria e a prática.

A temática da pesquisa é relevante, pois o campo da educação e trabalho vem tomando grande dimensão no debate educacional da atualidade, dessa forma, é fundamental conhecer qual papel a educação vai assumir a partir das novas formas de organização do trabalho.

Coloca-se como necessário, também, discutir como o setor educacional se insere na dinâmica social que se reestrutura continuamente, nesse sentido, esta pesquisa vem complementar estudos acadêmicos que se têm dedicado ao tema.

Nessa perspectiva, este estudo pretende contribuir para aprofundar o debate na área de políticas educacionais, desencadeando discussões e reflexões sobre órgãos governamentais formuladores de políticas que conduzem as propostas de programas específicos, sobretudo, para a população jovem.

Sendo assim, espera-se que a incursão teórica contribua para a reflexão sobre a situação dos jovens de nossa sociedade de modo a teorizar e fomentar a compreensão de diversos fenômenos que permeiam a temática educação e trabalho.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

O percurso traçado até o momento exige que se apresentem as considerações sobre a natureza do trabalho científico, bem como os instrumentos, os procedimentos e as técnicas de pesquisa.

Além disso, considera-se importante delinear o processo de construção da pesquisa, sistematizando o pensamento, o significado da experiência, o modo como se interroga o mundo circundante, permitindo, assim, criar e transmitir conhecimentos, contextualizando-o em relação ao que já se sabe a respeito do

fenômeno ou da área.

Nessa perspectiva, pretende-se, nesta seção, descrever a construção da pesquisa e dos processos de registro, sistematização, ordenação, classificação, análise e, finalmente, relacioná-lo ao grau de confiabilidade dos resultados obtidos.

Esse por último requer uma discussão maior, tendo em vista uma busca aliada à concepção de ciência, dessa forma, é prerrogativa para o pesquisador demonstrar todo o percurso da pesquisa por meio de um trabalho planejado, sistemático, metódico e de análise rigorosa.

Para fundamentar o supracitado, Machado (2007) nos auxilia, afirmando que o conhecimento científico é resultado de uma atividade intencional tendo como premissa um dado assunto, um problema ou um tema, vinculando conhecimentos anteriormente adquiridos e articulando o real e o lógico de modo a construir um discurso argumentativo e demonstrativo.

A autora ressalta ainda que se pode chegar ao conhecimento científico por meio do procedimento metódico, racional e objetivo, para tanto, requer precisão, exatidão e clareza.

Para atingir os objetivos a que nos propomos, realizamos uma pesquisa no contexto da abordagem qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) definem a pesquisa qualitativa, apresentando cinco características: a primeira está relacionada ao contexto em que ocorre o fenômeno a ser estudado, portanto, é essencial a compreensão das ações no ambiente natural.

Outra característica é que esse tipo de investigação é descritiva, isso implica a descrição minuciosa de uma determinada situação ou visão do mundo, nada é trivial, todas as informações têm potencial para esclarecer e compreender o objeto de estudo.

A terceira propriedade da investigação qualitativa está mais focada no processo do que nos resultados. Outra particularidade é que as análises dos dados são indutivas, ou seja, os dados recolhidos não são analisados individualmente, mas sim, inter-relacionados.

E, finalmente, a quinta característica está relacionada à importância do significado e, portanto, é fundamental a compreensão de diferentes perspectivas sob um processo de condução neutra por parte do pesquisador.

Lüdke e André (1986) compartilham da mesma concepção de pesquisa qualitativa de Bogdan e Biklen (1994), apresentando, inclusive, as mesmas características, sinteticamente são: a pesquisa qualitativa é indutiva e descritiva, a preocupação com o processo é maior do que os resultados, o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o significado é o foco principal do pesquisador.

De outra parte, Machado (2007) afirma que a visão holística, a abordagem indutiva e a visão naturalista são os principais instrumentos em uma pesquisa qualitativa.

A visão holística está relacionada a compreender a realidade na sua totalidade, isso implica em conhecer as interações que emergem de seu contexto. No que se refere à abordagem indutiva está relacionado à neutralidade do pesquisador, favorecendo com que surjam progressivamente as categorias de análises e as interpretações e, finalmente, a investigação naturalista apregoa o mínimo de intervenção do pesquisador nos estudos.

Assim como Machado (2007), Gonzaga (2006) compartilha das mesmas características atribuídas à pesquisa qualitativa, afirmando ainda que ela é sustentada a partir de uma perspectiva holística, isso implica que os fenômenos pesquisados não são reduzidos a uma variável, mas sim considerados na sua completude.

O autor ressalta ainda que os métodos qualitativos são humanistas, ou seja, os métodos utilizados influenciam nos resultados, pois quando reduzimos as palavras e atos de fenômenos relacionados aos aspectos cotidianos e as equações estatísticas, perde-se o aspecto humano da vida social.

No que se refere à validade dos dados qualitativos, geralmente há uma linha tênue entre os dados e o que realmente se diz e faz, ou seja, estamos próximos do mundo empírico.

Rampazzo (2002), por sua vez, ressalta que a pesquisa qualitativa busca estudar um fenômeno em particular com o objetivo de compreendê-lo e não explicá-lo, desse modo, é possível conseguir um significado mais profundo, concebido como um empreendimento mais abrangente e multidimensional.

O autor afirma ainda que o rigor da pesquisa não está na precisão numérica, mas sim em fenômenos que não podem ser estudados quantitativamente, por se tratarem de dimensões pessoais.

Não se privilegia o estudo apenas do objeto ou o estudo do sujeito, mas sim a relação entre ambos, desse modo, a pesquisa qualitativa valoriza o sujeito humano que não se pode ser reduzido a um esquema generalizado, quantidades e números.

Nessa perspectiva, Minayo (1999) ressalta que a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada:

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1999, p. 21).

Outro aspecto importante que a autora salienta é que embora haja especificidades das pesquisas quali e quantitativas, ainda assim, as mesmas não se opõem, pois dependendo da realidade abrangida, ambas interagem dinamicamente. Por isso, nada impede que no decorrer do processo de uma pesquisa qualitativa possam ser empregados dados quantitativos.

Nessa perspectiva, durante o processo de construção desta pesquisa, é válido utilizar variáveis estatísticas que permitam captar indicadores educacionais e de mercado de trabalho, detectando o movimento econômico e sua relação com a educação.

Considerando o breve exposto, as metodologias empregadas neste estudo foram as Pesquisas do tipo Bibliográfica, Documental e Análise de Conteúdo, ao qual passaremos descrevê-las a seguir.

## **A) Pesquisa Bibliográfica**

Macedo (1994) define a Pesquisa Bibliográfica a partir de dois eixos, a saber: o restrito e o amplo. O primeiro está relacionado à busca de informações bibliográficas e a seleção de documentos, geralmente, associados à problemática da pesquisa com a finalidade de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação.

No que se refere ao conceito amplo, a Pesquisa Bibliográfica é o

planejamento global-inicial que possui procedimentos metodológicos, tais como: identificar, localizar, obter documentos, elaboração provisória de temas e subtemas, transcrição dos dados da leitura e reformulação do esquema provisório para início da escrita.

De acordo com Gil (2002), a Pesquisa Bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, para tanto, os livros são fontes bibliográficas por excelência. Uma vantagem nesse tipo de pesquisa está relacionada a uma ampla gama dos assuntos, tendo em vista, muitos dados estarem dispersos no espaço.

Por sua vez, Reis (2008, p.51) afirma que a Pesquisa Bibliográfica é a técnica que auxilia a fazer revisão da literatura, permitindo “conhecer e compreender melhor os elementos teóricos que fundamentarão a análise do tema e do objeto de estudos escolhidos”.

A autora afirma ainda que esse tipo de metodologia possui as funções de auxiliar no esclarecimento de conceitos que vão definir a pesquisa, bem como elaborar o desenvolvimento do tema e evitar caminhos já percorridos de modo a explorar um aspecto não desenvolvido.

A explicação de um problema teórico, geralmente, ocorre por meio de informações secundárias e, para isso, exige que o pesquisador conheça publicações já existentes, verifique opiniões semelhantes ou não e, finalmente, descubra as lacunas e as barreiras correspondentes à teoria e metodologia.

De outra parte, no que se refere ao aspecto mais prático, o método utilizado na pesquisa é o da leitura analítica, sistemática e crítica dos textos selecionados, mediado pelo estudo de comentadores do pensamento das temáticas, assim como, por discussões com a orientadora, visando à adequada compreensão e apropriação de conceitos relacionados à temática educação e trabalho.

Dessa forma, todo o repertório bibliográfico pesquisado perpassa a diretriz de leitura, de análise e de interpretação de textos, proposto por Rampazzo (2005, p.68), de modo “[...] a realizar um progressivo aproveitamento desses dados em níveis sempre mais profundos, que podem ser indicados com os seguintes termos: entender, sistematizar, criticar, problematizar e reelaborar”.

Para tanto, é fundamental realizar análises textual, temática e interpretativa, ou seja, entender, sintetizar e criticar, respectivamente. Sendo assim, traçamos um plano de trabalho para a pesquisa bibliográfica pautado nos objetivos

da pesquisa que foi organizado em três eixos:

1. Abordagem dos pensamentos de autores clássicos e atuais que de modo direto ou indireto abordem temas sobre a relação educação e trabalho;
2. Estudo dos referenciais teóricos que abordem o percurso histórico da educação profissional;
3. Demais pressupostos teóricos que permitam dialogar com a fase da análise das políticas públicas e conclusão desta dissertação.

Cada eixo foi dividido em itens, dos quais foram construídos paulatinamente com a fase do levantamento da bibliografia, culminando em um roteiro de estudos.

À medida que se avançava na leitura, novas ideias e elementos importantes foram surgindo, permitindo, assim, um plano de pesquisa definitivo, que se materializou na estrutura lógica da dissertação.

## **B) Pesquisa Documental ou Análise Documental**

Segundo Gil (2002), a Pesquisa Documental muito se assemelha a Pesquisa Bibliográfica, a principal diferença está na natureza das fontes, valendo-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

Compartilhando da mesma definição, Reis (2008) explica que a Pesquisa Documental investiga e explica um problema a partir de fatos históricos relatados em documentos dos quais não receberam nenhum tratamento científico.

Considerando tais definições, a utilização dessa metodologia nesta pesquisa tem como principal objetivo realizar o levantamento dos principais documentos que envolvem as políticas públicas educacionais voltadas para inserção do jovem no mercado de trabalho relacionado, sobretudo, a educação profissional.

Sendo, assim, a técnica utilizada na coleta desses dados foi a de localizar e levantar fontes documentais que tratam da temática relacionada à pesquisa, obtendo, assim, material para análise de modo que seja capaz de fornecer respostas adequadas à reflexão e discussão proposta.

Desse modo, utilizaremos como fontes documentais, a legislação brasileira para a educação, além de referenciais, diretrizes e documentos técnicos

do Ministério da Educação.

O Quadro 1 apresenta os principais documentos que coletamos, aos quais foram analisados no Capítulo 3.

**Quadro 1 – Relação de documentos analisados**

<b>Nº</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>DATA</b>
01	Lei Nº 8.948	1994
02	Lei Nº 9.394	1996
03	Lei Nº 11.129	2005
04	Lei Nº 11.692	2008
05	Lei Nº 11.741	2008
06	Lei Nº 11.892	2008
07	Lei Nº 12.513	2011
08	Lei Nº 12.816	2013
09	Decreto Nº 2.208	1997
10	Decreto Federal Nº 2.406	1997
11	Decreto Federal Nº 3.462	2000
12	Decreto Federal Nº 5.154	2004
13	Decreto Federal Nº 5.224	2004
14	Decreto Federal Nº 5.478	2005
15	Decreto Federal Nº 5.840	2006
16	Decreto Federal Nº 6.629	2008
17	Resolução Nº 02	1997
18	Resolução CNE/CEB Nº 04	1999
19	Resolução CNE/CEB Nº 01	2004
20	Resolução Nº 01	2005
21	Resolução Nº02	2005
22	Resolução CNE/CEB Nº 04	2005
23	Resolução CNE/CEB Nº 03	2008
24	Resolução Nº 06	2012
25	Parecer CNE/CEB Nº 02	1997
26	Parecer CNE/CEB Nº 05	1997
27	Parecer CNE/CEB Nº 17	1997
28	Parecer CNE/CEB Nº 16	1999
29	Parecer CNE/CEB Nº 39	2004
30	Parecer CNE/CEB Nº 40	2004
31	Parecer CNE/CEB Nº 11	2008

Fonte: Dados da pesquisa  
Elaboração própria

## C) Análise de Conteúdo

Após a classificação e a organização dos documentos realizados durante a fase da Pesquisa Documental, passamos neste momento, a preparação dos documentos para que seja possível analisá-los, identificando os conteúdos e as expressões de forma que seja possível realizar inferências à luz da literatura, assim como, identificar os pontos de divergências e convergências, tendências e regularidades.

Para tanto, utilizamos o método de Análise de Conteúdo proposto por Laurence Bardin (1977). Segundo a autora, essa técnica é um conjunto de instrumentos metodológicos que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos com a finalidade de interpretar conteúdos manifestos em mensagens, trata-se de uma “tarefa paciente de desocultação” (p.09).

Bardin (1970) considera três etapas básicas para o desenvolvimento da Análise de Conteúdo, a saber:

- Pré-análise;
- Exploração do Material ou Descrição Analítica;
- Interpretação Inferencial.

### C.1) ETAPA 1 – PRÉ-ANÁLISE

Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise [...] tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, <<abertas>>, por oposição à exploração sistemática dos documentos (BARDIN, 1970, p.95).

Segundo Bardin (1970), a fase da pré-análise possui três missões:

#### **Primeira Missão:**

Formulação das hipóteses e objetivos: esta fase é reservada para a delimitar os objetivos da análise, bem como determinar as hipóteses que fundamentaram todo o processo de interpretação das legislações.

### **Segunda Missão:**

Escolha dos documentos: Bardin (1970) afirma que os documentos que serão analisados precisam ser adequados como fonte de informação, além disso, deve estabelecer correspondência aos objetivos.

Após a formulação dos objetivos e a escolha dos documentos, passamos realizar uma leitura geral de todo material coletado, denominada por Bardin (1970) de “Leitura Flutuante”. Essa atividade permite estabelecer contato com o texto, atentando-se para as primeiras impressões e orientações.

Em seguida, passamos a constituir o “corpus”:

Segundo Bardin (1970), o corpus é constituído pelas regras da:

- *Exaustividade*: “[...] não pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não – interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (p.97).
- *Representatividade*: análise de apenas uma amostra do material e, então, generalizado ao todo.
- *Homogeneidade*: os documentos retidos para análise devem ser homogêneos, ou seja, seguir critérios de escolhas e não apresentar singularidades fora desses critérios.
- *Pertinência*: a regra da pertinência é atendida quando os documentos retidos são adequados, enquanto fonte de informação para posterior análise.

### **Terceira Missão:**

Elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação: nesse momento da pré-análise, Bardin (1970) explica que é necessário escolher entre elaborar indicadores ou índices.

A diferença entre ambas é que a escolha dos indicadores está fundamentada em função das hipóteses elaboradas anteriormente, enquanto que os índices estão pautados na organização sistemática, sem uma hipótese já determinada. A autora afirma ainda que o índice pode ser menção explícita de um tema em uma mensagem.

A conclusão da pré-análise, leva-nos a atividade da “preparação do material”. Bardin (1970, p.100) aconselha: “[...] antes da análise propriamente dita, o

material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente de uma preparação formal”.

Desse modo, os documentos coletados, ou seja, as Leis, os Decretos, os Pareceres e as Resoluções foram organizados por ano e por data, em seguida, foram armazenados no software livre chamado *Mendeley*.

O *Mendeley* é um sistema disponível para o Windows que permite realizar o gerenciamento de documentos, extraindo os metadados dos arquivos e construindo um índice textual. Esse software permite organizar os documentos por título, autor, data, palavras-chave e notas realizadas pelo autor (quem gerencia o programa).

Posterior finalização do processo de armazenamento dos documentos no software, passamos, então, realizar uma leitura atenta ou a chamada “leitura flutuante”, concomitantemente, identificamos as partes consideradas mais relevantes dos documentos, destacando-as com a ferramenta “*highlight text*” para posterior consulta.

As primeiras impressões do autor sobre alguma parte do documento também foi adicionada ao software a partir da ferramenta “*notes*”, uma espécie de bloco de notas que também fica disponível para consulta.

Após a fase de inserção de documentos e dados no software, temos, então, disponível uma base de dados pronta para ser consultada e utilizada na próxima etapa de descrição analítica dos dados.

## **C.2) ETAPA 2 – EXPLORAÇÃO DO MATERIAL**

Nesta etapa o material coletado e organizado será submetido a um estudo mais aprofundado, do qual inclui a construção de três operações:

### **Primeira Operação: Codificação**

Para Bardin (1970), tratar o material é codificá-lo, o que implica em transformar dados brutos do texto de modo que se permita realizar inferências e interpretações. A atividade de codificação compreende duas escolhas:

- *Recorte*: escolha das unidades: Na “unidade de registro”, optou-se pelo recorte da “palavra” e do “documento”, embora exista a possibilidade de se realizar ainda recorte por frase, tema, objeto ou referente, personagem e

acontecimento. Para desenvolver a unidade de registro faz necessário o uso da “unidade de contexto”. Segundo Bardin (1970, p.107), “[...] a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem [...]”.

- *Enumeração*: escolha das regras de contagem: Optou-se pela escolha das regras de “presença ou ausência” e de “frequência”, embora exista ainda a possibilidade de realizar escolhas de contagem a partir da frequência ponderada, da intensidade, da direção e da ordem.

### **Segunda Operação: Classificação e agregação**

Trata-se de realizar a escolha das categorias: Esse processo visa realizar uma primeira tentativa de encontrar categorias e nomeá-las. Bardin (1970) ensina que para construir boas categorias é necessário possuir qualidades, como: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade.

### **Terceira Operação: Categorização**

De acordo com a autora, a categorização é uma operação que classifica elementos de modo a constituir conjuntos, classes ou rubricas. A condensação dos elementos tem como objetivo representar de modo simplificado os dados brutos.

## **C.3) ETAPA 3 – TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES: INTERPRETAÇÃO**

Esta etapa visa trabalhar as categorias propostas, de modo a contextualizá-las teoricamente, realizando o que Bardin (1970) denomina de “inferência”.

De modo geral, tem como objetivo compreender a mensagem global da unidade, expondo a ideia principal do texto, desvelando o que está por detrás do conteúdo (leitura entrelinha) de forma a validar a leitura com possibilidade de generalização, questionando-o a partir dos pressupostos teóricos e promovendo a discussão e a reflexão.

Desse modo, as categorias propostas recebem um tratamento analítico, para que se tornem significantes e válidas.

É importante citar, que a operacionalização de todas as etapas propostas por Bardin (1970) estão descritas no Capítulo 3, item 3.1.

## **ESTRUTURA DA PESQUISA**

Na direção de atender aos objetivos desta pesquisa, a dissertação está organizada da seguinte maneira:

No **Capítulo 1** apresentamos diferentes abordagens sobre a relação educação e trabalho em autores clássicos como Marx e Gramsci e autores que abordam as questões de qualificação como Georges Friedmann, Pierre Naville e Harry Braverman.

Abordamos, ainda, os principais autores do tempo presente, analisando a questão da formação e do trabalho em um contexto mais contemporâneo, auxiliando as discussões e reflexões no panorama do trabalho flexível.

A apresentação e discussão das concepções de autores clássicos e contemporâneos são um esforço de sistematizar ideias, pensamentos e reflexões que atravessam o campo da educação e do trabalho, que somados são importantes para compreender o fenômeno da formação e da escola.

No **Capítulo 2** realizamos uma recuperação histórica da estruturação e do desenvolvimento da educação profissional na conjuntura brasileira, bem como traçamos o mapeamento dessa modalidade de ensino no esforço de apontar as principais características da atualidade.

Em seguida, apresentamos uma análise da educação profissional desde os tempos primórdios até o período atual de modo a identificar se essa modalidade de ensino sempre esteve voltada para o ensino de um ofício ancorado na separação do trabalho manual e do trabalho intelectual.

No **Capítulo 3** realizamos uma análise das políticas públicas para a educação profissional brasileira no período de 1990 a 2013 a partir de um plano de análise baseado nos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin.

Foram no total trinta e um documentos analisados, entre eles: Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções, de modo geral, notadamente o principal lócus de debate está na análise das informações contidas nos documentos.

Em menor proporção, mas não menos importante, a discussão perpassa pela análise dos vocábulos dos documentos, nos exames sob a ótica de qual partido político desenvolveu a legislação e nas análises das propostas de governo para a educação dos partidos PSDB e PT.

Agregou-se a discussão novos elementos para o debate ao apresentarmos uma variada gama de dados de grandes bases nacionais oficiais, tais como: IBGE, DIEESE, PNAD, INEP/MEC permitindo discutir o papel da educação profissional, bem como os desafios que estão postos a ela.

Por último, apresentamos as considerações obtidas e possíveis extensões a este trabalho.

## **CAPÍTULO 1**

### **A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES, REFLEXÕES E DIÁLOGOS A PARTIR DE AUTORES CLÁSSICOS E ATUAIS.**

Este capítulo dedica-se a apresentar os principais referenciais teóricos que atravessam o campo “educação e trabalho”, expondo diversas abordagens teóricas que de algum modo pensaram/pensam direta/indiretamente essa temática.

De modo particular, empenha-se em traçar o percurso teórico desde o século XIX, passando pelo início do século XX, e seguindo com as matrizes teóricas a respeito das concepções de qualificação nas décadas de 1940, 1950 e 1970.

Para concretizar esse propósito, organizamos o texto em dois momentos:

O primeiro é dedicado à reflexão e análise de autores clássicos, como: Marx (século XIX), Gramsci (início do século XX), Friedmann (década de 1940), Naville (década de 1950) e Braverman (década de 1970).

Essa escolha teórica deve-se, sobretudo, ao reconhecimento histórico e ao alcance das reflexões e contribuições desses autores para o avanço da educação.

O segundo momento é destinado à discussão com autores do tempo presente aplicado ao contexto da sociedade brasileira. Para tanto, apresentamos o percurso histórico-econômico e a respectiva relação formação e mercado de trabalho, em seguida, expõe uma análise da qualificação no panorama do trabalho flexível.

Como se pode observar, no curso desta pesquisa devemos expor teorias cujos autores de nós distam muitos séculos e outros que são mais recentes, por isso, é oportuno exprimir duas ressalvas:

A primeira: neste Capítulo realizamos uma abordagem teórica a partir de autores clássicos, pois embora tenham vivido um contexto histórico diferente do que se apresenta nos dias atuais, suas reflexões e contribuições merecem ser recuperadas e analisadas.

As discussões que serão tratadas a partir das análises de seus textos são estudos tão atuais que já se faziam ali presentes à época, desse modo, acreditamos que para a compreensão do tempo presente é necessário um retorno à história.

A segunda ressalva: os autores clássicos abordados são aqueles que aparecem com maior destaque na produção brasileira. Há outros? Certamente que sim, entretanto, as obras aqui destacadas, sintetizam as principais reflexões de seu tempo, daí a sua escolha.

Há de se ressaltar que autores não retratados nesta pesquisa, não significa, em absoluto, que são obras menos importantes, até porque a produção de um estado da arte não é objetivo desta dissertação.

É importante sublinhar que todas as discussões e reflexões deste capítulo são fundamentos para que possamos realizar o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil que faremos em capítulos posteriores.

## **1.1 Educação e Trabalho em Marx e Gramsci e Algumas Proposições sobre Qualificação para o Trabalho**

O principal *locus* de debate desta seção é a reflexão das principais teorias de autores clássicos que abordam direta ou indiretamente a relação educação e trabalho que serão apresentados na seguinte ordem: Karl Marx, Antonio Gramsci, Georges Friedmann, Pierre Naville e Harry Braverman.

Karl Heinrich Marx (1818-1883), alemão, foi um dos grandes intelectuais que contribuiu sobremaneira em diversas áreas, sobretudo, nas ciências econômicas, históricas, políticas e sociais.

As principais teorias de Marx perpassam a sociedade, a economia e a política, conhecidas coletivamente como marxismo, sua análise favoreceu a compreensão do trabalho e a respectiva relação com o capital, influenciando o pensamento econômico posterior.

O livro de maior proeminência do autor foi "*Das Kapital*"<sup>2</sup> (em alemão), uma produção teórica com extensa e densidade análise econômica política da sociedade capitalista. A partir da influência que teve da política clássica,

---

<sup>2</sup>O Capital.

representada, sobretudo, por Adam Smith, Marx construiu a Teoria do Valor, da qual derivam os conceitos de mais valia, da exploração, do fetichismo e entre outros, demonstrou com seu companheiro Engels que o próprio desemprego é condição *sine qua non* do desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo.

Vale ressaltar ainda que a crítica de Marx não se limita apenas na teoria, aliás, o autor se posiciona contrário à separação da teoria e prática, do pensamento e a realidade, pois no plano real essas categorias analíticas se integram.

Nesse contexto, analisaremos, mesmo que breve, a teoria do valor de Marx, entretanto, entender o movimento histórico e a passagem de uma fase para a outra, exigirá certa dose de repetição, mas será indispensável este estudo de modo a favorecer respostas adequadas que nos interessam nos dias de hoje.

Desse autor, ainda, trataremos de apresentar a visão crítica dos limites da educação na sociedade que estabeleceu balizas que sequer hoje não foram superadas. É necessário dizer que Marx não escrevia seus textos, baseado em um contexto abstrato, mas sim fundamentando na realidade de seu tempo.

Certamente esse quadro é reflexo de sua trajetória teórica de vida: inicialmente com Hegel, seu mentor ideológico, mas foi em Ludwig Feuerbach com o livro “A essência do Cristianismo” em 1841 que o impulsionou a transcender a concepção hegeliana, propondo uma concepção materialista<sup>3</sup>.

Se Marx foi hegeliano, nunca chegou a ser de maneira escrita, tampouco se tornou inteiramente feuerbachiano<sup>4</sup>, fato é que ele intuiu a dialética como princípio do materialismo de modo a buscar a relação entre os procedimentos lógico e histórico de abordagem científica, a qual é imposta pelo movimento dialético materialista.

Desse modo, a busca pela ideia na própria realidade, suas elaborações teóricas são influenciadas por um contexto em que o capitalismo já estava consolidado, bem como a era das revoluções sociais e políticas estavam em curso.

Tratava-se de um momento de luta entre as classes burguesa e o proletariado. No interior do modo capitalista de produção, essas classes

---

<sup>3</sup>Tomando de Hegel o conceito de alienação, Feuerbach invertia os sinais. A alienação, em Hegel, era objetivação e, por consequência, enriquecimento. A ideia se tornava ser-outro na natureza e se realizava nas criações objetivas da história humana. A recuperação da riqueza alienada identificava Sujeito e Objeto e culminava no Saber Absoluto. Para Feuerbach, ao contrário, a alienação era empobrecimento (GORENDER, 1996, p.6).

<sup>4</sup>(GORENDER, 1996).

permanentemente estavam em choque, pois possuíam interesses antagônicos, não apenas no âmbito econômico e político, mas também no campo ideológico e das teorias sociais.

Marx se debruça na história dos homens à medida que esta não existe isoladamente, mas também enquanto social e coletivo, desse modo, a materialidade não é expressa por aquilo que pensam ou dizem ser, mas sim a partir de como os homens produzem para existir, ou seja, a produção material do homem.

De modo erudito e detalhista, Marx demonstrou as especificidades da mercadoria e a influência desse processo no trabalhador, na sociedade e no capital, bem como as relações sociais subjacentes ao homem e a mercadoria.

Marx (1996) afirma que a riqueza da sociedade capitalista se dá por meio da mercadoria, essa por último, tem como objetivo satisfazer as necessidades humanas, sua utilidade configura o “valor de uso”.

O valor de uso é constituído pelo conteúdo material da riqueza e medido pela quantidade de trabalho utilizado para sua produção, ou chamado de “tempo de trabalho socialmente necessário”, haja vista que nele está materializado o trabalho humano abstrato.

Quem detém o valor de uso, detém também o “valor de troca”, este por último, dá-se na proporção quantitativa em que os valores de uso se trocam. Sendo assim, enquanto o valor de uso está relacionado à qualidade, o valor de troca está associado à quantidade, ambos são produtos de trabalho e independentes nas relações de troca de mercadorias.

O valor da grandeza de uma mercadoria depende do “tempo necessário” para que a produção seja executada, ou seja, o valor da mercadoria é representado pelo “caráter útil do trabalho”, que é o “dispêndio da força humana de trabalho”.

Isso implica que esse período pode alterar de acordo com a “força produtiva do trabalho”, que é determinada por várias circunstâncias, entre elas, o grau de habilidade dos trabalhadores e o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica. Sendo assim, quanto maior o desenvolvimento da força produtiva de trabalho, menor é o tempo exigido para a produção e vice-versa (MARX, 1996).

Desse modo, se trabalho é o dispêndio da força física do homem, isso gera valor de mercadoria, então, o trabalho com um fim adequado produz valor de

USO.

Marx (1996) afirma ainda que o valor de uso de uma mercadoria deve ser significativo para os outros, ou seja, deve satisfazer de algum modo à necessidade alheia, também intitulada de “valor de uso social”.

Sendo assim, uma mercadoria somente é útil se for possível usá-la, constituindo valor e possibilidade de troca. Nesse caso, a troca é um processo genericamente social, apresentando características sociais dos trabalhos privados, caso contrário, não se pode considerar que foi realizado trabalho nem tão quanto possui algum valor.

Entretanto, a mercadoria possui um caráter místico que não provém do valor de uso, pois, primeiramente, qual sejam os trabalhos úteis ou atividades produtivas, nas suas mais variadas formas, todas possuem um dispêndio fisiológico, de cérebro ou de músculos e, segundo, porque também está relacionado o dispêndio de tempo para produzi-la.

Nessa perspectiva, o trabalho humano adquire forma social, trata-se, portanto, de uma relação social entre os homens e coisas, onde homens agem como coisas e vice-versa, e acabam sendo dominados pelas coisas aos quais criam, a isso Marx (1996) intitula “fetichismo”.

Desse modo, a mercadoria possui um caráter fetichista, tendo em vista o caráter social do trabalho que produz mercadorias, refletindo as características sociais do seu trabalho em seu produto, sinalizando-a como uma propriedade natural social.

Em outras palavras, o trabalhador domina o objeto enquanto matéria, transformando-o em algo útil para poder vendê-lo, quando isso ocorre, o objeto passa dominar o trabalhador, pois ele perde o controle do objeto que criou e o destino depende do movimento das coisas.

Esse processo determina um mistério na mercadoria que são personificadas e os homens coisificados, tornando um mundo de fetiches (MARX, 1996).

O capitalista ao determinar a produção de uma dada mercadoria, ou seja, um valor de uso particular, ele necessita de força de trabalho para produzi-la, que ao comprá-la, consome-a na medida em que o trabalhador representa a força de seu trabalho em mercadoria.

Nesse aspecto, o capitalismo produz uma relação social fundamental: o trabalho assalariado, ou ainda, a compra e venda da força de trabalho, uma relação que evidentemente não é natural.

Trata-se de um processo assentado na venda da capacidade da força de trabalho para quem tem o meio de produção ou a propriedade privada, que por sua vez, está respaldado na propriedade privada dos meios de produção em uma sociedade organizada na produção de mercadorias.

Portanto, comprar e vender trabalho são essências da concepção do capitalismo: “Como o povo eleito levava escrito na fronte que era propriedade de Jeová, assim a divisão do trabalho marca o trabalhador manufatureiro com ferro em brasa, como propriedade do capital” (MARX, 1996, p.475).

O autor afirma que o trabalho é um processo que ocorre entre o homem e a natureza, é o confronto entre a matéria natural e a força natural com o objetivo de apropriar-se da matéria como uma forma útil para sua vida, desse modo, o trabalhador modifica a matéria subordinando-a a sua vontade, orientada a um fim específico.

O trabalho é condição natural e eterna da vida humana, nesse aspecto, se o trabalho é a essência humana e se o homem é produto do seu trabalho, quando um homem vende sua força de trabalho ao capitalista, ele expropria uma parte que não lhe é pago, isso é a alienação do trabalho humano.

A força do trabalho sobre seu objeto é mediado pelos “meios de trabalho”, trata-se de uma ferramenta que o homem se apodera, uma extensão da sua figura natural que favorece o desenvolvimento da mercadoria desejada.

Quando finalmente o produto é transformado em valor de uso, então, o trabalho está objetivado e o objeto trabalhado, agregando-se, ainda, outros valores de uso e produtos de processos anteriores de trabalho. Esse processo é denominado por Marx de “meios de produção”.

Sendo assim, o capitalista só pode consumir a força de trabalho se acrescentar os meios de produção, o trabalhador, por sua vez, consome os meios de produção mediante seu trabalho, executando suas atividades sob o controle do capitalista, que fiscaliza se os meios de produção estão sendo empregados corretamente, bem como verifica se há desperdício de matéria-prima, além disso, o produto de seu trabalho não pertence ao trabalhador, mas sim ao capitalista (MARX,

1996).

A mercadoria pronta, agora é destinada à venda, entretanto, o capitalista quer vendê-la de modo que seja superior ao que gastou inicialmente, isso inclui os meios de produção e a força de trabalho, ou seja, ao adiantar o dinheiro para produzir algo, ele quer vender de tal modo que faça mais dinheiro, em outras palavras, o capitalista quer obter lucro.

Para tanto, o trabalhador labuta além do necessário, não criando nenhum valor para si próprio, mas sim produzindo a mais-valia ao capitalista, a isso Marx (1996) chama de “tempo de trabalho excedente”.

No que se refere ao dispêndio do trabalho nesse tempo excedente é chamado de “mais-trabalho”, isso significa que o trabalhador labora uma parte para si mesmo e outra para o capitalista.

Esse fato denota o grau de exploração do capitalista para com o trabalhador, reforçando a condição de alienação: “O capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa” (MARX, 1996, p.346).

Desse modo, se por um lado, a remuneração do trabalhador não contempla o tempo de trabalho excedente que é apropriado pelo capitalista para a produção de lucros, por outro lado, essa condição permite criar vínculos de dominação do capitalista para com o trabalhador, uma vez que o primeiro se apropria do produto e do tempo de trabalho excedente do segundo.

Sendo assim, fica evidente que a mais-valia está associada à exploração do trabalhador e, portanto, é meramente a forma peculiar de existência do valor excedente no modo de produção capitalista, em outras palavras, é uma forma de mensurar o grau em que o capitalista foi bem-sucedido em extrair lucro do trabalhador.

Marx (1996) afirma que o impulso desmedido do mais-trabalho e a consequente mais-valia, atrofiam e aniquilam a força de trabalho de tal modo que encurta o tempo de vida do trabalhador.

O autor aponta ainda que o homem sob a égide de mercadoria humana produz um ser espiritual e físico desumanizado, reforçando a condição de alienação e impossibilitando qualquer condição de emancipação.

Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia tempo destinado às refeições para incorporá-lo onde possível ao próprio processo de produção, suprimindo o trabalhador, enquanto mero meio de produção, de alimentos, como a caldeira, de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo. Reduz o sono saudável para a concentração, renovação e restauração da força vital a tantas horas de torpor quanto a reanimação de um organismo absolutamente esgotado torna indispensáveis (MARX, 1996, p.378-379).

A produção da mais-valia só pode ser expandida usurpando parte do domínio do trabalho necessário, desse modo, a mais-valia pode ser dividida de dois modos: absoluta e relativa:

A produção da mais valia absoluta consiste em intensificar o ritmo do trabalho através do prolongamento da jornada de trabalho (aumento absoluto da jornada excedente), forçando o trabalhador a laborar a um ritmo tal que, o faz produzir mais mercadoria e, conseqüentemente, mais valor.

Já a mais valia relativa implica em ampliar a produtividade física do trabalho através da mecanização. A transformação contínua dos métodos de produção introduzindo inovações tecnológicas faz com que as máquinas assumam o lugar do trabalho vivo e, como consequência, tem-se a redução do valor dos bens individuais produzidos, permitindo, desse modo, acelerar a acumulação do capital.

A partir desse exposto, nota-se, portanto, que Marx aponta o trabalho sob duas dimensões: positiva e negativa.

Sob a ótica positiva, ao afirmar que o trabalho é um processo de criação da vida humana, Marx (1989) admite que o trabalho seja a atividade vital da existência física, “vida criando vida” (p.164), ou seja, é uma condição da existência do homem que independe de qualquer forma de sociedade, é necessidade natural entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana.

Mas o trabalho no contexto da sociedade capitalista, Marx analisa-o negativamente, pois nesse âmbito, ganha outra conotação, torna-se alienante e embrutecedor, uma vez que o processo de transformação do produto do trabalho em valor de uso para valor de troca conduz uma classe trabalhadora que não se apropria dos benefícios da riqueza social nem tão quanto dos saberes que desenvolve.

[...] o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence a sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito [...] Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado (MARX, 1989, p. 162).

Em outras palavras, se o trabalho está relacionado à existência humana e no contexto da sociedade capitalista, torna-se alienante, logo, à medida que o homem não trabalha, perde sua existência.

Marx (1989) explica que o trabalhador tem a infelicidade de ser um capital vivo, ou seja, que produz valor de uso (produto utilizável), isso implica que quando não exerce uma atividade laboral, ele perde seus juros e, conseqüentemente, a existência. Nesse sentido, o homem, torna-se dependente do capital, condicionado a lei de oferta e procura do mercado.

Dentro desse contexto, aqueles que não produzem valor de uso e conseqüentemente, não criam mercadoria com valor de troca e valor excedente (mais-valia), os chamados “desempregados”, não são úteis aos capitalistas, e, portanto, devem ser excluídos da sociedade.

Daí o crescente aumento do fenômeno da marginalidade social, onde o indivíduo busca um novo esquema de escape pessoal vinculado, normalmente, a degradação do sujeito, tais como: a delinquência, a prostituição, a droga, o banditismo, as gangues, o alcoolismo, a mendicância, e outros.

Um sistema que além de tornar o homem um objeto com certo valor de compra, ou seja, uma mercadoria, ainda, desumaniza-o.

Marx (1983) explica que a principal diferença entre o homem e o animal, deve-se, sobretudo, ao planejamento mental que faz para execução do trabalho, bem como as ferramentas que constrói para auxiliá-lo.

Trata-se de uma atividade consciente, sendo assim, o trabalho só é considerado um ato genérico do homem, revelando como meio de vida, pois o mesmo se utiliza das faculdades mentais, textualmente:

“No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente” (MARX, 1983, p.150).

Dessa forma, o homem realiza seu trabalho com consciência do que faz, ele sabe que produz e, então, representa essa produção ao nível da sua própria

consciência, do mesmo modo, as relações estabelecidas entre os homens, representa o conjunto das relações na própria consciência.

Considerando, portanto, que a consciência é o que distingue os homens dos demais animais no processo de produção da vida, logo, o processo pelo qual os saberes escondidos nessa consciência são transmitidos e socializados ocorre por meio da educação ou é a própria educação.

Evidentemente, essa problemática está inserida no interior da análise histórica do modo de produção capitalista: na manufatura, o trabalhador foi separado de seu modo de produção, favorecendo a privação do controle dos conhecimentos das habilidades e técnicas necessárias à produção, implicando também, em perda não apenas de seus meios de produção, mas também de autonomia.

[...] a manufatura o revoluciona pela base e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Ela aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas [...] (MARX, 1996, p.474).

Desse modo, o artesão que era responsável por todo processo de produção, desde o preparo da matéria-prima até a transformação do produto acabado, ou seja, não há divisão do trabalho para a confecção de algum produto, tratando-se de um trabalho único, agora no modo de produção capitalista é dividido, seccionado em partes e cada etapa é atribuída a um trabalhador diferenciado.

O capitalista passa a ser o detentor de todo o conhecimento técnico, bem como controlar o trabalho parcelado, o artesão agora fica subordinado a esse novo modo de produção que por força da miséria e da necessidade de sobrevivência é obrigado a dominar.

Sendo assim, o artesão que tinha maior liberdade e prazer em executar seu próprio trabalho manual, por possuir os meios de produção e identificação com o produto, de ora em diante, transforma-se em tortura. Se antes o trabalhador se colocava integralmente na produção, agora ele é trabalhador parcial.

Originalmente, a manufatura de carruagens aparecia como uma combinação de ofícios autônomos. Progressivamente, ela se transforma em divisão da produção de carruagens em suas diversas operações particulares, em que cada operação cristaliza-se em função exclusiva de um trabalhador, e a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais. Do mesmo

modo surgiram a manufatura de panos e toda uma série de outras manufaturas, da combinação de diferentes ofícios sob o comando do mesmo capital (MARX, 1996, p.453-454).

Esse processo de divisão do trabalho culminou em um momento de transformação social:

Por um lado, os meios de existência e de produção, tornaram-se propriedades privadas sob o controle do capital. O conhecimento necessário a produção pertence à burguesia que o transforma em ciência, a ciência em técnica e a técnica em forças produtivas sob a racionalidade do capital.

Por outro lado, uma massa de população perde o controle sobre o meio de produção e existência, passando a ser apenas uma peça no processo de produção e como forma de garantir sua sobrevivência é submetido ao trabalho para os que detêm os meios de produções:

“[...] Incapacitado em sua qualidade natural de fazer algo autônomo, o trabalhador manufatureiro só desenvolve atividade produtiva como acessório da oficina capitalista [...]” (MARX, 1996, p.475).

Vale ressaltar que esse processo não se deu de modo natural, mas sim extremamente violento no qual o camponês foi gradativamente privado da terra e transformado em trabalhador assalariado, controlado e submetido pelo capital que tinha que se conformar de que não havia alternativa a não ser render às próprias condições do trabalho, inclusive tinha que se convencer que a própria propriedade privada era absolutamente normal no interior dessa sociedade.

Tal situação produziu contradições entre operários e capitalistas que gerou os principais conflitos de classes no século XIX. As novas normas, padrões e valores que teve que ser inculcado sobre a massa da população, ocorreu de modo coercitivo, tratava-se de impor como sendo naturais e normais sob forma de estabelecimento de leis.

O novo modo de produção além de introduzir a divisão de tarefas visando aumentar a eficiência da produção por meio de papéis específicos e delimitados, introduz, também, uma separação muito mais profunda: entre concepção e execução, entre trabalho manual e intelectual.

A separação técnica do trabalho exigiu também uma divisão na aprendizagem, isto é, em uma sociedade com diferentes classes sociais, precisa estruturar-se de acordo com a organização econômica e social, nesse sentido,

gradativamente a educação vai sendo submetida ao mesmo princípio e lógica <sup>5</sup>.

Desse modo, o sistema educacional foi organizado e estruturado, considerando as classes existentes na sociedade: para os proletariados, a educação foi dividida em diferentes níveis visando formar trabalhadores necessários ao trabalho fabril e para os diferentes setores da economia, enquanto que para a burguesia, uma educação que forjasse uma elite que soubesse mandar, organizar e controlar <sup>6</sup>.

Marx não fez uma reflexão sistemática sobre a educação, nem tão quanto elaborou uma teoria pedagógica, entretanto, considerando o que conseguimos abordar até o momento, entendemos que não encontraremos referências abstrata e geral da educação e do ensino separada das condições de trabalho e do modo de produção. Nesse aspecto, a crítica de Marx à educação realizada de maneira profunda e adequada, estabelece balizas que sequer até hoje foram superadas.

Em “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório” de agosto de 1866, Marx faz uma crítica ao trabalho juvenil e infantil de ambos os sexos, no que se refere à exploração, vejamos seu contexto:

Às 2, 3, 4 horas da manhã, crianças de 9 a 10 anos são arrancadas de suas camas imundas e obrigadas, para ganhar sua mera subsistência, a trabalhar até as 10, 11 ou 12 horas da noite, enquanto seus membros definham, sua estatura se atrofia, suas linhas faciais se embotam e sua essência se imobiliza num torpor pétreo, cuja aparência é horripilante (MARX, 1996, p.357-358).

No excerto acima publicado no jornal “The International Courier” em março de 1867 revela o grau de miséria e de sofrimento que as crianças enfrentavam constantemente, bem como reconhece que a exploração do trabalho infantil era característica do modo capitalista de produção, indicando, sobretudo, que seria uma tendência crescente além de uma prática usual da força de trabalho infantil e juvenil de ambos os sexos na indústria moderna.

Marx (1983) revela que aos nove anos de idade, a criança já era considerada um trabalhador produtivo, entretanto, enfatiza que deve ser superada a ideia que a criança deve trabalhar apenas para sobrevivência própria.

Tal proposição denota preocupação do autor quanto à manutenção da

---

<sup>5</sup>Lombardi (2010).

<sup>6</sup>Idem.

utilização do uso do trabalho infantil na indústria, o que poderia colocar em risco o desenvolvimento físico e intelectual da criança.

Ante a situação, Marx posiciona-se contrário a prática na indústria que cause prejuízo à saúde e à moralidade e discute a ideia de articulação entre estudo e trabalho, assevera ainda, a relevância de um trabalho com o cérebro – uma preparação intelectual, nesse sentido, propõe dividir a classe trabalhadora em três classes de estudos, senão vejamos:

A primeira classe de estudo seria destinada às crianças entre nove e doze anos, além disso, o emprego em oficinas deveria ser restringido a duas horas diárias.

Já a segunda classe era reservada para os que possuíam idade entre treze e quinze anos, devendo trabalhar apenas quatro horas e, finalmente, a terceira classe compreendiam jovens de dezesseis e dezessete anos, o emprego deveria ser limitado há seis horas com intervalo de uma hora para refeições e descontração (MARX, 1983).

Nota-se, portanto, que ao propor o movimento de classe de estudos, Marx não quer suprimir as crianças do trabalho nas oficinas, mas sim quer garantir-lhes condições dignas de trabalho e, mais que isso, quer assegurar-lhes o direito de articular o estudo com a prática profissional.

Sendo, assim, embora o autor considere sendo desejável iniciar a instrução antes dos nove anos de idade, propõe a medida acima, como modo de se evitar a degradação do operário como mero instrumento para acumulação do capital.

Marx (1983) ressalta, ainda, que o direito à educação deveria ser conclamado por toda a sociedade, sobretudo, pela classe mais esclarecida dos operários, que sabem que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do sistema capitalista, haja vista as crianças não são capazes de agir por si só, para tanto, deve-se converter razão social em força social.

Desse modo, Marx (1983) é bem claro quando afirma que nenhum pai e patrão deveria permitir o trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação. Nesse contexto, o autor entende que a educação deveria ser estruturada, considerando de três elementos essenciais:

1. Educação Mental, 2. Educação física, 3. “Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e,

simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios”.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MARX, Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório do item 4. Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos), 1983).

Nota-se, portanto, que para Marx o valor educativo estaria na união indissociável do estudo com o trabalho, no vínculo entre o ensino intelectual e o trabalho físico, articulado aos exercícios físicos e avançando na superação de uma educação monotécnica para uma formação politécnica de modo que buscasse construir o homem em sua totalidade.

No documento “Crítica ao Programa Gotha” em “Glosas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão” de maio de 1875, Marx defende uma educação pública e gratuita de responsabilidade do Estado, entretanto, que a mesma não fosse controlada por uma classe específica, mas sim pelo coletivo de trabalhadores, tratava-se, portanto, de uma educação que sendo estatal, não deveria ser controlada pelo Estado.

De qualquer modo, Marx (1985) orienta o movimento operário a lutar por uma escola para todos, pública e gratuita com professores habilitados, favorecendo a apropriação da cultura, bem como o acesso as diversas modalidades educacionais, incluindo o ensino superior.

Portanto, a educação como um direito, é efetivamente uma conquista que os trabalhadores impuseram em seu processo de luta, é preciso ainda, vencer que a ideia de educação politécnica de Marx seja uma proposta remetida à educação profissional.

Em capítulos posteriores abordaremos com mais detalhes o conceito de educação profissional delineando as principais características dessa modalidade educacional, mas de modo geral, ela busca oferecer subsídios que potencializam a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Entretanto, isso não significa em sua totalidade, a articulação da

educação propedêutica com a formação profissional, ou seja, não pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação, para tanto, será necessário, uma vez mais, mudanças radicais nas relações de produção.

Avançando nas considerações, dando um salto histórico para o início do século XX, nota-se que no campo ideológico e das teorias sociais muitos autores contribuíram para o campo da educação, entre eles podemos citar:

John Dewey, o criador da escola nova; Celestin Freinet que desejava criar um sistema educacional democrático livre de contradições; Anton Semionovich Makarenko que propôs um ensino baseado na escola, trabalho e disciplina; Rudolf Steiner, o criador da pedagogia Waldorf; Jean Piaget, o representante da psicologia da aprendizagem; Lev Semenovitch Vygotsky que considera a linguagem e o processo histórico importante para o desenvolvimento do indivíduo e outros (MANACORDA, 1996).

Entre essa gama de autores importantes para o campo da educação, Antonio Gramsci sugere reflexões oportunas para esta pesquisa, portanto, nesse momento, pulsa um diálogo com os pensamentos desse autor.

Não se trata de mera preferência subjetiva, mas apenas porque Gramsci nos apresenta uma estratégia educativa que articula a teoria e a prática da educação, o pensamento e a ação, o agir e o conhecer, ligações inseparáveis, mas que se relacionam dialeticamente.

Essa escolha também é pertinente, pois nos Cadernos do Cárcere repousa um debate vivo sobre a escola, compreendendo temáticas mais meditadas e elaboradas, propondo relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas no âmbito da escola, mas em toda a vida social, difundindo, desse modo, uma base sólida para reformar a escola, lutando contra aspectos elitistas que fortalecem as divisões sociais.

Ao todo são 33 cadernos, em um total de 2.848 páginas manuscritas, sendo 29 cadernos de apontamentos/temas diversos e 4 traduções de textos de Marx, Goethe e irmãos Grimm. Esses cadernos foram redigidos entre os anos de 1926 a 1935<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Vida e obra de Gramsci podem ser consultadas em "Introdução ao Estudo da Filosofia: A filosofia de Benedetto Croce" edição de Carlos Nelson Coutinho, Editora Civilização Brasileira, 2006, p.7-46 e 49-75.

Aqui iremos nos deter aos principais pensamentos que dialogam com esta pesquisa, sobretudo, aqueles que estão descritos no Caderno 12 e alguns escritos políticos de sua juventude, em seguida, serão apontadas algumas pesquisas realizadas a partir do referencial teórico gramsciano.

Gramsci, desde sua juventude, posicionou-se contrário à discriminação em relação aos mais pobres, criticou veementemente o protecionismo demasiado às classes abastadas.

Nesse contexto, manifestou-se nele um profundo sentimento de rebelião contra os ricos diante das desigualdades de classes, pois perpetua as diferenças sociais que reflete, sobremaneira, no sistema educacional, ou seja, a diferença não está apenas nas classes, mas também no caráter ideológico da dualidade do ensino.

O autor ilustra a discriminação social quando afirma que Estado cria na categoria burguesa uma legião de advogados, médicos, empregados com licenciatura secundária ou técnica, enquanto que para o proletariado não fornece possibilidades de aperfeiçoar-se e/ou elevar-se.

Ao demonstrar tal situação, critica o Estado ao ponto de chamá-lo de cego, pois a escola está reservada apenas as classes mais ricas, “esquecendo-se” daqueles que são a força vital da nação, nesse sentido, a escola atua apenas como uma agência fomentadora de empregos, uma escola de emprego (GRAMSCI, 2010a).

Embora a desigualdade escolar seja evidente, demonstrando que os burgueses têm mais oportunidades que os operários, ainda assim, Gramsci (2010b) revela que a experiência educacional para os operários é viva, pois os alunos trazem a fadiga e a vontade de se tornarem esclarecidos.

A experiência escolar dos operários ocorre em um ambiente apertado e em bancos incômodos, geralmente, o corpo discente é composto por trabalhadores que estão cansados, mas que, no entanto, esforçam-se e seguem com atenção durante as aulas.

Enquanto que a aprendizagem na escola burguesa se dá em um ambiente frio, ou seja, frequentam as aulas com o objetivo único de conquistar um diploma, “de empregar a própria vaidade e a própria preguiça, de se enganar, hoje a si próprios e, os outros, amanhã” (GRAMSCI, 2010b, p.68) e não efetivamente com o desejo de melhorar e de compreender.

Nesse texto de juventude, é relatada a experiência de uma escola noturna voltada para os operários, com o objetivo de fazer com que os alunos reconhecessem a história da sua classe social.

Para Gramsci (2010c), a escola só deve ser frequentada por aqueles que têm atitude e vontade de progredir. No que se referem àqueles que acompanham a escola apenas pelo fato de possuírem recursos e privilégios, o autor os define como “intrusos”, e esses seriam mais úteis se de fato trabalhassem.

Nesse sentido, o autor analisa a importância de se trabalhar, mas com certas reservas, tendo o cuidado em não se tornarem demasiadamente operários, aconselha ainda, que todo homem deve se especializar e instruir-se, entretanto, tal condição não deve ocorrer no ambiente do trabalho, mas antes na escola, uma vez que só poderão tornar-se alguém com a escola e não com a fábrica.

Gramsci (2010a) afirma que cabe ao proletariado exigir a escola do trabalho que é aquela que associa o ensino e a fábrica, considerando ambas de igual modo, e isso significa que não se deve dar demasiada importância à escola do saber interessado, ou seja, aquele conhecimento com um fim imediato normalmente voltado às necessidades do capital.

Assim, o autor alerta para não exaltar a fábrica e nem mesmo rebaixar a escola, ou vice-versa, mas ambas precisam ser consideradas, inclusive afirma que enxertar a escola na fábrica, ou a fábrica na escola é uma aberração pedagógica, impedindo que a escola seja algo sério.

Dessa maneira, é importante que a escola seja realmente uma escola e que a fábrica não seja um cárcere “e terão, então, uma geração apenas composta por homens úteis; úteis porque farão obra profícua nas artes liberais e porque darão à fábrica o que lhe falta: a dignidade, o reconhecimento de sua função indispensável, a equiparação do operário a qualquer outro profissional” (GRAMSCI, 2010c, p.60).

Outra competência que cabe a classe operária é forçar o Estado a realizar uma estruturação nas instituições escolares com o objetivo de instituir nova organização e prática, visando preocupar-se com a cultura e a dignidade, evitando, assim, formar “charlatões e desajustados” (p.58).

Gramsci reivindica ainda que as classes sociais, burguesa e operária, devem ser equiparadas, sem proteger demasiadamente e nem excluindo uma classe

em detrimento a outra, “[...] mas concorrência leal de capacidades, competições para um melhor aproveitamento dos produtos de nossos talentos, porque estamos abertos a todos os meios necessários para a nossa elevação interior e para a valorização das nossas boas qualidades” (GRAMSCI, 2010a, p.58).

Nota-se, portanto, que o autor fala em cultura e intelectualismo em relação ao proletariado, para isso, recorda-se de dois fragmentos: um deles de modo geral, explica que o problema na cultura está na dificuldade de compreendermos a nós próprios sem o qual não se pode conhecer os outros.

Já o outro fragmento faz referência ao pensamento de Sócrates “Conhece-te a ti mesmo”, ou seja, implica em ser dono de si próprio, sair do caos, ser um elemento da própria ordem e disciplina que tendem para um ideal.

Mas isso só é possível quando o homem conhece também os outros e vice-versa, a sua história, o desenrolar dos esforços que fizeram para serem o que são (GRAMSCI, 2010d).

O autor toma a filosofia como instrumento para explicar que tanto nobres como plebeus são de igual natureza humana, não há diferenças entre as classes, nesse aspecto, a cultura é concebida como um recipiente que se enche e amontoa dados empíricos que se utilizará quando tiver um estímulo do mundo externo.

Mas esse tipo de cultura é prejudicial, sobretudo para o proletariado, pois “serve apenas para criar desajustados, ente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e de datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros. Serve para criar um certo intelectualismo flácido e incolor” (GRAMSCI, 2010d, p.52), o autor acrescenta que na verdade isso não é cultura, mas sim pedanteria.

Desse modo, a cultura “[...] é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres” (GRAMSCI, 2010d, p.53).

Entretanto, isso não ocorre de forma espontânea no homem, haja vista que ele não é semelhante aos instintos da natureza, onde suas ações e reações ocorrem independente da vontade, mas se trata de criação histórica, onde a consciência se forma pela reflexão inteligente e pelo intenso trabalho de crítica.

Nota-se, portanto, que Gramsci desde sua juventude é tomado por um sentimento de revolta que o incita a denunciar de modo contundente o caráter classista da escola, revelando, sobretudo, uma discriminação entre os mais pobres e os afortunados, onde a escola profissionalizante é destinada aos trabalhadores e a escola humanista para a elite.

Essa discriminação em relação ao proletariado no que tange o acesso à escola é trabalhada de modo profícuo por Gramsci na imprensa socialista, sobretudo no jornal “*Avanti!*”<sup>8</sup> na coluna “*La scuola e i socialisti*”<sup>9</sup> em 24 de dezembro de 1916. Vejamos um excerto interessante:

[...] **a escola continua a ser um organismo francamente burguês**, no pior sentido da palavra. A escola média e superior, que é do Estado, isto é, paga com receitas gerais, e, portanto, também com os impostos diretos pagos pelo proletariado, não pode ser frequentada a não ser pelos jovens filhos da burguesia, que gozam de independência econômica necessária para a tranquilidade dos estudos. [...] A cultura é um privilégio. **A escola é um privilégio**. E nós não queremos que seja assim. **Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura**. O Estado não deve pagar, com o dinheiro de todos, também para os filhos medíocres e idiotas dos ricos, ao passo que exclui os filhos inteligentes e capazes dos proletários (GRAMSCI, 2010e, p.65 – destaques nossos).

Ao mesmo tempo em que denuncia a dualidade escolar, reivindica o direito do proletariado o acesso à cultura e sua autonomia cultural em relação à burguesia, uma vez que afirma que o proletariado “está excluído das escolas de cultura média e superior por causa das atuais condições da sociedade” (GRAMSCI, 2010e, p.65).

Inclusive, os programas de ensino profissionais voltadas à classe operária possuía um sentido prefixado, ou seja, os conteúdos e saberes inerentes a escola profissionalizante possuía um fim imediato normalmente voltado aos interesses da fábrica, daí que o autor propõe uma escola profissional diferenciada de modo de proporcionasse um saber desinteressado, uma escola humanista, de liberdade e de livre iniciativa.

A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme.

<sup>8</sup>Jornal oficial do Partido Socialista Italiano. Em português significa: “Para Frente”.

<sup>9</sup>Em português significa: A escola e os socialistas.

Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual (GRAMSCI, 2010e, p.66-67).

É oportuno ressaltar que nos escritos políticos de Gramsci, a ideia da Escola Unitária não está plenamente formulada, inicialmente é identificada como Escola Clássica. Mas fica claro que o autor discordava da política escolar tradicional e sabia da necessidade de formar nos trabalhadores a disciplina intelectual, a formação cívica e a consciência histórica, o que certamente já seria o princípio da Escola Unitária, que trataremos a seguir.

A ideia mais amadurecida da Escola Unitária está descrita, sobretudo no Caderno 12, onde uma vez mais, denuncia à dualidade escolar: A escola clássica destinada à classe dominante e a escola profissionalizante voltada às classes instrumentais.

Nessa perspectiva, Gramsci critica veementemente a dualidade existente entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, para ele essa diferença que se faz é ideológica. Chama atenção, ainda, para o fato que o trabalho, seja qual for, até o mais mecânico e degradante, ainda assim, existe atividade intelectual.

Desse modo, o autor trabalha a função dos intelectuais nas mais diversas formações sociais, afirmando que todos os homens são intelectuais, embora não são todos que ocupam papel de intelectual na sociedade.

Dessa maneira, a proposta gramsciana de educação está centrada nas funções variadas que os intelectuais desempenham na sociedade, portanto é necessária uma nova ação educativa que permita renovar o próprio sistema educativo orientado para o pensamento crítico.

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (GRAMSCI, 1982, p.118).

Gramsci (1982) explica que a separação da escola de acordo com a classe social tem como contexto a própria civilização moderna, pois as ciências se

articularam ao modo de vida.

A partir desse contexto, a atividade prática cria uma escola para os dirigentes, chamada de humanistas, outra escola com grau ainda mais elevado para criar especialistas que possam ensinar nessas escolas humanistas e, ao lado, uma escola de diferentes níveis para os ramos profissionais.

Ou seja, a diferença histórica em, pelo menos, dois tipos de escola [a profissional e a humanista], ocorre por meio da complexificação das atividades práticas na civilização moderna e da incorporação cada vez maior da ciência na vida, fatos que geraram novas especializações ligadas a cada uma dessas atividades práticas.

Por conseguinte, quanto mais a sociedade se torna complexa, mais especializações se farão necessárias, do mesmo modo, quanto mais especializações, inevitavelmente serão necessárias escolas com variados níveis de instruções para preparar especialistas para atender a demanda e a sociedade.

Esses diferentes tipos de escolas são destinados às camadas de diferentes níveis sociais com interesses antagônicos, causando o que Gramsci chama de “a crise do programa e da organização escolar”.

Desse modo, o surgimento e a tendência dominante com o advento das escolas profissionais coloca em xeque o antigo ideal educativo da escola humanista baseado na tradição Greco-romana.

Como consequência, as escolas profissionais especializadas passam a ser difundidas com uma íntima imbricação dos valores e demandas de um sistema econômico, que formavam um aluno com destino pré-determinado, enquanto isso, a escola formativa e desinteressada se restringiu a uma pequena elite que não optavam em preparar seus filhos para o futuro profissional.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p.118).

Gramsci entendendo a limitação dessa escola aos quais as camadas populares estavam submetidas apresentou uma linha de raciocínio para chegar a

uma solução para essa dicotomia: a Escola Única Inicial de Cultura Geral.

A escola única foi inspirada, sobretudo, no modelo soviético de educação comunista, proposto por Krupskaja<sup>10</sup>, bem como pautada em uma aguda análise sobre a instrução tecnológica e a prática de Marx.

De modo mais abrangente, a proposta educacional gramsciana está baseada na formação de membros omnilateralmente desenvolvidos, congregando uma formação humanística e técnica.

Em outras palavras, uma educação que possua vínculo estreito entre trabalho e escola, sem distinção entre os trabalhos manual e intelectual que foi tão criticado por ele, ao qual é o fundamento de uma educação para todos, ou ainda, o trabalho como princípio educativo.

Essa proposta vem ao encontro da concepção educativa que ressalta a formação do indivíduo criativo, do cidadão crítico, consciente do seu papel social que se apropria dos bens produzidos pela sociedade em que vive e dentre os quais se encontra o conhecimento voltado para produção material, para a realização do trabalho, como um dos elementos essenciais para a constituição da cidadania, superando a unilateralidade avançando para omnilateralidade.

A Escola Única Inicial de Cultura Geral é formativa, humanista e tem como principal objetivo o equilíbrio entre as capacidades de trabalhos manual e intelectual, bem como “[...] inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p.121).

A noção de omnilateralidade proposta nessa escola compreende o desenvolvimento integral do ser humano em todas as direções, buscando a superação da divisão do trabalho, atrelando trabalho manual ao intelectual em um processo histórico concreto, a partir do domínio dos processos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

O objetivo da escola única, segundo Gramsci (1982, p.121) “[...] deveria

---

<sup>10</sup>Detalhes da sistematização da escola comunista proposto por Krupskaja ver obras: KRUPSKAIA, N. Diferencia entre la instrucción profesional y la politécnica. In: KRUPSKAIA, N. **Acerca de la Educación Comunista - Artículos y Discursos. Traduzido** do russo por V. Sanchez Esteban. Moscou. Ediciones en Lenguas Extranjeras. S/d. p. 163-165. KRUPSKAIA, N. El movimiento de pioneros como problema pedagógico. In: KRUPSKAIA, N. **Acerca de la Educación Comunista - Artículos y Discursos. Traduzido** do russo por V. Sanchez Esteban. Moscou. Ediciones en Lenguas Extranjeras. S/d. p. 88-92.

se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Cabe ressaltar que o trabalho como princípio educativo é o pressuposto da escola única. Para analisar essa categoria, Gramsci explica que a escola primária deve trabalhar duas dimensões, as leis natural e humana:

A lei natural é aquela que está presente nas ciências e tem por finalidade combater a concepção mágica do mundo e da natureza que as crianças incorporam do ambiente cultural em que vivem, impregnado de folclore.

A ideia de “folclore e de concepção mágica” em Gramsci está relacionada ao senso comum, concepção pouco elaborada e acrítica do mundo. Portanto, o conhecimento da ciência é fundamental, pois permite uma concepção exata do mundo que a rodeia.

A lei humana está relacionada ao conhecimento que o aluno deve adquirir sobre os direitos e deveres, pois organizam os homens de modo a favorecer que o mesmo seja inserido na sociedade.

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1982, p.130).

Dessa maneira, nota-se que Gramsci demonstra que existe diferença entre as leis naturais e humanas e que, portanto, a escola precisa trabalhar essas dimensões, pois a apropriação dessas leis permite o homem dominar a natureza, facilitando assim, sua transformação.

A transformação da natureza pelo homem é a essência do trabalho, isso implica que o trabalho sustenta as dimensões civil e natural, desse modo, se o trabalho é o que sustenta as ciências e as leis, então, o princípio pelo qual se deve

educar é o trabalho.

Portanto, trabalho como valor de uso é para Gramsci, assim como para Marx, a atividade teórico – prática pela qual o homem transforma a natureza para que ele o realize com todo o seu poder de expansão e produtividade, mas para isso é preciso que tenha um conhecimento exato e realista das leis naturais e do conjunto das leis que regulam a vida e a relação dos homens entre si.

Nessa perspectiva, a escola primária ao centrar-se justamente no ensino das noções das ciências e dos direitos e dos deveres, tem o trabalho como o princípio educativo.

Mas vale ressaltar que a Escola Única não significa simplesmente proporcionar ao estudante da escola tradicional alguma oportunidade de trabalho manual, é, na verdade, ter o trabalho como fundamento, como princípio da constituição da própria escola e da educação, concebido em uma realidade que é ao mesmo tempo teórica e prática.

Gramsci deixa evidente que a escola está relacionada com a sociedade, com a economia e com a política, portanto, a educação só se explica pela relação que mantém com esses elementos, não pode ser pensado separadamente, nesse aspecto, o processo educativo deve perpassar as transformações da economia.

Do mesmo modo, o autor fornece referências teóricas e históricas para fundamentar uma escola democrática, conferindo uma dimensão estratégica na disputa pela hegemonia.

Ao que se refere à organização prática da escola única, Gramsci (1982) não determina uma idade obrigatória, pois depende das condições econômicas do aluno.

Por exemplo, uma criança ou um jovem que tenha que trabalhar desde muito cedo, não poderá frequentar a escola [pelo menos não em condições adequadas], ainda que seja obrigatório, pois o ensino dependerá que o mesmo colabore imediatamente na instrução.

Por isso, há necessidade que o Estado assuma de fato, a manutenção dos estudantes, pois uma escola pública poderá atingir a todos sem divisão de grupos.

O autor explica também como os estabelecimentos escolares devem ser estruturados, o modo como o corpo docente deve ser organizado e como esses

elementos se relacionam à questão do orçamento econômico voltado à educação, textualmente temos:

[...] no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado **o orçamento da educação nacional, ampliando-o** de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. **Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente** etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. **Também a questão dos prédios não é simples**, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de ser própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas (GRAMSCI, 1982, p.121-122 – destaques nossos).

Nota-se, portanto, que a transformação escolar concebida por Gramsci requer uma mudança no próprio orçamento que é dirigido à educação, o autor não fala efetivamente em quanto e como gastar a verba, mas sabe que deve ser expandido de tal modo que seja possível transformar os prédios, o corpo docente e o material científico, apesar disso, entende também que não se trata uma questão simples e que essas mudanças certamente não são fáceis.

No tocante ao período escolar e conteúdos, a escola única possui dois níveis: O primeiro nível deve ter duração de três ou quatro anos, esse período deve ensinar as primeiras noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia e história).

Além disso, deve desenvolver noções de direitos e deveres, evidentemente não de uma forma abstrata ou alienada, mas com elementos primordiais de uma nova concepção do mundo (nova, entenda como socialista), que venha contrapor as concepções tradicionais e folclóricas.

A etapa seguinte deve ser no máximo de seis anos que ocorre por volta dos 15 e 16 anos de idade de modo que a Escola Unitária estaria concluída pelo jovem.

Além disso, paralelamente a Escola Unitária, uma rede de creches

deveria ser destinada às crianças antes da idade escolar. Essas instituições seriam responsáveis pelo ensino da disciplina coletiva, das noções e das aptidões pré-escolares, ao qual Gramsci chama de disciplina hipócrita e mecânica. A pré-educação facilitaria o ingresso na escola única, posteriormente.

No que se referem aos aspectos didáticos do ensino, as atividades escolares se dariam em tempo integral e se baseariam numa metodologia coletiva de estudos.

Vale ressaltar que a adoção de formas de estudos coletivos respaldava-se em um processo de ensino mútuo, onde professores e alunos colaboravam para o processo pedagógico, ou seja, professores preparados ensinariam alunos, que por sua vez, ao deter o conhecimento, ensinariam alunos menos desenvolvidos, atuando como assistentes dos demais.

[...] De fato, a Escola Unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc (GRAMSCI, 1982, p.123).

Para Gramsci (1982) estudar é considerado trabalho, para qual disciplina é fundamental. Existem atividades escolares que são como “quebra-cabeça” fazendo com que as crianças se cansem, mas não se deve enfastiá-las mais do que o necessário, entretanto, em alguma medida é importante a fim de se autoimpor privações e limitações do movimento físico, isto é, submeter-se a um tirocínio psicofísico.

Nesse sentido, não se pode transformar toda experiência de educação em prazer, pois estudar exige certo sofrimento, aborrecimento e esforço. Estudar é um processo que exige coação física e intelectual, uma luta contra os instintos biológicos para criar o ser humano verdadeiro.

Trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se levar a que contraiam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se podem adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos (GRAMSCI, 1982, p.133).

Nesse contexto, Gramsci (1982) recusa veementemente o espontaneísmo

rousseauiano<sup>11</sup>: a ideia principal é deixar a criança livre com o mínimo de intervenção do professor de modo que desenvolva espontaneamente, como se houvesse um impulso natural para o desenvolvimento.

O autor recusa essa espontaneidade, pois a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas, estudar pressupõe certa dose inevitável de coação, onde a aprendizagem ocorre por meio do esforço espontâneo e autônomo do aluno e, enquanto, o professor cabe o controle do processo pedagógico.

O autor explica ainda que os filhos de camadas mais ricas encontram dentro de casa uma preparação e uma complementação além do que se aprende na escola. Isso favorece que absorvam no ar, uma série de noções, habilidades e aptidões, que facilitam o desempenho na escola deixando-os em vantagem.

Por sua vez, os estudantes do meio urbano, pelo simples fato de viverem na cidade, também estão em vantagem em relação aos estudantes rurais, pois absorvem diversos conhecimentos que tornam sua carreira escolar mais fácil, mais proveitosa e mais rápida.

Por isso, a organização interna da Escola Unitária deve compensar essas diferenças de modo a criar a mais importante dessas condições: minimizar dificuldades de crianças que não estão tão familiarizadas com o universo escolar quando ingressam na escola.

Pode-se objetar que um tal curso é muito fatigante por causa de sua rapidez, se se pretende efetivamente atingir os resultados a que se propõe a atual organização da escola clássica, mas que não são atingidos. Pode-se dizer, porém, que o conjunto da nova organização deverá conter em si mesmo os elementos gerais que fazem com que, hoje, pelo menos para uma parte dos alunos, o curso seja muito lento (GRAMSCI, 1982, p.122).

Nesse aspecto, Gramsci (1982) revela que o ingresso das massas na

---

<sup>11</sup> Jean-Jacques Rousseau na obra "Emílio ou Da Educação" defende uma educação natural, Cambi (1999), por sua vez, argumenta com clareza tal proposta, vejamos textualmente: "A educação deve ocorrer de modo "natural", longe de influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. Cabe lembrar, porém, que "natureza" no texto de Rousseau assume pelo menos três significados diferentes: 1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado genuíno" (CAMBI, 1999, p.346).

escola não requer o afrouxamento da disciplina, se isso ocorrer, definitivamente está impedindo o acesso à educação, pois o ensino se torna desnaturado, ou seja, deixa de ser o que é, perde sua natureza e essência, portanto, resistir a essa tendência é fundamental.

No que se refere à etapa do Liceu [atual ensino médio], nada difere da fase anterior, “[...] a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, devida à maioridade e à experiência anteriormente acumulada” (p.123).

Esse período é decisivo para a criação dos valores fundamentais do humanismo, daí que se tem a proposição de uma escola criadora que facilitará a passagem para a Universidade.

Há uma grande distância entre o Liceu e a Universidade: enquanto que no Liceu a disciplina é imposta e controlada autoritariamente e o ensino é dogmático, baseando-se na memorização. Na universidade, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas.

Para tornar mais grave o salto entre essas fases tão distintas; simultaneamente, os jovens estão na fase da puberdade, “[...] quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação” (p.123).

Desse modo, Gramsci entende que o aluno do ensino médio que pretende ingressar na universidade, passa por uma fase muito difícil, repleta de conflitos que exige plena maturidade.

Sendo assim, é preciso que o ensino médio seja uma escola criadora de modo a fornecer condições necessárias para que os jovens possam enfrentar situações que são normais nesse período de passagem da escola para a universidade.

Essa última fase da escola única deve de fato criar valores do humanismo de modo que favoreça o aprendizado intelectual e a autonomia moral, preparando o aluno desde já para as futuras exigências.

Seja na universidade ou no mundo do trabalho, é nesta fase que se deve começar o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência, na vida e não apenas na universidade. A responsabilidade autônoma dos indivíduos é o que constitui a escola criadora.

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (GRAMSCI, 1982, p.125).

É oportuno destacar também que pesquisas que utilizam Gramsci como fundamento teórico é imenso e permanece mais ativo do que nunca, dessa maneira, descrevemos a seguir, alguns trabalhos que consideramos importantes, por tratar de um modo geral as principais temáticas analisadas por Gramsci.

A começar com Silveira (2013): o pesquisador trabalha a partir de uma perspectiva onde a prática educativa permite orientar jovens para outro tipo de cidadania.

A legislação brasileira que trata de assuntos educacionais, como a LDBEN e o PCN do ensino médio, tratam a relação educação e cidadania, uma vez que a própria Constituição de 1988 alerta que a educação é o que deve preparar para a cidadania.

Esses documentos nacionais demonstram, de modo geral, que o vínculo existente entre educação e cidadania está na qualificação para o trabalho de forma a atender às exigências do mercado de trabalho.

Essa formação é voltada para a aquisição de competências que permitem jovens a se adaptarem às mudanças do processo produtivo. Desse modo, a cidadania concebida nesses documentos é aquela que compartilha a visão liberal que se atém à afirmação formal de direitos e deveres, visando a propiciar o aperfeiçoamento da sociedade democrática (SILVEIRA, 2013).

Entretanto, o autor propõe uma concepção de cidadania pautada em Gramsci, para ele a escola não deve se preocupar em qualificar profissionalmente, mas sim em transformar cada cidadão em governante, esse ideal é possível mesmo em uma sociedade capitalista.

Mas para tanto, é necessário um comprometimento por parte dos intelectuais-professores capazes de fazer frente a tendência da escola que oferece uma formação precária e aligeirada aos alunos das camadas populares,

Para empreender essa luta, Silveira (2013) propõe uma volta à escola tradicional, a começar por um ensino que se fundamenta nos conteúdos, ou seja,

transmitir o conhecimento historicamente produzido, evidentemente sem adotar uma conduta pedagógica autoritária, castradora e “bancária”<sup>12</sup>.

Além disso, um ensino que não tem uma necessidade imediata, como a preparação para o trabalho, portanto, de se adotar uma escola desinteressada.

Outro aspecto interessante da escola tradicional é adotar certo grau de repetição mecânica e até mesmo coação física para que se adquira maturidade. Nesse aspecto, a disciplina também é necessária, pois o estudo é também um trabalho que exige esforço e até certo sofrimento.

E, finalmente, é necessário que se instaure na sala de aula uma atmosfera de liberdade, de expressão, de questionamentos e de respeito que favoreça paulatinamente o amadurecimento e a autonomia dos estudantes.

Nessa perspectiva, Silveira (2013) adota a filosofia como um meio eficaz para se pensar de modo autônomo a fim de se tornar dirigente, tanto do seu pensar rigoroso quanto do conteúdo, pois o estudo das obras dos filósofos permite conhecer a história do pensamento.

Desse modo, o autor afirma que Gramsci ressalta que todos os homens são filósofos, mas também há uma diferença importante entre o filósofo profissional ou especialista e os demais.

Portanto, o desafio que se apresenta ao professor é o de criar as mediações didáticas que permitam aos alunos avançar de um filosofar espontâneo, para um filosofar mais rigoroso e crítico, próximo do filosofar do filósofo especialista.

Na sequência, tem-se o trabalho de Magrone (2006), esse autor faz uma crítica contundente aos educadores brasileiros ao afirmar que leem Gramsci desvinculado da questão política e estão apenas preocupados nas possibilidades de como se integrar as formações para o trabalho e a geral.

Desse modo, utilizando as dimensões políticas a partir de Gramsci demonstra a relação entre escola, Estado e sociedade de modo a compreender a democratização da gestão escolar.

O autor escreve sobre a vasta teoria gramsciana da sociedade atual ampliando os conceitos de Marx e pontuando novos conceitos, como a

---

<sup>12</sup>Termo utilizado por Paulo Freire para definir o tipo de educação cujos resultados tornam o homem um ser dependente dos preceitos determinados pelas classes dominantes. Através desse tipo de educação o sujeito torna-se receptor passivo de informações que são depositadas por outros, desse modo, o educando torna-se um mero depósito de conhecimentos e informações que os recebe e os arquiva passivamente aquilo que lhe é repassado (FREIRE, 1981, p. 65-87).

“Superestrutura”, “Sociedade civil” e “política”.

Para ele, a sociedade civil é aquela classe social que possui o domínio da ideologia e a função de hegemonia sobre o conjunto da sociedade, garantindo estabilidade ao bloco dominante.

Por outro lado, a sociedade política [aparece em oposição à sociedade civil], corresponde às funções de dominação sobre as classes subordinadas, geralmente são constituídas por aparelhos de coerção do Estado com o objetivo de manter a ordem social e economia.

Já a sociedade política é uma extensão da sociedade civil. Nesse aspecto, a função do Estado é garantir o equilíbrio à superestrutura das funções de hegemonia ideológica e dominação política, favorecendo, dessa forma, que o grupo dirigente mantenha sua ascendência sobre toda a formação social.

Magrone (2006) relata ainda como ocorre o vínculo orgânico entre a estrutura e a superestrutura, em linhas gerais, essa tarefa é própria para os intelectuais que trabalhará de tal modo que garantirá a hegemonia política e ideológica sobre as demais classes, além disso, o vínculo adquire conteúdo social efetivo e, por fim, é o “núcleo do conceito de bloco histórico, que enriquece a análise concreta das sociedades capitalistas complexas” (p.361).

O autor traz também uma concepção de bloco econômico, onde uma classe assegura a hegemonia sobre os demais grupos, isso ocorre porque esse grupo dominando uma estrutura social, desenvolve uma superestrutura que consegue vincular organicamente a estrutura e a superestrutura.

No tocante à educação, Magrone (2006) relata que escola pública e a particular são instituições que perpassam por conflitos da sociedade civil mesmo pertencendo à sociedade política.

Essas instituições têm passado por diversas transformações no que se refere à organização, o funcionamento, a gestão pedagógica, a gestão do tempo e dos espaços escolares, na gestão de seu financiamento e na avaliação de seus resultados.

Sendo assim, quando se fala em autonomia escolar, pressupõe uma participação dos pais e da comunidade nas escolas, que de fato pode favorecer uma dinâmica na escola.

Entretanto, “nem sempre reconhece os limites próprios ao espaço público

da escola” (MAGRONE, 2006, p.367) e, inclusive, constituiria “um empecilho à implantação de um ordenamento mais democrático no interior das unidades escolares” (MAGRONE, 2006, p.367).

Além disso, algumas vezes, contra a vontade, fornece bases para uma educação a serviço de clientes, enquadrando a vida escolar aos critérios de eficácia ao universo empresarial.

Desse modo, “a sociedade civil e o Estado podem ser portadores de interesses cuja solidariedade se assenta tão somente no atendimento de demandas ordinárias” (MAGRONE, 2006, p.370). O autor afirma ainda que é necessário que a questão política seja trabalhada, pois existe uma tensão rotineira no âmbito escolar entre os interesses dos professores, das autoridades públicas e da comunidade.

Encontramos também, o trabalho de Vieira (1999) que traça o conceito de cultura em três momentos distintos, primeiramente analisa dois períodos que sucederam a prisão de Gramsci: 1916 a 1918 e de 1919 a 1922 e uma numa perspectiva mais elaborada de cultura encontrada nos cadernos do cárcere.

No primeiro período, a cultura nessa época aparece como um único bem universal de privilégio de poucos. A ideia da difusão da cultura estava associada à atividade política das organizações socialistas com o objetivo de promover a autonomia intelectual da classe operária, “Logo, os termos disciplina, organização e cultura são chaves nesse período de sua produção intelectual e da sua intervenção política” (VIEIRA, 1999, p.58).

No segundo período, as questões acima foram revistas e ganhou nova dimensão teórica, a afirmação de 1916 de que “todos são cultos” foi refinada, os operários e camponeses passam de passivos e receptores da cultura para críticos e produtores de conhecimentos.

Desse modo, “a cultura não representa mais algo produzido por um conjunto seletivo de intelectuais e dependente de determinada iniciativa política para ser distribuída, de cima para baixo, para os vários setores populares” (VIEIRA, 1999, p.59).

Na concepção de Vieira (1999), Gramsci reconhecia que a ideia de cultura era um bem universal que todos deveriam usufruí-la livremente, além disso, que deveria ser incluída à cultura a questão da modernidade, das técnicas e dos processos de produção inaugurado pela indústria.

Em um terceiro momento, uma concepção mais madura de cultura é encontrada no Caderno do Cárcere, que segundo Vieira (1999, p.61) perpassa por duas direções “de um lado, a cultura significa o modo de viver, de pensar e de sentir a realidade por parte de uma civilização e, em segundo lugar, é concebida como projeto de formação do indivíduo, como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações”.

Esses conceitos não constituem inovações, uma vez que gregos e latinos já assumiam esses significados, entretanto, a novidade em Gramsci, segundo Vieira (1999, p.61) está na “compreensão unitária dos dois significados, ou seja, cultura significa um modo de viver que se produz e se reproduz por meio de um projeto de formação”.

A cultura está relacionada à estrutura social, mas os homens devem se movimentar nessa estrutura de modo que lutem por seus projetos, determinando, assim, uma dinâmica social.

Desse modo, “[...] nessa relação entre os indivíduos e a sociedade, que inclui liberdade, constrangimento, projetos, práticas e determinações, desenvolve-se a luta social ou, na expressão mais propriamente gramsciana, a luta cultural” (VIEIRA, 1999, p.61).

Em fim, Vieira (1999) conclui que formar o indivíduo constitui uma estratégia da política de uma classe que pretende se fazer hegemônica.

Na sequência, encontramos a pesquisa de Dore (2006). Segunda essa autora, a teoria de Gramsci no Brasil teve bastante ascendência na década de 80 que favoreceu as manifestações sociais em favor da escola pública.

Nesse contexto, as ideias de Gramsci constituíram como uma importante referência que auxiliou no embasamento dessas críticas, sobretudo, no tocante ao Estado e a escola, “Gramsci conferia à educação e à cultura uma importância que estas jamais desfrutaram no pensamento socialista” (DORE, 2006, p.335).

Segundo as reflexões da autora, o interesse de Gramsci pela educação, surge quando ele amplia os estudos sobre o Estado, daí que se trabalham conceitos como estrutura e superestrutura, ideologias e a relação entre materialismo e idealismo.

A estrutura está relacionada à economia e superestrutura relacionada à ideologia “como uma relação discordante e contraditória num movimento histórico, o

que corresponde ao conceito de bloco histórico” (DORE, 2006, p.337), permitindo uma nova análise do estado capitalista, “na qual ressalta a importância da dimensão da cultura e da educação – da “superestrutura” – para a conquista e manutenção do poder” (DORE, 2006, p.337).

Nos apontamentos de Dore (2006), Gramsci avançou nas concepções que Marx e Engels fizeram sobre o Estado, tendo em vista as mudanças ocorridas desde 1848.

A autora deixa claro que Gramsci “compreendeu que o Estado já não governava apenas com base na força, na opressão dos trabalhadores” (DORE, 2006, p.337), mas que também buscava “convencer as classes subalternas a se submeterem ao seu domínio. Gramsci mostrou que essa forma da burguesia exercer o poder tinha novas características em relação às formas precedentes. Uma delas era a luta pela hegemonia” (DORE, 2006, p.338).

Nessa perspectiva, a autora afirma que “a hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta” (DORE, 2006, p.338).

E ressalta ainda que a sociedade civil é um aparelho privado da hegemonia tendo em vista que “os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil” (DORE, 2006, p.338).

Nesse aspecto, afirma que a sociedade civil se configura na passagem da estrutura à superestrutura, da economia à política, é nesse momento que fica claro a dialética entre teoria e prática.

A autora entende que “a importância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novos comportamentos para que elas não se submetam à direção do Estado capitalista” (DORE, 2006, p.339).

Nessa disputa pela hegemonia, Gramsci investiga a questão da cultura em duas dimensões: 1. O papel da escola de oferecer condições iguais aos filhos dos trabalhadores para superar as dificuldades em aprender a pensar e 2. Formulação da Escola Unitária.

Essas interpretações no Brasil foram difundidas no âmbito educacional na

década de 1980 e a Escola Unitária de Gramsci foi confundida com a escola politécnica de Marx.

Na historiografia da educação brasileira não se faz diferenças entres os termos, desse modo, embora Dore (2006) entenda que a difusão das ideias de Gramsci no Brasil contribuiu para recuperar a importância da escola pública, isso não implica numa compreensão e o avanço do seu pensamento pedagógico.

Outra pesquisa relevante abordando as teorias de Gramsci é a de Martins (2011). Segundo esse autor, Gramsci analisou as funções que os intelectuais desempenharam na dinâmica da vida social de modo a consolidar forças estruturais e superestruturais.

Entretanto, muitas vezes o conceito do termo “intelectual” é equivocadamente interpretado e utilizado abstratamente, por exemplo, um intelectual não pode ser definido pela posição que ocupa no mundo produtivo, ao contrário, todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham essa função na sociedade.

O autor afirma que “o conceito gramsciano de intelectual advém da análise concreta da gênese e do desenvolvimento da dinâmica de funcionamento da formação econômica e social italiana no contexto europeu, suas contradições, seus limites e suas possibilidades” (MARTINS, 2011, p.135).

Embora Gramsci tenha como parâmetro o contexto italiano, ele “não perdeu a perspectiva cosmopolita e a manteve com a mesma referência à marxiana categoria de classe social” (MARTINS, 2011, p.135), tal estudo era necessário para verificar as funções dos intelectuais na sociedade, favorecendo sua intervenção.

Desse modo, segundo a leitura do autor, Gramsci constatou que a escola era um aparelho que reproduzia a visão de mundo e da sociabilidade burguesa e, portanto, responsável pela formação dos intelectuais.

Nessa perspectiva, via a necessidade de forjar outro tipo intelectual orgânico que estivesse vinculado às classes subalternas de modo a organizá-los “para o processo de luta pela libertação das condições de exploradas economicamente e dirigidas ético politicamente, o que exigiria a construção de um novo bloco histórico” (MARTINS, 2011, p.139).

Esse desafio, fez com que Gramsci formulasse um novo tipo de escola, a Escola Unitária de modo a favorecer a transformação da realidade vigente, por meio

do exercício de três funções básicas: científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas.

As tarefas de cunho científico-filosóficas estão relacionadas à compreensão do processo de desenvolvimento histórico, suas contradições e seus limites de modo a possibilitar uma formulação de visão de mundo condizente com as necessidades da classe, “elevando a outro patamar a compreensão que têm da realidade, possibilitando-lhes a sensibilização em relação ao processo de exploração econômica” (MARTINS, 2011, p.141), entretanto, isso só é possível se articulada à atividade educativo cultural.

Assim, a educação é vista por Gramsci como fundamental à estratégia de construção do socialismo, pois, se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social (MARTINS, 2011, p.142).

O autor afirma ainda que a formação desse intelectual orgânico para as classes subalternas exige uma educação de princípios e valores na direção de se construir um bloco ideológico com força material para fazer oposição ao bloco ideológico burguês.

Para tanto, é necessária uma articulação na prática educativo política, considerando a formação de um bloco histórico que conquiste a hegemonia, e permitindo, desse modo, condições para instituírem um novo modo de vida social, a qual foi resultado da reforma moral e intelectual.

Avançando nas reflexões, pretende-se a partir de agora, delinear algumas proposições sobre a qualificação para o trabalho, buscando compreendê-la do ponto de vista teórico, tendo por base dois sociólogos franceses: Georges Friedmann nos anos de 1940 e Pierre Naville na década de 1950.

De modo geral, Friedmann e Naville são considerados os pais fundadores da Sociologia do Trabalho<sup>13</sup> e têm a “qualificação do trabalho” como categoria de análise. Além disso, esses autores mostram conhecer profundamente as obras de Marx, ao realizar análises pertinentes dialogando com as ideias desse autor.

---

<sup>13</sup>Tartuce (2004).

Embora não fossem os únicos a refletir sobre a temática, permaneceram como forte referência para estudos atuais, pois são os precursores das visões substancialista e relativista da qualificação<sup>14</sup>, como veremos a seguir.

Vale ressaltar que em virtude do surgimento da Administração Científica do Trabalho<sup>15</sup> no século XX fez com que esses autores analisassem a questão da qualificação na França de modo mais sistemático no pós II Guerra Mundial.

Evidentemente que aqui não pretendemos esgotar a discussão, pretendemos apenas, trazê-las de modo sumário, demonstrando o desenvolvimento da construção teórica da qualificação que foi desenvolvida por esses autores.

Friedmann (1973) apresenta cinco aspectos sobre a evolução da civilização técnica centrada no trabalho:

A primeira característica trata das transformações do trabalho na metade do século XX, relacionada, sobretudo, a evolução técnica e tecnológica da sociedade. Uma tendência é a diminuição relativa do número das tarefas manuais de execução, bem como o declínio acelerado de ofícios nas indústrias.

Os operários manuais tornam-se uma espécie de “tapa buracos da mecanização”, além disso, a completa automatização faz com que o operador fique sujeito às instruções rigorosas que se aplica a um comportamento estereotipado, ou seja, as responsabilidades ativa e criadora do operário dão lugar a um grupo de comandos, alavancas, botões, despojado de qualquer tarefa de controle, desse modo, ele se vê preso numa rede imperiosa de instruções e sinais.

O mais importante nos empregos já não é o exercício de uma habilidade profissional, de uma experiência, de conhecimentos práticos e ainda menos a destreza, mas sim a correção a estímulos imprevistos, sobretudo, operários que trabalham com maquinário que deve se concentrar na execução correta das instruções, cuja não observância pode acarretar vultosos prejuízos financeiros.

Nesse contexto, o autor afirma que a própria noção de qualificação deve ser inteiramente reconsiderada: qualidade, dificuldade, rapidez na cifragem e

---

<sup>14</sup>Idem.

<sup>15</sup>É o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor. Em seu livro “Princípios de Administração Científica” propõe a racionalização do trabalho parcelando as funções dos trabalhadores. Textualmente: “(...)o motivo poderoso, estimulador das experiências durante tantos anos e que conseguiu dinheiro e oportunidade para terminá-los, não foi a pesquisa abstrata para fins científicos, mas o objetivo prático de obter informações exatas de que necessitamos todos os dias, a fim de auxiliarmos nossos mecânicos a fazerem seu trabalho melhor e no menor prazo de tempo (TAYLOR, 1990, p.79).

decifração de mensagens que os operários recebem faz parte do critério do nível profissional, outra mudança é a noção da responsabilidade que tende separar a iniciativa e a autonomia.

Desse modo, Friedmann (1973) distingue o operador qualificado do operador especializado, textualmente temos:

O operador qualificado, portador de instruções complexas, que exigem conhecimentos técnicos, de um status aparentado com o da chefia, de funções o que aproximam das de um agente da direção, adotará mais facilmente comportamentos de valorização e orgulho. Já o operário especializado, de nível profissional nitidamente inferior, porque as instruções de que é portador só exigem reações elementares, dominado pela percepção do sistema coativo em que se vê estreitamente enredado, será amiúde resignado, apático e até amargo (FRIEDMANN, 1973, p.431).

Outra transformação do trabalho industrial é que a evolução contemporânea faz surgir formas inéditas de separação do pensamento e da execução do trabalho. Essa dicotomia, segundo o autor, parece ser uma necessidade científica e técnica que visa a um nível elevado de produtividade e qualidade.

Friedmann (1973) afirma ainda que um aumento da produtividade não acompanhado da multiplicação dos trabalhadores diretamente produtivos significa um aumento relativo do número dos trabalhadores não diretamente produtivos, diante disso, o autor indaga: A relação aqui evocada entre os dois meios da indústria será, acaso características das sociedades ditas capitalistas?

A segunda característica está relacionada à estrutura da população ativa que é profundamente modificada pelas mudanças na própria substância das atividades de trabalho.

Em sociedades onde a industrialização é avançada, como os Estados Unidos, por exemplo, o decréscimo da categoria “produtivos” é paralelo ao aumento do número dos “não diretamente produtivos”, isso ocorre, sobretudo, devido à relativa diminuição do número dos trabalhadores manuais em relação ao total da população ativa.

Outros traços diferenciadores e mais acentuados são os postos de trabalho masculino e feminino, das tarefas mais ou menos manuais, das atividades

não qualificadas e qualificadas, além disso, agregam-se a influência cotidiana das sociedades altamente industrializadas e de seus grandes centros urbanos.

De modo geral, caracterizam-se uma exposição elevada às comunicações de massas e consumo produzidos pela civilização técnica que potencializa o aumento e variedade do consumo nos meios operários, bem como possibilita individualizar comportamentos, distinguindo a classe social e substituindo-as por status socioeconômico.

A terceira característica está relacionada à dicotomia entre o meio operário e o meio de organização, chamados ainda de exceção e decisão, respectivamente.

Segundo o autor as diferenças são superficiais e estão ligadas mais a aspectos do meio nacional regional étnico dos hábitos e tradições do que antinomias no regime econômico da sociedade atual. Em seu bojo traz uma cultura própria das sociedades industriais evoluídas, entre esses traços, estão à obediência as instruções, a pontualidade e a disciplina na execução.

Friedmann (1973, p.439) afirma que de acordo com tais tendências somadas ao fator da evolução, para o meio operário “há minguadas esperanças de poderem, dentro dos limites do seu trabalho, encontrar um campo em que exercitem a independência de espírito”, assim como, poucas probabilidades de controlar, organizar a sua maneira e de exprimir no trabalho ao qual executa alguma de forma da personalidade.

Torna-se para o operário, portanto, “uma coisa estranha em relação ao qual eles se sentem alienados”. Desse modo, o autor salienta que a alienação do trabalho está incluída na própria essência das sociedades industriais.

O autor revela ainda que essa antítese da empresa que é ao mesmo tempo, sistemas de dominação e estrutura de cooperação, apenas distingue nela as exigências econômicas baseada na eficácia e produtividade e as necessidades humanas (individuais e sociais), ambas as necessidades, aparecem frequentemente em contradição.

Nessa perspectiva, o autor indaga se tal “contradição é relativa a certos ramos da indústria, a um país, a uma etapa da organização científica do trabalho ou se se trata em relação dessa última de uma antítese permanente e essencial” (p.441).

Na tentativa de descobrir tendências de atenuar e superar a alienação nascida da organização dicotômica do trabalho, Friedmann (1973) afirma que seria preciso descobrir os fundamentos dessa dicotomia e compreendê-las na necessidade histórica, pois...

A dicotomia é um corolário da O.S.T. [organização científica do trabalho] em sua evolução no sentido dos dispositivos funcionais; é também um corolário da inevitável diferenciação das competências, cada vez mais acentuada num mundo técnico em que as decisões, sempre que é possível são tomadas em termos de conhecimento estribado numa experimentação metódica e obedecem a regras científicas (FRIEDMANN, 1973, p.441-442).

A quarta característica trata de sinalizar tendências que permitam visualizar se há possibilidade de haver integração do grupo operário:

Inicialmente, Friedmann afirma que é possível descobrir tendências na maneira pela qual os trabalhadores sentem e julgam o seu trabalho, entretanto, tal juízo de valor são relativos, depende do grupo que o indivíduo faz parte, bem como a importância que atribui a esse pertencimento.

Além disso, depende ainda, “do lugar do operário nas relações de produção, da situação de ocupa na sociedade global do valor conferido ao trabalho e ao trabalhador manual pelos outros grupos sociais” (FRIEDMANN, 1973, p.445).

Antes, os grupos de operários experimentavam um sentido de força maior que era alimentado pela consciência coletiva de serem os produtores de bens que buscavam pela independência, talvez por terem sido mais explorados e dirigidos com mais bruteza.

Entretanto, agora, com essa etapa da industrialização, a alienação marcou não apenas o operário enquanto indivíduo, mas também todo o seu meio, que será submetido à rigorosa conformidade, imposta não pela direção da empresa, mas também pela sua própria associação profissional.

A quinta característica trata do nascimento de uma civilização e a conseqüente morte da sociedade do trabalho, tendo em vista o trabalho ultrapassar suas formas tradicionais, inclusive negando a si mesmo.

Os valores e éticas que perpassam as sociedades industriais serão os do consumo, os do bem-estar e a importância assumida fora do trabalho, especificamente, voltado ao lazer.

Nesse contexto, as comunicações em massa e a publicidade assumem papel relevante, como o de injetar padrões de consumo, obrigação de consumir, gasto regular, “os valores de trabalho, já roídos de tantos lados, o serão também por essa constante manipulação do espírito” (FRIEDMANN, 1973, p.453).

Diante disso, o autor revela que o ensino e a formação no novo meio da civilização técnica são de responsabilidade do Estado, pois as sociedades industriais têm urgência na precisão de capacidades e de talentos.

Para tanto, tal sociedade empreende um esforço sem precedentes de ensino e educação, além disso, ressalta que além do interesse, curiosidade, iniciativa, é mister a informação e qualificação técnica.

**Todo serviço, evidentemente, pequeno ou grande, é obrigado, num dado momento, a enfeixar as suas decisões nas mãos de alguns responsáveis** e isto (sublinhemo-lo) seja qual for o regime, capitalista ou coletivista, da economia. Mas se quisermos que as decisões sejam plenamente executadas, numa empresa eficaz, e produza o máximo no tocante ao rendimento e à qualidade, será preciso, como o quer ainda Heron, que sejam **“tomadas utilizando todas as forças válidas de pensamento que elas interessam”**. Aí se encontra, doravante, um dos mais difíceis desafios lançados às nossas sociedades para a verdadeira humanização das suas atividades econômicas, seja qual for o ramo de que dependem. A dicotomia é uma necessidade inelutável, na medida em que **a decisão não pode deixar de concentrar-se, afinal, em seus diferentes níveis, entre alguns responsáveis, e separar-se dos executantes nos diversos escalões da organização.** (FRIEDMANN, 1973, p.456 – destaques nossos).

Dessa maneira, Friedmann (1973) aconselha a urgente necessidade de organizar em escala nacional a detecção e utilização de capacidades de modo que se possam preparar caminhos da perfeita mobilidade social, favorecendo uma democracia econômica e social efetiva.

O autor afirma que em virtude da fragmentação das tarefas, originou unidades de trabalhos de modo que as operações são executadas com mais rapidez, eficiência, destreza e precisão, pois são efetuadas com técnicas modernas por trabalhadores bem treinados, permitindo-os que manifestem espontaneamente habilidades diferenciadas, aos quais denomina de *“speed as a skill”*; esse tipo de profissional é o especializado.

Ao compará-lo a um profissional de formação polivalente, intitulado ainda como completo ou onipraticante, o autor afirma que a vantagem é para o profissional

especializado, pois este se encontra no nível de todas as operações manuais numa formação técnica, executando a tarefa com uma velocidade e precisão máxima, embora o polivalente possua uma habilidade superior ao do especializado.

Desse modo, o autor distingue um profissional especializado de um especialista: o especialista se baseia numa cultura profissional, onde a especialização é uma espécie de prolongamento, é acompanhado por um engajamento da personalidade ao trabalho.

Já o especializado exerce atividade parcelada e algumas vezes não é acompanhado de uma formação geral nem cultura profissional, “o que não permite o engajamento e menos ainda florescimento no trabalho” (FRIEDMANN, 1983, p.137).

Embora faça tal distinção, o autor afirma não querer apresentar uma imagem idealizada da formação do especialista e ressalta que nem sempre esse profissional acrescenta conhecimentos qualificados, porém comuns, ou seja, mesmo quando precedido de uma cultura geral, o especialista tende a se perder com o aumento da qualificação, vejamos alguns exemplos disso na fala do autor:

O mecânico especialista na fabricação de matrizes de brunidura “perde a mão” numa plaina mecânica ou numa apontadora. O jovem médico, que se especializa [...] perde rapidamente suas “capacidades comuns” em medicina geral; um eletro – radiologista sentir-se-ia bastante embaraçado, depois de alguns anos, se tivesse de diagnosticar e tratar, com eficiência uma doença do fígado, ou perturbações da vista [...] (FRIEDMANN, 1983, p.136-137).

Nesse contexto, Friedmann chama a atenção para a importância da educação com a “dupla formação”, que abarca a formação geral e a técnica, nesse caso, essa educação é determinante, pois “ela lhe abre o espírito ao mesmo tempo que amplia seu horizonte profissional, evita ou diminuiu para ele o risco de se converter num robô reduzido a alguns automatismos psicomotores” (FRIEDMANN, 1983, p.139).

O autor remete a dupla formação à educação politécnica de Marx que tem como objetivo, os cidadãos se tornarem indivíduos de desenvolvimento integral dentro de e por sua atividade industrial, superando, desse modo, o “idiotismo profissional”, o operário semiqualeficado em trabalhos parcelados, para tanto, seria introduzido o ensino técnico, teórico e prático, onde cada qual trabalharia segundo suas inclinações e aptidões.

De outra parte, Naville (1973) alerta para a distinção que se deve fazer entre emprego e não emprego. Há diversas convenções para se definir o emprego: o primeiro é que está relacionado ao salário, a sua duração, ritmo e qualidade. Este por último também é relevante, pois o indivíduo numa determinada situação, não se submete a um emprego qualquer.

Outra característica são as modalidades que conferem o sentido social, as quais o autor cita os problemas de escolha, de mudança, de obrigação, frequentemente de coerção. Certo é que independente das maneiras de se analisar o emprego, ele sempre estará relacionado ao trabalho.

Esse processo perpassa ao que Naville (1973) chama de “relação produtiva de um ganho”. Esse ganho que é realizado por meio do dinheiro ou serviços é voltado para satisfazer as necessidades do indivíduo.

Sobre isso, o autor ressalta duas espécies de medidas: quantitativa, que tem por objeto o volume diferencial e, qualitativa, que tem por objetos as opiniões e atitudes. Tais medidas são o que fornece o status do ser humano, que é o de estar produtivamente empregado numa medida compatível com as possibilidades físicas e sociais.

No que se refere ao não-emprego: pode ser resultado da incapacidade física que se sucede na infância, velhice ou acidente. Ou ainda, da ausência da oferta do trabalho [o desemprego], ou ainda, de obrigações militares e coletividades religiosas.

Desse modo, a população ativa é aquela que está empregada e parte dos que estão desempregadas, esses são, portanto, os que estão no trabalho, são as propriamente ditas forças de trabalho.

O autor afirma ainda que toda atividade produz alguma coisa, entretanto, atividade não é idêntica ao trabalho. O trabalho é uma atividade específica que engendra valores para produção, troca e consumo.

Desse pressuposto, resulta que os trabalhos e as pessoas que o executam podem ser classificados em produtivos e improdutivos. Os improdutivos embora possam ser úteis e até indispensáveis, não concorrem para a produção de valores no sentido econômico, a esses também englobam a população inativa como crianças e idosos.

Naville (1973a) ressalta que há confusão no uso dos termos emprego, ofício e profissão, para ele, a resposta está nos documentos oficiais que os colocam como grupos socioeconômicos, entretanto, chama a atenção para algumas tendências, como por exemplo, a expressão “ofício” deu lugar aos termos postos ou empregos, outra tendência é agregar características de carreira ao emprego salariado comum.

O autor alerta que o termo “ofício” era utilizado para o conjunto de capacidades técnicas individuais de trabalho, mas com a fragmentação do trabalho, assumiu uma conotação mais coletiva, onde o trabalho de um completava o outro, onde as atividades coletivas predominavam as atividades individuais.

Desse modo, “a característica profissional do trabalhador está mais ligada à natureza do estabelecimento do que as suas capacidades pessoais” (NAVILLE 1973, p.267).

As antigas características dos ofícios tendem a desaparecer devido à especialização e a mecanização automatizada, pois os afastam dos atos de fabricação. O autor afirma ainda que as profissões, ofícios e empregos também se diversificam de acordo com as características de formação e qualificação.

[...] a formação, em escola técnica ou no estabelecimento, continua a ser decisivo das capacidades profissionais do grau de qualificação atingido. O “profissional”, seja qual for o ramo de atividade e seja qual for o emprego, continua a ser o trabalhador provido de uma experiência educada [...] continua a ser a forma essencial de aquisição das capacidades que fazem do seu detentor um profissional, um homem de ofício. [...] **Por via de regra, poder-se-á dizer que a atividade de trabalho se aproxima tanto mais da profissão ou do verdadeiro ofício quanto mais longo for o tempo e quanto mais extensos forem os conhecimentos que caracterizam a aquisição do seu domínio** (NAVILLE, 1973a, p.268 – destaques nossos).

No que se refere à qualificação, Naville (1956) afirma:

[...] que o fenômeno da qualificação do trabalho não existe por si só, que ele não é, em suma, senão a forma muito relativa de certos aspectos da estrutura da indústria vistos em seus efeitos sobre o emprego; que sua determinação quantitativa não tem nada de natural, e que o caráter “objetivo” dessa determinação é um artifício pelo qual as instituições codificam certos tipos de hierarquia técnicas inerentes às nossas sociedades antagônicas. (NAVILLE, 1956, p.129).

O autor salienta que a qualificação não pode ser apreendida nela mesma, pois se apresenta como uma relação de elementos múltiplos, de modo geral, envolve operações técnicas e a estimativa de seu valor social, afirma ainda que “os níveis de qualificação do trabalho exprimirão, afinal de contas, os valores econômicos que lhe são inclusos e, em resultado, o julgamento mais ou menos favorável trazido sobre eles” (NAVILLE, 1956, p.135).

Desse modo, o autor traça uma espécie de ponto em comum entre o sistema produtivo e educativo de modo que as competências adquiridas por meio da escola passe, então, a ser reconhecida socialmente, ou o que o autor chama de “apreciação qualitativa” que ao receber um valor social, passa ser intitulado como “qualificação”.

Nota-se, portanto, que Friedmann considera a qualificação do trabalho e do trabalhador associada ao progresso técnico e as demandas de qualificação do trabalho, enquanto que Naville concebe a qualificação como um processo e um produto social que perpassam o capital e o trabalho, ou seja, as qualificações que os indivíduos adquirem e as qualificações que as empresas exigem.

Nesse aspecto a discussão teórica de Friedmann é denominada como “essencialista” ou “substancialista”, pois “essa abordagem que parte da qualidade e da complexidade das tarefas para chegar aos atributos dos trabalhadores necessários para desempenhá-las” (TARTUCE, 2002, p.362).

Enquanto Naville possui uma visão “relativista”, pois “não concebe a qualificação apenas do prisma da técnica e do conteúdo do trabalho” (TARTUCE, 2002, p.362).

Entretanto, Tomasi (2004, p.149) afirma que muito embora fossem observadas divergências nos pontos de vistas de ambos os autores, ainda assim, há confluências, um exemplo: é possível identificar que “parece indiscutível que a qualificação constrói as grades hierárquicas e salariais, constituindo-se em um elemento de negociação salarial e de localização do trabalhador na empresa”.

Avançando nas considerações, há, ainda, uma discussão última a ser feita sobre qualificação, educação e trabalho: Harry Braverman (1920-1976), estadunidense, foi um dos grandes pensadores que ofereceu à pesquisa profundidade e sofisticação às temáticas que permeiam o campo do trabalho fabril e

da organização produtiva na formação e na conscientização da classe proletária, examinando, sobretudo, o efeito degradante do capitalismo sobre o trabalho.

O livro de maior proeminência do autor foi “Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century”<sup>16</sup> publicado em 1974. Braverman foi um intérprete de Marx à medida que traz os conceitos de “O Capital” para a realidade do século XX.

A tese principal de Braverman (1987) é a desqualificação enquanto processo inerente do capitalismo, relacionado não apenas a produção industrial propriamente dito, mas também ao trabalho no escritório, agrega-se a esse processo, a fragmentação das tarefas e a separação entre conceber e executar o trabalho, bem como as consequências dessa fragmentação na classe trabalhadora.

A principal categoria de análise é o estudo da evolução do processo de trabalho no interior das ocupações, bem como “o desenvolvimento dos processos de produção e dos processos de trabalho em geral na sociedade capitalista” (BRAVERMAN, 1987, p.24).

Para tratar questões relacionadas à gerência, Braverman propõe uma definição para “trabalho” e para “trabalho humano” baseado no pensamento marxista.

Trabalho é para Braverman assim como para Marx uma atividade que altera o estado da natureza para melhorar sua utilidade e a medida com que o homem transforma a natureza ele modifica a sua própria natureza.

Os homens assim como os animais trabalham, mas a principal diferença é que enquanto o trabalho humano é consciente e proposital, o trabalho dos outros animais é instintivo.

Portanto, o conceito de trabalho humano para Braverman é orientado pela inteligência, é no cérebro que reside a principal vantagem do ser humano, ou seja, a ação de trabalhar e seu objeto fabricado é uma atividade consciente e, portanto, é projetado na mente do trabalhador. Esse é o princípio da teoria social de Marx.

Ao retomar os conceitos dessa teoria, o autor trabalha um ponto importante: conceber e executar não se trata de uma unidade inviolável, logo pode ser rompida.

Isso implica que uma pessoa pode conceber uma ideia e outra pode

---

<sup>16</sup>Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho do Século XX.

executá-la, desse modo, conceber e executar está relacionada à unidade individual, mas ela é restabelecida no coletivo. Essa ideia explica o processo de dissolução do executar e o conceber na sociedade.

O autor explica também que a compra e venda da força de trabalho é um princípio basilar da produção capitalista e, portanto, “o trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida” (BRAVERMAN, 1987, p.55).

Desse modo, o empregador visando criar valores úteis, converte parte dessa unidade de capital em salários, entretanto, o funcionamento do processo de trabalho, torna-se agora um processo para a expansão do capital com a finalidade de criação do lucro.

Nessa busca, o “trabalho excedente” é por sua vez considerado como algo místico da sociedade, entretanto, não passa apenas do prolongamento do tempo de trabalho para além do ponto que se reproduziu.

É oportuno resgatar o conceito de “fetichismo” de Marx, pois tal definição está relacionada ao “algo místico da sociedade”, conforme trabalhamos anteriormente, de modo geral, o trabalhador domina o objeto enquanto matéria, transformando-o em algo útil para poder vendê-lo.

Quando isso ocorre, o objeto passa dominar o trabalhador, pois ele perde o controle do objeto que criou e o destino depende do movimento das coisas. Esse processo determina um mistério na mercadoria que são personificadas e os homens coisificados, tornando um mundo de fetiches.

Desse modo, a questão do prolongamento do tempo de trabalho, bem como os interesses antagônicos entre capitalistas e operários [entre os executantes da produção e os seus beneficiários], faz com que os patrões assumam o controle do processo de trabalho, dado a imprescindibilidade de controle dos capitalistas sobre a produção, daí o surgimento da questão da gerência em razão de sua posse do capital na busca do controle, e na outra extremidade, tem-se a alienação progressiva dos processos de produção.

O verbo *to manage* (administrar, gerenciar), vem do *manus*, do latim, que significa mão. Antigamente significava adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo praticar o *manège*. Como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento desde o nascimento para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se através da gerência (*management*), em controlar. E o

controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecida implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência (BRAVERMAN, 1987, p.68).

Portanto, as novas relações sociais do processo produtivo manifestada no modo capitalista de produção faz com que Braverman aborde um aspecto importante de sua análise: a divisão do trabalho.

Para o autor, o princípio de Charles Babbage foi essencial para a divisão do trabalho no mundo capitalista, pois apresenta uma justificativa econômica para a fragmentação dos ofícios, ou seja, o modo mais simples de baratear a força de trabalho é fracioná-la nos seus elementos mais simples, daí a criação do trabalho parcelado.

Logo, o princípio fundamental da organização da indústria é a divisão do trabalho. Nas palavras de Braverman:

Traduzido em termos de mercado, isto significa que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser comprada mais barato como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador. Aplicado primeiro aos artesanatos e depois aos ofícios mecânicos, o princípio de Babbage torna-se de fato a força subjacente que governa todas as formas de trabalho na sociedade capitalista, seja qual for a sequência ou nível hierárquico (BRAVERMAN, 1987, p.79).

Braverman (1987) ressalta também que o conhecimento do processo de trabalho que o operário detinha, foi-lhe retirado brutalmente em virtude do desenvolvimento do modo capitalista de produção.

Esse novo modelo favoreceu o crescimento das empresas, a organização industrial monopolista e a aplicação sistemática da ciência na produção, ao constatar isso, o autor chega a um ponto interessante: a gerência científica, seu principal representante é Frederic Winslow Taylor.

A gerência científica representaria um empenho no sentido de aplicar-se os métodos da ciência aos problemas relativos ao controle do trabalho nas empresas que se achavam em intenso crescimento. Entretanto, a gerência não possuiria as características de uma verdadeira ciência porque seus pressupostos estariam ligados à perspectiva do capitalismo no aspecto das condições de produção. Ela parte, não obstante um ou outro protesto em contrário, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista [...] (BRAVERMAN, 1987, p. 82 e 83).

Para Braverman, controle é o ponto crucial do pensamento de Taylor, é a “ferramenta” necessária para a gerência promover de maneira rigorosa e concreta a execução do trabalho na busca de obtenção máxima da força de trabalho.

O acréscimo à produção, a redução da qualificação do operário e a divisão dos ofícios, introduzindo controle e regras nas condições de trabalho (ritmo e horário), certamente favoreceria o barateamento da força de trabalho.

Tal proposição leva o autor concluir que Taylor compreendia o princípio de Babbage melhor que qualquer pessoa de seu tempo, e mais que isso, que Taylor “foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra” (BRAVERMAN, 1987, p.86).

Para Braverman (1987), o principal efeito da gerência científica, certamente foi a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, reduzindo a necessidade da classe trabalhadora diretamente a produção, e progressivamente ela estava sendo submetida ao modo capitalista de produção, bem como as formas sucessivas que ele assume.

Por exemplo, a passagem do taylorismo para a implantação da primeira linha de montagem na Ford Motor Company, onde trabalhadores não exerciam mais funções completas e sim, determinadas e limitadas.

A separação de mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho tomada pelo modo capitalista de produção. É inerente a esse modo capitalista de produção desde os inícios, e se desenvolve sob a gerência capitalista, por toda a história do capitalismo. Mas só no último século a escala de produção, os recursos tornados disponíveis à empresa moderna pela rápida acumulação de capital, e o aparelho conceptual e pessoal preparado tornaram possível institucionalizar esta separação de um modo sistemático e formal (BRAVERMAN, 1987, p.113 e 114).

A retirada violenta dos trabalhadores de suas condições anteriores e a sua conseqüente adaptação ao modo capitalista de produção deve pouco aos esforços de manipulação e bajulação, mas sim por condições socioeconômicas, ou seja, por força da miséria e da necessidade de sobrevivência são obrigados a se ajustarem.

Nesse aspecto, o autor revela que o ofício foi destruído e cada vez mais esvaziado, os demais vínculos relacionados a ele, como a população trabalhadora e a ciência também foram enfraquecidos até serem completamente corrompidos.

Braverman (1987) situa a gerência em um período que coincidiria com a revolução técnico-científico e afirma que as duas últimas décadas do século XIX constituíram um divisor de águas, dada a introdução da ciência na produção.

Nesse contexto, o autor discute as inovações tecnológicas a partir do século XX, bem como a incorporação da ciência, da tecnologia e da mecanização no processo de trabalho. O papel da ciência e da mecanização coube somente a responsabilidade pela estrutura formal do processo produtivo.

A transformação do trabalho de uma base de especialidade para uma base de ciência pode-se, pois, considerar como incorporando um conteúdo fornecido por uma revolução científica e técnica, dentro de forma dada pela rigorosa divisão e subdivisão do trabalho patrocinada pela gerência capitalista (BRAVERMAN, 1987, p. 137).

O autor discute que a ciência, depois do trabalho, foi a mais importante propriedade social, tornado-se, inclusive, um elemento auxiliar do capital, entretanto, o surgimento da técnica é condição primária para o aparecimento da ciência, essa por última se desenvolveu acompanhado do progresso tecnológico, um exemplo clássico é a máquina a vapor.

Braverman (1987) argumenta também os efeitos da gerência e da tecnologia sobre a distribuição do trabalho que tem como resultado principal a diminuição na demanda por trabalho, favorecendo a redução no número de empregos e o aumento do exército industrial de reserva.

Mas, por outro lado, apresenta um incremento na produtividade e no crescimento da produção, agrega-se a isso, o nível dos salários dos trabalhadores que passa a ser influenciado pela relação entre oferta e demanda de trabalho.

O autor ressalta que a implantação da maquinaria e o desenvolvimento tecnológico não tinham como objetivo o aumento na quantidade de trabalhadores, certamente o inverso: reduzi-los.

A população excedente seria transferida para o exército industrial de reserva, pois a acumulação da miséria corresponde à acumulação de capital, desse modo, o desemprego é uma parte imprescindível do mecanismo de trabalho no modo de produção do capital.

O autor afirma que essa fase do sistema capitalista recebeu várias designações, tais como: capitalismo financeiro, imperialismo, neocapitalismo, capitalismo recente, entre outros, entretanto, o termo que mais aceitável foi

“capitalismo monopolista” utilizado por Lênin.

Vale ressaltar que o período do capital monopolista se constituiu no fim do século XIX marcado, sobretudo, pela centralização e a concentração de capital, por meio dos chamados trustes e cartéis, resultando em uma moderna estrutura das indústrias e das finanças.

Além disso, a gerência científica assim como a revolução técnico-científica também surgiu no período denominado capitalismo monopolista, e em seguida, temos o aparecimento do mercado mundial, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, em fim, a transformação da vida em imenso mercado formado por capitalistas.

A educação nesse período também se eleva ganhando força e importância, favorecendo também a preocupação com outros serviços, como, a saúde pública, o serviço postal, a assistência social, a polícia e outros.

Seja qual for o conteúdo educacional no currículo, é nesse sentido não tanto o que a criança aprende é importante quanto que ele ou ela se torne sábia para alguma coisa. Na escola, a criança e o adolescente praticam aquilo para o que mais tarde serão chamadas a fazer como adultos: a conformidade com as rotinas, a maneira pelo qual deverão arrancar das máquinas em rápido movimento o que desejam e querem. O sistema escola que proporciona isso, assim como outras formas de preparo, é apenas um dos serviços que são necessariamente ampliados na industrialização e urbanização da sociedade e na forma especificamente capitalista assumida por essas transformações (BRAVERMAN, 1987, p.245).

Nesse contexto, Braverman (1987) analisa a transformação da classe trabalhadora, realizando um cotejamento entre os funcionários do século XIX e os funcionários do capital monopolista:

Antes o empregado do escritório atuava como um gerente assistente permeado por uma espécie de relacionamento feudal e com salários sensivelmente mais altos do que os operários.

Já a nova classe, agrega-se mudanças na composição por sexo e salário, ou seja, os empregados do escritório passam a ser formados em grande parte por mulheres com salários mais inferiores (se comparado ao anteriormente).

Esse quadro aponta para uma tendência à desqualificação do serviço de escritório, pois a profissão torna-se agora, um processo de trabalho com fragmentações das funções:

Em seus aspectos mais gerais, o trabalho em escritório inclui contabilidade e arquivo, planejamento e correspondência e entrevistas, registros e cópias etc. Mas com o desenvolvimento da empresa moderna essas funções assumem formas especiais e dividem-se entre departamentos diversos, setores e seções da empresa (BRAVERMAN, 1987, p. 254).

Braverman (1987) discute também que a gerência de escritório, um ramo especializado da gerência científica, teria como seus primeiros praticantes William Henry Leffingwell e Lee Galloway, utilizando os conceitos basilares de Taylor.

De modo geral, a “gerência de escritório” defendia a tese de que o trabalho de escritório também é passível de racionalização e padronização, pois os processos mentais no escritório constituem de atividades rotineiras e repetitivas que pode ser dominado pela mesma destreza que se realiza a parcela manual das operações.

A concretização dessa proposição equipara o trabalho do escritório ao da oficina, ou seja, a distinção que se fazia entre o trabalho mental que era reservado aos que estavam no escritório e o trabalho manual para aqueles que estavam na oficina, deixa de existir. Logo, funções de planejamento passam a ficar restritas a um grupo menor.

A eliminação progressiva do pensamento no trabalho de escritório assume a forma, assim, a redução do trabalho mental à execução repetitiva [...] o trabalho ainda é feito no cérebro, mas o cérebro é usado como o equivalente da mão do trabalhador [...] Nada mais que isto se pode dizer quanto ao processo de trabalho, e como se aplica ao trabalho em escritório, ambos ficam reduzidos ao mesmo nível, igualando-se em duas formas mais simples o trabalho do operário e do burocrata (BRAVERMAN, 1987, p.270, 275 e 276).

Já na área de prestação de serviços e de comércio a massa de trabalhadores é relativamente homogênea, no que diz respeito à falta de qualificações, aos baixos salários e à intercambiabilidade de pessoa e função.

Braverman voltando-se para Marx, observa que um serviço é nada mais que o efeito útil de um valor de uso, sejam eles mercadoria ou trabalho, mas ressalta que os serviços representaram parte considerável na divisão social do trabalho, mas só agora passou a fazer parte do ramo de atividades produtivas.

O autor também definiu o conceito de classe trabalhadora e em seguida passa a analisá-la: classe trabalhadora é um conjunto de pessoas que possuindo apenas sua força de trabalho, vendem-na ao capital em troca de sua subsistência, “é

antes de tudo matéria-prima para a exploração” (BRAVERMAN, 1987, p.319).

Nesse aspecto, ao analisar a classe trabalhadora, o autor propõe examinar as camadas médias de emprego, que incluem os engenheiros, os técnicos, o quadro científico, os níveis inferiores da supervisão e gerência, o grande número de empregados especializados e liberais. Essa massa da classe média corresponde cada vez mais à definição de uma classe trabalhadora.

Braverman (1987) afirma que ao chamar essa camada média de emprego em nova classe média é preciso fazer certas reservas, pois a velha classe média ocupava posição fora da estrutura capital-trabalho, portanto, não era nem trabalhadora nem capitalista, entretanto, agora possui uma posição intermediária e, sendo assim, ela assume as características dos dois lados.

Logo, a classe média de emprego assume características das classes proletárias, tal fato pode ser explicado por dois motivos:

Primeiro, porque os trabalhadores dessa classe passam a constituir parte de um mercado de trabalho, o que inclui a existência do exército de reserva, elemento pelo qual força a baixa dos níveis salariais. Segundo, porque o trabalho dessa classe passa por formas de racionalização e indiretamente está relacionado à ideia da alienação no trabalho.

Braverman (1987) também aborda acerca do trabalho produtivo e improdutivo, esclarecendo que a existência de uma classe trabalhadora não depende das diversas formas concretas de trabalho que lhe cabe desempenhar, mas de sua forma social.

Toda forma de trabalho que produz mercadorias para o capitalismo e, por conseguinte, valor excedente deve ser considerada como trabalho produtivo, mas há ressalvas, por exemplo, um empregado doméstico não é um trabalhador produtivo, pois seu trabalho não é trocado por capital, mas sim por renda.

Além disso, um trabalho pode ser produtivo ou improdutivo, o que depende será sua forma social, para isso, o autor usa como exemplo o ato de capinar a grama: “pagar ao menino do vizinho para aparar a grama é pôr em ação um trabalho improdutivo; chamar uma firma especializada (...) é acionar trabalho produtivo para fins de acumulação de capitais” (BRAVERMAN, 1987, p. 348-349). Desse modo, trabalho enquanto formas sociais podem dominar e transformar a significância das coisas e processos materiais.

Mas a atenção do autor volta-se ao capitalista que ao produzir valor de troca, quer apropriar-se da maior margem possível dos seus custos, mas para isso, ele precisa concretizar os valores de troca, transformando-os em dinheiro, que é a essência de todo o negócio, para tanto, a concretização e a apropriação, são elementos fundamentais para mobilização de enormes volumes de trabalho.

A concretização está relacionada com a rotinização da produção do valor excedente, pois o sobejo criado continua aumentando, por outro lado, o emprego do capital para fins de crédito e especulação, amplia-se grandemente, daí tem-se a apropriação das parcelas de valor de troca originado na produção.

Essas duas funções (concretização e a apropriação) para a produção capitalista são consideradas como improdutivo, pois não amplia o valor ou valor excedente disponível.

O autor argumenta ainda que mudanças ocorreram nas relações entre trabalhadores produtivos e improdutivo no interior da empresa, agora o processo produtivo se tornou um processo coletivo, pois somente trabalhadores produtivos dão forma ao produto acabado.

Braverman (1987) também critica que com o progressivo aumento da tecnologia surge uma tendência de aumento da média de qualificação exigida:

Primeiramente, o autor explica que a maioria das causas do prolongamento do período escolar médio não teria uma relação direta com as exigências educacionais, mas sim uma tendência secular, uma condição do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas para o consumo e para concordância e obediência à lei, para a promoção de uma pretendida socialização da vida cidadina que outrora ocorria numa estrutura predominante rural, tal tendência prosseguiu por mais de um século.

Mas no século XIX, nasce a ideia de que o conhecimento científico agregado aos processos de trabalho significa, por conseguinte, a menor compreensão do trabalhador sobre a máquina, assim como, a prática aumentada de especialidades científicas e técnicas na produção exerceu profundo efeito sobre a extensão média da frequência escolar, daí a extensão do período médio de instrução e a proliferação de especialidades instruídas e educadas.

Para demonstrar isso, Braverman procurou dar um exemplo da sociedade estadunidense: a Grande Depressão em fins de 1930 forçou o governo dos Estados

Unidos eliminar o segmento jovem na força de trabalho tendo em vista minimizar o desemprego.

A consequência dessa atitude foi o adiamento da idade escolar, esse problema foi solucionado temporariamente durante a Segunda Guerra, mas quando findou a guerra, e os soldados e marinheiros voltaram para casa, o antigo fantasma da depressão renasceu. Para evitar que esse fenômeno ocorresse novamente, o governo teria sido obrigado a oferecer mais educação:

[...] após tanto a Segunda Guerra Mundial como a Guerra da Coreia, influenciou a matrícula escolar, instituições educacionais subsidiadas, e contribuiu ainda mais para a extensão do período de formação escolar. Por todo o período de pós-guerra o rápido ritmo da acumulação de capital estimulava a demanda de empregados gerenciais e semigerenciais especializados bem como outros profissionais, e esta demanda, na situação de subsídio governamental à educação ensejou inesperadamente, uma quantidade de pessoas tão grande graduadas em faculdades que pelos fins da década de 60 começou a manifestar-se um excesso (BRAVERMAN, 1987, p.370).

Tendo em vista esse novo quadro, os empregadores tenderam a fazer maiores exigências aos candidatos a emprego, não pelo fato que o emprego determinava maior instrução, mas sim à disponibilidade enorme de formados, desse modo, o diploma tornou um dispositivo de peneiragem, “um bilhete de ingresso a quase toda espécie de emprego” (BRAVERMAN, 1987, p.371).

Nesse aspecto, a educação teve papel econômico fundamental, tornando-se uma imensa área lucrativa de acumulação do capital. Os trabalhadores foram classificados em três grupos pelo Dr. Alba Edwards, na década de 1930, nos Estados Unidos: Os “qualificados” (artífices), os “semiqualficados” (operários) e os “não qualificados” (trabalhadores).

Caplow observou que a “superioridade do engravatado” é “indubitavelmente a mais importante” [...] o peso do preconceito que situa todos os “engravatados” acima de todos os que usam “macacão” [...] é tomada como prova de um aumento em qualificação e preparo [...] (BRAVERMAN, 1987, p.368 e 369).

Braverman explica que o conceito de qualificação foi reinterpretado e dolorosamente inadequado, passando de domínio do ofício para uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, ou seja, qualificação é velocidade.

O autor conclui que...

A perfeita expressão do conceito de qualificação na sociedade capitalista é o que se encontra nos lemas estereis e rudes dos primeiros tayloristas, que descobriram a grande verdade do capitalismo segundo a qual o trabalhador deve tornar-se um instrumento de trabalho nas mãos do capitalista, mas que não haviam aprendido ainda a sabedoria de adornar, obscurecer e confundir esta necessidade do modo como o fazem a gerência e a Sociologia modernas (BRAVERMAN, 1987, p. 377 e 378).

Assim como, considera que o trabalhador somente poderá retomar o comando do processo de trabalho, tornando-se verdadeiramente senhores da indústria por meio de uma educação combinada com a prática do trabalho, superando os antagonismos da concepção e execução, trabalho mental e manual.

As reflexões realizadas até aqui, tornam-se fundamentos para as discussões que serão feitas a seguir, desse modo, os temas relacionados à educação e trabalho passam a ser entendidas como um assunto contemporâneo e polêmico, fortalecendo-se como um assunto importante e necessário a ser tratado.

## **1.2 Discussões e Reflexões sobre a Relação Educação e Trabalho no Panorama do Trabalho Flexível: Relações Históricas e Questões Contemporâneas**

Esta seção dedica-se à luz da interlocução teórica com a literatura mais recente discutir as possibilidades da educação nas tramas do capitalismo contemporâneo pontuando a problemática do presente e os desafios do futuro.

Para tanto, organizamos o texto do seguinte modo:

Inicialmente expomos o contexto político-econômico do século XX com Harvey, em seguida, traçamos o percurso histórico-econômico brasileiro e a respectiva relação formação e mercado de trabalho do século XX.

Posteriormente, analisamos como ocorreu a qualificação no fordismo e no regime de acumulação flexível. Após, trabalhamos o conceito de competência que é eminentemente polissêmico e multidimensional, e então, finalizamos nossa discussão, identificando a cultura do novo capitalismo no século XXI.

Harvey analisa o contexto político-econômico do século XX expondo as transformações que o capitalismo sofreu e, por conseguinte, teoriza a transição do fordismo para o regime de acumulação flexível.

Uma data simbólica do nascimento do Fordismo é o ano de 1914, seu maior representante foi o empresário americano Henry Ford (1863-1947) que implantou a racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais.

Entretanto, Harvey (1992) explica que tal implementação foi um reflexo de tendências já bem estabelecidas ao longo do século XIX, tais como: a forma corporativa de organizações de negócios, a racionalização de antigas tecnologias, a divisão detalhada do trabalho preexistente, entre outras, “Ford [...] fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente [...]” (HARVEY, 1992, p.121).

O que houve de novo em Ford foi sua capacidade de compreender que produção de massa significava também consumo em massa e isso caracterizava um sistema inovador de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência, uma nova estética e uma nova psicologia, culminando uma sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

Harvey (1992) ressalta ainda que a implantação do dia de oito horas e cinco dólares tinha o propósito de disciplinar o trabalhador ao sistema de linha de montagem de alta produtividade.

Além disso, esse horário de trabalho proporcionaria tempo necessário para que o novo tipo de trabalhador consumisse os produtos produzidos em massa. Presumia-se que os trabalhadores soubessem como gastar o dinheiro, entretanto, foi um sinal dos profundos problemas sociais, políticos e psicológicos que estariam por vir.

O autor aponta pelo menos dois impedimentos para a impossibilidade da disseminação do fordismo: O primeiro está na familiarização dos trabalhadores a longas horas de trabalhos rotinizados, ritmo, organização e pouco controle sobre as atividades que exerciam.

A força de trabalho era composta, em sua maioria, por imigrantes e, por isso, havia uma alta rotatividade de mão de obra. Na década de 1920 a oposição dos trabalhadores favoreceu que muitas das técnicas desse modelo não fossem

implantadas nas indústrias, além disso, na Europa os princípios da administração científica de Henri Fayol tinham mais influência do que o fordismo.

O segundo impedimento para que o fordismo não disseminasse estava nos mecanismos de intervenção estatal, caracterizados pela procura de um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, para tanto, foi necessário um novo modo de regulamentação para atender a produção fordista.

Entretanto, esse problema só foi resolvido após 1945 e se manteve até 1973, constituindo um período de incremento caracterizado pelo crescimento econômico ao aliar-se ao keynesianismo, passando a denominar-se “fordista keynesiano”, marcado, sobretudo por um conjunto de práticas de controle do trabalho aliado à tecnologia e hábitos de consumo, possibilitando um surto de expansões de alcance mundial:

[...] o capitalismo alcançou taxas fortes, mas relativamente estáveis de crescimento econômico [...] os padrões de vida se elevaram [...] as tendências da crise foram contidas [...] o fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas [...] viu a ascensão de uma série de indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas [...] (HARVEY, 1992, p.123).

Harvey (1992) comenta que embora o sistema fosse útil em alguns aspectos, no que se refere ao controle do trabalho havia muitos problemas, o descontentamento era crescente, as tensões sociais aumentavam consideravelmente, movimentos dos direitos civis, movimentos feministas, a massa não tinha acesso a empregos privilegiados o que gerava desordem civil por parte dos excluídos, a qualidade do oferecimento de serviços também recebia fortes críticas e outros.

De modo geral, Harvey (1992, p.122) faz referência ao sistema fordista como uma “(...) longa e complicada história que se estende por quase meio século”, iniciada em 1914 com Henry Ford se manteve firme até por volta de 1973 quando a aguda recessão desse ano abalou o quadro.

Para o autor, o fordismo e o keynesianismo (1965-1973) que se revelaram sistemas incapazes de conter as contradições inerentes ao sistema capitalista, bem como inaptos de fornecer respostas que atendessem as demandas do próprio regime.

Harvey (1992) pontua que a questão central da crise dos anos 1970 foi marcada pela rigidez, seja nos investimentos de capital fixo de larga escala, seja nos mercados ou na alocação e nos contratos de trabalho.

Para enfrentar essas questões, uma solução viável estaria na “política monetária, a capacidade de imprimir moeda em qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável” (HARVEY, 1992, p.136), mas como resultado foi uma onda inflacionária sem crescimento econômico.

Em 1973, a recessão profunda em virtude da crescente inflação pôs em curso uma gama de elementos que minou o processo de acumulação fordista:

A tentativa de frear a inflação ascendente em 1973 expôs muita capacidade excedente nas economias ocidentais, disparando antes de tudo uma crise mundial nos mercados imobiliários e severas dificuldades nas instituições financeiras. Somaram-se a isso efeitos da decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo ao Ocidente durante a guerra árabe-israelense em 1973. Isso mudou o custo relativo dos insumos de energia de maneira drástica, levando todos os segmentos da economia a buscarem modos de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p.136).

Considerando o cenário de agrura e de falência do sistema, as décadas de 1970 e 80 se caracterizaram pela reestruturação econômica, racionalização e intensificação do controle de trabalho, o que favoreceu a passagem do modo de regulação fordista e as técnicas tayloristas de produção para o modelo que Harvey chama de acumulação flexível, um novo sistema de regulamentação política e social.

Evidentemente a proposta desse novo modelo é uma reação direta frente as contradições do antigo sistema, ainda sob a lógica do capital, entretanto, assentando-se em novas bases, tais como: a competição, a centralização e descentralização do poder econômico e o monopólio, fundamentais para o dinamismo do capital.

O novo modelo se caracteriza pela flexibilidade no processo de trabalho, no mercado, nos produtos e padrões de consumo, opondo-se radicalmente à rigidez do fordismo.

A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de

controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 1992, p. 137 e 140).

Portanto, o novo regime se respalda no surgimento de setores inovadores no que se refere à produção, aos mercados, ao fornecimento de serviços financeiros diferenciados e ao alto grau de inovação comercial, tecnológica e organizacional, envolvendo, dessa maneira, rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, seja entre setores produtivos ou entre regiões geográficas.

Diante das profundas mudanças, Harvey (1992) salienta para os novos processos de trabalhos, sobretudo porque a presença da competição em nível global exige uma postura empreendedora por parte da gestão do Estado que até o momento não era praticado.

Outra mudança significativa foi à imposição de regimes de trabalho mais flexíveis que implicou em uma segmentação da força de trabalho e uma redução do emprego regular em tempo parcial, temporário ou subcontratado, além disso, o treinamento no trabalho passa ser valorizado com a finalidade de organizar mais horizontalmente o processo produtivo, o que acarreta que o trabalhador passa a ser corresponsável pelo fruto do seu trabalho.

O autor enfatiza que o nível de complexidade da estrutura do sistema financeiro ultrapassou a compressão da maioria das pessoas (HARVEY, 1992, p.152) e alerta para o maior de todos os problemas dos quais as normas, hábitos, atitudes políticas e culturais se integram à transição do fordismo para o regime de acumulação flexível.

Um individualismo muito mais competitivo e exacerbado passa a penetrar em muitos aspectos da vida numa cultura empreendedora, embora não suficiente, dessa transição do regime de acumulação dominante do capitalismo.

Harvey também relembra o processo de transição de um artesão livre que detinha o conhecimento dos modos de produção para um trabalhador assalariado: foi um processo histórico longo e muito complicado, pois envolveu repressão, cooperação, familiarização e controle das capacidades físicas e mentais.

E, certamente, da mesma forma os trabalhadores tiveram que se adaptar as duras penas ao propósito de acumulação do capital, para tanto, utilizou-se da educação, do treinamento e da persuasão.

O autor afirma ainda que se houve alguma transformação na economia política no fim do século XX, certamente foi profunda e fundamental para as mudanças que ocorreram a partir de 1973. Alguns sinais foram as alterações nos processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas.

Tal inovação demandou uma reorganização completa da concepção mental que as pessoas faziam do mundo, ou seja, conceber o mundo como algo que podia ser gerido de forma científica e tecnológica.

Harvey (1992) afirma que o capitalismo é orientado para o crescimento e só através dele que se obtêm os lucros e a conseqüente acumulação capital, esse crescimento é fundamentado na exploração do trabalho vivo na produção.

A perpetuação do capitalismo se dá por meio do controle do trabalho no mercado e na produção, trata-se de uma relação de classe entre capital e trabalho, a partir disso, nasce outra necessidade: a constante inovação organizacional e tecnológica para que o capitalismo se mantenha dinâmico.

A combinação dos elementos acima não significa crescimento equilibrado e a falta de crescimento implica em crise, mas a dinâmica do capitalismo é propensa à crise. Nota-se, portanto, que uma das genialidades do capitalismo é manter esses elementos em movimento constante.

O autor ressalta que há dois elementos essenciais para um sistema se mantenha em equilíbrio, favorecendo que o sistema permaneça viável:

A primeira advém das qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços, e a segunda deriva da necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força do trabalho para garantir a adição do valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalista (HARVEY, 1992, p.118).

O controle do primeiro elemento é realizado, de modo geral, sob duas formas: por meio da regulação do mercado e através da intervenção do Estado.

A primeira forma ocorre quando o mercado de fixação de preços fornecem sinais de descentralização, favorecendo com que o capitalista coordene as produções de acordo com a necessidade e vontades do consumidor, a segunda, ocorre por meio de pressões do Estado e outras instituições (como religiosa, culturais, políticas e outras).

Essa ação coletiva de regulação do mercado e intervenção do Estado aliada ao poder de domínio do mercado afeta sobremaneira a dinâmica do capitalismo, quer seja pela imposição de controle de preços e salários ou com a propaganda subliminar, persuadindo para incorporar novos hábitos e costumes na vida.

Baseando-se na economia política marxiana, a grande tese de Harvey a respeito dos assuntos e argumentos que utiliza para defendê-la está nos fundamentos do capitalismo que deve ser conduzido ao crescimento e alicerçado, sobretudo, na exploração do trabalhador.

Essa relação deve perpassar o dinamismo tecnológico e organizacional, entretanto, por se tratar de processos contraditórios e inconscientes é que o capitalismo está propenso à crise, nesse sentido, não questiona a lógica da acumulação capitalista e das suas tendências de crise, apenas procura considerar se tal quadro consiste realmente a emergência de um novo sistema apto a conter as contradições inerentes ao capitalismo.

Já o Brasil do século XX é marcado, sobretudo, por uma defasagem crônica entre o crescimento econômico sem precedentes com concentração de renda e as desigualdades sociais, onde a educação e a qualificação profissional foram consideradas ferramentas importantes para recuperar a dívida social e, portanto, tinha um papel fundamental a desempenhar (GÍLIO, 2000).

De acordo com Gílio (2000), entre os anos de 1930 a 1980, o modelo de desenvolvimento econômico foi caracterizado pelo crescimento econômico exuberante ao passo que evidenciou a precária situação social.

A expansão econômica desse período deve-se ao modelo de substituição de importação, que consiste em produzir produtos internamente, anteriormente importados, integrando, desse modo, a indústria nacional e criando possibilidades ao investimento nacional e internacional.

Para isso, a produção nacional contou com a proteção tarifária, cambial e com a reserva de mercado, caracterizando, assim, uma industrialização fechada, voltada para atender e fortalecer o mercado interno.

O autor afirma ainda que nas décadas de 30 e 40, de cunho fortemente nacionalista, o Brasil direciona investimentos em indústrias de base (ferro e aço)

para nacionalização do transporte ferroviário e da produção de energia que proporcionou alicerces para o surto de industrialização que seguiu.

Ao passo que Kang (2011) afirma que de 1930 até o final dos anos 1980, o Brasil de fato passou por um período de forte crescimento econômico, entretanto, “apresentou persistentemente um dos piores índices educacionais na América Latina: em 1950, 49% da população acima dos 15 anos era analfabeta” (KANG, 2011, p.574).

Já na década de 1980, o país entra em um longo período de estagnação, demonstrando perfil com distribuição de renda extremamente concentrado, o que possivelmente pode estar relacionado com as carências no ensino básico.

Alves e Bruno (2006) explicam que apesar do crescimento expressivo do Brasil entre os anos de 1900 a 2000, as bases que fundamentaram tal crescimento se assentaram na apropriação da riqueza de modo desigual, concentração de renda, herança escravista e patrimonialista.

Nos que se refere aos aspectos educacionais, Ventura (2011) afirma que em virtude da estruturação urbana industrial que o Brasil passou na década de 1930 fez como que configurasse uma nova forma de acumulação capitalista no país, modificando profundamente as exigências no âmbito da formação, da qualificação e da diversificação da força de trabalho.

No autoritário Estado Novo (de 1937 a 1945), delinearam-se respostas da elite brasileira a essas novas demandas educacionais no início da década 40. Tratava-se de uma política dualista que reduzia ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos filhos dos trabalhadores e complementada pelo ensino profissionalizante paralelo.

O SENAI e SENAC passaram a ser controlados pelo empresariado que tomou pra si a formação técnico política engajada no mercado de trabalho de forma a moldar os trabalhadores urbanos industriais (VENTURA, 2011).

Já as décadas de 1950 a 1960 foram marcadas pelas indústrias básicas e de bens de consumo duráveis através do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek e pelas políticas protecionistas que proporcionavam apoio à substituição de importações, investimentos estatais, abertura do capital estrangeiro e a concessão de incentivos fiscais, creditícios e cambiais (GÍLIO, 2000).

A economia da década de 1950 pode ser considerada um marco da transição de uma economia com fortes traços agropecuários para uma economia com processos mais arrojados de industrialização. A expressão “desenvolvimentismo” foi usada para designar o crescimento econômico em marcha acelerada naquela época (GÍLIO, 2000).

O autor afirma ainda que mesmo em meio à crise política de 1961-64 com a renúncia de Jânio Quadros, a deposição de João Goulart pelo golpe militar e a implementação da política do Programa de Ação Econômica do Governo no período de 1964-67, ainda assim, o Brasil experimentava avanços consideráveis em termos de crescimento econômico.

Ventura (2011) salienta que nos anos de 1960 e 1964 no cerne de uma crise de hegemonia da classe dominante em um momento em que se verificavam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontaram-se duas concepções de educação: uma que percebia a educação libertadora, como conscientização e outra que entendia a educação funcional como treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Kang (2011) afirma que houve poucos esforços ao longo das décadas direcionadas ao setor educacional. Os governos de Dutra e Goulart demonstraram maior preocupação nesse aspecto, embora bastante limitados, os efeitos sobre a educação básica poderiam ter sido menos prejudiciais se houvesse uma postura diferente dos governos, sobretudo no que se refere à centralização tributária dos governos no período 1930-1964.

No período democrático (1945-1964), uma parcela significativa da população não tinha direito de voto por ser analfabeta, nas escolas não havia poder decisório na administração nem tão pouco poderia pleitear por expansão educacional via voto.

“Desse modo, não havia motivos para a elite política se preocupar com a expansão do ensino primário e, por isso, a educação básica nunca foi prioridade dos governos” (KANG, 2011, p.595).

A partir da década de 1970 mesmo com a recessão mundial e a crise do petróleo de 1974, o Brasil mantinha a economia crescendo a média de 7% ao ano. Após o II Plano Nacional de Desenvolvimento durante o governo Geisel (1974-79),

os demais planos foram de estabilização econômica, entretanto, após praticamente trinta anos de crescimento econômico (1950-1980) a segunda crise do petróleo afetou profundamente a estabilidade econômica brasileira (GÍLIO, 2000).

A burguesia nacional, em seu projeto de capitalismo dependente e subordinado, sempre contou com um Estado para crescer e desenvolver-se. A especificidade da crise capitalista, particularmente nos anos 80, reconfigurou tal relação: a fim de adequar-se ao novo modelo de acumulação flexível, o empresariado nacional passou a demandar a reestruturação do Estado (VENTURA, 2011).

O objetivo do empresariado local era se organizar e agir conforme os ditames do capitalismo internacional, ou seja, tornar o Brasil competitivo no comércio mundial, ajustando-se aos novos padrões de acumulação internacional (VENTURA, 2011).

Com o colapso dos fluxos de recursos externos em 1981, o Brasil recorre ao Fundo Monetário Internacional – FMI e adota o receituário ortodoxo desse organismo que se resume em recessão, desemprego e sub-remuneração do trabalho.

As décadas 1950 a 1980 foram marcadas por crescimento urbano e expansão da indústria, inclusive, a exportação de manufaturado, passou de uma base econômica industrial ainda incipiente para uma economia industrializada, moderna e diversificada (GÍLIO, 2000).

No entanto, a distribuição de renda permaneceu marcadamente desigual, concentrando mais renda as camadas privilegiadas da população. Em síntese, crescimento econômico sem precedentes com concentração de renda e desigualdades sociais (GÍLIO, 2000).

O autor afirma que a década de 1980 foi caracterizada pelo avanço democrático, mas apresentou surtos inflacionários, recessão, desemprego, arrocho salarial e condução oscilante da política econômica.

Foram dez anos de penúria e sacrifício social decorrentes do ajuste macroeconômico à crise que se instalou a partir de 1979, um período denominado de “década perdida” em função da estagnação da renda real per capita do país nesse decênio: os salários tiveram a mais baixa participação da renda nacional,

tendo em vista que todos os esforços foram voltados a pagar compromissos da dívida externa e na busca da estabilidade da inflação.

A crise econômica afetou profundamente as condições de emprego e de vida da população, agravada no início dos anos 1990, face às transformações decorrentes do processo de modernização econômica e de abertura comercial.

Colocando um duplo desafio: um desenvolvimento que contemple tanto o crescimento econômico como a promoção social. O pano de fundo para esse novo processo estaria na competitividade internacional (GÍLIO, 2000).

Portanto, não resta alternativa ao Brasil, senão o de enfrentar competitivamente a concorrência internacional, haja vista o aumento dos investimentos, a manutenção do crescimento econômico, a criação de novos empregos e o fortalecimento do mercado interno.

Além disso, a competitividade e educação passam ser consideradas ferramentas que estão intimamente relacionadas, razão pela qual é imprescindível a preocupação com o quadro social, sobretudo no que se refere à educação básica e profissionalizante (GÍLIO, 2000).

No contexto de uma economia mais aberta à concorrência externa, a competitividade empresarial passa a ser um imperativo, pois requer redução dos custos de produção e melhoria progressiva da qualidade dos produtos e serviços, por outro lado, ela supera os limites do setor produtivo e se coloca como um problema nacional: a formação dos trabalhadores passa ser um problema estrutural de responsabilidade conjunta do governo e da iniciativa privada, bem como a absorção das novas tecnologias depende das estratégias empresariais.

Sendo assim, seria necessário um trabalho sistêmico das questões relacionadas a esse novo estilo de desenvolvimento nacional em que a educação teria um papel fundamental a desempenhar (GÍLIO, 2000).

A educação, sobretudo, a profissionalizante é um dos pontos em comum e elemento essencial na experiência histórica de desenvolvimento dos países industrializados.

A título de exemplos: Alemanha em 1875 foi constatada que a péssima formação profissional dos jovens levava a uma produção industrial de baixa qualidade, desse modo, no período bismarckiano criou e difundiu a educação profissional e técnica para a preparação de seu povo.

Outro exemplo é o do Japão em 1872 que desenvolveu a educação geral e a educação técnica, criando cursos técnicos, centros de pesquisas e a criação de escolas rurais (GÍLIO, 2000).

Gílio (2000) afirma que no Brasil a preocupação com a educação popular data de séculos anteriores: O sistema jesuítico era o único existente no vice-reino do Brasil e a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, desmoronou todo o aparelho da educação colonial. Mesmo com a corte portuguesa no Brasil em 1808 não se tem registros significativos sobre a educação geral nem mesmo na educação popular.

Somente na Constituinte de 1823 é que surge a ideia da educação popular, mas que não refletiu durante a prática social no Império. Na primeira República (1889-1930) também não há registros de esforços na direção de definir diretrizes nacionais para a educação (GÍLIO, 2000).

O autor afirma ainda que apenas nas décadas de 1960 e 1970 é que de fato aparecem os grandes avanços quantitativos da educação, ampliando as oportunidades de acesso. A modernização da economia brasileira passa a exigir contínua preocupação com a educação.

Dessa maneira, alguns princípios da economia brasileira desse período foram pautados em melhorar e ampliar o ensino básico e profissionalizante, absorver novas tecnologias, acompanhar o avanço tecnológico e promover a flexibilidade do mercado de trabalho.

Para tanto, seria necessário o vínculo entre a competitividade empresarial e um sistema educacional mais eficiente. É nesse contexto, que a educação deixa de ser um problema social e passa a ser um problema econômico.

Desse modo, no que tange aos aspectos educativos brasileiros desse período, marcado pelos regimes taylorista fordista e acumulação de capital, temos:

Tartuce (2004) afirma que o interesse pela temática “qualificação” passa ser analisada mais sistematicamente com o advento da administração do trabalho no século XX, inclusive, passa a ser objeto de excelência da Sociologia do Trabalho na França, entretanto, o assunto surge de fato com o aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo perpassando pela visão otimista de Adam Smith e a crítica pessimista de Karl Marx.

Tanguy (1997) salienta que a noção de qualificação se reveste na França com caráter de fundamentar um conjunto de práticas que visam relacionar o sistema educativo e o produtivo.

Após a Segunda Guerra Mundial, tal concepção passa a conduzir as diversas medidas institucionais, entre elas, o princípio de duas distribuições hierarquizadas: a capacidade dos indivíduos e as remunerações dos empregos.

O caráter central que a noção de qualificação reveste na França lhe é conferido pelo fato de ela fundamentar um conjunto de práticas que visam relacionar o funcionamento do sistema educativo e do sistema produtivo. Assim compreendida, esta noção vai conduzir, logo após a segunda guerra mundial, as diversas medidas institucionais, dentre as quais as grades de classificação que repousam num compromisso social ao termo do qual são definidos os princípios de relação de duas distribuições hierarquizadas, a dos indivíduos segundo suas capacidades e a dos empregos aos quais são atribuídas remunerações. Um tal trabalho de formalização e de codificação se realiza geralmente na escala dos ramos profissionais, lugar de organização privilegiado pelos empregadores e pelos assalariados na medida em que eles têm acesso assim à ação política e social (TANGUY, 1997, p.400).

Isso implica que cada profissão correspondia a um nível escolar, havia um ordenamento social das profissões e da estrutura de cargos e salários, uma estável correspondência entre nível de formação e a qualificação, permitindo, desse modo, um planejamento educacional a partir da análise das ocupações (TARTUCE, 2004).

A autora afirma que a regulação fordista foi marcada pela estabilidade e solidez, isso implica que uma vez adquirido o saber-fazer, o trabalhador poderia permanecer de uma vez para sempre em seu posto de trabalho, dessa maneira, a qualificação nesse modelo está relacionada à hierarquização das profissões pelo ramo específico e pelo tempo de formação.

Rummert (2011) afirma que a escola taylorista fordista deveria ter um padrão de qualidade que atendesse as exigências do processo produtivo, tornando-se um coadjuvante da produção da força de trabalho.

É nesse momento que a educação em massa foi ofertada, pautando-se em forma, em qualidade e em quantidade, considerando as exigências do mundo capitalista, ou seja, uma educação que prepararia para o ingresso na vida produtiva.

Já no modelo de acumulação flexível, a hierarquia da qualificação, tornam-se fluídas e, então, passa a ser questionado o próprio conceito de

qualificação que abarcava uma disputa entre qualificações *versus* competências. (TARTUCE, 2004).

Um novo léxico pedagógico passa a ser incorporado no novo regime de produção que se tratam de conceitos no âmbito da ideologia dominante, tais como: sociedade do conhecimento, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo e competências.

Esse processo alinha-se diretamente a concepções que forjam uma nova proposta educacional a partir do chamado, “Quatro pilares da educação”<sup>17</sup>, onde se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver junto (RUMMERT, 2011).

Desse modo, o novo modelo capitalista precisava de um sistema educacional que fosse capaz de formar um novo tipo de trabalhador regido, sobretudo, pela lógica produtiva e hegemônica (RUMMERT, 2011; TARTUCE, 2004).

Assim, o que anteriormente, no sistema de produção taylorista/fordista exigia saberes especializado, formal e estático, agora no regime de acumulação flexível, é fundamental um trabalhador polivalente, que participa ativamente do processo de inovação rápida, exigindo habilidades cognitivas e comportamentais, como: iniciativa, liderança, autonomia, criatividade, flexibilidade, entre outras (RUMMERT, 2011; TARTUCE, 2004).

A ênfase na “polivalência”, entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do “novo” modo de produzir, significa a passagem do conceito de “qualificação” para o de “competência” (TARTUCE, 2004, p.359-360).

Nessa perspectiva, Kuenzer (2007) salienta que para atender as demandas dos novos métodos da produção racionalizada, seria necessário um novo tipo de homem que fosse capaz de ajustar a esse sistema automatizado, articulando novas competências aos novos modos de viver, pensar e sentir, em outras palavras, seria fundamental outra concepção de mundo para manter e justificar a alienação da produção, do consumo, da cultura e do poder.

---

<sup>17</sup>Fundamentos educacionais baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors.

Para tanto, seria imprescindível novas formas de disciplinamento da força de trabalho de modo que atendam as exigências da produção e da vida social, "(...) mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho" (KUENZER, 2007, p.1159).

A autora salienta ainda que tal discurso recai sobre a educação no sentido de formar profissionais flexíveis, assegurando o domínio das práticas sociais por meio do desenvolvimento de competências e acompanhando as mudanças científico-tecnológicas.

Mas para que isso fosse possível, torna-se igualmente necessário uma formação geral que abarcasse o mínimo da educação básica e, em seguida, oferecesse uma formação profissional de caráter mais abrangente a ser complementada ao longo das práticas laborais.

Avançando nas considerações, atualmente o termo qualificação é substituído pela noção de competência, que gradualmente vem ganhando ascendência no mundo corporativo, bem como no educativo, assumindo como uma ocorrência inevitável nos discursos empresariais, sobretudo, em virtude das inovações tecnológicas e das condições do mercado.

Como veremos a seguir, o conceito de competência é eminentemente polissêmico e multidimensional. As discussões acerca da temática "competência" emergem no contexto de desestabilização do sistema a partir dos anos 1970.

Como vimos anteriormente com Harvey, o novo modo de produção (acumulação flexível) passou a exigir um conjunto de atitudes e conhecimentos que até então não eram requeridos.

Indiretamente ganha visibilidade com altos índices de desemprego que passou a ser disseminado pelo mercado de trabalho do qual ser qualificado não é o bastante, é necessário que o trabalhador possua competências diversas, muitas vezes baseado no inatismo que passa a ter sinônimo de talento (TOMASI, 2004; NOMERIANO, 2007).

De acordo com Tomasi (2004), o mundo acadêmico começa a registrar essas demandas na década de 1980. Na França é cercado com grande desconfiança: alguns acreditavam que se tratava de um modismo passageiro, outros, uma nova denominação para qualificação.

No Brasil ganha visibilidade no meio acadêmico na década de 1990, enquanto que na Europa já dava mostra da consolidação como conceito e a sua especificidade em relação à qualificação.

A disseminação do modelo de competências no Brasil teve como espaço as escolas “inclusive, em decisão das autoridades governamentais nacionais da educação de implementá-lo em nossas salas de aula (Diretrizes Curriculares do Ensino Superior, Parâmetros Curriculares Nacionais, Decreto-Lei 2208)” (TOMASI, 2004, p.10).

A década de 1990 foi marcada pela recomposição do capitalismo que desencadeou uma reestruturação do trabalho e da gestão da produção, visando maior flexibilidade do sistema produtivo e pela implantação do receituário neoliberal, que reformou o Estado no intuito de adaptá-lo às novas exigências de expansão do capital, afetada pelas transformações econômicas e políticas.

A educação teve seus objetivos e projeções reorganizados no bojo dessas transformações, reaparecendo como a questão central, mas agora relacionada ao tema da competitividade da economia globalizada. (VENTURA, 2011).

É nesse momento que o tema competências passa a fazer parte da agenda brasileira. Carvalho (2001, p.83) faz distinção entre competência e competências. A primeira está relacionada “[...] a habilidade que se aperfeiçoa, com o tempo, gerando a experiência. Traz embutida a cultura”, ao passo que competências, conceitua como habilidade adquirida por meio da experiência de modo a tencioná-la a padronização permitindo estabelecer mecanismos de avaliação e certificação. O autor revela ainda que...

Ao padronizar Competências, estaremos submetendo os trabalhadores a funções polivalentes e, exatamente por causa disso, expondo-os a uma competitividade interna aos ambientes de trabalho, nociva ao processo coletivo de construção de soluções técnicas [...] parece estar buscando a identificação das citadas novas atividades profissionais ou da ação multidisciplinar exigidas dos trabalhadores em decorrência da expansão tecnológica (CARVALHO, 2001, p.83).

Para Zarifian (2003), a competência é uma nova forma de qualificação e, portanto, ao discutir o tema “competência” deve-se associar a qualificação:

Todos sabemos que **a qualificação é uma construção social cujo objetivo é qualificar os indivíduos assalariados**, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação, mantida no que se espera deles (seu trabalho), quanto do ponto de vista da hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários. **A competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar.** O assalariado é duplamente qualificado: Em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e a seu lugar na hierarquia salarial. A questão é saber de qual maneira se trata. Da mesma forma que o temos chamado de “qualificação”, em geral, refere-se, na realidade, a um modo histórico particular e sempre dominante: o da qualificação pelo posto de trabalho (pudicamente chamada de “qualificação do emprego” ou, simplesmente, “qualificação”). **Portanto, não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre competência e qualificação**, a não ser para dizer que o modelo de competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação (ZARIFIAN, 2003, p.35 – destaques nossos).

Nomeriano (2007) afirma que o modelo de competências foi uma ferramenta estratégica de racionalização produtiva com vistas a reduzir gastos com a força de trabalho de modo a garantir a expansão do capital e conter a resistência dos trabalhadores.

Esses por últimos teriam mais autonomias e poderiam deter o controle do processo de trabalho, o que implica em novas relações entre o capital o trabalho, portanto, a implantação desse novo modelo está na transição do taylorista fordista para acumulação flexível.

Para a autora há uma distinção entre os modelos de competência e qualificação: O primeiro desvincula a formação profissional das relações entre capital e trabalho, permitindo que o trabalho associe suas características comportamentais aos valores da empresa.

Além disso, a formação profissional do indivíduo está subordinada às necessidades competitivas da empresa; enquanto que no segundo está relacionado à execução, concepção e controle do trabalho.

Já para Stroobants (1998a, p.84) os termos “saberes, saber fazer e competências” suplantaram o termo “qualificação” desde a metade da década de 1980, ambos são utilizados de maneiras intercambiais: “casos em que a pertinência das qualificações é contestada em nome das competências efetivas e casos em que o próprio conceito de qualificação [...] é posto à prova das competências”.

Entretanto, os termos “competências” e “saber-fazer” são muito mais utilizados com frequência pelos meios empresariais, pois parece encorajar

convergências com o ponto de vista dos empregadores, permitindo a exploração dos recursos humanos por meio de programas de formação.

Stroobants (1998b) afirma ainda que a utilização elevada desses termos se deu entre os anos de 1984 e 1985 e sugeriu um “deslizamento ou eclipse do conceito de qualificação” (p.21), a autora explica as tendências iniciais do uso dos vocábulos, bem como os verdadeiros significados:

[...] a perspectiva parece ampliar-se para formas de conhecimentos gerais, para competências que ultrapassam o ato técnico. Ao mesmo tempo, o deslocamento do interesse da qualificação para competências se manifesta como substituição da abordagem, participando incontestavelmente de uma tendência mais geral a privilegiar as representações locais dos atores antes da análise das estruturas (STROOBANTS, 1998b, p.21).

Para Frigotto (2011), competências e pedagogia das competências são oriundas do neopragmatismo e intensifica o individualismo fazendo com que retire da memória social o direito à qualificação e os direitos a eles vinculados. O trabalhador é convencido que o aumento da produtividade individual é mensurado a partir do desenvolvimento e utilização das suas competências.

Portanto, o investimento individual nas competências torna-se exigência e resultado do mercado em virtude da instabilidade da vida, isso significa que o sucesso ou o fracasso depende das competências que cada indivíduo escolhe desenvolver e que este seja reconhecido pelo mercado (FRIGOTTO, 2011).

De acordo com o autor, esse processo não garante mais um emprego, mas a empregabilidade, esse é o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano<sup>18</sup> de Schutz materializada a partir das noções de competência.

A partir desses pressupostos, podemos afirmar que as empresas capitalistas passaram a planejar suas estratégias competitivas a partir de um mercado globalizado que requer formação em termos de competências.

Essa por último, deve se adequar a formação profissional de modo que atenda às exigências do regime de acumulação flexível e de racionalização de uma nova forma de organização de trabalho.

---

<sup>18</sup>Pensamento dominante na década de 1960, seu maior representante é Theodore William Schultz. Essa teoria prega que a educação é condição necessária para alcançar maiores salários, ou seja, o processo de educação escolar deve considerado como um investimento que resulta em maior produtividade e lucros aos trabalhadores (SCHULTZ, 1973).

Em outras palavras, o indivíduo passa a ser o centro do processo produtivo, onde os valores, as habilidades e os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador perpassam pela educação e pela experiência, assim como, uma civilização que se fundamenta a partir do trabalho.

Nesse contexto, Salm (1980, p.27-28) alerta para uma crise na educação: “o sistema educacional retém um contingente crescente de pessoas por um número cada vez maior de anos, enquanto, simultaneamente, se esvazia o conteúdo e o sentido do trabalho para a maioria”, o autor afirma ainda que a raiz do problema da educação está na crescente desvinculação entre educação e trabalho.

A desarticulação entre a educação e o trabalho faz com que o planejamento da educação tenha uma contradição em seu bojo: atender o objetivo de democratização de oportunidades ou se adequar ao mercado de trabalho. Não é possível atender a ambos simultaneamente se os mundos da educação e do trabalho estiverem separados (SALM, 1980).

Salm (1980) traz essa discussão em torno da produtividade e a relação com a Teoria do Capital Humano, entretanto, afirma que essa ideia é ingênua, pois a escola é considerada como credencial para garantir promoção no mercado de trabalho, logo, é apenas um sistema de triagem para seleção nas empresas.

Desse modo, a escola ganha outro sentido “[...] o de inculcar atitudes, valores e comportamentos adequados a um bom desempenho nos vários níveis da hierarquia empresarial [...]” (SALM, 1980, p.51), isso implica em uma dissociação da educação com a escolaridade, pois pouca é a relação entre requerimentos ocupacionais com o aumento da escolaridade da força do trabalho.

Salm deixa evidente que se o capital usa a escola, simultaneamente a recusa, portanto, o vínculo entre capital e educação possui caráter ideológico de modo que reproduz as relações sociais.

Tiriba e Ciavatta (2011) afirmam que frequentemente a educação recebe críticas da suposta distância que existe entre o que se ensina na escola e a vida, mas pensar o inverso, ou seja, o que temos na vida está dentro da escola é tão estranho que a própria instituição e professores não os consideram como conteúdos educacionais.

Os conteúdos da educação na escola tradicional eram constituídos por conhecimento de letras, humanidades, matemática e da natureza, voltados para

formação das elites, enquanto que a formação dos filhos dos trabalhadores era fundamentada no ensino das primeiras letras, no cálculo elementar e na preparação do trabalho que implicava em práticas elaborais de comportamento e de disciplina para o trabalho assalariado (TIRIBA E CIAVATTA, 2011).

As autoras explicam que atualmente, a escola busca métodos que possam relacionar a intensa transformação dos aparatos produtivos da globalização, das aceleradas transformações científico e tecnológico com as desigualdades e conflitos que perpassam a sociedade.

Isso porque desde a segunda metade dos anos 90 e a primeira década dos anos 2000, muitas mudanças ocorreram, sobretudo na educação que foi marcada por características das políticas neoliberais na economia articulada ao cenário internacional sob dominação do capitalismo. A educação continuou com a essência de preparação ao mercado aliada à ideologia da eficiência, eficácia, da produtividade e da competitividade (TIRIBA E CIAVATTA, 2011).

As autoras afirmam que refletir sobre o trabalho na escola, os impasses e dilemas intrínsecos a esse tema, é, na verdade, um indicador de silêncio dentro da instituição, pois há uma lacuna nos currículos, uma ausência que se manifesta em todos os níveis de escolaridades.

Não há espaço na estrutura curricular para que professores e alunos reflitam de forma consistente sobre o que é o trabalho, pois as escolas organizam-se pela lógica fordista.

Portanto, nos dias de hoje é um desafio construir um currículo que permita compreender a complexidade do trabalho e da vida moderna, bem como que se faça articulação entre a concepção educativa e a formação humana enquanto formação integrada entre os conhecimentos gerais e educação profissional (TIRIBA e CIAVATTA, 2011).

Para Tiriba e Ciavatta (2011), construir um novo projeto educativo expresso em um currículo transformado e transformador, supõe romper com os parâmetros tradicionais, sem ignorar as experiências que trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo, ou seja, as experiências anteriores à escolaridade, de vida e de trabalho.

Nessa perspectiva, as autoras ressaltam que a sociedade brasileira tem uma dívida para com a população trabalhadora, pois foi afastada do verdadeiro ideal

educacional e direcionada apenas aos conhecimentos escassos e limitados tão necessário à produção capitalista, tais como: funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício “manteve-se sempre por artifícios legais e administrativos, a meia – educação para a população” (TIRIBA e CIAVATTA, 2011, p. 35).

A “meia-educação” não permitiu que a constituição de uma educação básica universalizada, gratuita e de qualidade para toda população, assim como, elementos fundamentais para o domínio das técnicas e a compreensão do mundo que vivem.

Avançando nas considerações, o período que vivemos hoje, de acordo com Sennett (2006), consolida a ideologia chamada de “a cultura do novo capitalismo”, isso implica que o novo capitalismo deve ser pensado como um modelo cultural. O homem que faria parte desse novo modelo “enriqueceria pensando em termos de curto prazo, desenvolvendo seu próprio potencial e desapegando a tudo” (SENNETT, 2006, p.16).

Desse modo, os discursos nele contido versam sobre o trabalho e suas formas embutidos na “sociedade da capacitação” que afetam diretamente os comportamentos e influenciam políticas.

O novo capitalismo pauta-se, de modo geral, no trabalho, no talento e no consumo, essas temáticas são apresentadas por Sennett (2006) como uma espécie de variáveis para a compreensão da cultura do novo capitalismo.

Nesse contexto, examinaremos mais detidamente a questão da educação e da formação, ao qual Sennett (2006) intitula de “o talento e o fantasma da inutilidade”, sobre isso, o autor contextualiza historicamente citando a Grande Depressão da década de 1930, trazendo a lembrança homens em frente aos portões da fábrica à espera de um emprego. Essa caracterização é a prova viva do fantasma da inutilidade, que não se dissipou, apenas mudou o contexto.

A partir disso, surge então o ideal de que uma educação e uma capacitação especial seriam capazes de fazer com que os jovens estivessem sempre empregados, mentalidade essa, presente atualmente na sociedade das capacitações, mas sob outro contexto, atender mão de obra especializada mais barata a partir de capacitações de natureza diversas (SENNETT, 2006).

Entretanto, o autor ao apresentar o postulado inicial de David Ricardo afirma que as conquistas inegáveis da sociedade moderna quanto à educação, entre

elas, a ascensão da classe média, “[...] continua deixando a maioria para trás, o que é pior, o sistema educacional gera grande quantidade de jovens formados, mas impossíveis de empregar [...]” (SENNETT, 2006, p.83).

Isso implica que na sociedade das capacitações, talvez seja necessário de uma quantidade pequena de educados talentosos para ocupar setores de ponta, permitindo assim, que a máquina econômica funcione apenas com uma pequena elite.

Ainda sobre a inutilidade, Sennett (2006) apresenta três fantasmas que o rondam: A primeira está relacionada à oferta global de mão de obra, isso implica que o mercado busca trabalhadores superqualificados, mas que não exigem salário correspondente ao nível, “o mercado de trabalho também busca talentos baratos” (p.85).

Nesse caso, o fantasma está no medo dos estrangeiros por se apresentarem mais bem capacitados, constituindo um atrativo especial para os empregadores, forçando com que as pessoas de origem de tal país incrementem seu capital humano para competir.

O segundo fantasma da inutilidade revelado por Sennett (2006) é o medo antigo que os seres humanos têm de serem substituídos por máquinas, em todo percurso industrial essa ameaça se repetiu.

Mas graças à revolução na informática, tudo se concebe com rapidez, eficiência e qualidade, proporcionando ganhos de produtividade e economias em mão de obra, desse modo, “[...] o reino da inutilidade se vai expandindo à medida que as máquinas passam a fazer coisas de valor econômicos [...]” (SENNETT, 2006, p.90).

Esses dois fantasmas afetam parte da mão de obra, mas não toda, uma área muito mais abrangente da inutilidade é o envelhecimento. “Todo mundo envelhece, e, debilitados, todos nos tornamos em algum momento inúteis, no sentido de improdutivo” (SENNETT, 2006, p.90).

O critério “idade” é medida de duas formas: a primeira está relacionada ao preconceito, pois há o estigma de que ao envelhecer as pessoas tendem ser acomodadas, lentas e com pouca energia, o que é um paradoxo, pois “a moderna medicina permite-nos viver e trabalhar por mais tempo que no passado” (SENNETT, 2006, p.91).

O segundo critério, de acordo com Sennet (2006), perpassa pela questão de que a idade afeta o talento e a capacitação, esse por último não é um bem durável, ou seja, é economicamente mais viável treinar um jovem a um senhor de meia idade, pois além de ter o piso salarial maior que um jovem, eles tendem ser mais críticos de modo a julgar o valor da capacitação de acordo com a própria experiência de vida.

Diante dos fantasmas da inutilidade presente no capitalismo contemporâneo, Sennett questiona: Como se tornar importante e útil aos olhos dos outros? Ao que o autor responde:

A maneira clássica é a perícia, desenvolvendo algum talento especial, alguma capacidade específica. A ética da perícia vem a ser desafiada, na cultura moderna, pela fórmula alternativa do valor. [...] com o passar do tempo, a sociedade depurou a tecnologia da busca do talento original. Ao prospectar mais o crescimento potencial que as realizações passadas, a busca do talento adapta-se perfeitamente às condições peculiares das organizações flexíveis (SENNETT, 2006, p.119-120).

Desse modo, o autor revela que a perícia é um valor que de fato vai de encontro à cultura do novo capitalismo, pois “[...] desafia a individualidade idealizada pressuposta pelas novas instituições do trabalho, da educação e da política” (SENNETT, 2006, p.178), uma individualidade propensa à mudança, capaz de crescimento, aberto a experiência e cheia de potencialidades.

Nesse aspecto, a competição não é estranha da individualidade, ao contrário, é intolerante ao que é incompetente, entretanto, falta-lhe o compromisso, apesar de o ser competitivo e realizar trabalhos com a mais perfeição possível, acreditam num padrão objetivo exterior a seus desejos.

Trata-se, portanto, de um triunfo da superficialidade no trabalho e de um compromisso desinteressado (SENNETT, 2006).

Após a apresentação dos principais pensamentos e contribuições de autores clássicos e atuais, finalizamos este primeiro capítulo, ressaltando que os temas relacionados à educação, à qualificação e ao trabalho foram tratados e discutidos por economistas e sociólogos clássicos, mas igualmente pela crítica marxista, bem como se tornaram ao longo da história um campo de disputas.

Foi também no decorrer dos séculos, marcados, sobretudo, pelas fortes inovações técnicas e organizacionais do sistema produtivo que surgiu o debate

sobre a necessidade do homem possuir melhores qualificações para atuar no controle das fábricas em crescimento e atender as demandas técnicas.

O processo de transição do regime taylorista fordista para o modo de produção acumulação flexível configurou uma nova etapa do capitalismo, trazendo a ideia de um novo tempo, mais dinâmico, em constantes mudanças, porém incerto, o que exigiria não apenas qualificações, mas também competências e habilidades para analisar, interpretar, criar, tomar iniciativas e decisões, corrigir instruções, trabalhar em equipe, comunicar-se, aprender constantemente e outros.

As transformações mais recentes colocam a perícia, o talento e o consumo como elementos responsáveis da cultura do novo capitalismo. A economia global requer pessoas mais adaptáveis, que desempenham várias atividades visando atender o dinamismo tecnológico e as constantes inovações no mundo da produção.

## **CAPÍTULO 2**

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA, TEORIA, REFLEXÕES E DIÁLOGOS**

Este capítulo intenta realizar breve recuperação histórica da estruturação e do desenvolvimento da educação profissional na conjuntura brasileira desde os tempos primórdios até o período atual.

Em seguida, analisa o período histórico dessa modalidade de ensino, considerando o desenvolvimento da atividade industrial e as análises trabalhadas até o momento, pautando-se no seguinte questionamento:

A educação profissional sempre esteve voltada para o ensino de um ofício ancorado na separação do trabalho manual e do trabalho intelectual?

Vale ressaltar que essas discussões são fundamentais, tornando-se uma espécie de arcabouço teórico que atua como mediador para as reflexões que serão abordadas no capítulo posterior, onde analisaremos as políticas públicas para a educação profissional.

#### **2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA**

##### **A) Entre os povos nativos**

Os povos indígenas certamente foram os primeiros a empregarem os processos rudimentares de educação profissional em solo brasileiro, visto que as práticas educativas e o preparo para o trabalho se davam por meio de práticas cotidianas de socialização e de convivência no interior das tribos (MANFREDI, 2002).

Os mais velhos faziam e ensinavam, enquanto os mais moços observavam, repetiam e aprendiam, desse modo, a aprendizagem desses por último, efetivava-se por meio da observação e participação direta nas atividades de caça, pesca, coleta, plantio, construção e confecção de objetos (MANFREDI, 2002).

## B) No Brasil Colônia – 1530-1822

De acordo com Manfredi (2002), na época do Brasil Colônia, a economia era baseada na agroindústria açucareira organizada em *plantations*<sup>19</sup> utilizando o trabalho escravo de índios nativos, de negros vindos da África e de alguns trabalhadores livres. A qualificação nesse período se dava de dois modos:

O primeiro acontecia nos engenhos de plantação e produção de cana-de-açúcar, onde prevaleciam práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho (MANFREDI, 2002).

O engenho era composto de diversos edifícios, como a senzala, a capela, as residências dos assalariados, a serraria, a carpintaria, a casa, a moenda, a casa de purgar e outros, que demandava numerosa e diferenciada força de trabalho (CUNHA, 2005a).

E o segundo modo de qualificar-se acontecia nos primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, nos colégios e nas residências jesuítas, chamadas de escolas-oficinas de formação de artesões e ofícios. As crianças eram encaminhadas para as oficinas conforme as inclinações manifestas. Os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados às atividades de carpintaria, construção, pintura, tecelagem, entre outros (MANFREDI, 2002).

Cunha (2005a) afirma que os colégios e residências dos jesuítas, talvez foram os primeiros núcleos de artesanato urbano, além disso, os irmãos-oficiais foram trazidos da Europa, tendo em vista a raridade de artesãos no Brasil e que, portanto, reproduziam nas oficinas práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, dando preferência, sobretudo às crianças e adolescentes, aos quais eram atribuídas tarefas acessórias da produção.

Manfredi (2002) afirma que os jesuítas exerceram papel de grande importância quanto à catequese e a educação dos índios assim como escolas para setores da elite, além disso, o sistema escravocrata sobreviveu por mais de três séculos deixando marcas profundas na construção das representações sobre trabalho, onde todo e qualquer trabalho físico e manual era considerado “trabalho desclassificado”.

---

<sup>19</sup>Características produtivas que faz uso de latifúndio, monocultura, produção para o mercado externo e mão de obra barata.

Cunha (2005a, p.67) ressalta que embora a catequeses dos índios fosse a mais divulgada, não se pode esquecer a empresa escolar que mantinha no Brasil cerca de 25 residências, 36 missões, 17 colégios e um número não determinado de “escolas de ler e escrever” que “tinha para suas escolas, uma pedagogia, modelos institucionais e currículos próprios, tudo isso condensado na *Ratio Studiorum*<sup>20</sup>”.

Manfredi (2005) afirma que no Brasil do século XVIII havia 631 lojas de ofícios, entretanto, foram extintas pela Constituição de 1824, por sua vez, Cunha (2005a, p.52) afirma que essa Constituição reconheceu a decadência da organização corporativa de ofícios, tendo em vista “[...] a estreiteza do mercado interno, as limitações da economia colonial, os desincentivos resultantes do trabalho escravo e as restrições da ideologia econômica liberal”.

### **C) No Brasil Império – 1822-1889**

Manfredi (2002) afirma que a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808 provocou transformações políticas significativas:

Em termos econômicos, passou de uma base essencialmente agroindustrial para a implantação de atividades e empreendimentos industriais estatais e privados, subsidiando o comércio.

De acordo com Cunha (2005a), o café pôde se desenvolver muito bem com o trabalho assalariado e a escravidão no Brasil era importante, inclusive era comum a expressão “O Brasil é o café e o café é o negro”, entretanto, após a Independência, a Inglaterra forçou o governo brasileiro a assinar um acordo que limitava o tráfico de negros, prevendo severas penas. Esse acordo previa eficácia a partir de 1830.

Mas a redução da importação de escravos foi apenas momentânea já que a expansão da cafeicultura exigia cada vez mais força de trabalho, apenas em 1852

---

<sup>20</sup>“Plano de Estudos de vigorosa magnitude, alinhavada à formação jesuítica [...] preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações” (MARTINO, 2000, p.155,157).

que a importação de escravos se extinguiu de fato através de uma lei elaborada em 1850. A extinção do tráfico abre caminhos à imigração de europeus:

A transformação dos escravos em trabalhadores assalariados era dificultada tanto pelo preconceito dos fazendeiros, que não conseguiam imaginar o trabalho regular e produtivo sem a pressão do chicote, quanto pela rejeição dos próprios libertos em permanecerem nas mesmas condições do escravo. Não bastasse isso, a ideologia racista das classes dominantes brasileiras levava-as a acreditar que os mestiços (mulatos e caboclos) eram seres inferiores, sendo a imigração de colonos brancos a única solução válida para a substituição do braço escravo e a construção de um país civilizado (CUNHA, 2005a, p.84).

Em termos educacionais, houve o desmantelamento do sistema educacional jesuítico, visto a expulsão da Companhia Jesuítica em 1759, que desde então desorganizou o sistema de educação escolar existente, obrigando o Estado a montar outro aparelho escolar para substituí-lo (MANFREDI, 2002).

Desse modo, a primeira instituição pública fundada foi a de ensino superior que foram destinadas aos que exerceriam funções qualificadas no exército e na administração do Estado.

As escolas de níveis primários e secundários serviam como cursos preparatórios para as universidades, paralelamente, o Estado desenvolvia os artífices para oficinas, fábricas e arsenais, que era voltado para um ensino específico cujo objetivo era promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção (MANFREDI, 2002).

Entre 1840 e 1856 foram fundadas as casas de educandos artífices destinadas aos setores mais pobres e excluídos da sociedade, geralmente, crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados a essas casas, onde recebiam instruções primárias e aprendiam ofícios, tais como, tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria e outros. Essas casas eram criadas e mantidas por sociedades com auxílio governamental (MANFREDI, 2002).

Entre os anos de 1858 e 1886 foram criados os Liceus de artes e ofícios nos seguintes centros urbanos: Rio de Janeiro em 1858, Salvador em 1872, Recife em 1880, São Paulo em 1882, Maceió em 1884 e Ouro Preto em 1886. O acesso a esses cursos eram livres, exceto para escravos (MANFREDI, 2002).

Ao contrário das casas de educandos artífices, os Liceus nascem de iniciativas de entidades da sociedade civil, cujos recursos vinham das quotas de sócios ou de doação de bem feitores (MANFREDI, 2002).

As práticas educativas promovidas tanto pelo Estado como as das iniciativas privadas pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória destinado aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza.

A outra concepção dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

De acordo com Manfredi (2002), essas iniciativas constituem mecanismos de disciplinamento dos setores populares no sentido de conter ações insurrecionais, contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada no período colonial.

Cunha (2005a) afirma que houve manifestações operárias quanto à educação escolar da classe, inclusive um texto publicado em maio de 1870 sob o título “A elevação do operariado pela educação”, trouxe protestos contra a falta de estímulo para que os artífices se instruissem.

Mesmo que o objetivo não fosse a “vocação das letras”, a facilitação do acesso à instrução propiciaria o desaparecimento do “proletariado”, e, em consequência, o operário se elevaria, de modo a impor-se “um dia, à sociedade egoísta de hoje”, pela superioridade intelectual [...] (CUNHA, 2005a, p.95).

O autor afirma que essas manifestações podem ser consideradas “sementes que iriam brotar com vigor nas duas primeiras décadas do século XX, quando do surgimento dos sindicatos e das iniciativas educacionais de caráter classista” (CUNHA, 2005a, p.96).

De modo geral, Cunha (2005a) ressalta que o pensamento central elaborado para a educação profissional no Império estava baseada na elevação da moralidade e no desenvolvimento da produção para transformar a sociedade, calcado, sobretudo, em ideólogos europeus, tais como: Adam Smith, Jean-Baptiste Say e Robert Malthus.

Entretanto, as elites intelectuais brasileiras se conformaram com a ideia de educação para o povo por via da educação profissional, como meio de prevenir a contestação da ordem, bem como mobilizar a força de trabalho para a produção industrial manufatureira.

#### **D) Na Primeira República – 1889-1930**

Nesse período, o país ingressa em uma nova fase econômico-social, visto que a extinção da escravatura possibilitou a aceleração da urbanização com o projeto de imigração, além disso, tem-se a expansão da economia cafeeira, o surgimento dos grandes centros e a modernização tecnológica (MANFREDI, 2002).

Esse cenário gerou novas necessidades de qualificação profissional e iniciativas no campo da instrução básica e profissional popular, desse modo, surge uma rede de escolas visando à qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos por meio de iniciativas de governos estaduais, federais, bem como outros protagonistas, tais como, a igreja católica e as organizações de natureza sindical (MANFREDI, 2002).

Nilo Peçanha transformou as escolas de aprendiz em um único sistema em 1909, criando por meio do Decreto nº7566 dezenove escolas com a finalidade de formar operários e contramestres por meio de ensino práticos e conhecimentos técnicos transmitidos. Cada escola deveria contar com cinco oficinas de trabalho manual ou mecânica, os principais ofícios eram os de marcenaria, alfaiataria e de sapataria (MANFREDI, 2002).

Entretanto, Manfredi (2002) afirma que movimentos grevistas se espalharam pelos centros industriais, visto que o desenvolvimento social capitalista revelou o papel de grande importância que trabalhadores exerciam nas indústrias.

Desse modo, o ensino profissional foi considerado um antídoto contra o apregoamento das ideias de lideranças anarco-sindicalista, assim como, o ensino público era visto como instrumento de emancipação econômica, social e política (MANFREDI, 2002).

O ensino profissional para os desvalidos era visto [...] como uma pedagogia preventiva quanto corretiva. Enquanto a pedagogia preventiva propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos

vícios, pelos crimes e pela subversão política ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas (CUNHA, 2005b, p.24).

Em 1898 foi realizada uma reforma no Asilo de meninos desvalidos que passou a ser chamado de Instituto Profissional João Alfredo. Nessa instituição, cada aprendiz deveria percorrer a série completa de ofícios de modo que fosse preparado para o uso de diversos instrumentos de trabalhos (MANFREDI, 2002).

De acordo com Cunha (2005b), o Instituto João Alfredo tinha finalidade explícita de proporcionar aos alunos a educação física, intelectual, moral e prática necessárias para o bom desempenho das profissões, assim como, havia uma dinâmica bem diferente:

Os alunos eram internos, recebiam alimentação, vestuário, cuidados médicos e odontológicos, e frequentavam um curso totalmente gratuito, com duração de seis anos. O currículo do curso era composto de três cursos sequenciais – como se fosse ciclos [...] Curso teórico [...] Curso de artes [...] Curso profissional (CUNHA, 2005b, p.31-32).

De acordo com Cunha (2005b) o curso teórico era o mesmo curso ensinado nas escolas média e primária, era baseada no francês prático, na matemática elementar, higiene pessoal e noções concretas de ciências naturais. Já o curso de artes compreendia o ensino de: desenhos (à mão livre, geométrico aplicado às indústrias, de ornato, de figura e de máquina), modelagem, escultura de ornatos e estatuária, música (vocal e instrumental), ginástica, exercícios militares e esgrima.

E, finalmente, o curso profissional abarcava os seguintes cursos: a tipografia, entalhadura, alfaiataria, carpintaria, encadernação e pautaço, ferraria e serralheria, latoaria, marcenaria e empalhamento, sapataria e tornearia.

Ao ser admitido no Instituto em hipótese alguma poderia desistir do curso, dado o alto custo do ensino profissional, e se assim o fizesse, era necessário indenizar o Instituto das despesas feitas.

Além disso, o aluno não poderia reprovar duas vezes na mesma matéria, se isso ocorresse, seria desligado do Instituto, caso não houvesse ninguém

responsável pelo aluno, então, o mesmo ficaria no Instituto realizando serviços domésticos até conseguir sua própria subsistência.

Ao completar o curso, os alunos que não queriam atuar como contramestres eram encaminhados as principais empresas por iniciativa do Instituto (CUNHA, 2005).

Esse instituto foi uma das peças-chave na implantação das reformas educacionais de 1929 com Fernando de Azevedo, transformando-a em um instituto profissional eletrônico e mecânico, bem como a de 1932 com Anísio Teixeira, visando uma primeira tentativa de superação da reprodução escolar entre o trabalho manual e o intelectual nas escolas técnicas secundárias. Ambas as reformas não obtiveram sucesso, ora por razões sociais e pedagógicas, ora pelo golpe político que culminou no Estado Novo e nas Leis Orgânicas de Gustavo Capanema (MANFREDI, 2002).

Em 1892 o Estado de São Paulo aprovou uma lei que determinava a criação de cursos noturnos para menores trabalhadores. Em 1807 havia 22 cursos, em 1917 já contava com 139 cursos e em 1920 mais de 50 mil alunos o frequentavam, embora não fossem cursos propriamente profissionais, era enfatizada sua aplicação prática na produção (MANFREDI, 2002).

Em 1906 foi fundada treze escolas de ofícios voltadas para orientação da força de trabalho industrial e manufatureira. Em 1911 em São Paulo começou a funcionar escolas profissionais oficiais destinadas ao ensino dos meninos: Artes industriais (mecânica, marcenaria, pintura, decoração e eletricidade) e também das meninas: Economia e prendas manuais (rendas, bordados, confecções, flores e chapéus, pintura e desenhos profissionais) (MANFREDI, 2002).

Havia também os liceus de artes e ofícios que eram organizados e mantidos por padres salesianos, doravante escolas salesianas. A primeira escola fundada no Brasil foi em 1883 em Niterói e o segundo em 1886 em São Paulo, em fins dos anos 1950 chegou a ter quatorze estabelecimentos.

Eram oferecidos os seguintes ofícios: Tipografia, encadernação, marcenaria, alfaiataria, sapataria e marmoraria, entretanto, a escola salesiana entrou em decadência pela longa duração do curso que incentivava evasão e a competição das escolas públicas criadas pelo governo (MANFREDI, 2002).

Cunha (2005b) afirma que o ensino profissional foi objeto de importantes iniciativas: não era mais destinado aos filhos de escravos abandonados nem mesmo aos que não tinham mais opções de destinos, mas sim aos escolhidos mediante a testes e exames psicotécnicos, onde o mais apto dentro os candidatos seriam beneficiados pelo ensino profissional.

O método de ensino também modificou, anteriormente, consistiam na reprodução das práticas artesanais de aprendizagem, agora se tornam objetos racionalizados ao estilo do taylorismo, onde as séries metódicas exigiram um número crescente de operários com características homogêneas, padronizadas e substituíveis a qualquer tempo.

### **E) No Estado Novo 1937-1945**

Nesse período, o Estado era considerado como agente de desenvolvimento econômico, passando a intervir de modo mais contundente na economia de modo a promover a industrialização (MANFREDI, 2002; CUNHA, 2005c).

Em termos educacionais, o governo não tinha uma ação específica, apenas poucas e fragmentadas referências. A educação aparecia no item da questão social, além disso, a política do Estado Novo legitimou a separação do trabalho manual e o intelectual: o ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002; CUNHA, 2005c).

Em 1931 a política educacional do Estado Novo passa por uma reforma inspirada no modelo escolar italiano de Giovanni Gentile com aspiração fascista, onde o ensino secundário era considerado como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separados dos cursos profissionalizantes (MANFREDI, 2002).

Desse modo, o sistema escolar passou a ter a seguinte configuração:

Ensino primário deveria ter duração de 4 ou 5 anos para crianças de 7 a 12 anos.

Ensino secundário deveria formar dirigente, bem como preparar para o ensino superior.

Os demais ramos tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia:

- Ensino agrícola – voltada ao setor primário;
- Ensino industrial – direcionado ao setor secundário;
- Ensino comercial – voltado ao setor terciário;
- Ensino normal – Formação de professores para o ensino primário;
- O ensino superior permaneceu com a mesma estrutura de 1931.

Cunha (2005c) afirma que os portadores de certificados de conclusão do ensino primário tinham possibilidade de ingressar no ensino comercial nos cursos de auxiliar de comércio (2 anos) ou no propedêutico (3 anos), como parte das condições para ser admitido no ensino secundário para ingressar em cursos técnicos (1 a 3 anos), voltados para as seguintes modalidades: secretário, guarda-livros, administrador – vendedor, atuário e perito-contador, esses dois últimos cursos era condição necessária para se ingressar no curso superior de administração e finanças (3 anos), que conferia o diploma de bacharel em ciências econômicas.

Cunha (2005c) ressalta que pela primeira vez no Brasil, o termo “técnico” foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, designando um nível intermediário na divisão do trabalho.

Desse modo, havia grandes distinções curriculares que separavam as escolas pós-primárias voltadas para futuros operários e as escolas secundárias voltadas para futuros burocratas e profissionais liberais.

Por outro lado, no Distrito Federal um novo modo de conceber a formação da força de trabalho emergiu pelo pensamento e ação de Anísio Teixeira, que realizou mudanças contundentes no sentido de diminuir as distinções curriculares entre os ensinos.

Foram criadas as escolas técnicas secundárias, que além de fornecer o curso secundário, fornecia cursos exclusivamente industriais e comerciais, diferenciado por um ciclo de dois anos.

Com isso, pretendia-se quebrar a dualidade do sistema, caminhando para a construção da escola única de grau médio. Entretanto, tal iniciativa foi interrompida após sua demissão e os ensinos profissional e secundário retornaram aos antigos padrões dualistas de educação (CUNHA, 2005c).

Em 1934 foi criado por decreto o CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, constituído por ferrovias do Estado com recursos provenientes do Estado e de empresas, contada com administração autônoma. Em 1942 havia 16

escolas profissionais nas ferrovias paulistas e nove ferrovias se associaram ao centro.

A clientela desses centros era formada, sobretudo, por filhos de ferroviários enquanto que nas escolas de ofícios eram formados por órfãos e outros desvalidos, mais interessados por comida gratuita do que por aprendizado propriamente (CUNHA, 2005c).

As escolas de ofícios eram mantidas exclusivamente pelo Estado, voltadas à formação de operários para as empresas e, portanto, as empresas tinham certa dificuldade em intervir e influir sobre o ensino em razão da burocracia educacional e padrões uniformes.

Enquanto isso, nos CFESP não possuía uma pedagogia própria para o ensino dos ofícios, procurando incorporar os padrões artesanais de aprendizagem, apenas possuíam séries metódicas que se mostraram eficazes na formação de operários. A aproximação entre empresa-escola assim como as séries metódicas foram utilizados mais tarde pelo SENAI (CUNHA, 2005c).

Cunha (2005c) relata também que a gravidade da crise de 1937, fez com o Estado Novo, assumisse o desenvolvimento industrial como meta, como condição de resolver o estrangulamento externo da economia. Tal meta, provavelmente assumiu como opção a preocupação em qualificar para a força do trabalho.

A intensificação da produção industrial incorporou os maiores contingentes de trabalhadores, multiplicou a jornada de trabalho, exigiu mais operários qualificados para operação e, ainda, operários qualificados para a manutenção preventiva e corretiva.

Em 1941 o governo brasileiro conseguiu concessão de créditos e autorização para transferências de tecnologia e capitais de empresas siderúrgicas junto aos governos alemão e norte-americano.

Os Estados Unidos dispôs a financiar a construção e a assistência técnica para instalação da Companhia Siderúrgica Nacional de Volta Redona no Rio de Janeiro. Esse empreendimento governamental permitiu a formação de grande contingente de trabalhadores qualificados (CUNHA, 2005c).

A Constituição de 1937 no art.129 determinou o papel inédito do Estado, atribuindo às empresas industriais o dever de formar sistematicamente em escolas,

seus aprendizes. A Constituição determinava ainda que os filhos dos associados de sindicatos fossem mantidos em escolas de aprendizes.

Em 1938 o Ministério da Educação elaborou um anteprojeto estipulando a criação de Escolas de Aprendizes Industriais mantidos pelos sindicatos e industriais, onde as escolas teriam oficinas destinadas à prática dos aprendizes para trabalhadores maiores de 14 e menores de 18 anos, com duração de 8 a 16 horas semanais em horários coincidentes ao horário do trabalho (CUNHA, 2005c).

Cunha (2005c) relata ainda que cada empresa deveria empregar um número de trabalhadores igual ou superior a 10% do efetivo total de operários. O governo manteria as escolas de aprendizes onde os sindicatos e indústrias não fossem capazes de fazê-los. Os Ministérios de Trabalho e Educação fiscalizariam esse dispositivo e aplicaria sanções aos infratores.

O autor afirma que além desse projeto, o Ministério da Educação elaborou um anteprojeto para menores não trabalhadores, entre 11 a 14 anos, onde projetava a criação de escolas pré-vocacional. Nessas escolas os futuros aprendizes iriam adquirindo destreza manual, estudariam desenho e ciências, e melhorariam conhecimentos e cultura geral.

As escolas eram mantidas com recursos do imposto sindical e geridas conjuntamente por representantes dos sindicatos e do Ministério da Educação. Entretanto, a Confederação Nacional das Indústrias do Estado de São Paulo era contrária e resolveu não responder a consulta ministerial, resistindo passivamente.

Diante disso, o governo baixou o Decreto-Lei nº1238 de 2 de maio de 1939 decretando a obrigatoriedade de as empresas manterem os cursos de aperfeiçoamento profissional.

Em 26 de julho de 1940 foi promulgado o Decreto nº6029 apresentando o mesmo modelo de cursos de formação profissional, mas com algumas mudanças, tais como: os menores sujeitos a aprendizagem foram definidos como trabalhadores, onde os empregadores deveriam pagar um salário e não uma diária de aprendizagem, ou seja, o custo de formação profissional seria atribuído integralmente ao empregador (CUNHA, 2005c).

Entretanto, o Decreto e sua regulamentação foram ineficazes, houve um conflito entre a orientação do governo e os interesses imediatistas dos industriais: os

empresários passaram a ameaçar boicote ao recolhimento da sobretaxa e do emprego remunerado aos aprendizes.

Mas os conflitos foram resolvidos pelo próprio Vargas, negociando com os industriais, usando o poder de pressão de que dispunha para que aceitassem os termos básicos da legislação, onde as indústrias deveriam assumir a formação profissional incluindo o custo financeiro (CUNHA, 2005c).

Manfredi (2002) afirma que no sistema público surge o chamado Sistema S, organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais que teve como primeiras estruturações o SENAI (1942) e o SENAC (1943), por sua vez, Cunha (2005c) afirma que há certa ambiguidade no que se refere à dimensão pública ou privada do SENAI e isso se deve, sobretudo, em virtude do corporativismo do Estado Novo.

O autor ressalta que foi bastante rápida a implantação do SENAI e logo obteve reconhecimento por parte das indústrias, sobretudo porque a emergência imposta pela Segunda Guerra Mundial foi possível iniciar cursos de aprendizagem, sobretudo na área de metalmeccânico, além disso, facilitou que muitos produtos, antes importados fossem produzidos internamente, por outro lado, exigiu esforços grandiosos para elaboração de projetos, improvisação de maquinário e formação da força de trabalho.

Devido à dificuldade de importação de componentes, a manutenção dos equipamentos exigiu operários qualificados em quantidade crescente. Máquinas operatrizes foram especialmente produzidas para o ensino dos ofícios ligados à mecânica; prédios foram construídos ou ocupados mediante cessão; séries metódicas de ofício foram elaboradas para as diversas especialidades; instrutores foram recrutados na indústria (CUNHA, 2005c, p.55).

A ideia inicial do SENAI era de que menores realizassem a aprendizagem nessa instituição e não mais no próprio emprego, pois além de cara e assistemática, não fornecia conhecimentos tecnológicos pertinentes, mas para viabilizar os Cursos de Aprendizagem de Ofício, optou-se por alternar entre a escola e o emprego. Entretanto, em 1952 o Decreto nº 31.546 determinou que a aprendizagem ocorresse no âmbito do emprego por meio da aprendizagem metódica.

Os principais ofícios do SENAI eram voltados às Indústrias de alimentação; de vestuário; da construção civil e mobiliário; de fiação e tecelagem; de artefatos de couro, de joalheria e pedras preciosas; química e farmacêuticas;

gráficas; de vidros, cristais, espelhos, cerâmica de louca de porcelana; metalúrgicas; mecânica e de material elétrico; de transportes marítimos e fluviais.

Mas muitos dos cursos foram desativados, considerando a obsolescência dos mesmos em virtude do processo de industrialização ou a instituição passou a sintonizar suas atividades com a grande indústria.

Cunha (2005c) afirma ainda que o protagonismo de Vargas na criação do SENAI se deve ao fato de que o próprio Estado estava empenhado na industrialização e no desenvolvimento econômico e, portanto, elas surgem como uma política de formação de força de trabalho.

## **F) De 1945 a 1980**

De acordo com Cunha (2005c), com a queda do Estado Novo, não foi possível deter de imediato a dinâmica do aparelho escolar. Ainda em 1946 foram promulgados Decretos que deram nova organização aos ensinos agrícola, normal e primário. Em fins de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº.4024, de 20 de dezembro) que modificou os principais traços da política educacional do Estado Novo, entretanto, um aspecto muito importante permaneceu: aprendizagem de ofícios industriais, associando escola e empresas.

Manfredi (2002) afirma que de 1945 a 1964 o aparato institucional legitimador do sistema corporativo de representação sindical e do aparelho burocrático estatal, edificado no período Getulista não foi alterado significativamente, ao contrário, ao longo das décadas de 1940 a 1970 foram cristalizando concepções e práticas dualistas:

Por um lado, a educação escolar acadêmico – generalista no qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos e que eram cada vez mais amplos à medida que progrediam nos estudos, e por outro lado, a educação profissional, o aluno recebia o conjunto de informações relevantes para o domínio do ofício, sem o aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhes dessem condições a prosseguir.

Mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases em fins de 1961 a dualidade estrutural ainda persistia. As entidades do Sistema S não só foram mantidas como um sistema paralelo como também expandiu com a ascensão dos militares ao poder.

Inclusive, os governos de 1964 a 1985 optaram por grandes projetos nacionais como estratégia de desenvolvimento, surgindo à necessidade de desenvolver vários programas que requeriam a formação de mão de obra em massa que foram executados por SENAI's e escolas técnicas através de cursos de duração rápida que abarcavam conteúdos reduzido, prático e operacional.

A promulgação da Lei nº 5692/71 instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo formalmente a equiparação entre os cursos secundários e técnicos.

Entretanto, sofreu várias modificações até a promulgação da Lei nº 7044 de 1982, fundamentado nos pareceres MEC nº45/72 e nº76/75 a qual propunha distinção entre o ensino de formação geral e o profissionalizante, o que tornou mais ambíguo e precário o ensino médio (MANFREDI, 2002).

### **G) De 1990 ao período atual**

A década de 90 foi marcada por diversos episódios históricos, entre eles, assistimos o avanço da globalização que ultrapassou as antigas fronteiras territoriais fazendo com que a economia mundial caminhasse para um processo de mundialização do capital.

Além disso, as novas tecnologias da informação também foram o destaque da década de 90, a velocidade da revolução tecnológica, em especial a informática e as telecomunicações, mudou a forma de trabalhar e passou a ser fundamental para aumentar a velocidade nas transações comerciais e financeiras.

De acordo com Moreira e Sene (2005) o mercado global é caracterizado, sobretudo, pela internacionalização da produção, pela predominância econômica dos grandes conglomerados empresariais e pela busca de maior velocidade nas transações comerciais e financeiras, esse por último, perpassa o desenvolvimento tecnológico que facilitou a integração em escala mundial.

Portanto, para a expansão econômica, política e até cultural do capitalismo era necessário a unificação de um projeto econômico de desenvolvimento, ou seja, a globalização via neoliberalismo.

O panorama de mudanças se completou com a tendência cada vez maior da flexibilização das relações de trabalho, da reestruturação produtiva da economia e da internacionalização da economia e do capital, integrando mercados mundiais

dentro de um contínuo processo de globalização econômica inspirado pela ideologia do neoliberalismo.

A nova situação exigiu que os Estados buscassem outras formas de relações, norteadas por novas regras dentro da esfera mundial, nesse aspecto, a educação foi chamada como uma estratégia de apoio para a viabilização da reforma produtiva, imposta pelos padrões de concorrência internacional através do processo de globalização da economia de modo a criar um modelo escolar que atendesse às exigências impostas pelo modelo de desenvolvimento econômico.

No Brasil especificamente, assistimos a reforma do aparelho do Estado, a promulgação da nova LDBEN de 1996, bem como uma série de políticas de desenvolvimento e valorização da Educação Profissional ao longo da década de 1990 e dos anos seguintes. Essa discussão estará no centro de nossas análises no Capítulo 3.

## **2.2 ANÁLISE DOS PERÍODOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Ao realizarmos o breve resgate histórico da educação profissional desde os tempos primórdios até o período atual, voltemos nossa pergunta inicial: A educação profissional sempre esteve voltada para o ensino de um ofício ancorado na separação do trabalho manual e do trabalho intelectual?

Considerando o que conseguimos trabalhar até o momento é possível realizarmos algumas reflexões e/ou interpretações:

Primeiro, parece-nos que o sistema educacional brasileiro sempre permaneceu com a concepção dual de educação, embora ações foram empreendidas na tentativa de superar a reprodução escolar entre o trabalho manual e o intelectual, mas as mesmas foram sufocadas ora por razões políticas, sociais, econômicas ou pedagógicas.

No que se refere especificamente sobre o ensino profissional foi possível identificar que esse tipo de educação sempre esteve voltado aos substratos da sociedade, senão vejamos:

A qualificação no Brasil Colônia se dava por processos informais de práticas educativas nos engenhos de açúcar, ou seja, era no espaço de trabalho e no aprendizado profissional que consistia o desenvolvimento dos trabalhadores pobres ou escravos que não tinham alternativas a não ser se submeter a essa condição.

Vale ressaltar que nessa fase predominava o pacto colonial, no qual a colônia fornecia a matéria prima para a metrópole em troca esta fornecia produtos manufaturados.

Já no Império, as casas de educandos artífices e, posteriormente, os Liceus de artes e ofícios tinham o objetivo de formação da força de trabalho diretamente ligada à produção, ambos foram destinados aos setores mais pobres da sociedade, ao passo que o ensino superior e escolas de níveis primários e secundários eram dedicados aos mais abastados.

Na Primeira República o Decreto nº7566/1909 criou escolas para formar operários por meio de ensino práticos e foi considerada uma maneira para limitar ideias anarco-sindicalista, evidentemente o ensino profissional era voltado às camadas mais pobres das sociedades, enquanto que os ricos se dedicavam ao ensino público secundário que era visto como instrumento de emancipação econômica, social e política.

Esse período é conhecido como a fase da implantação da atividade industrial, em que uma série de acontecimentos, como a abertura dos portos ao comércio exterior em 1808, o fim da escravidão (1888) e a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) impulsionaram a atividade industrial.

No Estado Novo a separação dos tipos de ensino para os ricos e pobres eram mais evidentes ainda: os ramos profissionais (ensinos agrícola, industrial, comercial e normal) voltados às classes menos favorecidas, agrega-se a esse período também a aproximação das escolas às empresas, bem como o surgimento do Sistema S em contraponto às elites condutoras tem-se o ensino secundário e o superior.

Em 1961 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4024/61) também tinham traços que marcavam as distinções entre os mais ricos e os menos favorecidos: a educação escolar acadêmico *versus*

aprendizagem de ofícios industriais, associação de escola/empresas e expansão do Sistema S.

Cabe ressaltar que o período compreendido entre 1930 a 1955 é conhecido como a revolução industrial brasileira. Com a crise mundial de 1929, a oligarquia cafeeira muda de ramo dando lugar para a burguesia urbana, com isso, grande parte da mão de obra e dos capitais disponíveis foram investidas na atividade industrial. Outro fator importante foi à implantação da política de substituições das importações, após a Segunda Guerra Mundial.

Já de 1955 a 1990, o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek dedicou especial atenção aos setores de energia e transportes, facilitando assim a entrada de empresas multinacionais, é a fase conhecida como internacionalização da economia.

Atualmente, a educação profissional ainda é dedicada aos mais pobres, pois é considerada pelo governo como estratégia para integração dos menos favorecidos ao mercado de trabalho.

Tal afirmação pode ser constatada de modo mais evidente na década de 90 até os dias atuais, onde o Estado se colocou como um modernizador das relações de produção que deveria trabalhar para atender essa demanda, por isso o estímulo à indústria são implementadas de modo mais contundente a partir dessa década, nesse contexto, os pobres emergem como questão social urgente, pois sua não inclusão ao projeto de desenvolvimento em curso poderia implicar, talvez, em uma desorganização política e até econômica.

O panorama histórico da educação profissional contextualizado com a síntese da evolução industrial, ora apresentado, também nos leva a refletir que o incremento da educação profissional acompanhou o desenvolvimento da atividade industrial brasileira.

Segundo, parece-nos que a educação profissional sempre esteve voltada para o ensino de um ofício ancorado na separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, e isso está fundamentado na concepção dualista de educação.

Há de se ressaltar também, como já dissemos, ações para superar essa tradição dualidade fazem parte de nossa história, tanto no passado [como as de Fernando de Azevedo em 1929 e a de Anísio Teixeira em 1932] como nos dias

atuais com o Decreto nº 5154/04, este por último será analisado no capítulo posterior.

Esse por último, como veremos no capítulo posterior, representou uma ruptura jurídica, mas não rompeu com o dualismo histórico e expressou a síntese das disputas que envolvem antagonicamente fatores estruturais e conjunturais na sociedade brasileira.

Conforme já trabalhamos no Capítulo 1, Gramsci denuncia a dualidade escolar desde sua mocidade com os Escritos Políticos até a fase mais madura com os Cadernos do Cárcere.

De modo geral, o autor responsabiliza essa diferença histórica à complexificação das atividades práticas na civilização moderna e da incorporação cada vez maior da ciência na vida que tendo em vista os interesses antagônicos das camadas de diferentes níveis sociais, causou a crise do programa e da organização escolar. Para acabar com essa dualidade, Gramsci (1982) aconselha:

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1982, p.136).

Desse modo, a dualidade na educação brasileira é uma marca histórica e que a potencializa à medida que se constrói políticas educacionais emergenciais, focalizadas no aprendizado simplificado, ou seja, o acesso à escolarização se amplia, sobretudo para as camadas médias urbanas, entretanto, a qualidade da formação permanece determinada pela condição de classe.

Considerando o que conseguimos traçar nesta seção, pode-se refletir que é um desafio gigantesco para a educação brasileira superar a concepção dualista de educação: um tipo de educação para as elites condutoras e outro tipo de educação para aos setores mais pobres e excluídos da sociedade, formando o que Taylor chama de “gorila amestrado”.

É certo que o Brasil fez progressos expressivos na educação, o mais evidente talvez foi o processo de escolarização básica em meados do século XX, mas seu desenvolvimento foi acompanhado da concepção de educação dual, apontando para uma distinção educacional.

Carramo e Falcão (2011) afirmam que as desigualdades educacionais acentuam a heterogeneidade, sobretudo na trajetória de busca de inserção no mundo de trabalho, que para os mais pobres são incertas, pois ocupam ofertas de trabalhos disponíveis que em sua maioria são precárias e desprotegidas, permitindo pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir em uma carreira profissional.

Os autores apontam ainda que a experiência escolar eleva às chances de inserção profissional, entretanto, a escola que diz buscar educar-se para a cidadania, não realiza tal prática no interior dela e, sendo assim, apresenta-se como um laboratório de socialização política, cultural e técnico profissional esvaziado de sentido prático.

Portanto, a enorme desigualdade entre as classes sociais dificulta a criação de um forte sistema de ensino que se restringe aos alunos de maior poder aquisitivo. É um desafio enorme uma educação igualitária, onde crianças, sejam ricas ou pobres, possam ter acesso para se tornarem pessoas mais esclarecidas, menos submissas e com conhecimento necessário para o enfrentamento do mundo do trabalho.

## CAPÍTULO 3

### **EDUCAÇÃO PARA A EMPREGABILIDADE: LÓGICAS EM CONFRONTO – DIÁLOGOS ENTRE O QUE O GOVERNO PROPÕE E O QUE DE FATO OCORRE**

#### **Análises das Políticas Públicas Brasileira para a Educação Profissional e dos Indicadores Nacionais de Educação e de Mercado de Trabalho**

Este capítulo dedica-se a analisar a legislação nacional relacionada à educação profissional do período de 1990 a 2013. Além disso, tenciona-se elaborar o mapeamento dessa modalidade de ensino na atualidade por meio de indicadores nacionais de educação e de mercado de trabalho, traçando as principais características desse nível educacional e buscando abordar os desafios que estão postos para a Educação Profissional.

Vale ressaltar que a análise das legislações constitui uma ferramenta para verificar o *contexto teórico* da Educação Profissional e seu significado diante da dinâmica do mundo do trabalho ao longo dos anos 1990 e seguintes, ao passo que o mapeamento desse ensino na atualidade permite diagnosticar e avaliar a implementação dessa legislação, constituindo, portanto, uma análise no *contexto prático*.

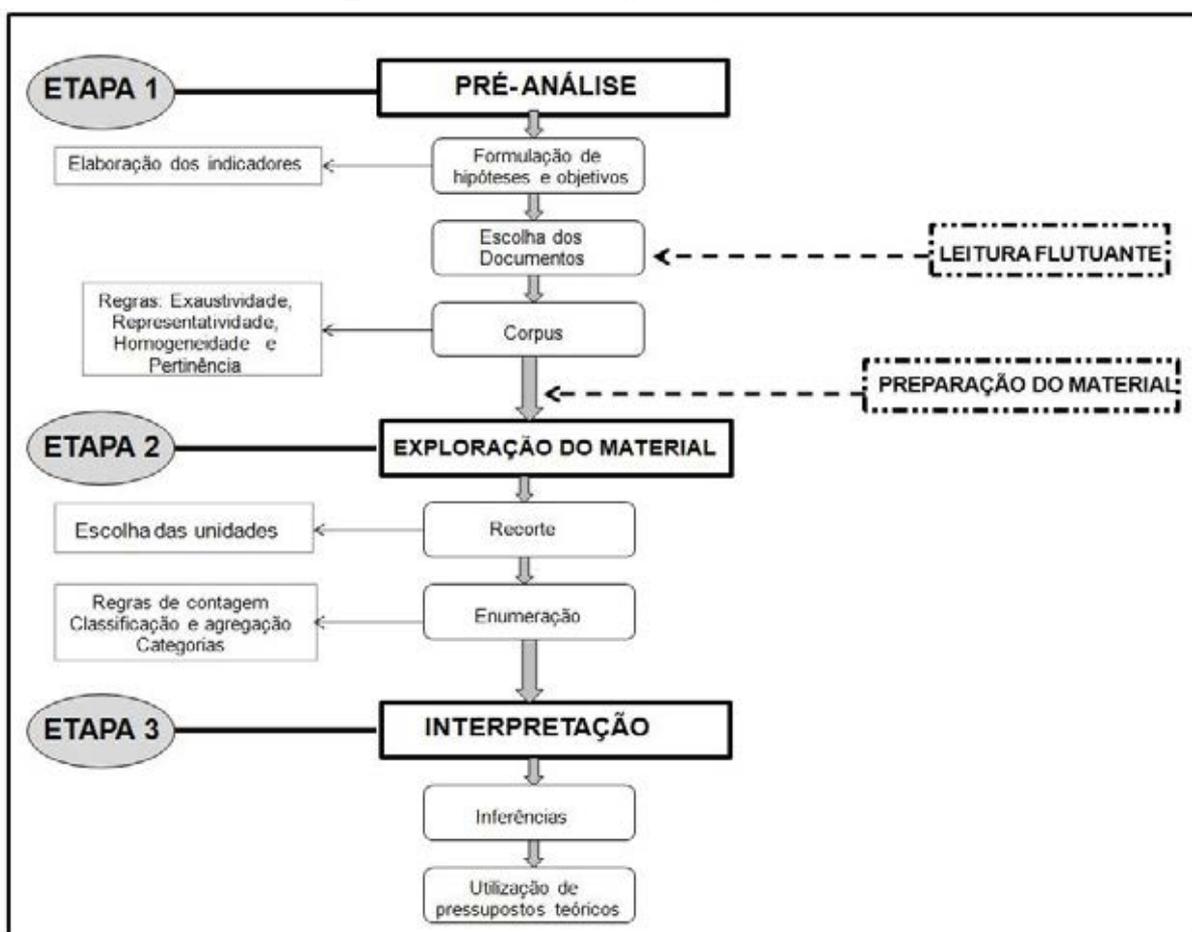
#### **3.1 ANÁLISES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA**

Esta seção dedica-se a analisar a legislação nacional relacionada à educação profissional do período de 1990 a 2013. Para concretizar esse propósito, traçamos um plano de análise baseado nos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1970).

Vale ressaltar que a metodologia dada ao levantamento e tratamento dos dados está descrita na seção “Introdução”, subitem “Metodologia – C”, mas realizando um breve resgate dessa metodologia, elaboramos um plano de

organização e análise que está representado na Figura 1. Isso significa, portanto, que para chegarmos aos resultados, análises, reflexões e debates que serão apresentados a seguir foi necessário à concretização de todas as três etapas assinaladas.

**Figura 1 – Plano de Organização e Análise**



Fonte: Elaboração própria com base em Bardim (1977).

O propósito dessa análise é realizar uma possível interpretação dos conteúdos manifestos nas políticas educacionais brasileiras por meio da descrição objetiva e sistemática, buscando validar a leitura com possibilidade de generalização e pertinência científica, favorecendo, desse modo, o aprofundamento dos debates nesse campo e constituindo um passo para identificar limitações e contribuições.

É oportuno ressaltar que o estudo das políticas públicas no Brasil iniciou no final dos anos de 1970 e início dos anos 80, a partir de publicações acadêmicas considerando como objetos de análises, a formação histórica das políticas e as respectivas relações com a cidadania, a cultura política, os padrões de

financiamento estatal e outros (HOCHMAN, ARRETCHE e MARQUES, 2007).

Os autores afirmam ainda que o legado de Vargas e dos governos militares nas mais variadas áreas passaram a ser objetos de estudos das Ciências Sociais com finalidade política e também acadêmica.

O estudo desse período permitiu construir um corpo de conhecimentos sobre o padrão brasileiro de produção de políticas públicas, pois passou a investigar não apenas as características gerais, mas também os atores, os interesses e os processos.

Assim, as características das políticas setoriais entraram para a agenda de pesquisas em políticas públicas, em um esforço de abrir a 'caixa preta' do funcionamento do Estado brasileiro, pelo exame das características institucionais de suas políticas, tendo a estrutura interna do Estado, de suas bases sociais e de seus fundamentos doutrinários como variáveis explicativas centrais (HOCHMAN, ARRETCHE e MARQUES, 2007, p.10).

Azevedo (2004) também afirma que o impulso à realização de estudos sobre as políticas públicas ocorreu concomitantemente com o processo de reinstauração democrática no país e, com isso, favoreceu desvelar publicamente as políticas empreendidas no regime autoritário, bem como as práticas subjacentes na perspectiva de construir a democratização do Estado e da sociedade.

Era necessário considerar a crise instada no início da década de 1970, e isso significava...

[...] ter como cenário a própria crise que perpassava o modo de regulação das sociedades, implicando a abordagem de temáticas como crise fiscal do Estado e as necessidades de sua reforma, as ameaças aos estados de bem estar social nas democracias avançadas, a débâcle do socialismo real; tudo isso naquilo que se somava no sentido de aprofundar, ainda mais, as precárias condições do nosso estado de "mal-estar social" (AZEVEDO, 2004, p.02).

Hochman, Arretche e Marques (2007) afirmam que a década de 1980 foi marcada pela redemocratização do país quanto ao acesso aos serviços e a participação política.

Desse modo, os estudos voltados às políticas públicas nessa época são marcados, de modo geral, pelo exame analítico das políticas setoriais, mas não no sentido de interpretá-las, mas sim de propor alternativas para um desenho

institucional.

Já na década de 1990, as políticas públicas passam ser analisadas pela forma como as mesmas poderiam afetar as estratégias dos atores, bem como as decisões tomadas, centralizando os estudos nas interpretações sobre as reconfigurações de políticas públicas, bem como no potencial de transformação da cultura política e das relações Estado e cidadãos.

Nessa agenda, incluem temas como: reformas políticas específicas, poder local, descentralização, emergência de novos formatos de participação políticas e outros (HOCHMAN, ARRETCHE e MARQUES, 2007).

Azevedo (2004) ressalta que desde então a elaboração das políticas públicas brasileiras passou a ter como parâmetro o movimento da globalização, considerando as tendências da produção, do mercado e das novas relações sociais.

Há de se ressaltar ainda que a ideia de política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos Estados Unidos, concentrando estudos na ação do governo sem estabelecer relações com fundamentos teóricos, entretanto, a área de políticas públicas surge de fato na Europa a partir de análises baseadas em teorias explicativas do papel do Estado e do governo (SOUZA, 2006).

A utilização da política pública enquanto ferramenta das decisões do governo ocorreu em 1948 no governo dos EUA por Robert McNamara da RAND Corporation, organização não-governamental financiada por recursos públicos. A introdução dessa “estratégia” é produto da Guerra Fria, bem como um modo de enfrentar as consequências da tecnocracia (SOUZA, 2006).

De acordo com Ham e Hill (1993) o movimento de políticas públicas surge primeiramente pela busca de soluções por parte do governo frente aos desafios das sociedades industrializadas e em segundo lugar, a contribuição do meio acadêmico quanto à aplicação dos conhecimentos na busca de soluções dos problemas governamentais que recorriam aos clássicos, como Keynes, os Webbs e Marx.

Nessa perspectiva, considerando que será exposta a seguir uma possível análise das políticas públicas para a educação profissional, conjecturamos ser necessário expor alguns conceitos para “política pública” disponíveis na literatura, visto que, as proposições para a educação profissional no Brasil serão analisadas sob esse enfoque.

Souza (2006), Ham e Hill (1993) trazem algumas definições de política

pública baseada na contribuição de uma gama de autores, senão vejamos:

De acordo com Mead, política pública é um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Já Lynn, define-a como um conjunto de ações do governo que produzirão efeitos específicos. Peters, por sua vez, considera as políticas públicas por meio das atividades dos governos como uma ferramenta que influencia a vida dos cidadãos (SOUZA, 2006).

Enquanto que Dye sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”, enfatizando, desse modo, o papel das políticas públicas como uma espécie de ferramenta que aumenta o conhecimento da ação do governo (SOUZA, 2006; HAM e HILL, 1993)..

Já Lasswell explica que decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz, procurando concentrar em ajudar a dignidade humana tanto na teoria como na prática, descrevendo, portanto, um modo de melhorar a informação para quem faz as políticas (SOUZA, 2006; HAM e HILL, 1993).

Wildavsky considera mais importante praticar a análise política do que especificamente conceituá-la, Ham e Hill (1993) acreditam que Wildavsky evita trazer uma definição propriamente dita pelo fato de existir uma variedade quanto à utilização de termos, sendo os mais usuais: ciências políticas, estudos de política e análise de política, nessa perspectiva...

Wildavsky rejeita a ideia de que seja possível chegar a uma única definição de análise de política. Ao invés disso, ele destaca as principais características da análise de política, prestando particular atenção a ela enquanto atividade centrada em problemas. Isto é, a análise toma como objeto de estudo problemas encarados por fazedores de políticas e visa a melhorar estes problemas mediante um processo baseado na criatividade, imaginação e profissionalismo (HAM e HILL, 1993, p.09).

Outras definições também destacam o papel da política pública enquanto solucionadora de problemas, entretanto, recebem muitas críticas, pois segundo Souza (2006) ignoram a essência da política pública assim como a discussão entre ideias/ interesses e possibilidades de discussão entre governos e instituições.

Mas no geral, do ponto de vista teórico-conceitual as políticas públicas são campos multidisciplinares e repercutem na economia e na sociedade, por isso que geralmente as políticas públicas precisam explicar as inter-relações entre

Estado, política, economia e sociedade.

Souza (2006), por sua vez, também traz sua própria definição de políticas públicas explicando que se trata de um campo de conhecimento que concomitantemente coloca o governo em ação e propõe mudanças no curso dessas ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Geralmente, “[...] após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (SOUZA, 2006, p.26).

Corzo (2012) também apresenta sua própria concepção de políticas públicas afirmando que se trata de ações do governo voltadas para o interesse e benefício do público, geralmente surgem de um processo de investigação por meio de um método que garanta que a decisão tomada é, de fato, a melhor alternativa para resolver um problema público.

Já Barreto, Burgos e Frenkel (2003) conceituam políticas públicas como ações do Estado orientadas pelo interesse geral da sociedade. Para Cunha e Cunha (2002, p.12), políticas públicas “são uma resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo”.

Outra definição interessante é a de D’agnino (2009, p.130), textualmente o autor afirma: “As políticas públicas se constituem em objeto específico e qualificado de disputa entre os diferentes agrupamentos políticos com algum grau de interesse pelas questões que têm no aparelho de Estado um *lócus* privilegiado de expressão”.

Como se pode observar a definição de políticas públicas é eminentemente polissêmica e multidimensional, perpassando desde definições tecnicistas a definições políticas, tendo o Estado como ponto de referência a partir do qual as políticas públicas são elaboradas e devem ser analisadas.

Destarte, o objeto deste texto se centra na perspectiva política, haja vista que a finalidade principal é compreender as formas adotadas pelos sistemas de ensino ao considerar as políticas públicas emanadas do Estado, buscando avaliar as bases conceituais de onde elas advêm e as relações possíveis com os resultados escolares.

Considerando as definições de políticas públicas sob a perspectiva política, podemos avançar na tarefa de analisar as legislações voltadas à educação profissional. Desse modo, os principais objetivos de análise são:

- Realizar levantamento da legislação básica no tocante a educação profissional brasileira;
- Analisar as políticas governamentais para educação no nível profissional de modo a identificar a evolução das mesmas no período de 1990 a 2013;
- Mapear a legislação de acordo com o partido político que a desenvolveu, identificando dimensões distintas e complementares;
- Verificar se a legislação brasileira para a educação profissional contempla a formação para o mercado de trabalho e também elementos de cidadania.

Após a delimitação dos objetivos da análise é possível suscitar pelo menos duas hipóteses e seus respectivos indicadores:

- Existe uma correspondência entre o tipo de educação ofertada em consonância com as diretrizes de desenvolvimento dos setores econômicos, e mais precisamente, uma relação produção/ consumo, no sentido da educação ser considerada mercadoria, marcada, sobretudo, pela separação entre quem concebe a educação profissional [governo/empresários], quem oferece [escola], quem “consume” [alunos] e quem utiliza [empresa].

OU

- A educação ofertada abrange o pleno desenvolvimento do indivíduo preparando para a cidadania, bem como o qualifica para o trabalho, formando um sujeito capaz de refletir e emitir juízo a respeito da situação social, política e econômica.

Pressupondo as hipóteses descritas é possível elaborar dois indicadores:

- Legislação voltada essencialmente para atender as necessidades do mercado de trabalho;

OU

- Legislação indica superação da dicotomia entre o pensar e o fazer.

Vale ressaltar que as hipóteses acompanhadas de seus indicadores serão validadas e testadas quando analisarmos os conteúdos das legislações.

Considerando os objetivos delimitados, realizamos um levantamento da legislação brasileira no tocante a educação profissional no período da década de

1990 a 2013, a partir disso, foram encontrados 30 documentos, sendo: 8 Leis, 8 Decretos, 7 Pareceres e 7 Resoluções.

Todos esses documentos estão disponíveis no Portal da Legislação da Presidência da República, bem como no Portal do Ministério da Educação e oportunamente serão referenciadas nesta dissertação. O Quadro 1 exhibe todos os documentos encontrados.

É oportuno ressaltar que os documentos do tipo “Parecer” e “Resolução” foram coletados no Portal do Ministério da Educação junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. A web site não apresenta formulários de pesquisa, por isso, todos os documentos presentes em “Legislação Técnico de Nível Médio” foram coletados.

No que se refere aos documentos do tipo “Lei” e “Decreto” foram coletados no Portal da Legislação do Governo Federal, utilizando a base de dados por meio de formulário de pesquisa do tipo avançada.

Nessa busca é possível recuperar a informação relativa aos atos por qualquer dos seguintes campos: termos (qualquer palavra em qualquer campo), identificação do tipo de ato, número, data, período, ementa e/ou assunto.

Os parâmetros que utilizamos foram o uso do termo “Educação Profissional”, bem como a seleção da opção “Todos” para o “Tipo de Ato” e, ainda, para a triagem do período compreendido entre 1990 a 2013 selecionamos o campo “data”.

Nota-se, portanto, que os filtros utilizados para seleção dos documentos, pressupõem resultado de todo ordenamento jurídico do período assinalado, e, portanto, constituem uma amostra representativa.

Cabe ressaltar que a legislação escolhida para análise representa um universo heterogêneo e bastante amplo, por isso, definimos como critério de delimitação do fenômeno a ser estudado através do recorte temporal, procurando evidenciar a série histórica das legislações voltadas à educação profissional, daí a escolha do período de 1990 a 2013.

Além disso, a seleção desse período para análise se deve também que a década de 1990 trouxe consigo importantes modificações na estrutura e na dinâmica econômica do Brasil, com impactos significativos na educação e no mercado de trabalho.

A título de ilustração, podemos citar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado elaborado por Luiz Carlos Bresser Pereira (Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado na época) em 1995, bem como a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, ambos no Governo Fernando Henrique Cardoso.

Entretanto, há de se salientar que se retrocedermos o período demarcado, certamente existe legislação pertinente sobre a educação profissional, como de fato há, por exemplo, a Lei Federal nº 5.696/71 que reformulou a Lei nº4024/61, ambas representam um capítulo marcante da educação profissional, já que essas introduziram o ensino profissional no segundo grau.

### **3.1.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS SOB O VIÉS DOS VOCÁBULOS**

Concomitantemente com a fase da leitura dos documentos, também chamada de “leitura flutuante”, foi possível reconhecer quais os “vocábulos” que apareciam com mais frequências nos documentos.

Essa identificação das palavras funciona como indicador e podem ter significados relevantes, Bardin (1970) afirma que o estudo do vocabulário é revelador ou repertório de base.

Sendo assim, os vocábulos que aparecem com mais frequência nos documentos foram classificados em três grupos:

Grupo 1. Educação: Palavras que fazem parte apenas do âmbito educacional ou é mais comum pertencer à educação;

Grupo 2. Trabalho: Palavras que pertencem ao universo empresarial;

Grupo 3. Educação e Trabalho: Palavras que podem ser usadas tanto no âmbito empresarial quanto educacional.

O Quadro 2 exhibe os principais vocábulos organizados pelos grupos supracitados relacionados à legislação da Educação Profissional. Analisando-o é possível realizarmos algumas reflexões:

Primeiro é que foi possível reunir, evidentemente que de modo sucinto, os principais vocábulos utilizados na linguagem do campo da legislação da educação profissional.

Em seguida, nota-se que predomina a linguagem empresarial no campo da legislação educacional, aqui representada pelo Grupo 2 “Trabalho”. Esse resultado traz conotação no sentido de que os sistemas educacionais devem privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades, propondo modificações constantes em favor da competitividade.

**Quadro 2** – Principais vocábulos das legislações organizados por grupos.

<b>GRUPO 01 EDUCAÇÃO</b>	<b>GRUPO 02 TRABALHO</b>	<b>GRUPO 03 EDUCAÇÃO E TRABALHO</b>
Autonomia Intelectual	Competitividade	Aperfeiçoamento
Pensamento Crítico/ Espírito Crítico	Economia	Atualização Profissional/ Atualização
	Eficaz	
Teoria e Prática	Eficiente	Competências
	Empregadores	Formação Profissional
	Emprego	Formação Técnica
	Empresa	Habilidades
	Empresários	Interdisciplinaridade
	Especialização	Prática
	Experiência Profissional	Qualificação/ Qualificação Profissional
	Flexibilidade	
	Globalizado	
	Habilitação Profissional	
	Labor/Laborabilidade/ Laborais	
	Mercado de Trabalho	
	Mundo do Trabalho	
	Perfil Profissional	
	Produtividade	
	Produtivos	
	Trabalhadores/ Trabalhador	
Vida Produtiva		

Fonte: Dados da pesquisa  
Elaboração própria

O uso elevado de termos próximos ao mundo empresarial, também pode representar certa influência desse âmbito no campo educacional voltado para o autodesenvolvimento e para a aprendizagem contínua.

Por outro lado, poucos termos próprios do universo educacional, aqui representado pelo Grupo 1 “Educação”, pode reforçar e/ou introduzir a ideia da educação enquanto instrumento para o desenvolvimento e competitividade.

Por sua vez, o Quadro 3 aponta o vocabulário que ocorre com mais frequência nos documentos, descrevendo suas respectivas quantidades, a partir disso, também é possível extrair alguns dados significativos, bem como tecermos algumas análises.

Nota-se que as cinco palavras que mais aparecem na legislação são: competências (162 vocábulos), trabalhadores/trabalhador (120 vocábulos), qualificação profissional/qualificação (103 vocábulos), habilitação profissional (57 vocábulos) e emprego (48 vocábulos).

Chama atenção ainda outros vocábulos, embora apareçam com menos frequência [se comparado com as que citamos a pouco], cabe mencioná-las, tais como: autonomia intelectual (8 palavras), pensamento crítico/espírito crítico (8 palavras) e teoria e prática (5 palavras).

Ao isolar todo o conteúdo e considerar tão somente as palavras, uma possível análise desses extremos pode ser realizada: A relação educação e trabalho se consolida pelo viés desenvolvimentista, observe, por exemplo, que ao falar em qualificação/ habilitação profissional e competências pressupõe o uso da educação como uma ferramenta para habilitar alguém de modo a adquirir competências para um fim profissional.

Por outro lado, as palavras “autonomia intelectual”, “pensamento crítico” e “teoria e prática” dão alusão que a educação no nível profissional pode conduzir para tal fim, apontando para um viés transformador, entretanto, ao compararmos as frequências com que esses vocábulos aparecem às palavras que apresentamos anteriormente, de longe o viés desenvolvimento parece que está em voga.

Desse modo, preliminarmente é possível afirmar que a linguagem adaptada ao campo da educação está voltada mais para as perspectivas mercadológicas do que educacionais especificamente.

Nesse momento, surge a cena o discurso da “formação para o mercado de trabalho”, onde a escola deve trabalhar a proposta de adaptar o aluno às profissões e às condições do mercado de trabalho que é ágil e instável, baseado, sobretudo na ideia de flexibilização.

**Quadro 3** – Quantidade dos vocábulos das legislações de educação profissional.

<b>CÓD.</b>	<b>PALAVRA</b>	<b>QTD.</b>
01	Aperfeiçoamento	027
02	Atualização profissional/Atualização	033
03	Autonomia intelectual	008
04	Competências	162
05	Competitividade	009
06	Economia	020
07	Eficaz	010
08	Eficiente	006
09	Empregadores	008
10	Emprego	048
11	Empresa	029
12	Empresários	004
13	Especialização	026
14	Experiência profissional	003
15	Flexibilidade	021
16	Formação profissional	020
17	Formação técnica	003
18	Globalizado	002
19	Habilidades	023
20	Habilitação profissional	057
21	Interdisciplinaridade	006
22	Labor/Laborabilidade/Laborais	012
23	Mercado de trabalho	020
24	Mundo do trabalho	028
25	Pensamento crítico/Espírito crítico	008
26	Perfil profissional	043
27	Prática	019
28	Produtividade	016
29	Produtivos	029
30	Qualificação profissional/Qualificação	103
31	Teoria e prática	005
32	Trabalhadores/Trabalhador	120
33	Vida produtiva	013

Fonte: Dados da pesquisa  
Elaboração própria

Sobre isso, Harvey (1992) explica que...

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa (HARVEY, 1992, p.143).

Desse modo, a escola ao admitir esse discurso enquanto proposta pedagógica constitui um processo de transição que procura articular a lógica do trabalho à educação de modo a proporcionar conhecimentos e habilidades úteis aos estudantes que deverão mais tarde adaptar-se ao campo de trabalho, ou seja, trata-se de um período de adaptação do aluno à condição de profissional no mercado de trabalho.

Essa primeira análise, utilizando a codificação sob a perspectiva de unidade de recorte “palavras” e também “enumeração”, permitiu identificar que a linguagem oficial é paradoxal, ao mesmo tempo em que evoca uma educação como possibilidade transformadora, apresenta como mecanismo para atender demandas mercadológicas, dando ênfase a esse último.

Desse modo, o discurso de educação enquanto prática transformadora presente no discurso oficial merece ser analisado com mais cuidado, é o que faremos nas etapas posteriores, ao analisarmos o texto a partir de seu conteúdo global.

### **3.1.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS SOB O VIÉS DO CONTEÚDO DAS MENSAGENS**

No que se refere à unidade de registro sob o recorte do “documento”, também é possível realizarmos análises: A Tabela 1 exhibe os documentos que estão em análise sob a ótica de qual partido político desenvolveu/criou/promulgou uma determinada lei. Como se pode observar a tabela, grande parte das políticas desenvolvidas nas décadas de 1990 até o período em vigência se referem aos partidos políticos PSDB e PT à frente do comando.

Frequentemente a imprensa e segmentos da realidade política costumam enaltecer o antagonismo de ideias entre as duas bandeiras políticas. Mas de fato apresentam diferenças ou trata-se de um suposto antagonismo? Quais as propostas desses partidos no plano educacional?

Antes de esses partidos ascenderem ao poder apresentaram suas propostas de governo para a educação, que passaremos discuti-las a seguir e em seguida, serão analisadas os documentos do respectivo período.

Antes, porém, considerando o que conseguimos analisar até o momento e ainda a realização da leitura flutuante dos documentos foi possível identificar, de modo geral, que as legislações explicitam objetivos, finalidades, contextos e dispositivos e, por isso, emergiram cinco categorias. De acordo com Bardin (1970), a categorização visa dar significação às classificações:

Categoria I – *Definição da Educação Profissional*: Essa categoria diz respeito ao conceito.

Categoria II – *Finalidade da Educação Profissional*: Essa categoria identifica os objetivos e propósitos.

Categoria III – *Características da Educação Profissional*: Essa categoria remete às questões relacionadas aos atributos, ainda que venham acompanhadas de juízo de valores, no caso do tipo de documento “parecer”.

Categoria IV – *Impacto da Legislação*: Essa categoria compreende em analisar em que/quem empregar.

Categoria V – *Avaliação geral das Legislações*: Essa categoria permite identificar as limitações e contribuições das políticas públicas, bem como realizar considerações sobre as análises realizadas neste capítulo.

**Tabela 1** – Legislação *versus* partido político

<b>ANO/LEGISLAÇÃO</b>	<b>PRESIDENTE</b>	<b>PARTIDO</b>
<b>1994</b> Lei Nº 8.948	Itamar Franco	Partido da Reconstrução Nacional/PRN
<b>1996</b> Lei Nº 9.394	Fernando Henrique Cardoso	Partido da Social Democracia Brasileira PSDB
<b>1997</b> Parecer CNE/CEB Nº 02 Decreto Nº 2.208 Parecer CNE/CEB Nº 5 Resolução Nº 02 Decreto Federal Nº 2406 Parecer CNE/CEB Nº 17		
<b>1999</b> Resolução CNE/CEB Nº 04 Parecer CNE/CEB Nº 16		
<b>2000</b> Decreto Federal Nº 3462		
<b>2004</b> Resolução CNE/CEB Nº 1 Decreto Nº 5.154 Decreto Nº 5.224 Parecer CNE/CEB Nº 39 Parecer CNE/CEB Nº 40	Luiz Inácio Lula da Silva	Partido dos Trabalhadores PT
<b>2005</b> Resolução Nº 1 Resolução Nº2 Decreto Nº 5.478 Lei Nº 11.129 Resolução CNE/CEB Nº 4		
<b>2006</b> Decreto Nº 5.840		
<b>2008</b> Lei Nº 11.692 Resolução CNE/CEB Nº 3 Parecer CNE/CEB Nº 11 Lei Nº 11.741 Decreto Nº 6.629 Lei Nº 11.892		
<b>2011</b> Lei Nº 12.513	Dilma Roussef	Partido dos Trabalhadores PT
<b>2013</b> Lei Nº 12.816		

Fonte: Dados da pesquisa  
Elaboração própria

### 3.1.2.1 PROPOSTA DE GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO DE 1994 PARA EDUCAÇÃO E ANÁLISE DO PERÍODO DE 1994 A 2003

De acordo com PSDB (1994), a proposta de governo FHC incluía a educação como uma das cinco metas prioritárias, visto que o desemprego recorrente à época era sinal de que a educação recebida nas escolas públicas não preparava para o mundo de transformações.

Desse modo, os investimentos do governo nessa meta seriam capazes de “obter resultados expressivos, no horizonte de quatro anos, e consolidar tendências positivas para o futuro” (p.117).

As medidas do Governo Fernando Henrique para a educação previa uma reforma institucional que abarcava:

*Distribuição de competências:* De modo geral, essa ação visava descentralizar funções que até então era de papel do Ministério da Educação [tais como: Reduzir as responsabilidades como instância executora, concentrando a função na coordenação; Garantir o papel integrador e equalizador das diferentes instâncias por meio de um planejamento estratégico com metas e objetivos; Atuar junto ao Congresso Nacional para que a legislação educacional possa prever mecanismos flexíveis para gestão de um ensino de qualidade e entre outras], e, então, distribuir competências para os Estados, Municípios, União e comunidade;

*Distribuição de recursos:* Rever os padrões de financiamento, gastos e transferências dos recursos do setor educacional, visando ampliar a autonomia educacional e financeira dos Estados e Municípios;

*Estabelecimento de novos padrões de gestão:* Governo Federal atuando junto aos Estados e os Municípios de modo a redefinir responsabilidades e competências no sistema educativo, visando o aumento da autonomia da escola, descentralizações de decisão e recursos, entre outros;

*Educação básica com ênfase nas ações:* Acesso à educação infantil, garantia de vagas para crianças de 4 a 17 anos, ampliação de escolas de segundo grau, oportunidade de formação profissional, estabelecer padrão nacional de currículo, programas que visem a formação de professores, implementar sistema de avaliação de desempenho nas escolas, investimento em materiais e equipamentos escolares, repasse automático de verba para merenda;

*Ensino superior:* Melhorar a qualidade das universidades públicas e privadas, modernizar laboratórios para pesquisa, estimular cursos noturnos, apoiar à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico, estimulando seu potencial de contribuição para o conhecimento da realidade brasileira e o avanço do país.

*Projetos de educação complementar:* Redução do analfabetismo, formação profissional em consonância com as exigências de qualificação impostas pela vida moderna e pelas novas demandas do mercado de trabalho, em parceria com empresas, sindicatos, SENAI e SENAC.

Nessa perspectiva, PSDB (1994) afirma que...

O setor produtivo brasileiro vem respondendo ao desafio da globalização e da integração dos mercados a nível mundial com notável vigor, apesar da falta de políticas coerentes de estímulo à maior competitividade. O processo de modernização da economia, em andamento, precisa ser ordenado para não produzir uma destruição de empregos e de capacidade produtiva (PSDB, 1994, p.57).

Desse modo, visando qualificar a mão de obra, bem como fomentar a geração de empregos, a proposta do governo social-democrata era a de adotar medidas e programas voltados à qualificação a partir de duas estratégias:

Transformação da educação básica dando reforço à educação formal com ênfase ao ensino profissionalizante, bem como reorientação das políticas de capacitação da mão de obra, adaptando os trabalhadores às tecnologias modernas (PSDB, 1994).

Além de considerar a educação como uma das metas prioritárias e emergencial, propõe-na como um dos objetivos em longo prazo visando “consolidar um modelo de desenvolvimento fundado numa sociedade educada e movido por uma economia altamente competitiva” (p.118):

Se a educação é a base do novo estilo de desenvolvimento, o que lhe garante dinamismo e sustentação é o progresso científico e tecnológico. Melhores laboratórios de pesquisa, dentro e fora da universidade, melhores cientistas e tecnólogos de alto nível são fundamentais, para dotar a sociedade do conhecimento que gera novos produtos e níveis crescentes de produtividade na indústria, na agricultura e nos serviços. Para chegarmos a isso, é fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre a universidade e a indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (PSDB, 1994, p.118).

Uma vez mais, a educação e o desenvolvimento científico-tecnológico aparecem como das metas de médio prazo, para tanto, pretendia-se criar recursos para investir maciçamente nessa área, haja vista o Brasil possuía todas as condições necessárias para isso.

Mais recentemente, o PSDB define-se como:

O PSDB não é privatista nem estatista. É um partido autenticamente nacionalista e moderno, que confia na capacidade do Brasil de traçar e seguir seu próprio rumo no meio das incertezas do mundo globalizado (PSDB, 2007, p.11.24).

Além disso, o PSDB (2007) defende a garantia do ensino básico completo de modo a preparar os estudantes às oportunidades da economia da informação; a qualidade de ensino nas escolas públicas; a estruturação do ensino pós-médio, bem como “A formação profissional deve ser complementar à educação básica e permanentemente atualizada para acompanhar as mudanças tecnológicas e do mercado de trabalho” (p.16.24).

É interessante citar ainda que PSDB (1994) afirma que as propostas para seu governo na década de 1990 não tinham relação com o projeto neoliberal:

Assusta-me o que se diz sobre o que seria minha proposta. Como as opiniões expressas quase sempre situam-se no contexto político e não propriamente acadêmico, em geral a crítica é feita ao que supõem ser um projeto “neo-liberal”. Para construir esse projeto, faz-se uma mistura entre o que supõem ser meu pensamento com uma também suposta inflexão política “à direita” (PSDB, 1994, p.127).

Entretanto, em 21 de setembro de 1995 foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado e também pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o “Plano Diretor da Reforma do Estado” elaborado por Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado.

A reforma surge como um novo modelo estratégico no governo FHC a partir da definição de objetivos e diretrizes a fim de promover a correção da administração pública brasileira, assim como reparar as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995).

A proposição desse novo “modelo gerencial”, segundo Brasil (1995) se deve, sobretudo, livrar de um passado caracterizado pelo clientelismo, patrimonialismo e nepotismo, desse modo, dentre as diretrizes, pode-se citar o

fortalecimento do Estado como agente regulador visando ações mais eficazes na economia do mercado e, ainda, o compromisso com a agenda de cunho social.

O Plano Diretor também tem como referência de sucesso, países desenvolvidos e em desenvolvimento, visando a reorganização da máquina estatal, entretanto, a implantação da reforma e o respectivo êxito, depende do comprometimento de todos os Ministérios e da Casa Civil e do Planejamento. Os principais desafios do governo estão pautados em temas como o Estado, a sociedade e o mercado.

Vale ressaltar ainda que a primeira fala do plano diretor é “(...) a crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado” (BRASIL, 1995, p.06), que é bastante explorado durante todo o texto.

De modo geral, discute-se qual é de fato o papel do Estado no Brasil, já que a “maciça interferência do Estado no mercado acarretou distorções crescentes neste último, que passou a conviver com artificialismos que se tornaram insustentáveis na década de 90” (p.9), por isso, seria inevitável redefinir a questão da reforma ou da reconstrução do Estado já que não atendia com eficiência as demandas a ele dirigidas.

O Brasil passou por duas grandes crises: uma na década de 1920 que teria ocorrido em virtude de uma crise financeira e outra na década de 1980, mas que se iniciou em 1970, que teria sido uma crise do Estado.

Em ambas as crises o governo teve duas reações adversas, na primeira, o Estado passa a desempenhar um papel estratégico na coordenação da economia capitalista e na segunda crise de caráter neoliberal minimizando a intervenção do Estado (BRASIL, 1995).

Como corolário desse quadro, tinha-se a necessidade de se implantar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, esse por último é constituído por três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios), enquanto que o Estado é mais abrangente que o aparelho, pois inclui também o sistema constitucional legal, que regula a população nos limites de um território (BRASIL, 1995).

Desse modo, o Estado adquire novo papel:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do **papel do Estado, que deixa de ser o responsável**

**direto pelo desenvolvimento econômico e social** pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. **No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda**, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado (BRASIL, 1995, p.15 – destaques nossos).

Nesse contexto, o novo quadro era fundamentado no aumento de governança do Estado, mas, ao mesmo tempo, limitava a ação do mesmo, transferindo da União para os Municípios e Estados às ações de caráter local e regional, respectivamente, nesse aspecto, o Estado atua como redistribuidora ou realocadora de funções.

Já no que se refere à correção das ineficiências dos aspectos econômicos, é fundamental transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado, “daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais” (BRASIL, 1995, p.12).

Além disso, outro processo importante é a publicização, que se trata descentralizar o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado.

Montaño (2005) discute a minimização do Estado e a expansão do “Terceiro Setor” ou “Terceira via”, tal minimização é festejada pelos neoliberais ao passo que a expansão do Terceiro Setor é festejada pela nova esquerda.

O Terceiro Setor são organizações privadas sem fins lucrativos com finalidades coletivas ou públicas, trata-se, portanto, de uma atividade pública na esfera privada. Textualmente, temos:

[...] o que é chamado de “terceiro setor” refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de resposta às sequelas da “questão social”, seguindo os valores de solidariedade voluntária e local, da autoajuda e da ajuda mútua (MONTAÑO, 2005, p.22).

Montaño traz uma leitura mais contemporânea sobre o Estado, retratando-o como um espaço de luta e de disputas políticas, deixando para trás a ideia de um comitê voltado apenas para gerir interesses comuns da burguesia, o resultado foi à criação de grandes partidos, atuação sindical e movimentos sociais.

No projeto neoliberal, a questão social deixa de ser privilégio do Estado e passa a ser uma opção voluntariada com o princípio da caridade e da custódia, essa “desresponsabilização estatal (...) seria (supostamente) compensada pela ampliação dos sistemas privados: mercantis (empresariais, lucrativos) e filantrópicos voluntários (terceiro setor)” (MONTAÑO, 2005, p.22).

O autor afirma ainda que o objetivo de retirar o Estado da responsabilidade de intervenção social e transferi-lo ao Terceiro Setor não ocorre apenas por motivos de eficiência ou financeiras, mas sim por causa fundamentalmente político-ideológico, pois...

[...] retirar e esvaziar a demissão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (MONTAÑO, 2005, p.23).

Desse modo, o Estado por meio de privatizações, por exemplo, perde o poder de se financiar, e conseqüentemente, a capacidade de manter os compromissos sociais, reduzindo investimentos nessa área, surgindo à ideia de Estado Mínimo, e então, para continuar mantendo sua legitimidade, cria alternativas, tais como: promover a terceirização, facilitar créditos, fomentar a criação de microempresas e outros (MONTAÑO, 2005).

Nota-se, portanto, que as mudanças na configuração do Estado propostas no Plano Diretor (BRASIL, 1995) discutidas há pouco, ocorreu em um período particular de crise do capitalismo, onde o Estado era considerado o “culpado” por esse momento de agrura. Se o grande problema era o Estado, logo seria necessário reformá-lo, minimizando sua atuação.

A ideia de que o Estado era o grande causador da crise foi um diagnóstico neoliberal que ao seu passo foi incorporado pela Terceira Via, desse modo, uma estratégia fundamental seria o deslocamento da execução das políticas sociais do Estado para a sociedade, esse “repasse” ocorre através da Terceira Via, que por sua vez devem ser transferidas para o mercado (neoliberalismo) através das privatizações.

Portanto, uma estratégia para a redefinição do papel do Estado seria fundamentado na Reestruturação Produtiva, no Neoliberalismo e na Terceira Via. Ao tratarmos algumas especificidades do Plano Diretor, questões como: privatização e publicização, por exemplo, permite-nos concluir que à medida que o Estado transfere suas tarefas para a sociedade, toda proposta do governo FHC alinha-se com as questões da Terceira Via.

A seguir serão demonstradas as políticas desenvolvidas nesses períodos e as respectivas análises. As mesmas serão apresentadas de acordo com o ano e data de sua criação.

## **1994**

### **LEI Nº 8.948, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1994 – (BRASIL, 1994)**

Brasil (1994) institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica com o objetivo de integração da educação com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo (Art1º §2).

Além disso, transforma as Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983 em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982 (art.3º – BRASIL, 1994).

No § 5º do Art.3º afirma que a expansão da oferta de educação profissional deve ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais.

Analisando essas especificidades, pode-se notar uma aproximação do setor educacional aos aspectos econômicos e, conseqüentemente, com o trabalho produtivo. Demonstrando um modelo de educação calcado para o trabalho e pelo trabalho.

Entretanto, não é uma educação direcionada para qualquer tipo de trabalho, mas sim para uma concepção mais robusta e complexa de trabalho que está ligada à ciência, à técnica e ao sistema produtivo. Parece que é em termos de acesso ao mundo do trabalho que a educação deve ser pensada.

De acordo com Ciavatta (2006), a discussão em torno dos Centros Federais de Educação Tecnológica começa quando essas instituições assumem sentido de ensino superior e essa transformação está fundamentada na aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia e a necessidade de formar para o trabalho complexo.

Nessa perspectiva, Charlot (2004, p.16) afirma que na medida em que as abordagens da educação e do trabalho passam ser fortalecidas, desenvolve-se também uma concepção de educação escolar como valor de troca, “o trabalho é cada vez mais pensado como força de trabalho trocável e a educação como acesso ao mercado do trabalho”.

O autor afirma ainda que a relação entre educação e trabalho deve ser pensada em termos de qualificação e de classificação, pois a formação possibilita o aumento do valor da força de trabalho e “este valor deve ser socialmente reconhecido nas classificações profissionais e a força de trabalho deve ser mais remunerada quando ela é qualificada” (CHARLOT, 2004, p.15).

## **1996**

### **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – (BRASIL, 1996).**

Brasil (1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como LDBEN ou simplesmente LDB. Em seu Art. 1º e §2º afirma que a educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e também a prática social.

O objetivo da educação nacional é desenvolver o educando plenamente, bem como prepará-lo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º). O ensino é baseado em doze princípios, entre eles, chama a atenção à vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Os conteúdos curriculares da educação básica possuem cinco diretrizes, entre elas, a orientação para o trabalho (Art.27º).

No que se refere especificamente ao ensino médio, a LDB também traça finalidades para esse nível educacional, as principais são: aprofundar conhecimentos adquiridos na etapa anterior; preparar para o trabalho e para a cidadania; desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico e, finalmente, compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos,

relacionando a teoria com a prática (Art.35).

O Art.36 facultava as instituições escolares à preparação geral para o trabalho, entretanto, foi revogado pela Lei nº 11.741, de 2008. Desde que a formação geral do educando do ensino médio fosse atendida, pode prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

Na LDB, a educação profissional técnica de nível médio está localizada em uma subseção (IV-A, artigos 36-A a 36-D). Esse nível de educação pode articular com o próprio ensino médio ou subsequente a este.

No caso de se articular com o ensino médio pode ser desenvolvido de modo integrado ou concomitante, sendo que a primeira forma, o curso é planejado conduzindo o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, enquanto que o segundo são dois cursos diferentes e com matrículas distintas (Art.36 B, C).

Especificamente sobre a educação profissional e tecnológica, a LDB possui um capítulo próprio (capítulo III dos artigos 39 a 42). Esse nível educacional deve conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Como vimos com Braverman (1987), a discussão do trabalho produtivo perpassa pela definição de Marx: no capitalismo é necessário que se produza valor de mercadoria, e, por conseguinte, valor excedente para o capital.

Portanto, toda a forma de trabalho que produz mercadorias para o capitalismo deve ser considerada como trabalho produtivo, por outro lado, todo trabalho que não contribui para aumentá-lo é considerado não-produtivo. O autor esclarece que...

[...] todo trabalho que entra no processo de acumulação de capital e é necessário para ele, nem por isso se torna produtivo, pois é também certo que o trabalho produtivo que serve como alicerce da sociedade capitalista é o trabalho que produz valor de mercadoria (BRAVERMAN, 1987, p. 350).

Braverman explica ainda que a procura pelo incremento na capacidade produtiva do trabalho é voltada tão somente para saciar as necessidades do processo de acumulação de capital, para aumentar a eficiência produtiva, cuja prioridade é o lucro, e de modo algum em decorrência da melhoria de vida das pessoas.

O autor esclarece também que a educação se tornou uma imensa área lucrativa de acumulação do capital, desse modo, analisando esses aspectos,

parece-nos que a legislação em análise, mostra-se uma associação íntima entre a educação e o trabalho, onde a aprendizagem deve estar relacionada ao trabalho produtivo, ao mundo do trabalho e a moral profissional.

Uma definição de educação enquanto capital cabe questionar se nessa concepção é considerada a educação como atividade que pode conduzir à autonomia e à liberdade de pensar por si só ou como trabalho de produção. A educação é trabalho? O trabalho é pensando como educação? Ou apenas uma atividade inserida no contexto de valor de troca e de posição social?

A legislação fala em preparar para a cidadania, desenvolver a autonomia e o espírito crítico, bem como a relação entre educação e cidadania. Saviani (2001) afirma que essa estreita ligação está pautada no saber científico e na cultura letrada, pois a questão da cidadania está vinculada com o advento do capitalismo e para sua existência é necessário a constituição de uma sociedade centrada na cidade.

Dessa forma, a existência da cidade está baseada na indústria e esta é codificada no “direito positivo” que, “dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa, via de regra, em termos escritos” E, portanto, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres.

Desse modo, o sentido da relação “educação e cidadania” expresso na LDB parece que está ligado a uma concepção mais cosmopolita de cidadania, adaptável aos regimes de trabalhos flexíveis e compatível com os interesses neoliberais.

Segundo Gomes e Nogueira (2008), a LDB foi aprovada no contexto das políticas neoliberais que estavam sendo implementadas na América Latina, marcado, sobretudo pela reforma do Estado. O FMI e o Banco Mundial buscavam minimizar as ações do Estado e predominar as regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

De acordo com Deluiz (2007), a elaboração da LDB coincide com a ascensão do neoliberalismo, desse modo, as reformas educacionais são realizadas sob a orientação e o apoio financeiro de organismos internacionais, como por exemplo, BID, BIRD, UNESCO e OIT.

Alves (2002), por sua vez, afirma que a Lei aprovada tornou-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de

90, que começou a ser implementada no Brasil de forma mais incisiva nos governos de Collor e de FHC.

Entretanto, é preciso ressaltar que a nova LDB resultou de um processo histórico de disputas político-ideológicas entre diferentes concepções e projetos para a educação nacional, uma luta de diferentes forças, progressistas e conservadoras, contemplando aspectos dessas duas forças.

De acordo com Werle (2005, p. 12) “as políticas do Estado são tentativas de manejar esses dilemas e lutas e, ao mesmo tempo, produzir e reproduzir acordo e compatibilidade entre a produção privada, a dependência de impostos, a necessidade de acumulação e a legitimação democrática”.

Sarmiento (2005) afirma que após a queda dos militares, a luta pela redemocratização do país envolvendo diversos setores sociais seria fundamental a construção de uma nova Constituição assim como uma nova LDB.

Silva (1998) explica o conturbado processo de tramitação da LDB no Congresso Nacional foi marcado por dois momentos: Primeiro, está relacionado ao contexto socioeconômico político, demonstrando diferenças dos primeiros projetos em fins dos anos 80 até a publicação do texto de 1996. Segundo, foi marcado pelas estratégias dos parlamentares interessados em alinhar tal documento ao comando político-econômico do Brasil, marcado pelo ideal neoliberal.

Inaugurado como expressão da vontade coletiva e marcado pela lógica do direito à educação e do dever do Estado em atendê-lo, o projeto inicial foi sendo esvaziado em função das exigências de uma nova realidade que passou a se configurar a partir da inserção mais intensa do país no livre jogo da economia de mercado cada vez mais global e, conseqüentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da “nova ordem mundial” (SILVA, 1998, p.31).

Tanuri (1998) ressalta também que o projeto para uma nova LDB passaria por um longo processo de tramitação, desenvolvido com a participação de entidades do setor educacional que contribuíram para seu aperfeiçoamento.

Mas paralelamente, outro projeto se desenvolvia: o senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto de sua autoria no Senado sem mesmo esperar a conclusão dos trabalhos na Câmara, embora o projeto não conseguisse aprovação imediata, ele passou por novas versões e, então, foi aprovado em 1996.

Logo, tinha-se o originário da Câmara e aquele aprovado pelo Senado, o

que acabou por vigorar foi o substitutivo Darcy Ribeiro.

A longa tramitação, as grandes dificuldades de negociação, a morosidade e as vicissitudes do processo legislativo acabaram por levar a um desgaste no processo de participação dos profissionais da educação, à diminuição de seu interesse e a uma certa apatia relativamente à matéria. O impacto causado quando da aprovação do projeto no Senado nos pareceu praticamente nulo em comparação com situações anteriores. Seria isso o reflexo da divulgação de trabalhos acadêmicos em âmbito internacional acerca da inoperância das reformas educativas e de seu caráter desmobilizador? Ou seria o resultado de nossas mazelas políticas, do distanciamento entre sociedade civil e poder legislativo, mais especificamente da insensibilidade do Senado em acolher projeto alheio à comunidade educacional, ao invés de tomar como ponto de partida aquele produzido pelo trabalho participativo, ainda que corrigindo os seus excessos de regulamentação, de centralização, de reivindicações corporativas? Sem dúvida a última hipótese mencionada parece mais plausível para explicar o esvaziamento do interesse nos meios educacionais a respeito da LDB (TANURI, 1998, p.36).

Brandão (1998) afirma que a elaboração da nova LDB possui caráter antidemocrático e ditatorial, por dois motivos: primeiro, porque conseguiu abortar uma discussão que vinha sendo realizada desde 1988 por todos os setores da sociedade civil e política, bem como os interessados nas questões educacionais ao apresentar uma nova proposta de Lei por meio do Senador Darcy Ribeiro e, segundo, “pelas manobras regimentais e casuísticas que patrocinou no Senado, através dos senadores governistas, que culminaram até em ameaças explícitas por parte de alguns de seus ministros” (p.56).

Nota-se, portanto, o jogo de forças em defesa de interesses distintos ao tramitar simultaneamente, no Senado e na Câmara, dois projetos diferentes versando sobre um mesmo assunto.

Além disso, observa-se também que a redemocratização do Brasil consolidada em 1988 com a Constituição Federal, o contexto de reabertura política, o reconhecimento da cidadania, a reforma do Estado na década de 90 e a nova LDB, certamente todos esses elementos juntos tiveram implicações na organização do mundo da economia, do trabalho e da educação.

Sobre isso, Shiroma e Moraes (2002) explicam que a exigência de um sistema educacional orgânico deve-se, sobretudo, o espírito da época, as bandeiras de lutas e propostas de educação recorrente desde a década de 30, firmando a

“concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado a concedê-la. Defendia-se a erradicação do analfabetismo e universalização da escola pública, visando a formação de um aluno crítico” (p.47).

Desse modo, parece-nos que é na tentativa de organizar o ensino ao novo quadro político que a educação devia se organizar nos moldes do ideário neoliberal, portanto, a nova LDB nesse contexto surge como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. Essa seria uma possível explicação para a ênfase na legislação quanto à formação profissional e aos aspectos produtivos.

Charlot (2004) explica que o trabalho pode “formar”, mas esse tipo de transformação não é a meta da atividade comercial ou industrial, é um efeito que acompanha, por outro lado, a educação, de fato, tem como objetivo o de transformar o aluno, mas o benefício produzido por essa atividade é apropriado pelo capitalista.

## 1997

### **DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997 – (BRASIL, 1997a).**

Esta legislação foi revogada pelo Decreto nº 5.154/2004. Posteriormente demonstraremos as principais diferenças entre os Decretos, entretanto, de modo geral, o Decreto revogado regulamentava o § 2º do Art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB.

Brasil (1997a) afirma que a educação profissional tem por objetivos: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho de modo a capacitar para o exercício de atividades produtivas, bem como especializar, aperfeiçoar, atualizar, qualificar, reprofissionalizar o trabalhador com o objetivo de inseri-lo no exercício do trabalho.

A legislação trata ainda dos níveis da educação profissional, a saber: “básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (Art.3º).

Como se pode observar, esse decreto apesar de revogado em 2004, ficou em vigor durante sete anos, ele explicita exatamente o objetivo da educação profissional, bem como os níveis de atuação desse nível de ensino.

Até o momento, é a legislação que deixa mais evidente a real intenção da educação profissional, revelando uma educação como instrumento tão somente para atender as demandas da competitividade, capacitando o aluno para as atividades produtivas com a intenção única de inseri-lo no mundo do trabalho, prova disso, é que em nenhum instante durante o texto deste decreto se fala em desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, nem mesmo, fala-se em articulação entre teoria e prática.

De acordo com Ramos (2002) após a aprovação da LDB o Decreto nº 2.208/97 impôs um conjunto de reformas à educação profissional, sendo a principal à separação estrutural entre o ensino médio e o técnico.

Já Shiroma e Lima Filho (2011) afirmam que o Decreto nº 2.208/97 é a marca do retrocesso, visto que acentua a separação entre a educação geral e profissional, bem como vincula aos objetivos estritos do mercado enfatizando o quadro de exclusão social e educacional, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores.

#### **PARECER CNE/CEB Nº 5/97, DE 07 DE MAIO DE 1997– (BRASIL, 1997b).**

O relator de este parecer traz um relatório como forma de instrumento de interpretação preliminar da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 delineando as especificidades da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial, uma espécie de manual ou guia para o entendimento da LDB.

Especificamente sobre a educação profissional, Brasil (1997b) afirma que se trata de uma modalidade de ensino que se articula com a educação básica e a educação superior. Faz parte da lei geral da educação nacional em capítulo próprio e é admitida como habilitação profissional.

Analisando este parecer, o relator exalta a educação profissional na medida em que evidencia que este nível de educação possui capítulo próprio, por outro lado, dá ênfase à educação profissional enquanto mecanismo de se obter uma profissão, considerando apenas o caráter meramente funcional desse nível

educacional, nesse aspecto, esse tipo de educação passa ter conotação de apenas uma oportunidade de trabalho manual.

**Esta dissociação entre educação e trabalho é completamente lógica quando a educação é reservada àqueles que não são destinados a trabalhar com seus corpos.** Os trabalhadores manuais só recebem uma educação por impregnação do meio (torna-se camponês trabalhando com seus pais camponeses), completada por uma inculcação religiosa. **Há aqueles que trabalham com seus corpos e há aqueles que se educam.** Desde então, seria bem surpreendente que a questão da educação, que aparece como fundamental em todas as grandes filosofias clássicas, se apoderasse da questão do trabalho. Ainda no século XVIII, incluindo entre os filósofos franceses das Luzes, as duas questões permanecem estranhas uma da outra. **Voltarie escreve muito cinicamente que não é preciso ensinar o latim àqueles cujos braços devem puxar o arado e, se Rousseau ensina a carpintaria a Émile, não é porque o trabalho seria educativo, é antes de mais nada para assegurar-lhe uma autonomia,** e então permitir-lhe escapar à sujeição, o que quer que acontecesse na vida de Emílio (CHARLOT, 2004, p.10 – destaques nossos).

Portanto, ao admitir uma educação enquanto meio de aumentar a empregabilidade pressupõe que o ensino-aprendizagem esteja voltado para que o estudante adquira uma gama de habilidades para se adaptar as demandas que o mercado de trabalho exige, entretanto, isso não implica, necessariamente, formar pessoas aptas a executarem tarefas complexas, a terem pensamento autônomo e que sejam adaptáveis as novas demandas da economia contemporânea, gerando a possibilidade de construção e disseminação do conhecimento em novos padrões.

#### **PARECER CNE/CEB Nº 02/97 – (BRASIL, 1997c) e RESOLUÇÃO Nº 02, DE 26 DE JUNHO DE 1997 – (BRASIL, 1997d).**

Esses dois documentos, embora possuam nomenclaturas diferentes (um como “parecer” e outro como “resolução”) ambos têm conteúdos idênticos. Os documentos dispõem sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

A formação de docentes no nível superior que vão atuar nas quatro séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional em nível médio deve ser feita em cursos regulares de licenciatura (Art.1º).

A aquisição dos conhecimentos e habilidades dos professores devem respeitar uma estrutura curricular articulada com os núcleos contextual, estrutural e integrador (Art. 3º a, b e c).

O núcleo contextual se refere à compreensão da prática escolar no que trata as relações no interior da mesma, nos contextos geral e imediato onde a escola está inserida. O núcleo estrutural está relacionado ao conteúdo, forma e método do processo de ensino-aprendizagem. E o núcleo integrador é o trabalho articulado dos professores por meio de projetos multidisciplinares visando a ajudar o aluno nos problemas concretos enfrentados na escola (BRASIL, 1997 c/d).

Brasil (1997c/d) prevê carga horária de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, com duração mínima de 300 horas. (Art.4º). A parte teórica poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária (Art.8º).

O interessante destes documentos é que a proposta de formação docente da educação profissional sejam as mesmas dos docentes dos ensinos fundamental e médio, ocorrendo por meio de programas especiais, além de sua formação acadêmica.

Nota-se ainda, que o conhecimento adquirido nessa formação pedagógica é intitulado de “habilidades” e que ainda inclui trabalho de projetos multidisciplinares, bem como articulação entre teoria e prática.

Se, como vimos, as diretrizes educacionais estão voltadas para atender a lógica neoliberal, logo, quem ensina também deve estar imerso nessa realidade, e, portanto, é necessário uma inculcação desses valores nos próprios professores para que isso seja retransmitido aos alunos.

[...] aquele que trabalha/aprende é um sujeito, levado pelo desejo (e que tem um inconsciente), engajado numa história ao mesmo tempo pessoal e coletiva, que produz sentido e interpreta o mundo, ao mesmo tempo que ele é membro de uma sociedade e emaranhado em relações sociais. Mas qualquer que seja a forma sob a qual se apresenta a ideia, esta se enraíza numa antropologia filosófica (ou, se preferirmos, numa certa concepção do ser humano) (CHARLOT, 2014, p.23).

Dessa forma, nota-se, portanto, que nada deve ficar de fora da lógica do capital, inclusive, o trabalho do professor que deve reproduzir o que a indústria cultural definiu previamente.

O sistema capitalista adentra os muros da escola, imprimindo sua lógica na prática educativa que o professor desenvolve neste espaço, de modo geral, perpassa o preparo dos indivíduos para aceitar e perpetuar processos competitivos que são inerentes à lógica do capital.

**DECRETO FEDERAL Nº 2406/97 DE 27 DE NOVEMBRO DE 1997 – (BRASIL, 1997e).**

Brasil (1997e) regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 e trata dos Centros de Educação Tecnológica. Os Centros de Educação Tecnológica constituem modalidade de instituições especializadas de educação profissional (Art. 1º) e tem por objetivo formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade (Art. 2º).

Entre as características básicas dos centros de Educação Tecnológica estão: a integração da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia; oferta de formação especializada, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico; integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo; o ensino deve ser pautado na teoria com a prática (Art. 3º).

Os Centros de Educação Tecnológica têm por objetivos qualificar e requalificar profissionalmente para os diferentes setores da economia nos níveis técnico, médio e superior (BRASIL, 1997e).

Ao analisar este decreto, o que se pode perceber que os Centros de Educação Tecnológica são um tipo de escola para formar diferentes tipos de profissionais considerando as transformações contemporâneas da sociedade.

Gramsci (1982) afirma que a busca por multiplicar especializações e aperfeiçoá-la é uma característica importante do mundo moderno e o resultado desse processo são escolas de diferentes graus que buscam promover a chamada “alta cultura” nos campos da ciência e da técnica.

Nesse contexto a escola passa a ser um instrumento de elaboração de intelectuais de diversos níveis, entretanto, um inconveniente da alta qualificação a

uma estrutura democrática são as possibilidades de vastas crises de desemprego nas camadas intelectuais (GRAMSCI, 1982).

**PARECER CNE/CEB Nº 17/97, DE 03 DE DEZEMBRO DE 1997 – (BRASIL, 1997f).**

Neste documento podemos ressaltar três partes importantes que serão analisadas ao final da apresentação de cada parte:

Primeira Parte:

A educação profissional está em uma lei geral da educação brasileira que integra e articula “às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1997f).

Os níveis dessa modalidade de ensino são: o básico, o técnico e o tecnológico e aponta que esses níveis não devem ser confundidos com os da educação nacional: básico e o superior.

Esses níveis têm como objetivo principal a qualificação, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização profissional e tecnológica, propiciando a certificação de competências ou de qualificação profissional (BRASIL, 1997f).

A legislação reafirma a importância da qualificação profissional, considerando as alterações profundas e rápidas, as inovações tecnológicas e as mudanças na organização da produção.

Portanto, esse novo ordenamento é necessário à valorização da educação básica para que o País possa manter e ampliar espaços na economia mundial, nesse sentido, a educação profissional é um complemento à educação básica.

Analisando os aspectos dessa primeira parte, nota-se que face às mudanças ocorridas no setor produtivo, a educação profissional vem para fornecer soluções aos desafios que a modernidade impõe, ou seja, a oferta educacional deve estar em consonância com a economia mundial.

Segunda Parte:

Brasil (1997f) afirma que a “certificação de competências” está prevista na LDB e que ainda é um campo inexplorado, de modo geral, essa certificação abarca habilidades, conhecimentos e competências, inclusive é necessário que essa lacuna seja preenchida urgentemente, visando o atendimento das necessidades do mercado e, ainda, a atualização dos perfis profissionais.

Portanto, a certificação de competências acaba sendo uma resposta rápida para as mudanças no mercado de trabalho e é coerente com a política nacional de qualidade, produtividade e competitividade.

Ressalta ainda que a certificação de competências também já foi adotada por outros países e ao aderir esse procedimento implica em seguir padrões previamente estabelecidos pelos agentes econômicos e sociais. Além disso, a certificação deve envolver todos os segmentos interessados da sociedade: trabalhadores, empresários, consumidores e educadores (BRASIL, 1997f).

Em análise a este documento, nota-se que a formação fornecida pela educação profissional está baseada e estruturada a partir de competências, Perrenoud (2003) explicita algumas características dessa pedagogia:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. [...] Os professores devem parar de pensar dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas (PERRENOUD, 2003, p.3).

Nota-se, portanto que a pedagogia de competências remonta-se a escola nova e conseqüentemente aos métodos construtivistas, Martins e Duarte (2010, p.33) afirmam que o desenvolvimento centrado nessa característica possui tônica na negação da educação tradicional. “Elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar”.

Os autores afirmam ainda que as ideias defendidas pela pedagogia das competências assumem novos sentidos a partir do contexto ideológico da visão pós-moderna acrescido de elementos neoliberais.

Uma das características dessa pedagogia é que as atividades de maior valor educativo são aquelas que promovam o processo espontâneo de desenvolvimento do pensamento, isso implica que “aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos” (MARTINS e DUARTE 2010, p.40).

Como vimos em capítulos anteriores, Gramsci recusa o espontaneísmo, ou seja, a aprendizagem ou a recepção de conhecimento que ocorre por meio de um impulso natural e espontâneo do aluno é uma ideia inconcebível e é muito típico da escola nova e, principalmente, das pedagogias não diretivas.

A educação é uma luta contra os instintos ligados à função biológica que supõe certa dose inevitável de coação, não se trata, portanto, de uma escola de inventores ou descobridores com programa que obrigue inovação a todo custo, mas de uma fase de descoberta de um método de conhecimento.

Desse modo, o que se nota que a pedagogia das competências é uma tendência globalizante voltada para práticas de formações restritas que enfraquecem o conceito de qualificação e de relação educação e trabalho.

Terceira Parte:

Brasil (1997f) afirma que o currículo da educação profissional nível técnica serão estruturados em disciplinas e deve “contribuir para a ampliação e agilização do atendimento às necessidades do mercado, dos trabalhadores e da sociedade. Os cursos, os programas e os currículos poderão ser estruturados e renovados segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho”.

O componente curricular deve abarcar competências teóricas e práticas específicas da profissão; conhecimentos gerais relacionados à profissão; atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho (BRASIL, 1997f).

Já no que se refere à educação profissional tecnológica, acessível aos egressos do ensino médio, integra-se à educação superior e regula-se pela legislação referente a esse nível de ensino.

Analisando esta terceira parte, pode-se verificar o quão paradoxo é o discurso, ao mesmo tempo em que os conteúdos dos currículos da educação profissional devem atender as necessidades do mercado de trabalho [e isso pressupõe que esteja voltada à prática], também deve abarcar a teoria e a prática.

Será que uma não sucumbi às necessidades imediatas da outra? Se isso ocorrer, certamente a educação profissional será apenas uma oportunidade de trabalho manual.

Para Gramsci (1984) o trabalho não é só atividade teórica, é também prática: uma dialética entre teoria e prática. A tarefa da escola é a de proporcionar a formação humanista, elevar os jovens a certo grau de maturidade, de capacitá-los para a criação intelectual e prática, favorecendo a autonomia na orientação e na iniciativa e, conseqüentemente, a inserção na atividade social.

Portanto, é nesse sentido que o trabalho enquanto princípio educativo é concebido numa realidade que é ao mesmo tempo teoria e prática.

Mas parece que o discurso deste documento é que a educação profissional é o modelo mais adequado para a efetiva aproximação entre as demandas do mercado e a educação, pois estão ancoradas na lógica da competitividade, produtividade e flexibilidade.

Sendo assim, fornecem uma educação específica, trabalhando em questões pontuais, adaptando-os às mudanças técnicas, gerenciais e organizacionais conforme a necessidade do negócio, tentativa essa que atrai o trabalhador a participar em programas educacionais que atendem concomitantemente a formação de mão de obra, bem como as demandas do mercado de trabalho.

## **1999**

### **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/99, DE 07 DE OUTUBRO DE 1999 – (BRASIL, 1999a).**

Esta legislação merece destaque para dois pontos:

Primeiro ponto:

A legislação afirma que a educação profissional é integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e tem como objetivo garantir que o cidadão desenvolva aptidões para a vida produtiva e social (art. 1º).

Entre os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, cabe ressaltar, o desenvolvimento de competências para a laborabilidade,

atualização permanente dos cursos e currículos, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (Art. 3º).

Um dos critérios para a organização e o planejamento de cursos: destaque apenas para o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade (Art. 4º).

Em análise a esse primeiro ponto cabe ressaltar os princípios que norteiam a educação profissional: “competências”, “atualização”, “flexibilidade”, “interdisciplinaridade”. Ao investigar o contexto que essas palavras pertencem, parece que educação profissional de fato considera o trabalho como elemento importante, entretanto, o trabalho e todo seu contexto são considerados como atividade-fim e não como mediação.

A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar (PARO 1998, p.06).

Por sua vez, Domingues et al. (2000, p.67) alertam que o ambiente produtivo e aspectos tecnológicos exigem uma formação que inclui “flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas etc”.

Logo, o que se observa neste documento é a educação profissional subordinando às necessidades da economia e do mercado, ao que Domingues et al. (2000) questionam “Subordinar-se a tais exigências estaria significando aceitar a competição capitalista e negligenciar o espírito cooperativo entre as pessoas?”.

Segundo ponto:

A legislação afirma no Art. 5º que a educação profissional de nível técnico será organizada por vinte áreas profissionais, a saber:

Agropecuária, artes, comércio, comunicação, construção civil, designer, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transporte e turismo/hospitalidade.

Para cada área são descritos as competências profissionais gerais, bem como as cargas horárias mínimas de cada habilitação.

Nota-se, portanto, que os princípios fundante e articulador da educação profissional são baseados, uma vez mais, em competências e em áreas que estão em ascensão no mercado de trabalho, como por exemplo, telecomunicações, gestão e construção civil.

Logo, o discurso evidente nesse documento é que a educação se organiza e estrutura a partir do que ocorre no mercado: é a educação a serviço do trabalho e não uma vinculação da educação e do trabalho. São duas atividades diferentes e não complementares.

### **PARECER CNE/CEB Nº 16/99, 8 DE DEZEMBRO DE 1999 – (BRASIL, 1999b).**

Este documento merece destaque para três aspectos:

Primeiro Aspecto:

Brasil (1999b) afirma que “as diretrizes da educação profissional no nível técnico devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área”.

Além disso, a construção dos currículos devem considerar aspectos do desenvolvimento tecnológico, bem como atender demandas do mercado de trabalho, da sociedade e do cidadão de modo a propiciar a inserção e a reinserção profissional no mercado de trabalho.

Analisando o conteúdo desse documento, nota-se, portanto, a educação como fenômeno econômico e como base da produtividade da economia moderna, entretanto, é a economia que influencia diretamente a educação e não o contrário, daí o objetivo principal para inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, parece que o discurso aponta para a educação profissional enquanto uma oportunidade latente para o desenvolvimento da produtividade social e, conseqüentemente, da economia nacional.

Segundo Aspecto:

Brasil (1999b) também traça o histórico da educação profissional sinalizando, inicialmente, que a formação profissional sempre foi reservada às classes menos favorecidas.

Até meados da década de setenta, limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada. “Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução”(BRASIL, 1999b).

A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica e o desenvolvimento intelectual proporcionado pela educação escolar acadêmica era visto como desnecessário.

Entretanto, a partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho, exigindo educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (BRASIL, 1999b).

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade [...]. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL,1999b).

O Parecer afirma ainda que a educação profissional é considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Ressalta ainda que “[...] O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva”.

Analisando esse discurso, uma possível interpretação é que existe certa incoerência na manifestação expressa neste documento, senão vejamos:

Em certo momento do texto, revela-se que a educação profissional era destinada às classes trabalhadoras como forma de adestramento para se adequar as questões do desenvolvimento econômico, inclusive, nota-se que tal ideia é apresenta com certo repúdio.

Mas, quase que ao mesmo tempo, outro discurso afirma que esse nível educacional deve ser considerado como uma estratégia para as conquistas da sociedade no que se refere a crescente tecnologia.

Além disso, afirma também que a busca por conhecimentos advindos de um curso técnico, pressupõe que o indivíduo deseja se engajar melhor no mercado de trabalho.

Ora, as duas situações não são similares?

A diferença está tão somente, no modo como as ideias estão dispostas, pois enquanto a primeira ideia está relacionada ao adestramento da mão de obra, a segunda ideia também está associada ao treino, mas com um discurso mais contemporâneo, invocando os valores neoliberais, orientado para uma articulação entre economia e o desenvolvimento da educação, que por força daqueles valores possibilite uma educação altamente instrumentalizada.

Terceiro Aspecto:

Brasil (1999b) ressalta as inovações trazidas pelo Decreto Federal nº 2.208/97, como por exemplo, a organização curricular da educação profissional estabelecida de forma independente e articulada ao ensino médio com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho, assim como, a possibilidade de adoção de módulos e a certificação de competências.

O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área (BRASIL, 1999b).

Este documento traz ainda as principais competências que o aluno da educação profissional deve adquirir, a saber: maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como a capacidade de visualização e resolução de problemas.

Além disso, chama a atenção para a importância que o Parecer faz quanto à separação entre educação profissional e ensino médio:

A separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas. Em primeiro lugar, eliminando uma pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, focando na educação profissional a vocação e missão das escolas técnicas e instituições especializadas, articuladamente com escolas de nível

médio responsáveis por ministrar a formação geral, antes a cargo da então “dupla” missão das boas escolas técnicas (BRASIL, 1999b).

Essa separação dos ensinos profissional e médio, Brasil (1999b) expõe objetivos distintos para cada ensino, vejamos:

Para o Ensino médio: “[...] devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1999b).

Para a Educação profissional: “[...] direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação” (BRASIL, 1999b).

Brasil (1999b) traça ainda os princípios da educação profissional, de modo geral, referem-se ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico, além disso, a educação profissional deve respeitar a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Analisando este terceiro aspecto, nota-se que as principais inovações consideradas por Brasil (1999b) são: organização curricular baseada em competências, separação dos ensinos médio e profissional, bem como princípios que regem a educação profissional voltada para o desenvolvimento econômico.

Todas essas ideias, direta ou indiretamente perpassam às pedagogias novas e, nesse sentido, podemos considerá-las como limitadoras, já que trabalha com o homem apenas a frente de si mesmo e não frente ao mundo e as relações sociais que o cercam, como disse Marx.

Além disso, o rompimento da educação profissional com o ensino médio torna dois tipos distintos de educação. A educação profissional representa, tão somente, busca por uma profissão com a finalidade de se engajar no mercado de trabalho.

Nesse sentido, volta à ideia da educação profissional para as classes menos favorecidas e, como vimos antes, o próprio documento [Brasil (1999b)] afirma que essa ideia já está superada, entretanto, parece que apenas deu nova roupagem, nem de longe é uma perspectiva transformadora, antes um discurso conservador.

## 2000

### **DECRETO FEDERAL Nº 3462/00 DE 17 DE MAIO DE 2000 – (BRASIL, 2000a).**

O art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 passa a ter nova redação: antes, os Centros Federais de Educação Tecnológica gozavam de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional.

Já nesta nova legislação mantém o conteúdo do Decreto Federal nº 2.406/97 e adiciona que os Centros Federais de Educação Tecnológica têm autonomia para implantar cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Ao analisar o conteúdo deste documento, sobretudo, no tocante a implantação de cursos para formação de professores, parece-nos que a formação docente constitui uma espécie de obstáculo na implementação das reformas que suscitaram, desse modo, a reforma educacional deve ser acompanhada de uma política efetiva de formação dos professores.

Não há receitas para ordenar a vida social, mas há preceitos educacionais que as escolas conhecem e, por isso, sabem como devem ser preparados os jovens e os adolescentes para uma ou outra destinação. A qualidade das escolas, **a formação dos professores** e, principalmente, a organização curricular **respondem por uma educação fragmentada** entre o geral e o específico, entre o conceito e a prática, entre a fundamentação científica da produção e da tecnologia, e o aprendizado operacional **pautado pela lógica estrita da produtividade** (CIAVATTA, 2006, p.923 – destaques nossos).

Ao considerar o excerto acima e contextualizá-lo ao discurso do documento em análise, certamente, a política de formação docente deve estar em consonância com a lógica do sistema capitalista. Inclusive, quando o professor se submete a esse processo, seguramente, reproduzirá a lógica desse sistema, ditando as normas do *modus operandis* da escola funcionalista e proletarizando a atividade do professor.

### 3.1.2.2 PROPOSTA DE GOVERNO LULA DE 2002 PARA EDUCAÇÃO E ANÁLISE DO PERÍODO DE 2004 A 2013

Segundo PT (2002), a educação é um instrumento de promoção da cidadania e do desenvolvimento, bem como é fundamental para a inserção competitiva de qualquer nação no mundo.

PT critica o governo PSDB ao citar ações como descentralização executiva, o controle centralizado e a privatização do atendimento, assim como, a criação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF):

O Fundef obriga o governo federal a repassar recursos aos estados cujo investimento aluno/ano seja menor que o mínimo estabelecido nessa lei. Portanto, ao estabelecer um valor mínimo anual por aluno menor que a média geral do investimento aluno/ano, o governo federal deixa de repassar recursos da União à maioria dos estados: poucos são aqueles cujo investimento fica abaixo do valor mínimo. Dessa forma, o governo não só se desonera do repasse de recursos, como também consolida as desigualdades entre estados, praticando uma “política de equidade” que, de fato, não passa de uma “política de igualdade na pobreza” (PT, 2002, p.45).

Além disso, faz duras críticas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao Exame Nacional de Cursos (Provão) afirmando que esses sistemas focalizam apenas o produto final com a intenção única de estabelecer um *ranking* da educação básica e da educação superior, assim como, desaprova também a privatização do sistema educacional, assistindo a um acelerado aumento da rede privada.

Tendo em vista esse quadro atual, PT (2002) propõe, então, uma nova política educacional baseado em:

Recursos progressivamente maiores desde a creche à pós-graduação;

Promover a educação infantil a um novo estatuto, bem como universalizar o ensino do nível pré-escolar até o médio, assim como, garantir o acesso à creche;

Para o ensino médio, propõe formular políticas que incluam os jovens trabalhadores, bem como ampliação do FUNDEF para todo o ensino básico;

Ampliação significativa das vagas nas universidades públicas, favorecendo com que os jovens das camadas mais pobres tenham acesso a esse ensino.

Além disso, PT (2002) afirma que a educação e a cultura são aliadas para fortalecer a coesão do país, por isso o investimento no ensino, recuperando os níveis fundamental, médio e graduação e enfatizando a qualidade:

Uma boa formação da juventude colabora para a retomada do desenvolvimento sustentável, além de ser um diferencial para a competição do País no mercado internacional. A educação de qualidade é fator de emancipação e cidadania, contribui para que os jovens se integrem ao mercado de trabalho e evita a fragmentação social que alimenta a violência e o crime organizado (PT, 2002, p.15).

A educação também será instrumento para atacar a degradação social, a indústria do crime organizado, do contrabando de armas e de drogas. Para inserir o Brasil em um ambiente mais competitivo, pretende-se desenvolver políticas industriais visando à construção de um sistema nacional de exportações competitivas, dois dos seis fatores chaves são: investimento em pesquisa e desenvolvimento; educação e qualificação da força de trabalho (PT, 2002).

PT (2002) afirma ainda que será dada especial atenção à formulação de programas de formação profissional e de educação de jovens e adultos, visto que 67% dos trabalhadores brasileiros não possuem ensino fundamental completo,

Mais atualmente, sob a perspectiva do PT (2002), define-se:

Um partido da classe trabalhadora, de combate, de luta. Sua personalidade, marcada por defesa da distribuição de renda e da democracia participativa, fez do PT a principal força política de esquerda do Brasil, uma das principais da América Latina e uma das referências da esquerda e dos trabalhadores no mundo contemporâneo. Somos fruto do amadurecimento dos movimentos sociais e da classe trabalhadora, que compreenderam a necessidade de uma organização capaz de operar as transformações no Estado, de maneira a atender às suas demandas, na perspectiva de um projeto alternativo de poder, que pressupunha construir um país soberano, democrático e com justiça social (PT, 2012, p.5).

Recentemente, o modo petista de governo no plano educacional perpassa, de modo simplificado, a valorização da escola pública e dos docentes, qualidade do ensino, defesa enfática para o atendimento para crianças de zero a seis anos.

Além disso, é contra qualquer forma de privatização do ensino público e também oposição à municipalização do ensino, além disso, desenvolvimento de

ações nos segmentos que mais absorvem os jovens, como construção civil, comércio e serviços, em especial “telemarketing” (PT, 2012).

A seguir, serão demonstradas as políticas desenvolvidas desde 2004 até 2013, bem como as respectivas análises. As mesmas serão apresentadas de acordo com o ano e data de sua promulgação.

## **2004**

### **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 21 DE JANEIRO DE 2004 – (BRASIL, 2004a).**

Esta resolução define as diretrizes para a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio (Art.1º).

O estágio é considerado um procedimento didático-pedagógico e ato educativo, além disso, ele pode ser incluído no respectivo plano de curso da Instituição de Ensino, considerando o perfil profissional e a carga horária mínima de 150 horas (Art.1º – BRASIL, 2004a).

O estágio deve proporcionar aos alunos experiências profissionais em situações reais ou simuladas, considerando o contexto de vida e de trabalho. Isso implica que a atividade profissional pode ser simulada na própria escola utilizando laboratórios, ou ainda, em situação real de trabalho, no caso ocorre sob a forma de estágio profissional supervisionado (Art. 3º e 12º).

Analisando este documento, uma possível interpretação é que a ideia do estágio está relacionada ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, inclusive, o estágio deve constar nos projetos pedagógicos e integrá-lo ao itinerário formativo do aluno, em outras palavras, é a busca da instrumentalização do aluno.

A partir disso, é possível inferir a ideia de que o trabalho é que forma, apresentada por Charlot (2004) a partir do modelo de educação somente no atelier, textualmente temos:

Esta resposta junta-se à tradição artesanal. As corporações do Antigo Regime, constituídas de aprendizes, de companheiros e de mestres tendo realizado uma “obra-prima”, pensavam a aprendizagem como sendo indissociavelmente a de um ofício, a de uma moral profissional e a de uma vinculação à coletividade das pessoas de ofício. Os “companheiros”, elite das pessoas de ofício,

deviam empreender uma viagem que relevava ao menos tanto do rito iniciático como da aprendizagem profissional (CHARLOT, 2004, p.12).

Como vimos, o conteúdo é orientado a partir das competências e, conseqüentemente, tem valor pragmático, além disso, a contribuição do estágio perpassa pela ideia do “saber fazer” reduzindo todo o conhecimento [que já baseado na prática, ou seja, ensinar só o que tem utilidade] a um punhado de técnicas.

Sendo assim, se a teoria e a prática estão voltadas apenas para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, logo é uma educação que forma operadores técnicos úteis e não homens que compreendem o mundo do trabalho e seus processos produtivos.

#### **DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004 – (BRASIL, 2004b).**

Este documento regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos de 39 a 41 da LDB, afirmando que a educação profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (Art.1º).

Os cursos de educação profissional têm como objetivo a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador (Art.3º§2), além disso, a educação profissional técnica de nível médio deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, integrada, subsequente ou concomitante, esse por último pressupõe a existência de matrículas distintas (Art.4º).

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho (Art.6º – BRASIL, 2004b).

Brasil (2004b) afirma ainda que as premissas da educação profissional estão baseadas na organização por áreas profissionais, bem como na articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia (Art.2º).

Analisando este documento, primeiramente é preciso dizer que esta legislação substituiu o Decreto nº 2.208/97, expondo a organização e a estrutura da educação profissional em vigência, assim como, observa-se alterações significativas,

se comparado com o Decreto anterior. O Quadro 4 expõe o cotejamento de ambos os documentos.

**Quadro 4** – Comparação entre os Decretos vigente e revogado.

<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>DECRETO nº 2.208/97</b>	<b>DECRETO nº 5.154/2004</b>
<b>Organização por níveis</b>	Básico	Formação inicial e continuada de trabalhadores
	Técnico	Técnica de Nível Médio
	Tecnológico	Tecnológica, de graduação e de pós-graduação
<b>Organização Curricular</b>	Própria e independente do Ensino Médio	Articulada com o Ensino Médio
<b>Oferecida</b>	Concomitante ou Sequencial	Integrada Concomitante e Subsequente
<b>Limite de Carga horária para Aproveitamento no currículo da Habilitação Profissional</b>	25% do total da carga horária mínima	Não prevê

Fonte: Brasil (2004b) e Brasil (1997a).  
Elaboração própria

A nova proposição do Governo Federal por meio do Decreto nº5154/2004 tem como uma das principais medidas a possibilidade de integrar ensino regular e a educação profissional, certamente, a educação integrada restaura o rompimento que o antigo decreto sacramentou.

Segundo Shiroma e Lima Filho (2011), a promulgação do Decreto nº 5.154/04 restabeleceu a possibilidade da organização curricular integrada de educação profissional e educação geral, no âmbito do ensino médio com vistas à articulação trabalho/cultura/ciência.

Por outro lado, Rodrigues (2005) afirma que há um debate entre dois grupos em torno do Decreto nº 5.154/04:

De um lado, aqueles que entendem ser o atual decreto o único caminho possível em direção ao enfrentamento da dualidade educação profissional *versus* ensino médio, enquanto outros

percebem que o decreto, pretendendo ser 'realista', acaba por naturalizar a dualidade. Curiosamente, ambos os grupos reivindicam-se partidários da concepção de educação politécnica e contrários à dualidade educacional, considerada milenar e fruto da luta de classes (RODRIGUES, 2005, p.265).

De acordo com Frigotto et al. (2005), a publicação do Decreto nº 5154/04 criou expectativas na construção de uma educação politécnica e de uma Escola Unitária, inclusive...

Acreditava-se a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO et al., 2005, p. 1090).

Entretanto, os autores afirmam que a mobilização esperada não ocorreu, passou de uma política consistente e articulada com os sistemas Federal e Estadual para uma fragmentação iniciada internamente no próprio Ministério da Educação, como por exemplo, apresentação dos programas Escola de Fábrica, Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional – PROEP (para a rede federal), o Programa de Melhoria do Ensino Médio – PROMED (para a rede estadual), reestruturações no MEC e outras ações.

Fato é que “alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo” (FRIGOTTO et al., 2005, p.1104).

A publicação do Decreto nº 5154/04 reforçou a ideia de que a reforma anterior era interessante, entretanto, não foi bem implementada, daí a continuidade da política provida no governo FHC caracterizada, sobretudo, na formação por competências e voltadas para a empregabilidade, reforçando o viés da educação aos princípios neoliberais e anulando o potencial que o Decreto poderia promover (FRIGOTTO et al., 2005).

Nota-se, portanto, que o Decreto nº 5154/04 representou uma ruptura jurídica em relação ao Decreto nº 2208/97 estabelecendo a possibilidade de articulação entre os ensinos profissional e médio, entretanto, não rompeu com o dualismo histórico, mas expressou a síntese das disputas que envolvem

antagonicamente fatores estruturais e conjunturais na sociedade brasileira, bem como reforçou os princípios e práticas do governo FHC.

#### **DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004 – (BRASIL, 2004c).**

Neste documento, Brasil (2004c) trata da organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, pontuando questões da estrutura organizacional, como por exemplo, a autonomia para oferta de cursos, os processos de credenciamento e descredenciamento, bem como os aspectos financeiros.

Entre os assuntos abordados, cabe ressaltar as características e objetivos dos CEFET's. Entre as características básicas, as principais são: o ensino deve abarcar a teoria com a prática, assim como considerar as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico, além disso, a integração das ações educacionais deve ter sintonia com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo (Art.3º).

No que se refere aos objetivos dos CEFET's os principais são: o estímulo à produção cultural, ao empreendedorismo, ao desenvolvimento científico e tecnológico, ao pensamento reflexivo; o estímulo e apoio à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional (Art.4º).

Uma possível interpretação do conteúdo expresso nesta legislação é que o discurso que atravessa este documento é o da escola-empresa. Considerando os documentos que analisamos até o momento, podemos identificar que essa ideia paradigmática de escola-empresa, trata-se de uma perspectiva que está tornando-se [ou é] hegemônica, uma vez que há uma introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade.

Além disso, observamos uma mudança na própria escola que necessita se transformar em centros para qualificar/requalificar os profissionais para atender as modificações do mercado ou como diz Brasil (2007c) “considerar as tendências do setor produtivo”.

O conhecimento perde seu estatuto moderno de verdade, importando o controle e o domínio de informações, a velocidade de comunicação e agilidade de comando, a eliminação de erros e ruídos orientados para resultados eficazes e modelo de desempenho. A orientação dessas atividades indica movimentos de captura pela lógica de

mercado (KROEF e GALLICCHIO, 2005, p.123).

Cabe ressaltar também para um dos objetivos dos CEFET's que é o estímulo ao empreendedorismo, nessa perspectiva, é possível evidenciar o interesse das empresas em protagonizar ações educativas de modo a incorporar a qualificação como parte do processo.

Rodrigues (1998) aponta que a influência e a participação do empresariado na educação brasileira têm ocorrido desde o início do século XX, afirma ainda que “sempre estiveram presentes no campo da luta hegemônico-pedagógica, buscando criar os homens à sua imagem e necessidade” (p.135).

Desse modo, a valorização da educação deve-se, sobretudo, atender aos interesses do parque industrial e, em geral, aos interesses do capital sob medida do capital, uma educação que lhe convém.

Outro objetivo dos CEFET's que é importante destacar é o estímulo ao pensamento reflexivo, segundo Gasque e Tescarolo (2004), o pensamento reflexivo é um tipo específico de pensar, cuja função essencial é elaborar conceitos, investigando uma determinada realidade diferente dos processos caóticos e desordenados que passam pela cabeça, além disso, permite aprender o significado das relações complexas dos acontecimentos e objetos como relações dinâmicas e flexíveis.

Em suma, os autores trabalham com a hipótese de que o pensamento reflexivo é decisivo para produção de conhecimento e condição fundamental para a emancipação humana.

A origem do pensamento reflexivo no ensino tem como precursor John Dewey (1859-1952), suas obras influenciaram sobremaneira o pensamento pedagógico contemporâneo e foram fundamentais para o movimento da Escola Nova. O enfoque da pedagogia nova, como vimos, é baseado na experiência prática, conhecido também como *Learning by doing*.

Logo, o pensamento reflexivo faz parte da linha de argumentação baseada no saber profissional, tomando como ponto de partida a “reflexão-na-ação”, mas refletir sobre a ação sem fundamentar-se na teoria, é suprimir a discussão teórica na educação, é deixar a margem o conhecimento teórico, é antes de tudo, tornar obsoleta a educação formal remontada à escola tradicional, é o fim da teoria, segundo Moraes (2001):

A celebração do “fim da teoria” — **movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva”** — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto [...] Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e **a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica** e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p.10 – destaques nossos).

A autora ressalta ainda que é “difícil, por certo, pensar em teoria em clima de desconsolo, já que a tal “prática reflexiva” parece responder bem e melhor às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz” (MORAES, 2001, p.11).

Por que em vez de utilizar a “prática reflexiva” não introduzir a “filosofia da práxis”<sup>21</sup> de Gramsci? Talvez porque, a prática reflexiva se fundamenta na reflexão baseada na ação, ao passo que a filosofia da práxis é a investigação contínua e o desvendamento das bases materiais com a utilização da própria teoria, ou seja, enquanto uma se fundamenta na experiência a outra se baseia no vínculo inseparável entre a teoria e prática, o pensamento e a ação.

#### **PARECER CNE/CEB Nº 39/2004, DE 08 DE DEZEMBRO DE 2004 – (BRASIL, 2004d).**

Brasil (2004d) afirma que o Ensino Médio e a Educação Profissional ganharam uma clara identidade própria, uma não substitui a outra, como se uma fosse parte da mesma, agora elas são articuladas, mas deve-se observar, entre outras coisas, a articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia.

Afirma ainda que há distinção entre a obrigação de preparar para o trabalho e a facultativa habilitação profissional, a primeira refere-se à educação profissional e a segunda ao ensino médio.

Brasil (2004d) ressalta, ainda, que a educação profissional oferecida simultaneamente com o ensino médio não é um curso com duas partes, onde a primeira visa à formação do ensino médio e a outra uma formação do técnico, um

---

<sup>21</sup>O uso do termo “filosofia da práxis” foi necessário para driblar os censores da burocracia carcerária, entretanto, o autor faz alusão ao “marxismo”.

curso assim, representa um “retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática””.

Portanto, quando uma escola adota a forma integrada, trata-se de um único curso com apenas um projeto pedagógico e com matrícula única, não representa a somatória de dois cursos distintos.

Isso implica que “não será possível concluir o Ensino Médio de forma independente da conclusão do ensino técnico de nível médio e, muito menos, o inverso. Não são dois cursos em um, com certificações independentes” (BRASIL, 2004d), além disso, afirma de modo contundente que a dicotomia entre teoria e prática não é a lógica da LDB e nem do Decreto 5.154/2004.

Brasil (2004d) traz ainda orientações quanto à organização curricular e elaboração dos planos de cursos, as principais são: definir o perfil profissional do curso e as respectivas definições das competências profissionais a serem desenvolvidas, além disso, identificar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados pelas escolas para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais, objetivando o desenvolvimento de uma educação integral do cidadão trabalhador.

Uma possível interpretação desta legislação é que o documento deixa evidente que é obrigação da educação profissional formar para o trabalho, já no ensino médio esse encargo é facultado. Como vimos, o ensino médio integrado à educação profissional representa um único curso, onde a prática e a teoria acontecem juntas, mas quando nos atentamos à organização curricular, fala-se em definir perfil profissional, competências, valores, habilidades, que são características próprias da educação profissional. Nota-se, portanto, que o ensino integrado adquire características inerentes da educação profissional.

Fala-se apenas em desenvolver a educação integral do “cidadão trabalhador”, mas esse discurso ainda está presente nas características da educação profissional, pois o que significa “educação integral do cidadão trabalhador”? Uma formação voltada exatamente para as necessidades produtivas? Desse modo, o ensino médio articulado a educação profissional é, de fato, articulado ou uma sucumbi às necessidades imediatas da outra?

Portanto, o discurso contido neste documento parece conflituoso, pois ao passo que enfatiza a associação da teoria e da prática, ao mesmo tempo, sobrepõe

a ideia do tornar compulsória a aproximação do educacional ao produtivo. Parece ainda, uma escola meramente formativa, contra tudo o que Gramsci defendeu:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p.118).

Nota-se, portanto, que ao desviar a atenção das funções reais da educação para o interior da vida produtiva e tão somente para os aspectos produtivos, observa-se a distinção entre “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”, veementemente criticado por Gramsci.

Cabe ressaltar que essa distinção possui caráter ideológico e reflete a divisão social, ocultando a verdadeira divisão que existe entre as funções “diretivas” e “subalternas” da sociedade.

#### **PARECER CNE/CEB Nº 40/2004, DE 08 DE DEZEMBRO DE 2004 – (BRASIL, 2004e).**

Esta legislação traz a discussão o artigo 41 da LDB, bem como Parecer CNE/CEB 16/99 e a Resolução CNE/CEB 4/99 “objetivando chegar a um consenso sobre os conceitos de certificação, certificação profissional, competências, certificação ocupacional, qualificação, qualificação profissional, educação profissional e formação tecnológica. Em fim, buscou-se construir um marco regulatório sobre a matéria”.

Segundo Brasil (2004e) a certificação de competências é muito complexo, pois “ainda não existem normas para operacionalizar o sistema nacional de certificação profissional baseado em competências, previsto no Artigo 16 da Resolução CNE/CEB 4/99”.

Tendo em vista o exposto acima, o relator desta legislação solicita que se estabeleçam princípios norteadores que contemplem a forma e o desenvolvimento da avaliação por competência de acordo com o Artigo 41 da Lei nº 9.394/96.

Nesse sentido, Brasil (2004e) aponta para que a entidade proceda à avaliação das competências profissionais constituídas pelos seus alunos no

mercado de trabalho e as reconheçam para fins de continuidade de estudos em seus cursos.

De acordo com Moraes (2001), a educação se tornou mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais e também porque a ela é atribuída à função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender ao mercado:

Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento”. Como decorrência, os sistemas educacionais dos vários países sofrem pressões para construir ou consolidar escolas mais eficientes e aptas a preparar as novas gerações e, além da atualização do sistema escolar, a criarem mecanismos para uma educação continuada, uma educação para toda a vida. A educação, enfim, adequada à sociedade na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem — all places are learning places (MORAES, 2001, p.9).

Sendo assim, o fundamento e a essência da escola capitalista é o de preparar indivíduos para o mercado das trocas, baseado, sobretudo, na aquisição de competências e habilidades relacionadas à capacidade de realizar uma tarefa e de resolver uma situação complexa, favorecendo a ruptura com as práticas tradicionais e avançando para uma educação funcionalista, nesse sentido, o capital transformou a educação em mais uma valiosa mercadoria.

## **2005**

### **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 03 DE FEVEREIRO DE 2005 – (BRASIL, 2005a).**

Esta resolução tem como finalidade atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, considerando o Decreto nº 5.154/2004.

Incluiu-se no Art. 1º que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional deve se dar de forma integrada, ocorrendo no mesmo estabelecimento de ensino; ou concomitante, podendo ocorrer no mesmo ou em outro

estabelecimento, ou ainda, subsequente para casos que já tenha concluído o ensino médio.

Brasil (2005) também estabelece a nova nomenclatura da Educação profissional (Art. 3º), a saber:

“Educação Profissional de nível básico” passa a denominar-se “formação inicial e continuada de trabalhadores”;

“Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”;

“Educação Profissional de nível tecnológico” passa a denominar-se “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação”.

Analisando este documento, uma possível interpretação é que a legislação vem para readequar a nomenclatura, mas mantém a prática e o conteúdo da reforma FHC. Vejamos um exemplo por meio do cotejamento dos governos FHC *versus* Lula:

*Nomenclatura FHC:* Educação Profissional de nível básico

*Descrição:* Art.3º I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia (BRASIL, 1997b).

*Nomenclatura Lula:* Formação inicial e continuada de trabalhadores

*Descrição:* Art.3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 2004c).

Como se pode observar, ambos possuem o mesmo objetivo, apenas alterando os vocábulos: “qualificação, requalificação e reprofissionalização” para “capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização”.

Como vimos em capítulos anteriores, historicamente, a educação para classe trabalhadora era/é reduzida ao limite das primeiras letras e complementada pelo ensino profissionalizante, ou seja, ler, escrever e contar, agora, considerando as legislações que analisamos até o momento, esse universo é expandido para ler, escrever, contar, saber e saber fazer. Nota-se, portanto, que novas finalidades são confiadas à escola.

**RESOLUÇÃO Nº2, DE 04 DE ABRIL DE 2005 – (BRASIL, 2005b).**

Este documento modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004: antes o §3º especificava que o estágio profissional supervisionado seria admitido se vinculados a um curso de educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, ou de ensino médio, com orientação e ênfase profissionalizantes. A nova resolução admite estágio profissional supervisionado para a Educação Profissional, nas modalidades “formação inicial e continuada de trabalhadores” e “Técnica de nível médio”, bem como no “Ensino Médio”.

Nota-se, portanto, neste documento, a alteração oficial quanto às nomenclaturas dos níveis da educação profissional quanto à realização de estágios.

**DECRETO Nº 5.478, DE 24 DE JUNHO DE 2005 – (BRASIL, 2005c).**

Este documento substitui o Decreto nº 5.840 de 2006, de modo geral, Brasil (2005c) institui o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

O PROEJA abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como a educação profissional técnica de nível médio (Art.1º).

A estruturação dos cursos deve ter sintonia com as demandas local e regional, bem como contribuir para o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico (Art.5º).

Longe de analisar o programa em si, pois isso implicaria levantar toda a fundamentação legal do mesmo e verificar as especificidades, a intenção é tão somente identificar o conteúdo da legislação e realizar inferências.

Desse modo, o que conseguimos diagnosticar sobre este documento é que identificamos, inicialmente, que a oferta de Educação profissional de nível médio está direcionada apenas a rede federal, além disso, nota-se também que esse programa leva em consideração os arranjos produtivos local e regional e que, portanto, também sinaliza para uma preocupação em associar educação com geração de emprego e renda.

**LEI Nº 11.129, DE 30 DE JUNHO DE 2005 – (BRASIL, 2005d).**

Esta legislação institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude. Caracterizado como um programa de medida emergencial e experimental, atendia jovens de 18 a 24 anos de idade (vide Brasil, 2008a) que não haviam finalizado as 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, bem como não possuíam vínculos formais de trabalho.

O objetivo principal era o de articular a formação geral para a cidadania e para o mercado de trabalho. O PROJOVEM se caracteriza por uma gestão intersetorial, em regime de cooperação com os Estados, Municípios e o Distrito Federal.

[...] a preparação profissional remete aos conhecimentos transmitidos aos jovens nos órgãos de formação – legitimados por um diploma ou certificado – com vistas a habilitá-los a conseguir um lugar no mercado de trabalho. Essa etapa seria cumprida pela educação básica e profissional. A transição profissional, por sua vez, seria caracterizada pela procura de emprego e por um conjunto de mecanismos associados que se situam na interface da escola e do trabalho (centros de emprego, programas de auxílio ao emprego, entre outros) (FRIGOTO et al., 2005, p.1102).

Nota-se, portanto, que o PROJOVEM é um programa emergencial voltado para quem não está inserido no mercado de trabalho, trata-se, portanto, de uma política que qualifica para o trabalho de modo a habilitá-lo a busca por um emprego.

**RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 27 DE OUTUBRO DE 2005 – (BRASIL, 2005e).**

Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005 de modo que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Desse modo, incluiu-se que os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA de Ensino Médio deverão contar com carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à Educação Geral.

Nota-se que esta resolução está coerente com o Decreto nº 5.840/2006 este por último, prevê cargas horárias distintas para a educação profissional formação inicial ou continuada e para educação profissional técnica de nível médio.

Para a educação profissional formação inicial ou continuada está prevista carga horária mínima de 1200 horas para a formação geral e 200 horas para a formação profissional, enquanto que para a educação profissional técnica de nível médio prevê carga horária mínima de 2400 horas, sendo 1200 horas a formação geral e 1200 horas para a formação profissional.

O Decreto nº5478/2005 [revogado pelo Decreto nº 5.840/2006] estabelecia a mesma organização de cargas horárias para as modalidades, conforme supracitado, entretanto, era considerado como “carga horária máxima”.

De acordo com Frigotto et al. (2005). Essa incoerência na carga horária ocorre por...

[...] deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. Limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação “mínima” (FRIGOTTO et al., 2005, p.1098).

Portanto, a Resolução CNE/CEB nº 4/2005 e, sobretudo, o Decreto nº 5.840/2006 vêm para acertar essa falha ética, política e pedagógica.

## **2006**

### **DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006 – (BRASIL, 2006).**

Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O PROEJA abrange formação inicial e continuada de trabalhadores; e

educação profissional técnica de nível médio e pode ser articulado ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

Além disso, o programa pode ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical (“Sistema S”) (Art.1º).

A estruturação dos cursos deve ter sintonia com as demandas local e regional, bem como contribuir para o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico (Art.5º).

Como vimos no Decreto n. 5.478/05, o PROEJA de início era contemplado apenas na rede federal, com este novo decreto abarca também as esferas estadual e municipal, assim como, faz correção quanto à carga horária, anteriormente analisada.

A construção do PROEJA apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira [...] É importante reconhecer as contradições inerentes ao capitalismo que forjou a dualidade estrutural, produziu uma escola que excluiu alunos das camadas populares e agora a convoca a incluí-los (SHIROMA e LIMA FILHO, 2011, p.729).

## **2008**

### **LEI Nº 11.692, DE 10 DE JUNHO DE 2008 – (BRASIL, 2008a).**

Brasil (2008a) afirma que o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM passa a reger-se por esta Lei, destinado aos jovens de 15 a 29 anos com o objetivo de promovê-los e reintegrá-los ao processo educacional e a qualificação profissional.

Ademais, passa a ser desenvolvido pelas seguintes modalidades: PROJOVEM Adolescente Serviço Socioeducativo; PROJOVEM Urbano; PROJOVEM Campo Saberes da Terra; e PROJOVEM Trabalhador.

Nota-se, portanto, que a primeira fase do Programa PROJOVEM foi

instituída pela Lei nº 11.129, conforme vimos. Nesse segundo momento o PROJOVEM passa a ser regido pelos dispositivos desta lei (BRASIL, 2008a), além disso, passa a ter novo enquadramento, criando diversas modalidades. Essa nova lei amplia ainda a faixa de idade de atendimento, antes de 18 a 24 anos, agora de 15 a 29 anos.

### **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 9 DE JULHO DE 2008 – (BRASIL, 2008b).**

Brasil (2008b) institui e implanta o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio nas redes públicas e privadas de Educação Profissional. O catálogo define carga horária mínima, descrição dos cursos, temas que podem ser abordados e as possibilidades da atuação profissional (Art. 1º).

Os cursos desse catálogo devem ser organizados por eixos tecnológicos contemplando as trajetórias dos itinerários formativos e as exigências profissionais, direcionando, desse modo, a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica (BRASIL, 2008b).

A partir desta resolução, o que se nota é que o sistema educativo tem evoluído para formas que vão afastando de um verdadeiro projeto educacional, o desejo da Escola Unitária e da educação politécnica está longe deste tipo de educação ofertada pelo governo, já que os catálogos são uma espécie de guia profissional aos quais as instituições escolares devem se adaptar.

Parece que a ideia dos catálogos de cursos consigna os objetivos do desenvolvimento econômico, para os quais os indivíduos devem ser formados e qualificados, mas não, necessariamente, educados.

### **PARECER CNE/CEB Nº 11/2008, APROVADO EM 12 DE JUNHO DE 2008 – (BRASIL, 2008c).**

O Ministro da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação a descrição de doze eixos tecnológicos: 1. Ambiente, saúde e segurança; 2. Apoio educacional; 3. Controle e processos industriais; 4. Gestão e negócios; 5. Hospitalidade e lazer; 6. Informação e comunicação; 7. Infraestrutura; 8. Militar; 9. Produção alimentícia; 10. Produção cultural e design; 11. Produção industrial; 12. Recursos naturais.

O documento afirma que essa proposta foi colocada em regime de Consulta Pública Nacional e recebeu 504 sugestões e contribuições de 168 proponentes, entre instituições educacionais e educadores da área de Educação Profissional, sendo 239 propostas de inclusão e 265 propostas de alteração.

Sobre isso, o Ministro da Educação argumentou que está convencido da importância estratégica da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento socioeconômico sustentável do País. Afirma, ainda, que o catálogo de cursos é produto de construção coletiva, visto que foi facultada a todos a possibilidade de inclusões e alterações.

A versão final dessa primeira edição foi consolidada em uma reunião técnica realizada na cidade de Florianópolis/ SC contando com a participação de 60 técnicos especialistas e foram propostas medidas, entre as quais, destacam-se:

Cursos que não tenham a mesma denominação das que constam no catálogo, basta que as instituições de ensino, no prazo de 60 (sessenta) dias, faça a devida adequação e comunique aos órgãos competentes.

No caso de planos de cursos estiverem em desacordo com o Catálogo, a instituição de ensino tem 90 (noventa) dias para proceder às alterações que se fizerem necessárias e os órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino têm outros 90 (noventa) dias para proceder à devida aprovação dos novos planos de curso.

Caso a instituição de Educação Profissional e Tecnológica decida manter o seu curso técnico de nível médio em desacordo com o Catálogo, mas em caráter experimental, essa decisão será possível, apenas, pelo prazo máximo de 3 (três) anos.

Analisando esta legislação é possível observar que os eixos tecnológicos parecem estar coerentes com as demandas da economia, e é a partir da ideia do desenvolvimento econômico que determina as necessidades educativas do homem, logo se assiste a elevação dos interesses das empresas e, por conseguinte o rebaixamento dos interesses dos trabalhadores.

Nota-se ainda que o Ministro de Educação considera a educação profissional e tecnológica como uma ferramenta para o desenvolvimento socioeconômico do País, nesse sentido, parece que o governo “sacrificou-se a

escola do trabalho pela escola do emprego” (GRAMSCI, 2010a), onde o mais importante é tão somente saber produzir e não saber administrar e distribuir.

Desse modo, as novas exigências decorrentes da modernização dos processos produtivos, requer que a escola prepare um trabalhador que domine as competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho, entretanto, a construção de uma escola voltada apenas à formação profissional, não incluindo o plano moral e social, certamente representa sérios entraves para a construção de uma escola que se configure como espaço de luta.

### **LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008 – (BRASIL, 2008d).**

Altera os artigos 37 §3º, 39, 41 e 42 da LDB, a educação profissional abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Esses níveis de educação se integram aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Art. 39). O Capítulo III do Título V da LDB passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

Analisando esta legislação, parece que a relação que se estabelece entre o “mercado do trabalho” e a “formação profissional” necessariamente são permeadas pelo trabalho, pela ciência e pela tecnologia, visto que esses são fundamentais para atender às atuais demandas do mundo do trabalho.

A tecnologia é fruto da aliança entre ciência e técnica, a qual produziu a razão instrumental, como no dizer da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Esta aliança proporcionou o agir – racional – com – respeito – a – fins [...] a serviço do poder político e econômico da sociedade baseada no modo de produção capitalista (séc. XVIII) que tem como mola propulsora o lucro, advindo da produção e da expropriação da natureza. Então se antes a razão tinha caráter contemplativo, com o advento da modernidade, ela passou a ser instrumental. É nesse contexto que deve ser pensada a tecnologia moderna; ela não pode ser analisada fora do modo de produção, conforme observou Marx (MIRANDA, 2002, p.51).

Desse modo, o avanço tecnológico cria um novo conceito de trabalho, onde a especialização é cada vez mais valorizada, visando, sobretudo, o estímulo à

inovação e o crescimento econômico, e se essa é uma nova tendência do sistema capitalista, certamente a escola precisa se adaptar as mutações impostas pelo mercado, daí a promoção por parte do governo de investir em ações aprofundando a temática da tecnologia, ciência e trabalho.

#### **DECRETO Nº 6.629 DE 4 DE NOVEMBRO DE 2008 – (BRASIL, 2008e).**

Esta legislação regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.

O PROJOVEM tem por finalidade executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros reintegração ao processo educacional e qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano (Art.2º).

Entre os objetivos do PROJOVEM, cabe ressaltar: criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional; elevar a escolaridade dos jovens do campo e da cidade, visando à conclusão do ensino fundamental, integrado à qualificação social e profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias; preparar o jovem para o mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda.

Este Decreto reafirma o debate dos sistemas educacional e produtivo, representa uma vez mais, a estreita relação entre a estrutura capitalista e a educação que deve trabalhar em prol dos objetivos da produtividade, discutindo a relação empresa-escola visando formar um novo trabalhador que se tornará qualificado à medida que adquire habilidades e competências em tempo reduzido.

Essa concepção de educação predomina na classe trabalhadora, onde os processos de formação devem ser cada vez mais rápidos para inseri-los à vida produtiva.

Além disso, a constante mudança do mercado de trabalho exige profissionais cada vez mais qualificados e competentes e em tempo reduzido, na tentativa de suprir esse mercado é fundamental subordinar a aprendizagem às novas necessidades do capital, para tanto, a necessidade de políticas que favoreçam a implantação de programas de formação aligeirada, desse modo...

O conhecimento a ser transmitido às novas gerações de trabalhadores em qualquer nível do ensino deve ser inteiramente instrumentalizado; é fundamental que o aluno saiba transformar o saber escolar em técnicas de trabalho e em comportamento adaptativo aos novos códigos disciplinares (ser proativo, saber resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, ser capaz de trabalhar sob pressão, assimilar as regras da competição imposta à classe trabalhadora) (BRUNO, 2011, p.554).

Desse modo, para Rummert (2007), o PROJOVEM representa uma perda para a educação, pois além do caráter assistencialista, representa uma iniciativa que não oferece acesso à educação ao jovem, trata-se, tão somente, de uma certificação de conclusão do Ensino Fundamental de discutível qualidade.

#### **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 – (BRASIL, 2008f).**

Institui no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.

Entre as finalidades dos Institutos Federais, as que chamam atenção são: formar e qualificar cidadãos para atuar profissionalmente nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, além disso, estimular o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica, bem como realizar e estimular a pesquisa aplicada a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Art.6º).

Nota-se que no Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004, já abordado anteriormente, estabelece os objetivos dos CEFET's, neste documento, acrescentou-se o estímulo ao espírito crítico e o cooperativismo, o que em tese, apresenta uma proposta de formação para cidadania, ao mesmo tempo, estimula ao empreendedorismo e ao desenvolvimento econômico, tratando-se de uma formação técnica.

Cabe nos questionar se a formação proporcionada abrange efetivamente as duas esferas, técnica e crítica, ou se uma sucumbi às exigências imediatas da outra.

## **2011**

### **LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011– (BRASIL, 2011).**

Brasil (2011) institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Entre os objetivos do PRONATEC, vale ressaltar: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional (Art. 1º).

O PRONATEC deve atender prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento (BRASIL, 2011).

Entre as ações que o PRONATEC deve desenvolver, os principais são: articular-se com o Sistema Nacional de Emprego, bem como ampliar, fomentar e incentivar a ampliação de vagas das redes estadual e federal para educação profissional (Art. 4º).

Ao analisar esta legislação, uma possível interpretação é que se trata de uma estratégia do Governo Federal voltada à população brasileira para inserção no mundo do trabalho, bem como a elevação de escolaridade e participação em atividades produtivas e de geração de renda.

Além disso, a legislação prevê o financiamento público em organizações privadas, com prioridade para as do Sistema S, isso representa mais uma expansão da rede privada com dinheiro público do que uma forma de integrar-se à educação básica.

Ademais, ao consentir com esse processo, o Estado transfere às entidades (e ainda financia) a formação de seus estudantes, submetendo-os a métodos de aprendizagem com aspiração à pedagogia das competências e às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

De acordo com Folgado e Machado (2013), o Governo Federal criou o “Plano Brasil sem Miséria” com o objetivo de elevar a renda e as condições de bem-estar da população em condições de miséria, para tanto, o governo articulou ações conjuntas do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) e Ministério da Educação (MEC) e então criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC):

O Governo da Presidenta Dilma Roussef, com o objetivo de dar continuidade às metas de redução da miséria no país, instituiu por meio do Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, o Plano Brasil Sem Miséria com a finalidade de superar a situação de extrema pobreza da população em todo o território nacional, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações. As ações apresentadas no Plano visam elevar a renda e as condições de bem-estar da população brasileira. Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), utilizado como referência para a elaboração do plano, 16,2 milhões de brasileiros estavam vivendo em lares cuja renda familiar era de R\$70 por pessoa (FOLGADO e MACHADO, 2013, p.05).

Nota-se, portanto, que se pretende reforçar o ensino médio/profissional sob as bases de uma formação imediata para o mercado de trabalho, como já disse Gramsci, “exalta-se a fábrica e rebaixa-se a escola” (GRAMSCI, 1916b).

Parafraseando Gramsci: no Brasil damos demasiada importância à escola do saber desinteressado, enquanto nos descuidamos da escola do trabalho.

O proletariado, que está excluído das escolas de cultura média e superior por causa das atuais condições da sociedade que determinam certa especialização entre os homens – especialização antinatural, já que não baseada na diferença de capacidades e, por isso, destruidora e prejudicial à produção –, tem de ingressar nas escolas paralelas: técnicas e profissionais (GRAMSCI, 1916d).

## **2012**

### **RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012 – (BRASIL, 2012).**

Este documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De modo geral, a resolução traça os

objetivos, os princípios norteadores, as formas de oferta do ensino, a organização curricular e questões referentes a avaliação, aproveitamento e certificação.

Vale ressaltar que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica (Art. 3º).

Os cursos e programas são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis diversificados e atualizados (Art. 3º e § 2º), além disso, o itinerário formativo é programado considerando a profissionalização no mundo do trabalho.

Os cursos desse nível de ensino têm por objetivo proporcionar saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania (Art. 5º), inclusive os cursos devem fornecer situações de vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho, assim como, receber fundamentos de empreendedorismo, gestão de pessoas, gestão de qualidade entre outros (Art. 14).

Uma possível análise deste documento perpassa pela questão do perfil do novo trabalhador da era tecnológica que deve ter uma formação flexível voltada para o trabalho, planejador, atuante e que promova a produção e a aquisição de saberes e competências, ou seja, uma formação multidimensional que atenda aos novos padrões de industrialização exigidos pelo capital.

## **2013**

### **LEI Nº 12.816, DE 5 DE JUNHO DE 2013 – (BRASIL, 2013).**

Esta legislação altera alguns dispositivos da lei nº 12.513/2011 ampliando o rol de beneficiários, por exemplo, estimular a participação de pessoas com deficiências e mulheres que participam de programas federais de transferência de renda.

Além disso, incluiu-se como objetivos do PRONATEC o estímulo a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Art. 1º).

Entre as ações que o PRONATEC deve desenvolver, acrescentou também que deverá ser desenvolvido em articulação com o Programa Nacional de

Inclusão de Jovens – PROJOVEM (Art. 4º).

Nota-se, portanto, que esta legislação amplia a gama de beneficiários, bem como articula com o PROJOVEM, esse por último, como já vimos, trata-se de um programa que possui caráter assistencialista e com discutível qualidade. Vimos também que o PRONATEC foi criado para favorecer o fomento à formação técnica e profissional voltada às pessoas em situação de vulnerabilidade social,

Logo, pode-se afirmar que o PRONATEC também possui caráter meramente assistencialista, o que reforça ainda mais a crítica à distinção entre o trabalho manual ou instrumental e o trabalho intelectual, assim como, oculta a divisão real que existe entre as funções “diretivas” e “subalternas” da sociedade e, conseqüentemente, a divisão de classes.

### **3.1.3. ANÁLISE GERAL: PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS**

Diante das exposições e análises realizadas até o momento, pudemos observar que a década de 1990 trouxe consigo importantes mudanças na dinâmica econômica do Brasil, com impactos significativos na educação.

Entre as transformações, podemos citar a implantação do Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado por Luiz Carlos Bresser Pereira no governo FHC, redefinindo e reduzindo o papel do Estado, a expansão da Terceira Via, a adoção de políticas orientadas para maior competitividade, privatização, publicização, entre outras.

Estas modificações acabaram por impulsionar, um intenso processo de transformações no padrão tecnológico que ficou conhecido como reestruturação produtiva.

Com o novo marco, o tema da qualificação profissional ganhou cada vez mais papel de destaque, assim como, a ocupação juvenil associada à exclusão de uma parcela importante dos jovens do sistema educacional foi inserida na pauta de gestores de políticas públicas que passaram a desenvolver políticas para atender essa demanda.

Qualificar-se seria a solução para combater os altos índices desemprego no país na década de 1990. Essa ideia ganha força nas políticas públicas que

deveriam contemplar as políticas de geração de emprego e renda no enfrentamento do problema do desemprego.

Ao mesmo tempo, desloca ao trabalhador a responsabilidade de estar ou não desempregado, ou seja, trabalhadores qualificados aumentam potencialmente as chances de serem incluídos no mercado de trabalho do que aqueles trabalhadores poucos ou não qualificados.

Sendo assim, a exclusão social não é culpa do governo, mas sim do trabalhador que não se qualifica. Daí a relação entre qualificação profissional e emprego.

Além disso, a transição entre a escola e o mercado de trabalho precisa se viabilizar por meio de políticas públicas resultantes de pactos estabelecidos entre empresários, trabalhadores e governo.

Desse modo, nosso trabalho aqui foi o de realizar levantamento e análise da legislação brasileira no tocante a educação profissional no período da década de 1990 a 2013, no total, trinta e um documentos foram coletados.

Todos os dados foram analisados utilizando o conjunto de técnicas de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1970), para tanto, foi traçado um plano de análise baseado em três etapas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e a fase de interpretação.

A partir do que desenvolvemos nessas etapas, conseguimos os seguintes:

Primeiramente, os principais resultados obtidos das categorias definidas, de modo sintético são: Na Categoria I intitulada “Definição da Educação Profissional” foi possível identificar que a educação profissional está prevista em uma lei geral da educação brasileira, na Lei nº 9.394 datada de 20 de dezembro 1996, em um capítulo próprio (capítulo III – artigos 39 a 42).

Além disso, é regulamentada pelo Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004 e está dividido em três modalidades: Educação formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação profissional técnica de nível médio; Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Atualmente, a Educação Profissional de nível médio está articulada ao ensino médio de modo concomitante ou subsequente. De acordo com a legislação

vigente a educação profissional pode ser definida como o tipo de educação que se articula ao trabalho, à ciência e à tecnologia de modo a conduzir o indivíduo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Entretanto, como vimos durante este capítulo, esse tipo de educação, na verdade, está relacionada apenas a aprendizagem ao trabalho produtivo, ao mundo do trabalho e a moral profissional.

Na Categoria II “Finalidade da Educação Profissional” foi possível verificar que em tese, a legislação prevê uma educação voltada para a autonomia intelectual, bem como qualificar para o mercado de trabalho, entretanto, como vimos, o objetivo primordial é formar e qualificar profissional para o setor produtivo, atendendo às necessidades do mercado.

Já na Categoria III “Características da Educação Profissional” constatou-se que as principais características da educação profissional previstas nas legislações estão baseadas na integração da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como, na integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.

Além disso, o ensino e o currículo escolar são baseados na certificação de competências visando o desenvolvimento de competências para a laborabilidade, atualização permanente dos cursos e currículos, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

No caso da educação profissional e do ensino médio deve proporcionar aos alunos experiências profissionais em situações reais ou simuladas considerando o contexto de vida e de trabalho, introduzindo o estágio profissional supervisionado.

Como vimos, as características da educação profissional se alinham diretamente as questões mercadológicas, tratando-se de ser uma ferramenta voltada para incrementar o desenvolvimento econômico.

Na Categoria IV “Impacto da Legislação” identificamos que de acordo com a legislação da educação profissional é voltada para alunos de ensino médio ou que concluíram, mulheres que participam de programas de transferência de renda, deficientes, desempregados ou que pretendem receber qualificação.

Entretanto, como vimos, a educação profissional é voltada para a classe trabalhadora que precisa adquirir habilidades e competências em tempo reduzido

não superando a distinção tradicional entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”.

Outro resultado interessante é que foi possível de reunir os principais vocábulos usados na legislação da educação profissional, apontando para uma linguagem predominantemente relacionada ao mundo empresarial.

Quando identificamos isso, afirmamos que esse quadro poderia representar certa influência desse âmbito no campo educacional, entretanto, essa ideia foi validada na análise das categorias e constatou-se que há coerência nessa afirmação, pois foi demonstrado que a relação educação e trabalho se consolidam pelo viés desenvolvimentista, e que, portanto, a linguagem adaptada ao campo da educação está voltada mais para as perspectivas mercadológicas do que educacionais especificamente.

Além disso, pode-se identificar também que grande parte das políticas desenvolvidas nas décadas de 1990 até o período em vigência se referem aos partidos políticos PSDB e PT.

Nas propostas elaboradas por esses partidos políticos, notou-se, preliminarmente, que PT não assentiu com as propostas que PSDB implantou durante o mandato de FHC, prova disso, são os “ataques” diretos as propostas implementadas anteriormente, fazendo críticas ferrenhas a criação do FUNDEF, do ENEM, a privatização do sistema educacional aumentando em ritmo acelerado a rede privada, entre outras, o resultado dessa reprovação foi à proposição de uma nova política educacional.

Especificamente na proposta FHC pudemos identificar que as políticas possuem o alinhamento com as propostas da Terceira Via. Apesar dessa divergência nas propostas dos partidos políticos, pode-se observar que ambos convergem para a educação, enquanto instrumento para superar uma economia frágil e como base para o desenvolvimento.

Durante as análises das políticas, verificamos que o Decreto nº 5154/2004 apontava para uma intencionalidade em alterar os rumos da educação no País, mas em vez de investir de fato em uma educação que pudesse contribuir com a superação da histórica dicotomia entre formação profissional e educação básica,

reforçou ainda mais, sobretudo quando o governo anunciou o programa Escola da Fábrica, depois o PROJOVEM e o PROEJA, e mais atualmente, o PRONATEC que enfatizou a qualificação profissional rápida dos jovens.

Quando o Estado opta por financiar cursos de curta duração, com natureza compensatória e de forma fragmentada, o resultado são concepções e prática completamente opostas a formação humana integral.

Desse modo, durante esses 23 anos de legislação da educação profissional, destaca-se a manutenção do dualismo que estabelece uma separação entre o ensino médio e profissional e gera, como consequência, sistemas e redes distintas e, uma vez mais, os jovens brasileiros são iludidos e seus direitos negados para uma educação e uma formação profissional de qualidade.

Portanto, a ideia que os partidos PSDB e PT apresentam diferenças nas propostas educacionais é mera especulação, trata-se de um suposto antagonismo. As mudanças nas bandeiras partidárias não representa superação à crítica a distinção tradicional entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”, mas sim continuidades de propostas no campo educacional.

No início desta seção traçamos duas possíveis hipóteses e dois indicadores e aquela que mais se enquadra como que encontramos é que de fato existe uma correspondência entre o tipo de educação ofertada em consonância com as diretrizes do mercado produtivo, e mais precisamente, uma relação produção/consumo, no sentido da educação ser considerada mercadoria, marcada, sobretudo, pela separação entre quem concebe a educação profissional [governo/empresariado], quem oferece [escola], quem “consome” [alunos] e quem utiliza [empresa].

A partir das análises ficou constatado que políticas públicas nacionais voltadas para a educação profissional têm a sua explicação no interesse de apenas e tão somente formar para o mercado de trabalho.

A formação para transformação, para a autonomia intelectual está apenas no plano teórico, isso indica que as atuais políticas públicas apontam por manter o povo alienado, dependente e incapaz de construir a sua autonomia.

Essas constatações apontam para uma crise da educação profissional, pois uma vez que ocorre a cisão entre a formação geral e a formação profissional,

há também o cerceamento da formação integrada do conhecimento que ocorrem a partir de políticas e currículos segmentados e equivocados.

Além disso, quando o trabalho supera a educação, esse por último se apresenta escamoteada na sua universalização, Gramsci (1916b) afirma que “[...] exalta-se a fábrica e rebaixa-se a escola [...] ao contrário, são bem consideradas, tanto a fábrica como a escola”.

Desse modo, o autor considera o vínculo íntimo da educação e do trabalho como a cultura profissional e, portanto, a educação não pode transcender o trabalho e vice-versa, ao contrário, uma complementa a outra.

Nesse sentido, há de ressaltar que não somos contra a formação para o mercado de trabalho, até porque como vimos com Marx, o trabalho é o elemento estruturador do ser social, é um valor ligado à vida e ao conhecimento do homem. O que combatemos é a enorme simplificação que se faz do homem, reduzindo-o apenas como instrumento que favorecerá o lucro para o capitalista.

Gramsci (1982) explica que

[...] os fatos econômicos (descoberta de matérias primas, novos métodos de trabalho, invenções científicas) tenham alguma importância, é algo inegável; mas é absurdo julgar que sejam suficientes para explicar a história humana, excluindo-se os demais fatores (GRAMSCI, 1982, p.234).

A escola da fábrica de Gramsci não visa formar homens eruditos nem mesmos operadores técnicos, mas sim homens que compreendem o mundo do trabalho e os processos produtivos, pois antes do operário, do técnico e do profissional existe o homem.

Nesse sentido, qualquer política pública educacional que não seja articulada com um projeto de desenvolvimento econômico e social mais amplo, não poderá superar a dicotomia entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”.

Portanto, profissionalizar-se é necessário, desde que não seja mera formalidade da profissão. Parafraseando Gramsci, o Brasil carece da escola do trabalho e não da escola do emprego.

### **3.2 AS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E DE MERCADO DE TRABALHO**

Na seção anterior foi possível identificar que a legislação pertinente a educação profissional no Brasil se reveste como instrumento para melhor inserção dos jovens e dos trabalhadores no mundo do trabalho assim como estratégia de treino e adestramento para a empregabilidade, onde o trabalhador é considerado um “fazedor de ações” que adquire por meio das competências.

Tomando como ponto de partida essa afirmação, um novo questionamento emerge nessa reflexão: Atualmente a educação profissional cumpre o papel que foi dedicado a ela? Ou seja, de fato esse ensino insere o homem no mercado de trabalho?

Considerando o que conseguimos trabalhar no item anterior, bem como o questionamento realizado a pouco, esta seção dedica-se a elaborar o mapeamento da Educação Profissional na atualidade por meio de indicadores nacionais de educação e de mercado de trabalho de modo a traçar as principais características desse nível educacional, buscando abordar os desafios que estão postos para a Educação Profissional.

A importância de cruzar dados da educação e de mercado de trabalho reside em compreender a situação da educação brasileira e, assim, contribuir para os debates sobre a melhoria da qualidade do ensino.

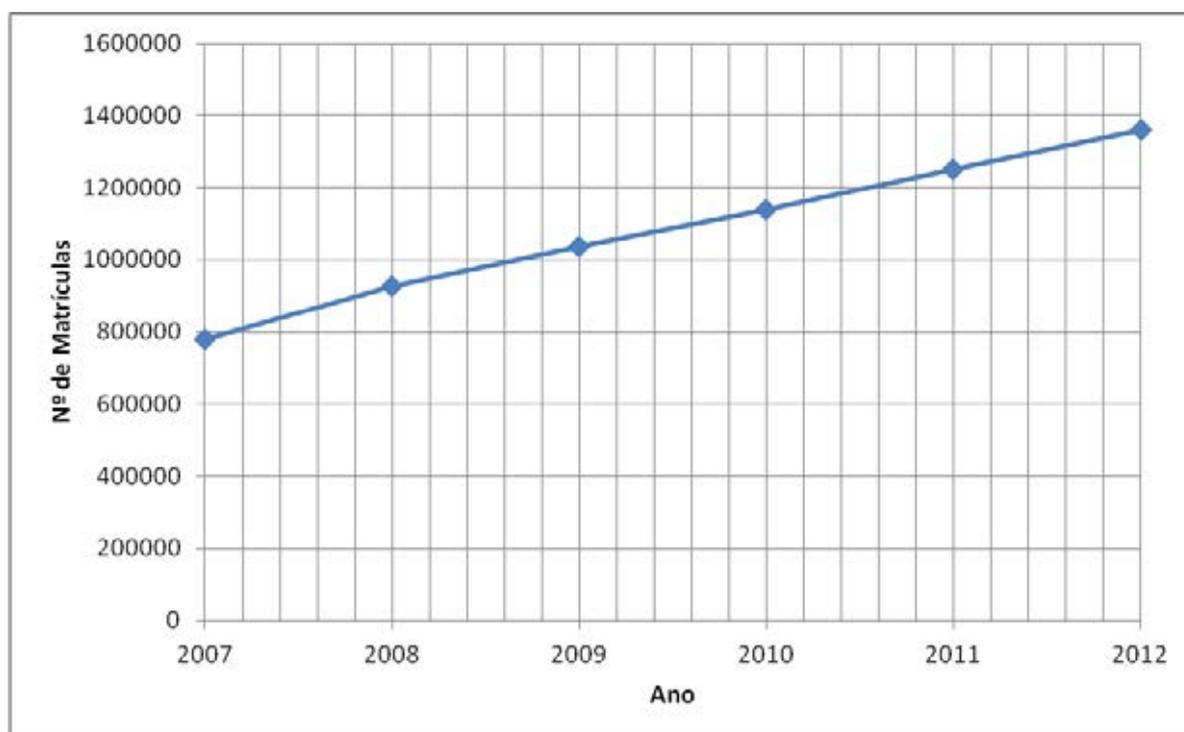
Além disso, esses indicadores fundamentados na coleta de dados mais recentes de grandes bases nacionais oficiais como IBGE, DIEESE, PNAD, INEP/MEC jogam uma luz importante sobre os números da Educação e são uma referência fundamental para o pleno entendimento do momento em que vivemos no País, assim como do cenário que precisamos construir.

De acordo com dados do Censo da educação básica de 2012 do MEC/INEP, nota-se que no período de 2007-2012, o número de matrículas na educação profissional cresceu 74,60%.

Em 2007 eram 780.162 jovens e trabalhadores matriculados na educação profissional, já em 2008 o número subiu em 18,95%, de 2009 a 2012 esse número continuou crescendo, mas em um ritmo mais lento.

De 2009/2010 teve aumento de 9,8%, de 2010/2011 teve-se um incremento de 9,69 pontos percentuais e de 2011/2012 o percentual caiu para 8,90%, mas atingiu 1.362.200 matrículas em 2012. O Gráfico 1 representa a evolução dos números de matrículas no Brasil entre os anos de 2007 a 2012.

**Gráfico1** – Evolução no número de matrículas na Educação Profissional 2007-2012



Fonte: MEC/INEP  
Elaboração Própria

A meta nacional para a educação profissional é atingir 4.086.600 matrículas em 2023, de acordo com as metas do PNE. Outra meta do PNE é o investimento maciço na Educação Profissional Técnica, atualmente (2012) corresponde a 59.989 matrículas e a meta para 2023 é chegar a 1.362.200.

Uma possível análise referente ao crescimento contínuo no número de matrículas na Educação Profissional é que esses dados comprovam a expansão

dessa modalidade de ensino no país, revelando à ampliação da oferta de vagas no sistema educacional, apontando para a democratização da educação.

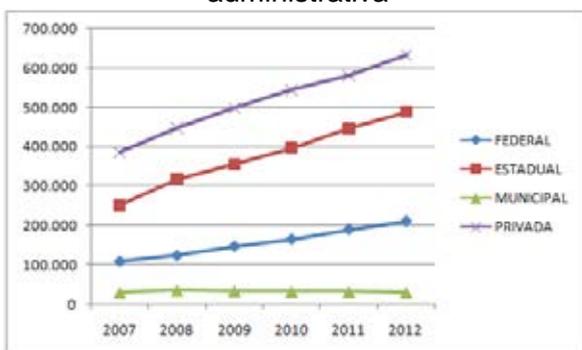
Mas vale ressaltar que se trata de uma ampliação quantitativa, portanto, esse discurso, tomado isoladamente não pode ser considerado como elemento de democratização, pois...

[...] a ampliação do sistema de ensino esteve sempre na agenda de todos os governos, inclusive daqueles dos períodos mais duros do regime ditatorial. Têm-se evidências de que na década de 70, no Brasil, [...] ocorreu uma ampliação significativa na oferta de vagas [...] inclusive superiores àqueles verificados na década 80 (CABRAL NETO, 1996, p.38).

Todavia, é preciso reconhecer a ampliação quantitativa do número de matriculados na educação profissional, mas resta investigar se tal “democratização” foi acompanhada pela melhoria na qualidade do ensino, sendo capaz de enfrentar os desafios escolares e de atender uma gama diversificada de “clientela”, agregam-se, ainda, as condições de infraestrutura, bem como os aspectos pedagógicos.

Outro dado relevante é que se nota também crescimento do número de matrículas em todas as dependências administrativas, ou seja, nas redes federal, estadual, municipal e privada, entretanto, cabe destaque para a rede privada com a maior média (515.562 matrículas) e menor média de matrículas ficou para a rede municipal de ensino (32.517 matrículas). As redes estadual e federal registraram média de 376.922 e 158.095, respectivamente. Os Gráficos 2 e 3 demonstram esses dados.

**Gráfico 2 – Matrículas por dependência administrativa**



**Gráfico 3 – Média de matrículas por dependência administrativa**



Fonte: MEC/INEP 2012  
Elaboração Própria

Cabe destaque também para a quantidade de instituições de acordo com os níveis da educação profissional, a Tabela 2 revela dados por regiões e por natureza de instituição, esse por último, compreende Sistema S, Ensino público (municipal, estadual e federal) e ensino particular.

**Tabela 2** – Quantidade comparativa dos anos de 1999 e 2007 por natureza da Instituição por segmento da educação profissional e por regiões

Região	Natureza da Instituição	1999	2007	1999	2007	1999	2007
		Básico		Técnico		Tecnológico	
Norte	Sistema S	25	47	04	07	00	00
	Ensino Público	26	54	79	24	04	01
	Ensino Particular	114	176	47	28	50	01
Nordeste	Sistema S	57	140	15	12	00	00
	Ensino Público	115	271	145	65	13	07
	Ensino Particular	304	607	184	89	12	06
Sul	Sistema S	105	151	34	28	03	00
	Ensino Público	98	159	260	99	14	06
	Ensino Particular	296	480	235	82	38	11
Sudeste	Sistema S	182	309	109	85	02	00
	Ensino Público	213	450	394	187	27	10
	Ensino Particular	692	1533	730	304	126	40
Centro-Oeste	Sistema S	19	56	10	10	00	00
	Ensino Público	37	74	83	14	02	02
	Ensino Particular	139	208	59	23	17	05

Fonte: Microdados do censo INEP de 1999 e do IBGE de 2007.

Elaboração Própria

Observa-se que a região Sudeste é a que possui maior número em todos os segmentos da educação profissional (básico, técnico e tecnológico), assim como, o ensino privado é o que está em maior evidência.

Outro dado expressivo é quanto ao número de instituições no segmento da educação profissional no nível básico, atualmente intitulado de “Educação formação inicial e continuada de trabalhadores” que obteve aumento de 94,67% de 1999 a 2007. Ao passo que os segmentos técnico e tecnológico, houve queda de 55,74% e 66,16% no número de instituições.

Uma possível análise desses dados remonta-se a Lei nº 12.513/2011 que prevê o financiamento público em organizações privadas, com prioridade para as do Sistema S, inclusive, o governo destinou 24 bilhões de reais (BRASIL, 2012), sendo

a maior parte para o sistema S, voltada inclusive para expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem.

Nessa linha de argumentação, essa é uma explicação possível para o forte crescimento de matrículas na rede privada de educação, além disso, as parcerias realizadas entre Governo e Sistema S indicam ainda para um Estado que delega às entidades patronais a formação de seus jovens que além de financiar esse processo concede-lhes o direito sobre a concepção de formação.

Outro dado relevante relacionado à educação profissional técnica se deve que em meados de novembro de 2013, foram divulgadas as notas dos ENEM 2012. Especificamente na RMC (Região Metropolitana de Campinas), 152 escolas tiveram suas notas divulgadas, sendo 55 públicas, representando 36,2%.

Dessas escolas, as 10 melhores escolas públicas eram de ensino profissional de nível técnico ou profissionalizante (ocuparam as posições de 3º, 27º, 30º, 46º, 51º, 61º, 67º, 82º, 94º e 97º lugar).

Vale ressaltar que o número de cursos técnicos na RMC teve um salto de 148,4% nos últimos seis anos, inclusive no que se refere a matrículas, em 2008 eram 4495 pessoas, em 2012 foi 9221, crescimento de 105,1%.

Uma possível interpretação desses dados é que o curso técnico promove qualificação profissional em um curto prazo, traduzindo “teoricamente” em maior empregabilidade.

Balassiano et al. (2005) afirmam que empregabilidade e qualificação profissional vêm sendo diretamente associadas, representada, sobretudo, por um conjunto de atributos relativos à capacidade de aprender e empreender ao qual garantiriam aos trabalhadores a capacidade de permanecer no mercado de trabalho, bem como enfrentar os desafios impostos pela reestruturação produtiva, ou seja, a necessidade de trabalhadores mais qualificados e produtivos.

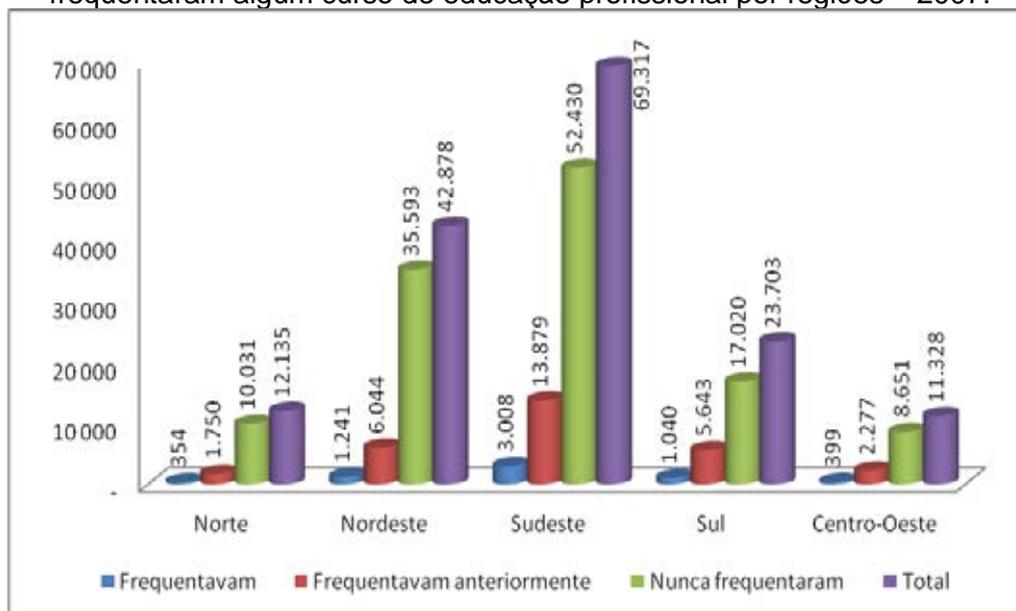
Entretanto, a ação governamental na direção de inserir jovens no mercado de trabalho através de programas que visem à qualificação e a formação rápida, notadamente são paliativas e assistencialistas, pois em vez de promover o enfrentamento do desemprego, da pobreza, acabam perpetuando a miséria e alienação dos sujeitos.

Além disso, outra possível interpretação desses dados é que nos parece que se trata de um modelo que trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, nesse aspecto, a...

[...] educação parece manter a lógica da subordinação do setor educacional à economia, que a partir do modelo de competência pretende transferir as responsabilidades sociais do Estado sobre o emprego, a qualificação e a educação para a esfera da individualidade do educando – um novo traço cultural do capitalismo atual (FERRETI e SILVA JÚNIOR, 2000, p.51).

O Gráfico 4 revela a região Sudeste com o maior número de pessoas que frequentavam algum curso da educação profissional, seguida pelas regiões Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Norte, o mesmo ocorre, para casos de pessoas que frequentaram anteriormente algum curso.

**Gráfico 4** – Número de pessoas que frequentavam, já frequentaram anteriormente ou nunca frequentaram algum curso de educação profissional por regiões – 2007.

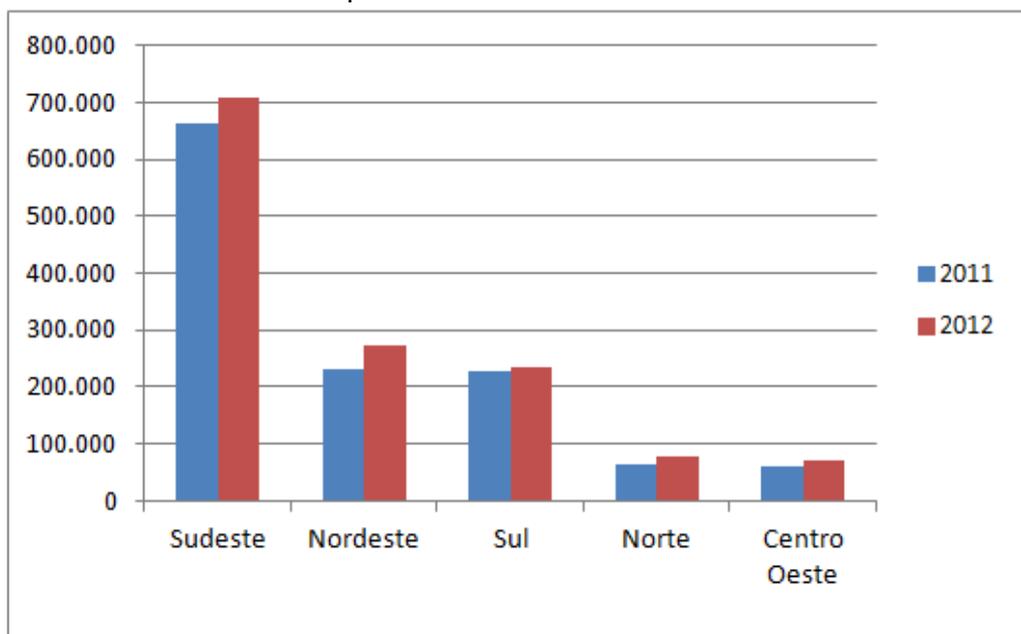


Fonte: Microdados IBGE/PNAD (2007)  
Elaboração Própria

O Gráfico 5 complementa e reforça o Gráfico 4 ao demonstrar dados mais recentes do MEC/INEP e do observatório PNE revelando, uma vez mais, a tendência de concentração da oferta de educação profissional na região Sudeste seguida com certa distância pelas regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste, totalizando 1.362.200 em 2012 e 1.250.900 matrículas em 2011.

Este por último sendo 188.572 para educação profissional concomitante com o ensino médio, representando 15,07 pontos percentuais; 804.615 subsequente ao ensino médio, indicando 64,32% e 257.713 integrada ao ensino médio, representando 20,61%.

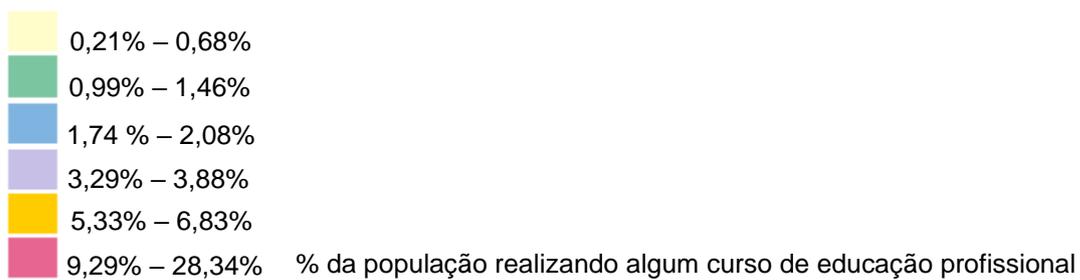
**Gráfico 5** – Número de pessoas por região que frequentam algum curso de educação profissional – 2011 e 2012



Fontes: MEC/INEP 2011 e Observatório PNE 2012  
Elaboração Própria

Considerando os dados do observatório do PNE é possível traçar o mapa da educação profissional brasileira de 2012 através da Figura 2 de acordo com o percentual da população que realiza algum curso de educação profissional atualmente.

Uma possível interpretação desses dados (Figura 2 e Gráficos 4 e 5) é que se por um lado o aumento na oferta da educação profissional demonstra a universalização do atendimento escolar (como vimos no Gráfico 1), por outro lado, o acesso não se dá de forma equitativa, visto que notamos o avanço desse tipo de educação, sobretudo na região sudeste.

**Figura 2 – Mapa da Educação Profissional 2012**

Fonte: Observatório PNE  
Elaboração Própria

O crescimento nessa região se deve, talvez, pelo fato de ser a região mais rica do país, altamente urbanizada, abriga os maiores polos de pesquisa e desenvolvimento do Brasil, além de grande desenvolvimento industrial.

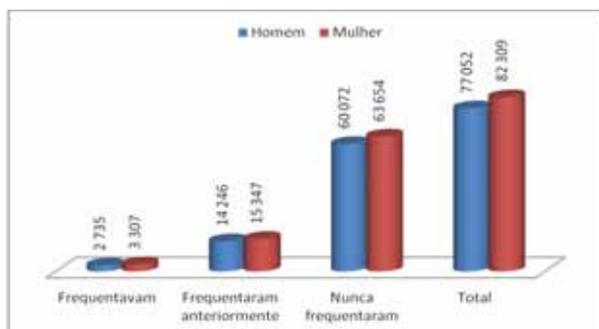
Comegno e Paulino (2003) explicam que a tendência em investir no Estado de São Paulo é porque se trata de região que se concentra um parque...

[...] com diversas vantagens locacionais que favorecem a recente renovação industrial e, ao mesmo tempo, constituem fatores de atração de novas indústrias e de expansão daquelas existentes. Essa mancha mostra-se como um pólo receptor de grandes volumes de capital, mas também como destino para investimentos tecnologicamente de ponta pelas vantagens comparativas de proximidade ao grande mercado consumidor da metrópole, mão de obra qualificada, densidade da malha urbana, infraestrutura de transporte, telecomunicações e energia, serviços sofisticados de apoio, grande complementariedade industrial e concentração de centros de conhecimento tecnológico (COMEGNO e PAULINO, 2003, p.176).

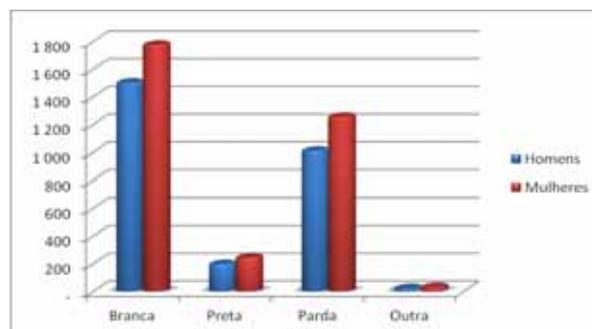
Sob essa ótica, o acesso a um curso de educação profissional não está resolvida plenamente.

Outro dado interessante é a frequência de algum curso de educação profissional por raça, sexo e rendimentos. Dados do IBGE/PNAD de 2007 indicam que a população do sexo feminino é a maioria para casos dos que frequentavam, ou frequentaram anteriormente ou nunca frequentaram algum curso da educação profissional (Gráfico 6).

**Gráfico 6** – Número de pessoas que frequentavam, frequentaram anteriormente ou nunca frequentaram algum curso de educação profissional por sexo.



**Gráfico 7** – Número de pessoas que frequentavam algum curso de educação profissional por sexo e por cor ou raça

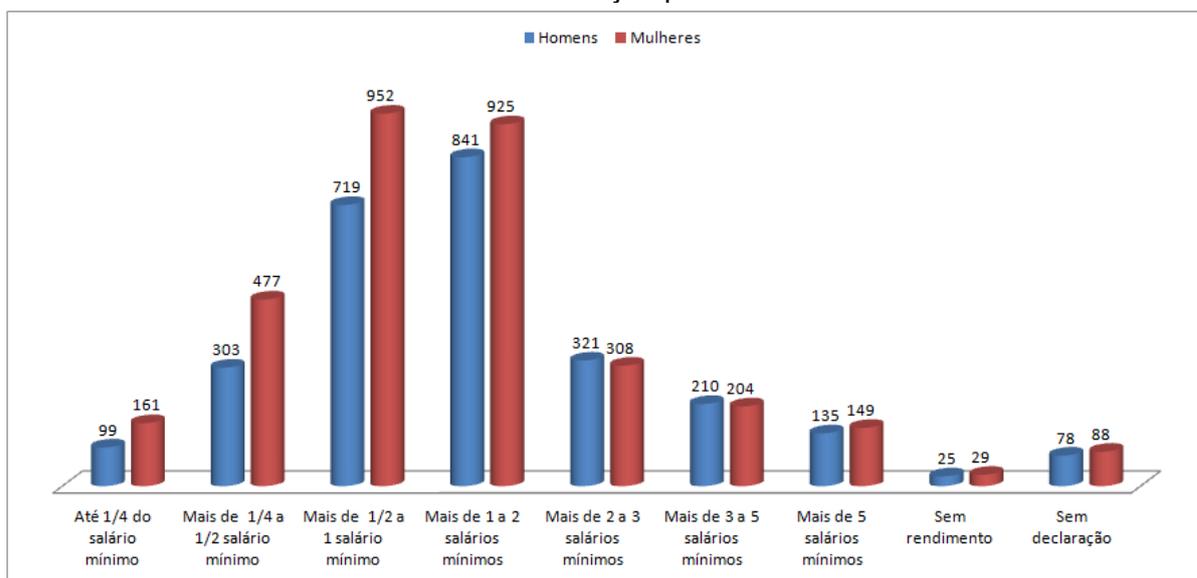


Fonte: Microdados IBGE/PNAD (2007)  
Elaboração Própria

Apenas do número de pessoas que frequentavam algum curso, 3.307 eram do sexo feminino, sendo 1.776 brancas (53,70%), 244 pretas (7,38%), 1.255 pardas (37,95%) e 32 outras (0,97%), contra a 1.503 homens brancos (54,97%), 198 pretos (7,24%), 1.011 pardas (36,98%) e 22 outros (0,81%). O Gráfico 7 demonstra o número de pessoas por sexo e por cor ou raça.

No que se refere aos rendimentos dos que frequentavam algum curso de educação profissional, os dados indicam que geralmente eram pessoas com mais de  $\frac{1}{2}$  a 2 salários-mínimos *per capita*. O Gráfico 8 revela o número de pessoas por sexos com até  $\frac{1}{4}$  do salário-mínimo até com mais de 5 salários.

**Gráfico 8** – Número de pessoas por sexo e rendimentos per capita que frequentavam algum curso de educação profissional



Fonte: Microdados IBGE/PNAD (2007)  
Elaboração Própria

Uma possível interpretação desses dados é que a procura por um curso de educação profissional por parte do sexo feminino consolida a tendência de aquisição de maior nível de escolaridade das mulheres em especial importância para a inserção das mulheres no mercado de trabalho.

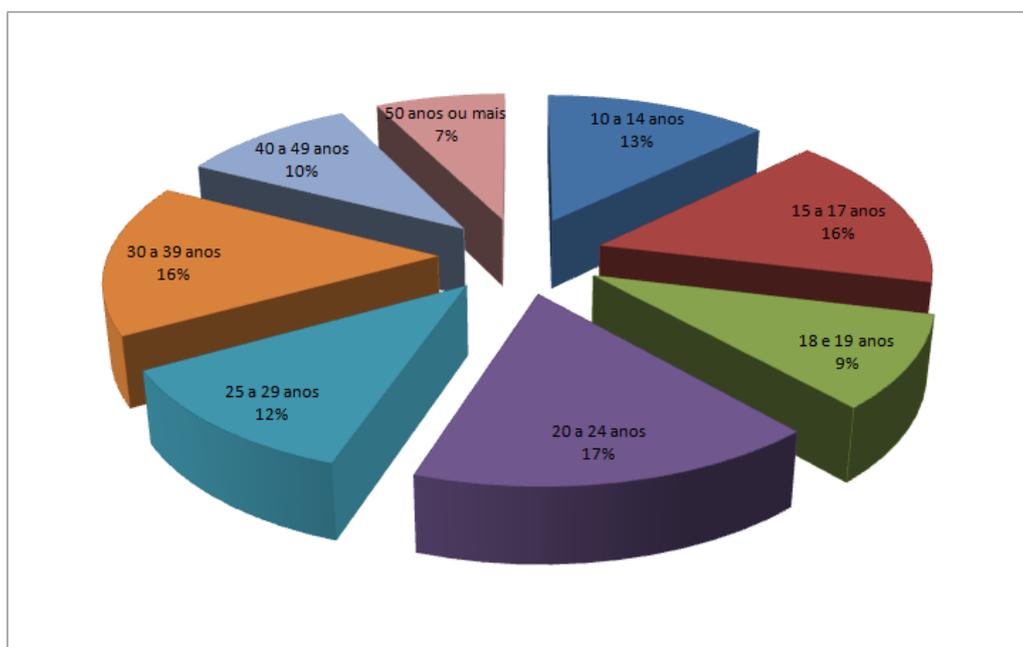
De acordo com MTE, em 2012, a participação das mulheres no mercado de trabalho foi de 3,89%, já o dos homens foi de 1,46%, desse modo, o que caracteriza uma mudança expressiva na participação das mulheres no mercado de trabalho nos últimos anos, e mais que isso, além da maior participação feminina no mercado de trabalho, tem se mostrado cada vez mais qualificada, pelo menos quantitativamente, o que já é uma evolução, dada a herança histórica:

Até muito recentemente o trabalho das mulheres teve, em relação ao dos homens, um caráter complementar na sustentação da família, fazendo com que sua inserção fosse intermitente, em atividades de baixa qualificação e com consequente baixa remuneração (AQUINO et al., 1995, p.282).

Outro dado relevante é que o número de pessoas que frequentavam algum curso de educação profissional em 2007 se concentrava na faixa etária dos 20 a 24 anos com 1.015 matrículas, seguida pela faixa etária dos 15 a 17 anos (970 matrículas), dos 30 a 39 anos (948 matrículas), dos 10 aos 14 anos (771 matrículas), dos 25 a 29 (707 matrículas), dos 40 aos 49 anos (606 matrículas), dos 18 e 19 anos (577 matrículas) e dos 50 anos ou mais com 477 matrículas, totalizando 6.042 matrículas dos que frequentavam algum curso.

O Gráfico 9 representa a porcentagem dos que frequentavam algum curso de educação profissional por idade.

**Gráfico 9** – Número de pessoas que frequentavam algum curso de educação profissional por idade



Fonte: Microdados IBGE/PNAD (2007)  
Elaboração Própria

Uma possível análise desses dados é que de acordo com Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU de 1985, a faixa etária considerada para a população jovem é de 16 a 24 anos, idade pelo qual o indivíduo é considerado apto

para a inserção na atividade econômica, assim como, a conclusão da educação formal implica em atuar de modo mais qualificado no mercado de trabalho.

Logo, pressupõe que a busca por um curso profissionalizante nessa idade, implica em potencializar as chances de participação no mercado de trabalho.

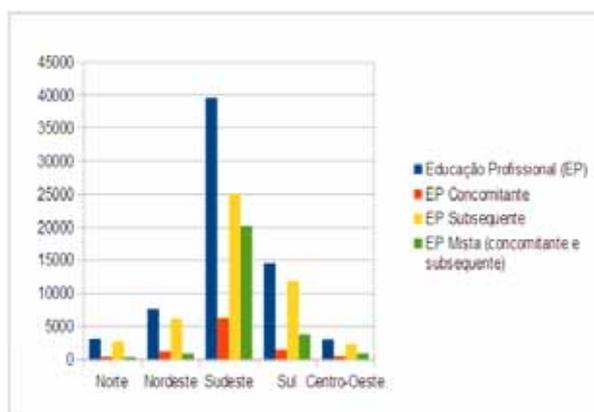
Outro dado interessante é que apenas 3,33% dos professores são da educação profissional, totalizando 68.200 professores da educação profissional contra 2.045.351 da educação básica.

Nota-se ainda que a maioria dos professores da educação profissional estão concentrados na região sudeste com 39.682 professores, representando 58,18%, seguido das regiões Sul (21,37%), Nordeste (11,25%), Norte (4,70%) e Centro-Oeste (4,50%).

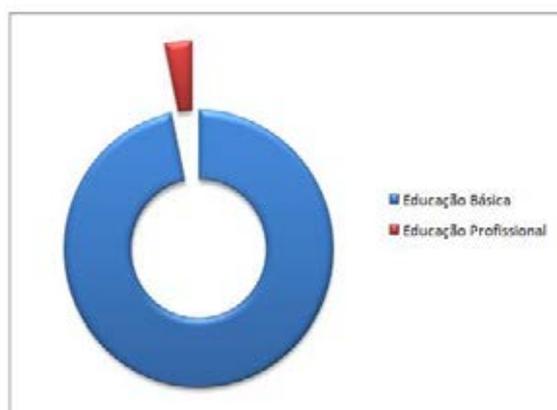
Vale ressaltar que 10.020 são professores de educação profissional concomitante com o ensino médio, 48.249 professores de educação profissional subsequente e 26.175 professores concomitante e subsequente.

As diferentes formas de articular a educação profissional com o ensino médio totalizam 152.644 professores. Os Gráficos 10 e 11 revelam dados referentes aos professores da educação profissional.

**Gráfico 10** – Número de professores de acordo com as formas de articulação da educação profissional



**Gráfico 11** – Número de professores da Educação Profissional versus Educação Básica



Fonte: MEC/INEP 2012  
Elaboração Própria

Desse modo, esses dados sugerem que o número de docentes é ínfimo se comparados ao total de professores do país, além disso, cabe questionar se os

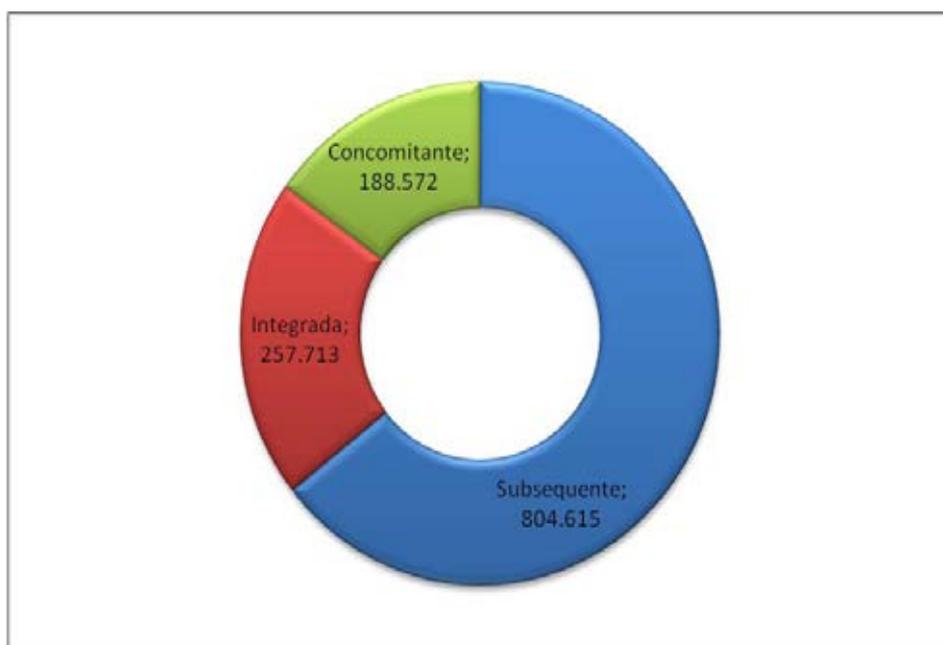
docentes da educação profissional são qualificados para tal, visto que a qualificação docente é uma variável importante para a qualidade de ensino.

É válido ressaltar que o Decreto Federal Nº 3462/0 trabalha a intensificação da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, assim como, traz projeções positivas no sentido de ampliar a demanda de formação de professores para a educação profissional.

Esses fatores, ao mesmo tempo em que ampliam a exigência docente para uma formação específica, clama-se por medidas que potencializem para a formação contínua do professor.

O Gráfico 12 demonstra o número de matrículas de acordo com as formas de articulação com o ensino médio. Nota-se que a educação profissional subsequente ao ensino médio é superior as demais formas de articulação.

**Gráfico 12** – Número de matrículas por formas de articulação



Fonte: MEC/INEP  
Elaboração Própria

Uma possível explicação para tal fato é que os cursos profissionalizantes, talvez fossem um caminho mais curto para a qualificação profissional e a entrada rápida no mercado de trabalho, sobretudo para o jovem que finalizou o ensino médio e não ingressou no ensino superior nem mesmo se engajou no mercado de trabalho.

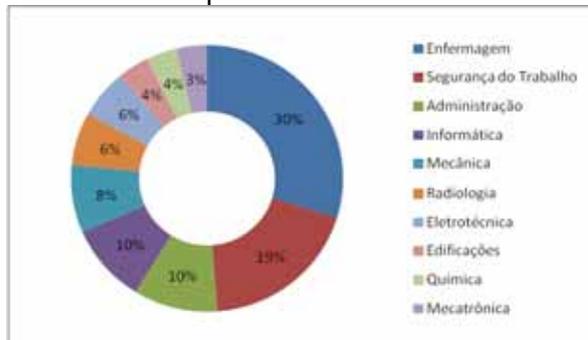
Além disso, os cursos de qualificação profissional em escolas privadas são relativamente mais baratos que um curso superior e ainda existem muitas opções gratuitas nas escolas federais e estaduais.

Ademais, outra possível interpretação é que como vimos no Gráfico 9, a porcentagem dos indivíduos que frequentaram a educação profissional acima dos 30 anos representam 33%, ou seja, trata-se de um número expressivo que não teria outra opção a não ser qualificar-se subsequentemente ao ensino médio.

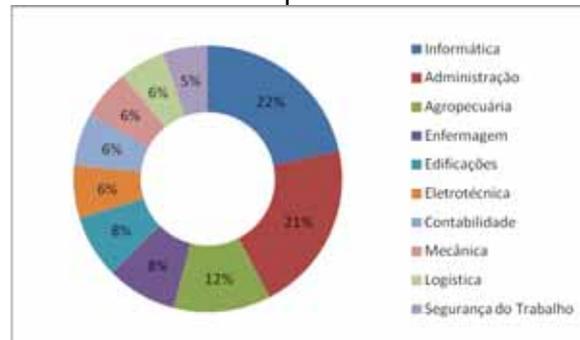
Os Gráficos 13,14 e 15 indicam os 10 cursos mais procurados nas redes de ensino privada, pública e federal. Nota-se que na rede privada de ensino houve um total de 403.019 de matrículas nos 10 cursos mais procurados, representando 63,7 do total geral da rede.

Já a rede pública e federal o total dos dez cursos indicam 56,1 e 58,9 pontos percentuais do total geral da rede, respectivamente ou 409.360 e 124.073 matrículas, respectivamente.

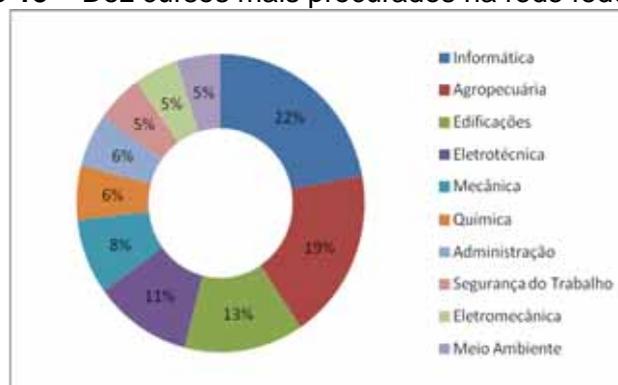
**Gráfico 13 – Dez cursos mais procurados Na rede privada de ensino 2012**



**Gráfico 14 – Dez cursos mais procurados Na rede pública 2012**



**Gráfico 15 – Dez cursos mais procurados na rede federal 2012**



Fonte: MEC/INEP 2012  
Elaboração Própria

Observando os Gráficos 13,14 e 15, os dados das três redes de ensino indicam que a procura maior está na área de tecnologia, negócios e saúde. Nota-se que os cursos que estão mais em voga são administração e informática.

Uma possível interpretação para a escolha de informática é que atualmente a formação nesse campo é essencial às competências básicas, visto que os processos de trabalhos são todos informatizados e, portanto, a maioria dos empregos, senão todos, exigem conhecimentos de informática, no mínimo, na função de usuário, além disso, a informática é uma área em expansão, haja vista o desenvolvimento de novas tecnologias.

Para o curso de administração, uma possível análise é porque se trata de um curso que pode oferecer amplas oportunidades de empregos, é uma área que abarca uma série de campos, tais como: finanças, contabilidade, gestão de negócios, indústria, comércio e prestação de serviço e, portanto, uma formação mais abrangente pode garantir acesso e sobrevivência no mercado de trabalho.

No que se refere aos indicadores do mercado de trabalho, o DIEESE apresenta dados interessantes: nota-se que em 2000 o número de população nas regiões metropolitana (Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Porto Alegre e Brasília) somavam 22.042.871, o total de desempregados a época representava 37,29% ou 5.951.119.

Dez anos depois, a população nessas regiões atingiu 24.273.710 pessoas, ao qual o percentual de pessoas desempregadas chegou a 24,52%.

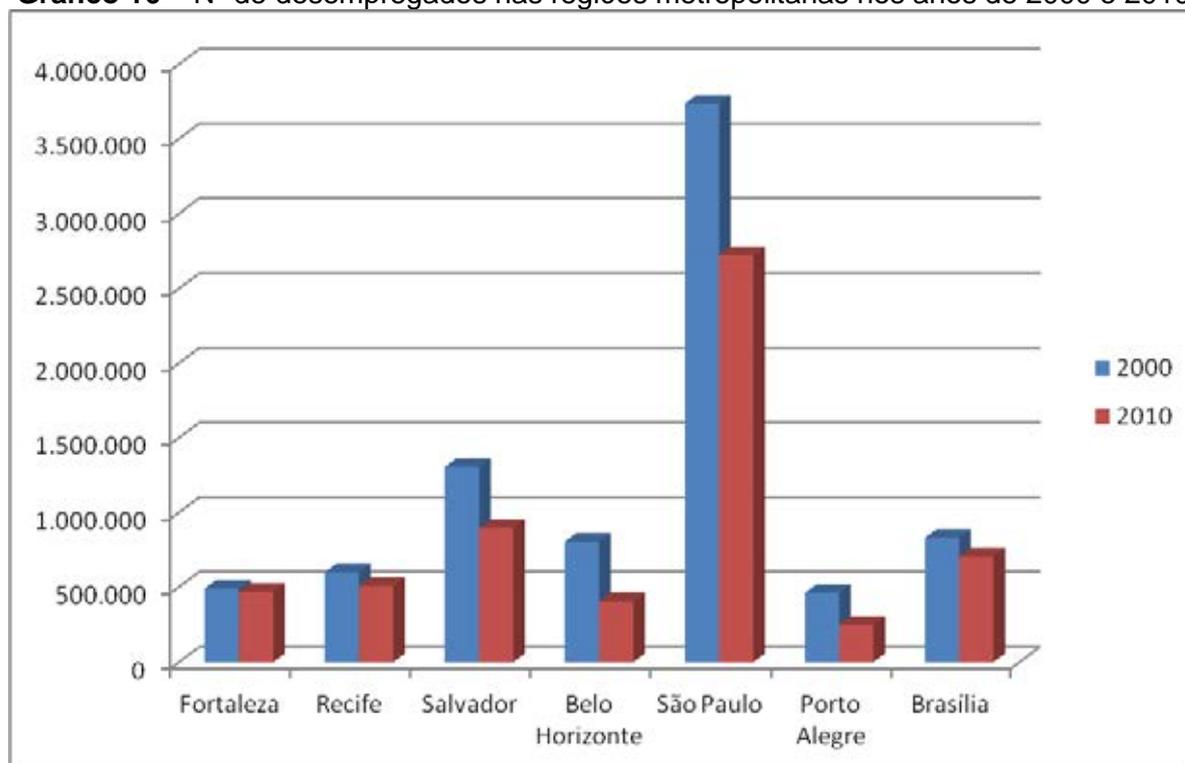
Isso implica que a população de 2000 a 2010 das regiões metropolitanas do Brasil teve um crescimento de 10,12% e conseguiu incluir no mercado de trabalho 12,78% a mais no mercado, isso significa que o número de desempregados nesses 10 anos diminuiu em 2.269.311.

Esse dado sinaliza grandeza inversamente proporcional: aumentou o número de pessoas e diminuiu o número de desempregados. O Gráfico 16 demonstram esses dados, o maior destaque para a diminuição de desempregados são para Salvador, Belo Horizonte e São Paulo.

Cabe ressaltar, entretanto, que esses dados se tratam especificamente da população total dessas regiões, representando, portanto, uma amostra.

Como vimos no Gráfico 1 foi possível identificar que se teve um aumento significativo nas matrículas dos cursos de qualificação profissional, entretanto, os dados que mostram a colocação no mercado de trabalho são bastante desalentadores, visto que 24,52% estão em situação de desemprego. Além disso, ao analisar dados gerais do país, especificamente para cursos de qualificação profissional, os dados são ainda mais alarmantes.

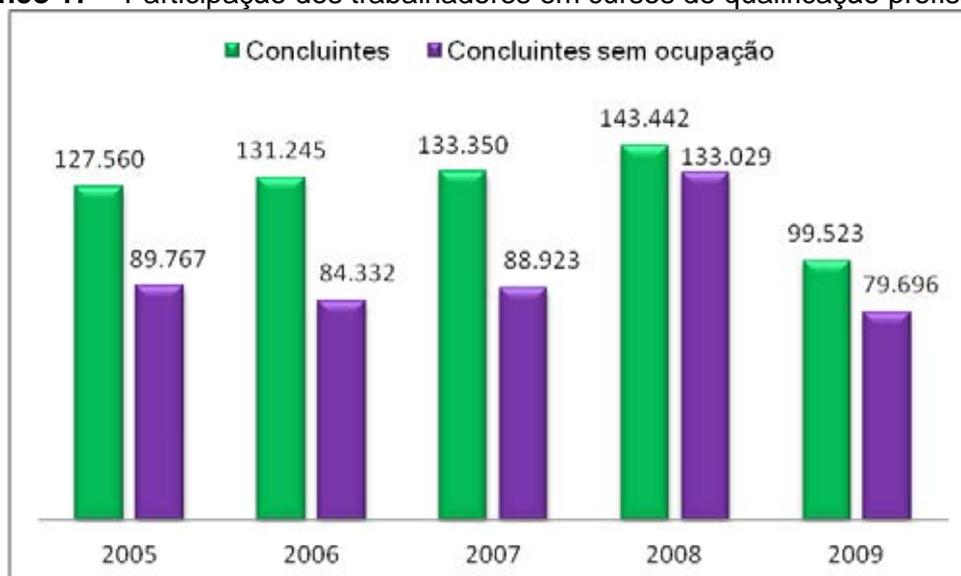
**Gráfico 16** – Nº de desempregados nas regiões metropolitanas nos anos de 2000 e 2010



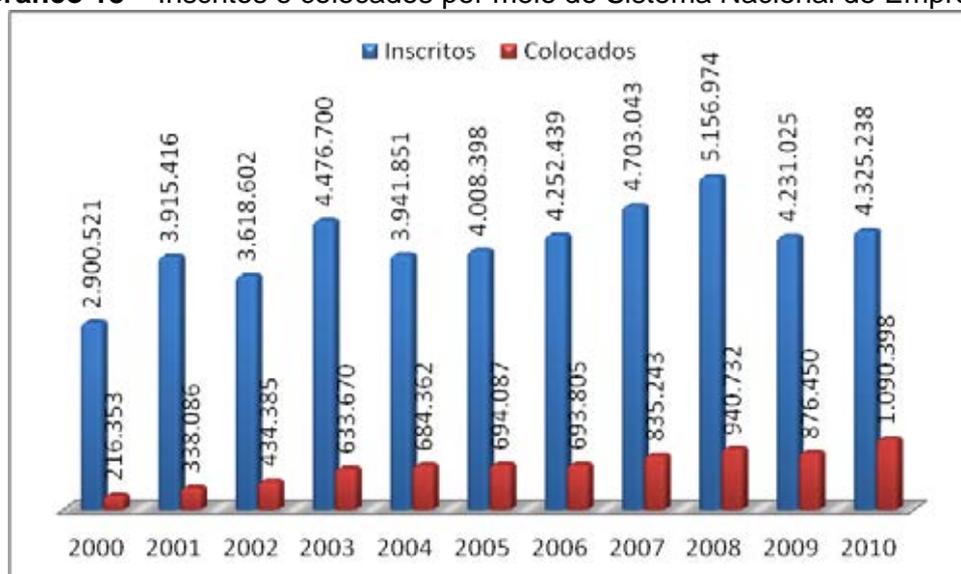
Fonte: Dieese  
Elaboração própria

Observe o Gráfico 17 que traz o número de trabalhadores que ingressaram em um curso de qualificação profissional e que após concluir ainda estão sem ocupação: Em 2005, por exemplo, são 70,37% que concluíram um curso e ainda está sem ocupação. Em 2006 são 64,26%, em 2007 são 66,68% e em 2008 são 92,74%.

Outro dado interessante é o número de inscritos e colocados por meio do SINE no Gráfico 18. Como analisamos na seção anterior, o PRONATEC de acordo com a Lei nº 12.513/2011 deve se desenvolver articulado com o Sistema Nacional de Emprego. Como se pode observar o número de inserção no mercado de trabalho varia entre 7% a 25%, representando um número baixo.

**Gráfico 17** – Participação dos trabalhadores em cursos de qualificação profissional

Fonte: Dieese  
Elaboração própria

**Gráfico 18** – Inscritos e colocados por meio do Sistema Nacional de Emprego

Fonte: Dieese  
Elaboração própria

Uma primeira análise desse panorama é que a qualidade dos cursos não acompanha o número de matrículas, tendo em vista os altos índices de desempregos que foi possível detectar (Gráfico 16) e ainda a baixa inserção dos

jovens no mercado de trabalho (Gráficos 17 e 18), logo isso implica em avanços no atendimento sem incremento na eficiência do sistema e, como consequência, da aprendizagem dos alunos.

Uma segunda análise dos dados coletados, sobretudo, no que se refere o aumento de matrículas não ter a mesma proporção à inserção do jovem de trabalho, é interessante chamar a essa discussão a pesquisa CNI-Ibope realizada pela Confederação Nacional da Indústria – CNI (2014) em 143 municípios brasileiros com 2002 entrevistados. A pesquisa traz dados das opiniões desses entrevistados sobre a educação profissional e o mercado de trabalho.

Os dados da CNI (2014) indicaram que 74% dos brasileiros consideram que a educação profissional prepara bem para o mercado de trabalho e que 90% da população concordam total ou parcialmente que quem faz curso de educação profissional tem mais oportunidades no mercado de trabalho, além disso, 82% dos entrevistados concordam total ou parcialmente que as pessoas que têm um certificado de qualificação profissional têm salários maiores.

Outro dado relevante é que 93% da população concordam total ou parcialmente que o governo precisa oferecer mais cursos de ensino médio que também ensinem uma profissão. Daqueles que já frequentaram ou frequentam algum curso de educação profissional, 53% informou que a escolha por esse tipo de ensino permite o ingresso mais rápido no mercado de trabalho (CNI, 2014).

Portanto, os dados da CNI se comparados aos que coletamos indicam que o que se imagina de fato não ocorre, possivelmente o que está no imaginário popular brasileiro se difundiu e criou raízes por razões históricas e até mesmo as propagandas e marketing dos cursos de profissionalização possuem certo grau de influência nas representações sociais.

Esse conflito dos dados aponta para a confirmação do estereótipo de quem ingressa em um curso voltado para a formação de um ofício está mais apto para o mercado de trabalho, bem como reforça a perspectiva educacional, quando a coloca como panaceia para enfrentar os problemas nacionais, sobretudo em relação ao desemprego.

Tendo em vista os dados coletados junto à base de dados do IBGE, PNAD, DIESSE, Observatório do PNE, MEC/INEP é possível traçar as principais características da educação profissional brasileira:

- A expansão da educação profissional no país está em evidência com meta de triplicar os números de matrículas para 2023;
- A prioridade do governo é continuar investindo na educação profissional, sobretudo no nível técnico;
- A Educação Profissional é mais evidente no setor privado, entretanto, a rede pública também vem se expandindo, sobretudo as redes estadual e federal;
- Região Sudeste possui maior número de instituições que ofertam a educação profissional;
- São mais expressivos os números de instituições para educação profissional no nível Educação formação inicial e continuada de trabalhadores.
- A tendência de concentração da oferta de educação profissional na região Sudeste seguida pelas regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-Oeste;
- Maioria dos professores da educação profissional estão concentrados também na região sudeste;
- Os estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Bahia são os que representam maior quantidade de matrículas na educação profissional;
- A população do sexo feminino é a maioria para casos dos que frequentam ou frequentaram anteriormente algum curso profissional;
- No que se refere à cor ou raça: tanto mulheres e homens brancos são a maioria;
- A procura pelos cursos de educação profissionalizante é maior entre os jovens, sobretudo na idade entre 20 e 24 anos;
- No que se refere a rendimentos: grande parcela dos que frequentam algum curso profissional estão na faixa dos  $\frac{1}{2}$  a 2 salários-mínimos;
- Os cursos de qualificação de maior procura estão nas áreas de tecnologia, negócios e saúde, como por exemplo: informática, enfermagem e administração;
- No âmbito geral do país: Uma amostra da população brasileira, selecionando apenas as regiões metropolitanas, em 10 anos cresceu a taxa populacional e em contra partida o número de desempregados diminuiu, entretanto, no âmbito apenas daqueles que participaram de algum curso de qualificação

profissional foi o inverso: aumentou a participação, mas a colocação no mercado de trabalho apresentou dados poucos numerosos.

Tendo em vista o todo exposto, voltemos ao questionamento realizado no início deste capítulo: Atualmente a educação profissional cumpre o papel que foi dedicado a ela? Ou seja, de fato esse ensino insere o homem no mercado de trabalho?

Considerando os dados que conseguimos coletar e as respectivas análises, uma possível reflexão é que embora a educação profissional, por meio dos documentos oficiais mostrem evidências que sua finalidade é desenvolver aptidões para a vida produtiva amparada na empregabilidade, entretanto, na prática isso não ocorre.

Os dados que trabalhamos neste capítulo ilustram claramente a defasagem entre o que se propõe e o que de fato acontece, nesse aspecto, podemos inferir que o tipo de educação ofertada atualmente não forma nem mesmo para o mercado de trabalho.

Nesse aspecto é um desafio gigantesco para a educação brasileira elevar a qualidade, pois nem o que se propôs a esse nível de ensino [inserção do indivíduo na vida produtiva], consegue-se efetivamente viabilizar. O que dirá de efetivas oportunidades de aprendizagem, acesso às artes, aos esportes, ao exercício da cidadania e o acesso à cultura sob todas as formas?

Há uma inaceitável diferença entre os brasileiros mais ricos e os mais pobres, o impacto dessas defasagens na inserção no mercado de trabalho e na geração de renda é evidente, nesse aspecto, a educação profissional surge como um instrumento paliativo para mascarar essas diferenças, e parece que de fato tem conseguido, pois no imaginário das pessoas é justamente isso que ocorre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação concentramos nossos estudos e análises nas questões sociais do mundo globalizado, do mecanismo de funcionamento do capitalismo e das relações entre juventude, trabalho e educação. Desse modo, para finalizarmos esta análise, dado que ela não se esgota nesta reflexão, pelo contrário, ela é anunciadora de um amplo debate, pretendemos realizar uma última discussão, avaliando as possibilidades da educação para qualificar trabalhadores.

Como vimos, a relação existente entre escola, qualificação profissional e trabalho são bastante complexas, principalmente em um cenário de exigências cada vez maior, onde o avanço atual do capitalismo globalizado estreita os vínculos entre o conhecimento, o império da mercadoria, a crescente tecnologia e as novas técnicas de produção.

Esse cenário demanda outro tipo de trabalhador adaptado a um mundo de produção que se inova constantemente com exigências multifacetadas, pulverizando-se em diferentes possibilidades, nesse sentido, verifica-se uma notória exigência de alta qualificação.

A partir da década de 1990 o governo brasileiro identificou a necessidade de se construir uma política pública com vistas à aquisição de habilidades que fosse compatível com as profundas mudanças da estrutura produtiva que se anunciava. Vimos que as orientações das políticas públicas educacionais foram pautadas pela lógica do mercado de trabalho e subsidiadas por organismos multilaterais, tais como: BID, FMI e Banco Mundial.

Mas como pôde ser constatado durante todo este trabalho, tais políticas são pautadas pela lógica do mercado e influenciadas por reformadores empresariais imperando, sobretudo, na proposição de políticas educacionais voltadas às necessidades do capital, que ao considerá-la, torna-se como o grande potencial para continuar garantindo a sustentação do modelo capitalista, forçando a aquisição de habilidades como a função de inculcar uma cultura empresarial, bem como satisfazer uma imediata necessidade de se oferecer mão de obra e apresentá-la como qualificada.

Mas infelizmente muito do que foi dito e feito [e ainda se faz e diz] sob nome de qualificação ou educação profissional nada mais é do que meramente alcançar algumas habilidades técnicas e até mesmos sociais, nesse sentido, uma política pautada nesse princípio, fornece uma educação específica, trabalhando em questões pontuais, adaptando os estudantes às mudanças técnicas, gerenciais e organizacionais conforme a necessidade do negócio.

Portanto, é questionável se as políticas educacionais voltadas para a inserção da juventude no mercado de trabalho pode, de fato, estimular a constituição de um ambiente que permita multiplicar o potencial do indivíduo, enquanto agentes da transformação.

Ao analisar sob essa ótica, os padrões de escolaridade são incompatíveis com uma sociedade que está exposta à competição internacional e daí têm-se os graves índices de ineficiência da educação frente ao mercado de trabalho, aos quais apresentamos.

Atualmente a relação entre educação e trabalho no capitalismo assume características específicas relacionadas às formas de produção material, haja vista o sistema educacional nesse regime está constituído de modo a formar um contingente de população de acordo com as exigências produtivas. Em outras palavras, permite a reprodução das relações de produção vigentes que, em última análise, reforçam a divisão técnica do trabalho entre o intelectual e o manual.

O que evidentemente não é uma proposta que passa pelo crivo da racionalidade e de uma reflexão pautada na teoria, portanto, recusamos esse tipo de educação interessada e imediata, voltada única e exclusivamente às exigências do mercado de trabalho.

Acreditamos que a escola deve sim preparar trabalhadores habilitados para os novos tempos, pois trabalhar é uma necessidade humana, é uma atividade criadora e o ato de trabalhar é o que constitui o homem como ser social e quando o homem toma consciência disso, ele se entende como ser historicamente situado, entendemos também que no contexto capitalista o trabalho também é penoso e aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria, como vimos com Marx.

Mas a escola não deveria ter a preocupação única de preparar o homem para o trabalho, é preciso mais, ou seja, a escola precisa e deve se adaptar as

transformações contemporâneas da economia, mas sem se preocupar em satisfazer interesses práticos e imediatos do capital, pois educação desse tipo, perpetua as diferenças sociais, desse modo, a escola deve ser desinteressada, sem se preocupar em formar para uma exigência mercadológica, como nos ensinou Gramsci. É preciso compreender que não há possibilidade da escola atender as demandas do mercado de trabalho, pois o mesmo é volátil, muda-se constantemente em busca de negócios mais lucrativos, atenderia melhor, talvez, se não tivesse essa preocupação como *lócus* central.

Como vimos, de fato a educação tem forte impacto na economia, mas reduzi-la apenas ao fator da competitividade produtiva é um equívoco, desse modo, é preciso se atentar para a degradação conceitual da educação em nossa sociedade, uma vez mais, é necessário lembrar que as mudanças no contexto do mundo do trabalho e na educação deveriam ser atreladas não apenas a mais-valia relativa, mas também a questão da cidadania e do sujeito crítico.

Sendo assim, a educação voltada apenas ao trabalho permite desenvolver a capacidade de trabalho manual, sobretudo para as camadas populares que possuem acesso às escolas, mas que são de baixa qualidade, evidenciando, desse modo, o caráter classista dessa divisão entre as escolas para os que detêm maior poder aquisitivo e os que estão a sua margem, já denunciado por Gramsci no início do século XX, como vimos.

Nesse sentido, Salm (1980) ressalta que a escola no contexto capitalista possui uma natureza contraditória, em que ao mesmo tempo é um elemento de reprodução das classes sociais, mas é também uma conquista dos trabalhadores.

O autor firma ainda que essa conquista tem sido desvirtuada e a escola transformada em algo compulsório, nesse sentido, a teoria marxista atribuiu duplo significado à educação capitalista, a primeira como processo que assegura privilégios às classes dominantes e adapta filhos da classe oprimida as condições de sua existência, a segunda considerando a educação como arma na luta contra a opressão.

Desse modo, é nesse dualismo sistêmico do capitalismo, alimentado, inclusive, pela segmentação dos currículos é que muitas vezes nasce a separação da formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do

conhecimento e sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação omnilateral.

A superação do dualismo escolar, na perspectiva gramsciana, estaria em entender o trabalho como princípio educativo, que não está subsumida apenas a superação da fragmentação do saber pautada em adquirir competências e saberes, mas possui uma conotação político-pedagógica muito mais elevada, que por meio dela permite desenvolver uma compreensão profunda do trabalho, assim como, compreender os fundamentos dos processos naturais e sociais do desenvolvimento tecnológico e da produção moderna, e isso vai além das simples competência.

Desse modo, o princípio educativo de Gramsci está norteado pela integração entre escola e trabalho, onde a profissionalização é necessária desde que seja desinteressada e formativa, isso implica em desenvolver nas crianças a capacidade de trabalhar industrialmente coordenado com a fábrica e não de apenas inseri-la em fábricas, mais que isso, que a escola possa a vir capacitar um grupo social ao ponto de torná-los dirigentes da sociedade.

Há de se ressaltar que Gramsci não é neutro em seus pensamentos voltados à educação, pois acredita que a filosofia da práxis é a ferramenta essencial para que o proletariado tenha consciência sobre a política e a cultura, introduzindo, portanto, uma concepção para o pensamento crítico, uma dialética entre a vida e a ciência.

Os discursos atuais se apropriam de uma categoria da filosofia da práxis, como por exemplo, o trabalho como princípio educativo, para se legitimarem, pois a tônica “formar competências para o mercado de trabalho” na verdade é uma tentativa de adaptar o aluno às condições do trabalho e aos novos modos de produção.

A primeira análise se configura como uma proposta progressista, entretanto, ao analisá-la com mais cuidado não há nenhuma perspectiva transformadora, trata-se apenas, de uma valorização da educação como caminho para o êxito profissional e para acumulação do capital. Infelizmente algumas das propostas de Gramsci, como no exemplo supracitado, são tomadas como referência para sustentar posições de setores conservadores com uma roupagem progressista e inovadora.

Entretanto, elevar o nível escolar enquanto trabalho e cultura é preciso reconhecer, talvez, que essa não é uma tarefa exclusiva das escolas técnicas. A formação integrada está além das práticas de educação profissional, trata-se de uma associação entre ensino e educação profissional, mais que isso, trata-se de inovar os conteúdos e a organização escolar de modo que se faça uma vinculação estreita entre escola e trabalho, teoria e prática.

Como abordamos, as ações para superar essa tradição dualidade fazem parte de nossa história, tanto no passado [como as de Fernando de Azevedo em 1929 e a de Anísio Teixeira em 1932] como nos dias atuais com o Decreto nº 5154/04, entretanto, esse por último, representou apenas uma ruptura jurídica, mas não rompeu com o dualismo histórico, expressou apenas uma síntese das disputas que envolvem antagonicamente fatores estruturais e conjunturais na sociedade brasileira.

Nesse sentido, concordamos com Silveira (2013), quando reivindica um retorno a escola tradicional, onde a prioridade nos conteúdos é fundamental para a compreensão crítica em nível superior da consciência e pode ser um caminho possível para uma intervenção na escola.

Atualmente, a ausência de conteúdos, refletiu sobremaneira no campo educacional que se encontra afligido pelo movimento intitulado por Moraes (2001) de “Recuo da Teoria”, ou seja, à supressão do aprofundamento teórico contrastando com o saber fazer, a prática reflexiva e alimentada pelos discursos do pragmatismo, dessa maneira, observa-se a fragilidade teórica contrastando com resultados práticos e a prevalência dos conhecimentos provenientes da prática sobre os conhecimentos oriundos de investigação racional e objetiva.

Desse modo, a importância dos conteúdos recai sobre a possibilidade de desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática. Sem ênfase na formação a partir de conteúdos, torna evidente a impossibilidade de se obter uma emancipação política, o sujeito não vislumbra a possibilidade de justificar concretamente e historicamente as relações sociais e, assim, torna-se impraticável a resolução de suas contradições, ou seja, o enfrentamento de seus problemas nem tampouco a reflexão crítica e explicitação da realidade que o circunda.

Tudo isso é consequência de uma ênfase na natureza fragmentada do

mundo e do conhecimento humano, gerando a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência de modo que não se conheça a realidade efetiva, gerando um cenário no qual a informação e o conhecimento são paradigmas do padrão civilizatório contemporâneo. Nesse contexto, a formação dos alunos se repousa nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas, como consequência, tem-se a desintelectualização e alienação dos sujeitos.

Quando falamos uma educação com conteúdo, não implica em ser uma educação meramente livresca, implica, antes de tudo, em uma rejeição da escola espontaneísta, uma recusa à educação onde o conhecimento que se constrói ocorre a partir da experiência favorecendo com que o aluno desenvolva espontaneamente suas possibilidades como se houvesse um impulso natural. Para nós isso é abstração e fantasia. É uma negação das pedagogias não diretivas.

Quando falamos em uma educação com conteúdo é aquela a qual a recepção dos conteúdos, ou seja, a aprendizagem ocorre por meio do esforço autônomo do aluno, da qual acena para a conquista da liberdade e da disciplina intelectual, buscando a superação do saber através do contínuo aprendizado, para tanto, é necessário adquirir disciplina nos estudos, pois o ensino é considerado como um trabalho para Gramsci no qual a disciplina é fundamental, exigindo sofrimento e esforço.

Há de se ressaltar também que muito embora tenhamos identificado que as políticas públicas têm conotação voltada para o processo produtivo, a situação agravou-se quando identificamos que a educação não possibilita formação nem mesmo para o trabalho, o que altera profundamente nosso modo de conceber a educação, bem como um acentuado declínio da mesma.

Como consequência, são indivíduos se colocando por si sós no mercado de trabalho. A ideologia implícita nesse campo é que o fracasso ou o sucesso é única e exclusiva responsabilidade do indivíduo, são donos de seu próprio destino e mercadoria em potencial, logo, tem-se a educação enquanto mercadoria e os indivíduos como mercadores, daí a subordinação da educação às demandas do mercado de trabalho, relação na qual foi proposta e absorvida por esse setor, já que a qualificação da força de trabalho é relevante para a produtividade.

Entretanto, cabe ressaltar que o sucesso ou não, empregado ou não, são respostas que devem ser buscadas no modelo econômico proposto e não nos indivíduos. Mas o contrário é completamente aceito, tendo em vista a naturalização das coisas e do social, como analisado por Marx, logo, ao utilizar do recurso de naturalização, a desigualdade entre os indivíduos não é negada, entretanto, é contestada que possua qualquer vínculo com o contexto histórico-econômico e remete-se a desigualdade entre os segmentos sociais às causas naturais.

Nesse sentido, parece que o capitalismo desenvolveu métodos de ensino tão práticos que dispensa até mesmo a escola. Esse cenário seguramente aponta para uma crise da educação.

Essa crise também vem acompanhada de uma crise sem precedentes do sistema capitalista, Harvey afirma que esse sistema nunca esteve tão perigoso como está atualmente, pois as receitas apresentadas estão aprofundando o modelo neoliberal e, por conseguinte, a concentração de capital e as desigualdades.

O autor afirma ainda que o capitalismo opera a base de crises, como por exemplo, nos anos de 1930 e de alguma forma em 1970, geralmente apareceram elementos que permitiram que o sistema reformasse a si mesmo no curso dessas crises, mas atualmente, o próprio sistema não sabe como revolucionar a si próprio no meio da turbulência e não há boas ideias para sair da crise.

Isso leva-nos a questionar que se o próprio sistema capitalista está se aprofundando em crise, o que dirá dos processos que o compõe, e isso inclui o sistema educacional. Qual é a natureza da luta a ser travada?

Fato é que qualquer problema que esteja ocorrendo no processo de educação é preciso reportar para algo maior, para o sistema que estamos inseridos, e se queremos transformar a educação é preciso antes transformar o sistema ou a mentalidade das pessoas que estão no mesmo. E evidentemente não é algo simples de fazê-lo, como vimos nesta pesquisa, quando o homem foi tirado de seu trabalho artesanal e foi submetido ao modo de produção capitalista, o trabalhador não aceitou pacificamente, muito pelo contrário, foi um processo doloroso e violento.

É preciso dizer que acreditamos em uma transformação radical de nossa sociedade, evidentemente não é possível saltar para esse nível sem antes resolver problemas de nossa sociedade atual, como por exemplo, a desigualdade social, limitada oferta de oportunidades, desemprego, exclusão social, educação de baixa

qualidade às camadas populares, segurança, saúde, saneamento básico, fraudes de todas as espécies no governo, políticas educacionais voltadas à inserção do mercado de trabalho que oferecem cursos aligeirados de formação profissional que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade, mas que na prática são certificações vazias e entre outros.

Por isso, ignorar a dimensão histórica e idealizar a si mesmo seria utópico, desse modo, talvez seria fundamental encontrarmos ligações, meios que tornem uma transformação praticável, isso implica em transformar pessoas, que por sua vez, transformarão a sociedade, nessa perspectiva, somos por uma teoria da transição, chamado assim, por István Mészáros.

É certo que essa perspectiva impõe dificuldades e desafios, pois há de se enfrentar uma ordem já estabelecida nesta sociedade que busca manter o homem não emancipado e, portanto, qualquer tentativa de condução desta sociedade à emancipação encontrará resistências.

Porém um repensar das políticas educativas e dos saberes a serem trabalhados no cotidiano educacional é urgente e requer que os olhares daqueles que buscam a superação deste modelo de sociedade alienada e fundada da relação homem-trabalho-lucro, voltem-se para a educação como um campo de possibilidades.

Sendo assim, os que efetivamente anseiam por uma educação voltada à emancipação e para a transformação social, talvez, precisam romper com as limitações e desafios que a sociedade capitalista atual impõe, fomentada através de propostas educativas realmente comprometidas com a formação humana e, ainda, buscando formas de promover uma educação para a reflexão constante e para a formação integral e crítica.

A fragmentação da formação dos alunos pode ser superada, mas para isso, é preciso transformar a sociedade para que de fato tenhamos definitivamente outra educação, favorecendo a construção de um saber mais avançado e socializado que conseqüentemente propicia a emancipação do homem e a sua afirmação social e política, todo esse processo é válido para formar dirigentes e governantes, portanto, inaugurar novas formas de pensar que potencializem o progresso intelectual e não de uma educação que dissimula a realidade e forma para as exigências imediatas do mercado.

É possível pensar e realizar uma intervenção crítica que vai a uma direção diferente a partir de condições reais. A escola não faz a revolução e a transformação, mas oferece instrumentos para tal, nessa perspectiva, o capitalismo não triunfou e a transformação não morreu. É sempre bom lembrar no pássaro da mitologia grega, Fênix, que ao morrer entrava em autocombustão, mas passado algum tempo, renascia das próprias cinzas e alçava às alturas. Entretanto, reconhecemos que essa é uma luta auspiciosa para o movimento educacional.

Portanto, se por um lado é preciso transformar uma sociedade para que tenhamos definitivamente outra escola, por outro lado, a luta por essa transformação na sociedade passa também pelo terreno da escola, pois ela não está imune de todas as contradições inerentes ao sistema capitalista, isto posto, que essa luta, então, seja travada.

Silveira (2013) afirma que a escola é um campo de batalha pela hegemonia e que esse espaço não pode ser negligenciado pelos intelectuais que são comprometidos com as camadas sociais subalternas, inclusive, o autor ressalta que a escola planejada para atender às necessidades do capital, pode sim, dentro de certos limites, formar cidadãos de acordo com a perspectiva gramsciana.

Mas para isso é preciso reconhecer que o campo de batalha começa pela sala de aula, onde os professores têm papel fundamental nesse objetivo, resistindo à tendência dominante da escola oferecer uma formação precária e aligeirada, assim como, não abdicar cotidianamente a luta pela transformação da mentalidade popular até conduzir a superação da sociedade de classes (SILVEIRA, 2013).

Portanto, é necessário, talvez, um processo de educação constante ao ponto de instaurar uma nova prática que modifique a consciência dos trabalhadores, para que então compreendam os limites que estão inseridos e assim superem as determinações econômicas que o capital lança sobre essa classe.

Trata-se, portanto, de um processo de construção permanente, um processo longo de lutas e conquistas, com avanços e retrocessos para que a estrutura social possa ser mudada e para que, de fato, cada cidadão tenha condições de se tornar governante.

## REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio Diniz; BRUNO, Miguel A. P. População e crescimento econômico de longo prazo no Brasil: como Aproveitar a janela de oportunidade demográfica? **Encontro ABEP**. Unicamp, 2006. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006\\_302.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_302.pdf)> Acesso em: 17 outubro 2013.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

ANGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. 1ª Edição. Editora Argos, 2009.

AQUINO, Estela Maria L. de; MENEZES, Greice Maria de S.; MARINHO, Lilian Fátima B. Mulher, Saúde e Trabalho no Brasil: Desafios para um Novo Agir. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 11 (2): 281-290, abr/jun, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de; LEMOS, Ana Heloisa. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? **Rev. adm. contemp.** 2005, vol.9, n.4, pp. 31-52.

BARRETO, Margarita; BURGOS, Raúl; FRENKEL, David. **Turismo, Políticas públicas e relações internacionais**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y en Caribe. Washington, D.C. n.ref. EDU-113, jun. 2000, 69p. Texto eletrônico disponível em <<http://www.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2010/07127a.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Desconectados: Habilidades, educação e emprego na América Latina**. 2012. Texto eletrônico disponível em: <<http://www.iadb.org/en/publications/publication-detail,7101.html?id=64306%20&dcLanguage=pt&dcType=All#.UktvvtKsiSo>> Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos**./ MEC/SEF. – Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 8 de dezembro de 1994. Texto eletrônico disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm). > Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997a. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 5/97**, de 07 de maio de 1997b. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 02/97c**. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 02**, de 26 de junho de 1997d. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_resol02\\_26junho\\_1997.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Decreto Federal nº 2406/97** de 27 de novembro de 1997e. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/DF2406\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/DF2406_97.pdf)> Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 17/97**, de 03 de dezembro de 1997f. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf)> Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**, de 07 de outubro de 1999a. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_resol0499.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf)> Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**, de 8 de dezembro de 1999b. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL, **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BDEBC5505-6B0E-4AF1-BCAE-0D384B6AB419%7D\\_avaliacao\\_127.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BDEBC5505-6B0E-4AF1-BCAE-0D384B6AB419%7D_avaliacao_127.pdf)> Acesso em: 13 set. 2013.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3462/00** de 17 de maio de 2000a. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/DF3462\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/DF3462_00.pdf)> Acesso em: 29 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 21 de janeiro de 2004a. Texto eletrônico disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>> Acesso em: 29 nov. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004b. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 29 nov. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.224** de 1º de outubro de 2004c. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm)> Acesso em: 29 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**, de 08 de dezembro de 2004d. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer392004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf)> Acesso em: 04 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 40/2004**, de 08 de dezembro de 2004e. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer402004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer402004.pdf)> Acesso em: 04 dez. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 03 de fevereiro de 2005a. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)> Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. **Resolução nº2**, de 04 de abril de 2005b. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/doc/rceb02\\_05.doc](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/doc/rceb02_05.doc)> Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005c. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)> Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.129**, de 30 de junho de 2005d. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)> Acesso em: 05 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 27 de outubro de 2005e. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf)> Acesso em: 04 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)> Acesso em: 07 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.692**, de 10 de junho de 2008a. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm)> Acesso em: 08 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 9 de julho de 2008b. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf)> Acesso em: 08 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008**, aprovado em 12 de junho de 2008c. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf)> Acesso em: 08 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008d. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)> Acesso em: 14 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.629**, de 4 de novembro de 2008e. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm)> Acesso em: 14 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008f. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 14 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)> Acesso em: 17 dez. 2013.

Brasil. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014113112619550rceb006\\_12-1.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014113112619550rceb006_12-1.pdf)> Acesso em: 20 Jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.816**, de 5 de junho de 2013. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm)> Acesso em: 17 dez. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Texto eletrônico disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)> Acesso em: 10 jun. 2013.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC editora, 3ª edição. 1987.

CABRAL NETO, Antônio. Ampliação das oportunidades educacionais: realidade ou direito negado? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.99, p.36-46, nov,1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARRAMO, Paulo. FALCÃO, Nádia. Os jovens e a escola de ensino médio: adiamento ou encontro mediano com o mundo do trabalho In: TIRIBA, Lia;

CIAVATTA, Maria. (orgs.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CARVALHO, Rogério Dardeau de. Negociação de Processos de certificação: Uma função das relações de trabalho. In: VALLE, Rogério et. al. **Educação do Trabalhador: para além dos consensos fáceis**. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

CNI – Confederação Nacional da Indústria. **Pesquisa CNI-IBOPE: retratos da sociedade brasileira: educação profissional**: janeiro 2014 / Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2014.

CEPAL, Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa (LC/G.1601-P), Santiago de Chile, **Publicación de las Naciones Unidas**, N° de venta: S.90.II.G.6, marzo de 1990.

CHARLOT, Bernad. Educação, trabalho: Problemáticas contemporâneas. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº22, p.9-25. 2004.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 911-934, out. 2006.

COMEGNO, Maria Cecília; PAULINO, Luís Antonio. **Tendências de investimentos no Estado de São Paulo**. *São Paulo Perspectiva*.. 2003, vol.17, n.3-4, pp. 168-176.

CORZO, Júlio Franco. **Diseño de Políticas Públicas**. Grupo Editorial y de Investigación Polaris S.A. de C.V. México, 2012.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonoro Schettini M. Políticas Públicas Sociais. In: CARVALHO, Allyson et al. **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2005c.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10. ed. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: Unesco, 2006. Texto eletrônico disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2013.

DELORS, Jacques. Os Quatro Pilares da Educação. In: **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicação para o currículo**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

DIESSE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/>>

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.** 2000, vol.21, n.70, pp. 63-79.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. CEDES**, Dez 2006, vol.26, no. 70, p.329-352.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João Dos Reis. Educação Profissional Numa Sociedade Sem Empregos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p.43-66 março/2000.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIEDMANN, Georges. Tendências de hoje, perspectivas de amanhã. In: FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre. **Tratado de sociologia do trabalho**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 2º volume, 1973.

FRIEDMANN, Georges. **O trabalho em migalhas**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação: O Presente e o Futuro Interditados ou em Suspenso In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (orgs.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (orgs.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

FOLGADO, Rosilane Meneses; MACHADO, Lucília. Interdisciplinaridade, interculturalidade e intersetorialidade: princípios e aplicação no Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). **II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Belo Horizonte, de 8 a 11 de outubro de 2013**.

GASQUE, Kelley Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Sociedade da aprendizagem: informação, reflexão e ética. **Ci. Inf.**. 2004, vol.33, n.3, p. 35-40.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis [orgs.] **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Editora Autores Associados, 2002.

GÍLIO, Ismael. **Trabalho e educação: formação profissional e mercado de trabalho**. São Paulo: Nobel, 2000.

GRAMSCI, Antonio. A escola do trabalho. In: Monasta, Attilio. **Antônio Gramsci**. tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a – (Coleção Educadores) p.55-58.

GRAMSCI, Antonio. A escola de cultura. In: Monasta, Attilio. **Antônio Gramsci**. tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b – (Coleção Educadores) p.67-69.

GRAMSCI, Antonio. A escola vai à fábrica. In: Monasta, Attilio. **Antônio Gramsci**. tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010c – (Coleção Educadores) p.58-60.

GRAMSCI, Antonio. Socialismo e cultura. In: Monasta, Attilio. **Antônio Gramsci**. tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010d – (Coleção Educadores) p.51-55.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas. In: Monasta, Attilio. **Antônio Gramsci**. tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010e – (Coleção Educadores) p.64-67.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Coleção Perspectiva do Homem. Volume 48. Série Filosofia. Editora Civilização Brasileira. 1982.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2, p. 13-53.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** 2008, vol.16, n.61,p. 583-595. 2008.

GORENDER, Jacob. **Os Economistas**. São Paulo. Editora Nova Cultural, 1996.

HAM, Cristopher; HILL, Michael. **O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno**. Campinas, tradução: Renato Amorim e Renato Dagnino, adaptação e revisão: Renato Dagnino. 1993.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2007.

KANG, Thomas H. Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964. **Estud. Econ.** 2011, vol.41, n.3, p. 573-598.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio; GALLICCHIO, Gisele Soares. Escola-empresa: traços do empresário-sombra. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 No 28. p.116-127.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: O Discurso da flexibilização justificando uma inclusão excludente. **Educ.Soc.**, vol.28, n.100, p. 1153-1178, 2007.

LETELIER G., Maria Eugenia. Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. **Cad. Pesquisa**. 1999, n.107, p. 133-148.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: 2010. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. **Cad. CEDES**, Dez 2006, vol.26, no. 70, p.353-372.

MANCIBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Martino, Marcio Constantino. Resenha: FRANCA S.J., Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Dez 2011, vol.22, no. 3, p.131-148.

MARX, KARL. **O Capital**. São Paulo. Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, KARL. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Segundo Manuscrito. Lisboa: edições 70, 1989.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: Karl, Marx; **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1983. v.2. p.79-88.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1985. v.3. p.5-30.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: Reunión **de consulta Técnica sobre investigación en formación del profesorado**. México, 1998.

MEC/CNE. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Brasília, DF, 2003.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – **Resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MEC/INEP. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

MIRANDA, A. L. Da natureza da tecnologia: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna. 2002, p. 161 (**Dissertação de Mestrado**). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR).

Microdados Educação profissional Censo da educação 1999 e 2012. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>> Acesso em: fev. 2014.

Microdados IBGE/Pnad. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/tabelas/defaulttab\\_eduprof.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/tabelas/defaulttab_eduprof.shtm)> Acesso em: fev. 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 14, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal, p.7-25. 2001.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia**. São Paulo: Scipione, 2009.

NAVILLE, Pierre. População Ativa e Teoria do emprego. In: FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre. **Tratado de sociologia do trabalho**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1º volume, 1973.

NAVILLE, Pierre. O emprego, o ofício, a profissão In: FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre. **Tratado de sociologia do trabalho**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1º volume, 1973a.

NAVILLE, Pierre. **Essai sur la qualification du travail**. Paris, Marcel Rivière, 1956.

NOMERIANO, Aline Soares. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: Edufal, 2007. Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/11-educacao-profissional>> Acesso em: 18 mar. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica**. São Paulo: USP, 1998. (Mimeo).

PNUD; UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien – 1990. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)> Acesso em: 01 out. 2013.

PSDB. Partido da Social Democracia Brasileira. **Mãos à obra, Brasil: proposta de governo Fernando Henrique Cardoso**. Brasília, s. ed. 1994.

PSDB. Partido da Social Democracia Brasileira. **Programa Partidário**. 2007. Texto eletrônico disponível em: <[http://static.psdb.org.br/wp-content/uploads/2010/04/Programa\\_PSDB\\_2007.pdf](http://static.psdb.org.br/wp-content/uploads/2010/04/Programa_PSDB_2007.pdf)> Acesso em: 04 fev. 2014.

PT. Partido Trabalhista. **Programa de governo 2002. Coligação Lula Presidente. Um Brasil para todos**. Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo – Partido dos Trabalhadores / Fundação Perseu Abramo. 2002

PT. Partido Trabalhista. **Resoluções do Encontro Sindical Nacional e Propostas do movimento sindical para as administrações petistas**. 2012. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.pt.org.br/arquivos/CARTILHA\\_Sec\\_Sindical\\_1308.pdf](http://www.pt.org.br/arquivos/CARTILHA_Sec_Sindical_1308.pdf)> Acesso em: 04 fev. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

REIS, LINDA G. **Produção de monografia: da teoria à prática**. 2ª edição. Brasília: Senac – DF, 2008.

RODRIGUES, J. **Moderno Príncipe Industrial: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 259-282, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: **Gramsci, trabalho e educação: jovens pouco escolarizados no Brasil**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007. (Cadernos Sísifo: 4).

RUMMERT, Sônia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores e a produção social da existência. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (orgs.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

SALM, Cláudio. **Escola e Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005.

SAVIANI, Demerval. Ética, Educação e Cidadania. No. 15 – Ano 8 – 1o. Sem/2001 – p.19-37.

SAVIANI, Demerval. O Legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª edição. Campinas/SP: Autores associados, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1973.

SENNETT, Richard. **A Cultura do Novo Capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A Escola e a Construção da Cidadania. In: **Sociedade Civil e Educação**. Antonio Joaquim Severino et al. Campinas, SP: Papyrus, 1992, p.9-14.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educ. Soc.** 2011, vol.32, n.116, p. 725-743.

SHIROMA, Eneida Oto e MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: FERNANDES, Angela Viana Machado; et al. **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Alexandre Messa. Economia da inovação tecnológica. **Rev. Econ. Polit.** 2007, vol.27, n.4, p. 686-687.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Abr 2013, vol.94, no.236, p.53-77.

SOUZA, Celine. Políticas Públicas: Uma revisão da Literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Celine. Estado da Arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (orgs.). **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2007.

STROOBANTS, Marcelle. Qualificação ou Competências? Padrões de geometria variável. In DESEULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. **Formação & Trabalho & Competência: questões pontuais.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998a.

STROOBANTS, Marcelle. Trabalho e Competência: Recapitulação Crítica das abordagens sobre Saberes no trabalho In DESEULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. **Formação & Trabalho & Competência: questões pontuais.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998b.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição? **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 385-410, jun. 1997.

TANGUY, Lucie. A sociologia: ciência e ofício. **Educ. Soc.**, vol.33, n.118, p. 33-46. 2012.

TANURI, Leonor Maria. A nova LDB e a questão da administração educacional. In: FERNANDES, Angela Viana Machado; et al. **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TARTUCE, Gisela Lobo B.P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago 2004.

TAYLOR, Frederick. **Princípios de administração científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. Apresentação. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (orgs.) **Trabalho e educação de jovens e adultos.** Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

TOMASI, Antonio. Qualificação ou Competência. In: TOMASI, Antonio; HEIJDEN, Béatrice van der; DUGUÉ, Elisabeth et al. **Da qualificação à Competência. Pensando o século XXI.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

VENTURA, Jaqueline. A Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (orgs.) **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

UNESCO, **Declaração Mundial de Educação para todos**. Texto eletrônico disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)> Acesso em: 12 set. 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Educ. Pesqui.**, Jun. 1999.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira**. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2005.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetórias históricas, desafios atuais e propostas**. São Paulo: SENAC/SP, 2003.