

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – MESTRADO

FRANKLIN ROOSEVELT CANAN CUPERTINO JÚNIOR

**As políticas públicas de educação profissional no Brasil pós 1990: o caso do
Estado do Paraná**

Maringá
2014

FRANKLIN ROOSEVELT CANAN CUPERTINO JÚNIOR

As políticas públicas de educação profissional no Brasil pós 1990: o caso do Estado do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.
Área de concentração: Sociedade e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato

Maringá
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

C974p Cupertino Júnior, Franklin Roosevelt Canan
As políticas públicas de educação profissional no
Brasil pós 1990 : o caso do Estado do Paraná /
Franklin Roosevelt Canan Cupertino Júnior. --
Maringá, 2014.
125 f. : figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Geovanio Edervaldo Rossato.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Departamento de Ciências Sociais, Programa
de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2014.

1. Educação profissional - Brasil. 2. Educação
profissional - Políticas públicas - Brasil. 3.
Trabalho - Princípio educativo. 3. Políticas
Públicas - Educação - Brasil. I. Rossato, Geovanio
Edervaldo, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Departamento de Ciências Sociais. Programa
de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDD 21.ed. 370.1130981


GVS-000709

FRANKLIN ROOSEVELT CANAN CUPERTINO JÚNIOR

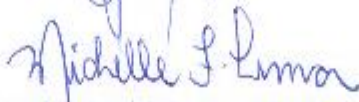
As políticas públicas de educação profissional no Brasil pós 1990: o caso do Estado do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais pela Comissão Julgadora composta pelos membros:


COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. Geovânio Egídio Rossato
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof. Dr. Michelle Fernandes Lima
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)



Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aprovada em: 10 de fevereiro de 2014

Local de defesa: Bloco H-12, sala 14, *campus* da Universidade Estadual de Maringá

Dedicatória

*“A todos que de uma forma direta ou indireta
contribuíram para a realização dessa pesquisa”.*

AGRADECIMENTOS

Em especial, à Prof.^a Ms.Taiz de Farias Lara, pela amizade, paciência e contribuições.

Ao meu orientador Prof. Dr. Geovanio Rossato.

A minha família, na figura de minha Irmã Adriana, e do meu cunhado Prof. Dr. Claudinei Luiz Chitolina pelos embates críticos e esclarecedores aos domingos.

À Prof.^a Célia Martelli e a colega de mestrado Kathiuscia Pinheiro pelo encorajamento e a criticidade, quando necessária, ao longo de toda a pesquisa.

*Perguntas de um trabalhador que lê
Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão os nomes de reis.
Arrastaram eles os blocos de pedra?
E a Babilônia várias vezes destruída ?
Quem a reconstruiu tantas vezes?
Em que casas da Lima dourada moravam os operários?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da
China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem Triunfaram os Césares?
A decantada Bizâncio tinha somente palácios
para seus habitantes?
Mesmo na lendária Atlântida
Os que se afogavam gritavam por seus escravos
Na noite em que o mar a tragou.
O jovem Alexandre conquistou a Índia, Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
Felipe da Espanha chorou, quando sua Armada
Naufragou. Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?
Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava a conta?
Tantas histórias.
Tantas questões.*

Bertolt Brecht

As políticas públicas de educação profissional no Brasil pós 1990: o caso do Estado do Paraná

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as políticas públicas de educação profissional no Brasil pós 1990: o caso do Estado do Paraná. O objetivo consistiu em uma reflexão detalhada e crítica sobre a modalidade de Educação Profissional prevista nas políticas educacionais nacionais e apreciada a partir das demandas das agências internacionais e do Banco Mundial. O interesse desta pesquisa foi detectar os percalços do processo de materialização da proposta da Modalidade de Educação Profissional na prática escolar. Realizou-se uma pesquisa de caráter documental e bibliográfica. Metodologicamente, a Educação Profissional foi analisada a partir de alguns pressupostos, no entendimento de que os documentos oficiais que apresentam a proposta para a Educação Profissional no Brasil foram produzidos em um contexto social, político, econômico e cultural. É justamente essa opção metodológica que levou a organizar uma revisão bibliográfica a qual auxiliou na compreensão sobre o processo de “mundialização do capital”. Buscou-se, também, caracterizar a Educação Profissional no Brasil, por meio de um breve histórico, identificando seus principais fundamentos e analisando-a pós Decreto 5.154/2004. Discutiram-se os fundamentos teóricos das Diretrizes Curriculares da Modalidade de Educação Profissional no Paraná, dando destaque a temas como: o trabalho como princípio educativo, a politecnia, a escola unitária e a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos. O tema estudado é uma discussão difícil, polêmica e com contradições, mas que remete a uma certeza: não há uma resposta pronta à educação profissional, especialmente quando engendrada nos limites do capital. A partir dos estudos realizados e ao término da investigação, pode-se afirmar a permanência de um modelo dualista e pragmático educacional, no tocante a Educação Profissional brasileira. Ou seja, nada mais que uma nova roupagem para a velha forma de educar mercantilizadora. Vale lembrar que não se criticou a educação profissional em si, mas como ela é pensada, concebida e viabilizada na sociedade capitalista, sua finalidade, porque e para quem se destina. Sua legitimação seria uma forma de dominação de uma elite intelectual sobre os desvalidos.

Palavras-chave: Educação profissional. Princípio educativo. Políticas públicas.

The public policies of professional education in Brazil post 1990: the State of Paraná's case

ABSTRACT

This research had as objective of study the public policies of professional education in Brazil post 1990: the State of Paraná's case. The objective consisted in a detailed reflection and review on the modality of the Professional Educational predicted in the national educational policies and appreciated from the demands of the international agencies and of the World Bank. The interest of this research was to detect the mishaps of the materialization process of the Professional Education Modality proposal in the school practice. It was performed a research of documental and bibliographical character. Methodologically, the Professional Education was analyzed from some assumptions, in the understanding of which the official documents that presented the proposal to the Professional Education in Brazil were produced in a social, political, economic and cultural context. It is precisely this methodological option that led to organize a bibliographical review which assisted in the comprehension on the "capital globalization" process. It was also sought to characterize the Professional Education in Brazil, by means of a brief historic, identifying its main fundamentals analyzing it post Decree 5.154/2004. It was discussed the theoretical fundamentals of the Curricular Directives of the Professional Education Modality in Paraná, highlighting themes such as: the labor as educational principle, the polytechnic, the unitary school and the omnilateral formation, the inseparability between the professional and basic education and the interaction of general and specific knowledge. The studied theme is a difficult discussion, polemic and with contradictions, but which leads us to one certainty: there is no ready answer to the professional education, specially when engendered in the limits of the capital. As from the studies performed and to the investigation terminus, it is possible to assert the permanence of a dualistic and pragmatic educational model, regarding the Brazilian Professional Education. In other words, nothing more than a new drapery to the old commodifying way of teaching. It is worth to remember that it was not criticized the professional education itself, but how it is thought, conceived and made viable in the capitalist society, its goal, why and to whom it is destined. Its legitimation would be a way of domination of a intellectual elite on the underprivileged.

Keywords: Professional education. Educational principle. Public Policies.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1	Brasil: Empréstimos por Volume (Milhões de US\$).....	65
Figura 1	Número de matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil 2007/2012.....	105
Figura 2	Educação Profissional- Matrículas por dependência Administrativa – Brasil/2012.....	106
Figura 3	Educação Profissional- Matrículas nas Redes Estaduais por modalidade de oferta – Brasil/2012.....	107
Figura 4	Educação Profissional- Matrículas por dependência Administrativa – Paraná/2012.....	108
Figura 5	Educação Profissional- Matrículas nas Redes Estaduais por modalidade de oferta – Paraná/2012.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Cidades industriais: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C)
APMs	Associação de Pais e Mestres ¹
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
E-TEC-BRASIL	Escola Técnica Aberta do Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEPAR	Fundação educacional do Paraná
G8	Sigla que representa os oito países com as maiores riquezas e influências mundiais (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Canadá, França, Itália, Reino Unido e Rússia)
IES	Instituições de Educação Superior
IFC	International Finance Corporation (Corporação Financeira Internacional)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAFTA	Tratado Norte-Americano de Livre Comércio
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG's	Organizações não Governamentais
PARANATEC	Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR	Paraná
PROEDUSE	Programa de Educação das Unidades Socioeducativas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEM	Programa de Expansão do Ensino Médio
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
QPE	Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

¹ [...] a partir do ano de 2003, cria-se a nomenclatura atual APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários. Para saber mais ver: http://celepar7.pr.gov.br/apm/menu/menu_apm.asp.

SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO.....	17
2.1	A TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: A FASE DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	21
2.2	A PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO.....	26
2.3	O NOVO MUNDO DO TRABALHO.....	35
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRICO E PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	38
3.1	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	38
3.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA LDB (9394/1996) AO DECRETO 5.154/2004	44
3.3	AS REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: APONTAMENTOS CRITICOS.....	53
3.3.1	A educação profissional e as diretrizes neoliberais	57
3.3.2	O Brasil perante as políticas educacionais do Banco Mundial	60
4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ: CARACTERÍSTICAS, FUNDAMENTOS E PROPOSTAS	77
4.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ A PARTIR DO DECRETO 5.154/2004	77
4.1.1	As políticas para a educação profissional no Paraná em sintonia com os organismos internacionais	81
4.2	OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ.....	88
4.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FUNDAMENTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ	96
4.4	ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O DISCURSO E EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÓS 1990 NO ESTADO DO PARANÁ.....	100
4.4.1	Do discurso à efetivação das políticas para a Educação Profissional no Paraná.....	101
5	CONCLUSÕES.....	112
	REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema educação profissional foi construído na convergência entre a experiência como professor de um curso de formação técnica, ofertado pela rede pública de ensino do Estado do Paraná², os estudos realizados no curso de especialização em Educação Profissional de Jovens e Adultos³ e nas disciplinas do Mestrado em Ciências Sociais.

Por educação profissional compreendem-se, no Brasil, todos os cursos que preparam para o mercado de trabalho, regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Há três níveis de educação profissional: o nível básico, que é direcionado aos estudantes e às pessoas de qualquer nível de instrução e escolaridade; o nível técnico aos estudantes do Ensino Médio e às pessoas que já o concluíram; e, o nível tecnológico, àquelas pessoas e estudantes que queiram cursar um ensino superior desde que já tenham cursado o Ensino Médio.

Neste estudo pretendemos uma reflexão detalhada sobre a Modalidade de Educação Profissional prevista nas políticas educacionais nacionais (Secretarias Estaduais de Educação, Ministério da Educação, Documentos oficiais) e apreciada a partir das demandas das agências internacionais e do Banco Mundial.

Formulada teoricamente a partir da década de 1970, no Brasil, no contexto das reformas democratizantes do fim da ditadura militar, pode-se dizer que a proposta da Modalidade de Educação Profissional ganhou atenção dos educadores que estavam preocupados com a desigualdade social, resultante dos processos de acumulação do capital.

As Diretrizes Curriculares da Modalidade de Educação Profissional do Estado do Paraná, em consonância com a Lei nº 9.394/96 previu que a educação profissional deveria integrar-se às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia. O discurso da elite na atualidade é o de que, por meio da formação técnica escolarizada, a classe trabalhadora dispõe de oportunidades para superar sua condição histórica de inferioridade social. Isso somente poderia ocorrer se essa formação não se restringisse ao aspecto técnico, mas fosse acrescida de uma sólida formação geral. O Ensino Médio Integrado⁴, uma das

² Professor QPM da Rede Pública do Estado do PR;

³ Especialista em Educação Profissional e de Jovens e Adultos: Ênfase em Socioeducação e Privação de liberdade; Professor de Graduação e Pós Graduação.

⁴ Nesta modalidade, o aluno cursa o Ensino Médio e o curso Técnico ao mesmo tempo, sob uma única matrícula. Funciona sob o regime seriado anual, e em cada série o educando estuda disciplinas de formação básica e disciplinas específicas da educação profissional. É destinada aos concludentes da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental que desejam prosseguir com o Ensino Médio e adquirir uma

formas de organização desta modalidade, poderia ser entendido como uma estratégia para o desenvolvimento socioeconômico nacional e contribuiria para a redução das desigualdades sociais⁵.

O Paraná e o Estado do Espírito Santo⁶ foram os precursores na implantação do Ensino Médio Integral ao lançarem o programa no ano de 2004. No Paraná, nesse ano, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) instituiu o Departamento de Educação Profissional, atualmente Departamento de Educação e Trabalho, e em 2005 foram publicados os documentos Fundamentos Políticos e Pedagógicos para a Educação Profissional (PARANÁ, 2005), no qual estão apresentados os princípios que orientam e norteiam a reforma dessa modalidade de ensino educacional.

Neste momento foram convidados profissionais renomados da área educacional para debater a proposta, tais como: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Domingos Leite Filho entre outros que subsidiaram nossa análise.

Em seu discurso a Secretaria de Educação do Estado Paraná (SEED) encampa para o cenário educativo os pressupostos do materialismo histórico ancorados em Karl Marx (1818-1883) e Antonio Gramsci (1891-1937), sustentando à Pedagogia Histórica-Crítica, o trabalho como uma origem educativa e a politecnia como exemplo a ser instituído na escola de ensino médio paranaense. Segundo a SEED (2006), pensar o trabalho como princípio educativo demanda pensar o ser em sua amplitude histórica, articulando o trabalho manual e o científico/intelectual a partir de um processo contemporâneo e produtivo, com todas as incoerências decorrentes para os processos de formação do homem para o trabalho. Todavia, as políticas de implementação em muito destoaram desse discurso, como será visto na pesquisa.

Um dos problemas é que a SEED, apesar de ter priorizado a educação profissional integrada, assumiu paralelamente as modalidades subsequente e concomitante⁷ que se

formação profissional para atuarem no mercado de trabalho. Disponível em: http://www.ifpi.edu.br/Sitio/publico/sitio_pagina?id=2. Acesso em: 30 ago. 2013.

5 Em 2006 o MEC publicou um Boletim sobre o Ensino Médio integral e na introdução do material o discurso em defesa da proposta é contundente: “O Ensino Médio integrado proporcionará melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social aos jovens e adultos em busca de uma formação profissional de qualidade e de novos horizontes para suas vidas” (Ministério da Educação, 2006, p. 4). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 29 ago. 2013.

6 O Espírito Santo implementou a proposta a partir de 2004. Disponível em: <http://www.historico.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=13408&tit=Secretaria-da-Educacao-promove-evento-pioneiro-em-Educacao-Profissional>. Acesso em: 29 ago. 2013.

7 Subsequente é a modalidade em que o aluno cursa somente disciplinas específicas da Educação Profissional. Destina-se aos candidatos que já concluíram o Ensino Médio (modalidade Subsequente)

encontravam em curso como formação profissional. Aliou-se ao Governo Federal e às demandas das Agências Internacionais ao permitir outras formas de educação profissional, escolarizadas e não escolarizadas. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Projovem, Proeduse, e outros que foram propostos pelo MEC em 2011, e endossados pela SEED/ PR servirão de análise crítica frente ao discurso secretarial.

O interesse desta pesquisa foi verificar os principais percalços do processo de materialização da proposta da Modalidade de Educação Profissional na prática escolar. Assim, a pergunta problema que move nossa pesquisa é a seguinte: como pensar a modalidade da educação profissional em uma perspectiva de “potencial emancipatório” diante da perversidade do capital? A modalidade da Educação Profissional nos ditames presentes visa, de fato, à construção de uma vida mais digna para a classe trabalhadora ou é apenas uma adequação às transformações ocorridas no mundo do trabalho, produzindo uma nova roupagem para a velha educação mercantilizada?

Sabe-se que o Brasil, a partir da década de 1980, incorpora-se ao modelo econômico neoliberal e as transformações do mundo do trabalho. Fatos marcantes como a revolução tecnológica, representada pela mudança da base eletromecânica para microeletrônica (fim da guerra fria e a queda do muro de Berlim) repercutem no contexto macro e influenciam no campo educacional. A Teoria do Capital Humano foi reeditada no campo educacional com novas roupagens. Saviani (2008) denomina essa tendência de neoprodutivismo ou neotecnicismo, leia-se submissão da educação à lógica do capital.

É nesse cenário que a proposta da Modalidade de Educação Profissional vem sendo retomada e colocada em prática, pautada por um discurso de oposição à formação exclusiva para o mercado e acenando com a possibilidade de, por meio dessa formação, a classe trabalhadora se emancipar.

Em vista desta nova configuração, a pergunta que se faz é: a educação profissional visa, de fato, a formação “omnilateral”, como foi pensada na visão marxista, que objetiva um ser na sua totalidade, decorrente do seu trabalho produtivo e sua vida em sociedade, ou aponta apenas para uma educação “unilateral”⁸, que assinala apenas e tão somente para o preparo do

e aos estudantes que já concluíram pelo menos o 1º ano do Ensino Médio (modalidade Concomitante). Neste último caso, o estudante deve permanecer cursando o Ensino Médio em outra escola com matrículas distintas para cada curso. Disponível em: http://www.ifpi.edu.br/Sitio/publico/sitio_pagina?id=2. Acesso em: 29 ago. 2013.

⁸ Omnilateralidade é um conceito Marxiano em defesa de uma formação que integre a ciência, a cultura, a sociedade e as técnicas ao desenvolvimento do ser em todas as suas dimensões e potencialidades, superando as contradições e os antagonismos sociais. A omnilateralidade superaria a unilateralidade que caracteriza o trabalhador dentro de uma sociedade capitalista. Esses conceitos

homem para a realização das tarefas técnicas, básicas, operativas em detrimento do conhecimento científico? Indagamos se as experiências de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico no Estado do Paraná não estão dando continuidade à formação dual que já existia, a qual separava a formação propedêutica da preparação para o mercado de trabalho. Dualismo que o Decreto nº 2208 de 1997 consolidou e que o Decreto nº 5154 de 2004 pretendeu superar.

Essa pesquisa se apresenta como documental e bibliográfica, à medida que objetiva compreender os fundamentos do tema analisado e suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Metodologicamente, o tema central, é a modalidade de Educação Profissional, será analisado a partir de alguns pressupostos, no entendimento de que os documentos oficiais apresentam a proposta para a Educação Profissional no Brasil foram produzidos em um contexto social, político, econômico e cultural. Especificamente, será analisada a sociedade capitalista no período em que ocorre a chamada “mundialização do capital”, a partir da década de 70 do século XX. Ao analisar o tema proposto, procuramos os fundamentos na base material da sociedade, dando ênfase aos meios pelos quais os seres humanos produzem coletivamente as suas necessidades, ou seja, por meio da categoria trabalho.

É justamente essa opção metodológica, que nos motivou organizar o primeiro capítulo com uma revisão bibliográfica que auxiliou na compreensão sobre o processo de “mundialização do capital”. Para isso, buscamos entender o ciclo da reestruturação produtiva. Deste modo, recorreremos a Antunes (2002), Alves (1999) Mattoso (1996), na tentativa de construção da dessa parte inicial da reflexão.

No segundo capítulo, buscamos caracterizar a Educação Profissional no Brasil, a partir de um breve histórico e da identificação dos principais fundamentos dessa modalidade. Para a construção desses itens consideramos fundamentais as Leis, Decretos e Pareceres emanados dos órgãos oficiais (A Lei 5.692/71; a Lei 9394/96; o Decreto nº 2208/97, o Decreto nº 5154/04, etc.). Para o momento, buscamos os documentos oficiais nacionais e internacionais que problematizam a educação, com ênfase na modalidade de Educação Profissional.

No terceiro capítulo, analisamos a Educação Profissional no Paraná pós Decreto 5.154/2004, e a sintonia do que emanou das agências internacionais junto às políticas públicas para a Educação Profissional Paranaense. Discutimos também, nesse capítulo, os fundamentos teóricos das Diretrizes Curriculares da Modalidade de Educação Profissional no Paraná, dando destaque a temas como: o trabalho como princípio educativo; a politecnia, a escola

serão discutidos e analisados no capítulo II quando apresentaremos os fundamentos teóricos da proposta do Ensino Médio Integrado.

unitária e a formação omnilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos.

No último item desse capítulo, apresentamos como proposta a análise das considerações críticas já sistematizadas ao longo da pesquisa e relacionadas ao nosso objeto. Objeto esse que visa à relação entre o discurso emanado nos documentos oficiais Nacionais e Internacionais da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, em pensar o trabalho como princípio educativo e o que é apresentado e exposto em um contexto de mundialização do capital junto às políticas públicas adotadas a modalidade da Educação Profissional (Estado do Paraná) em especial, pós 1990. É nesse cenário e contexto que se evolui a pesquisa visando-se um estudo cuidadoso das diretrizes norteadoras da modalidade educacional citada e a influência direta das agências internacionais.

Como já destacado, o Paraná serviu como laboratório e parceiro, sintonizado com as políticas públicas neoliberais que eclodiram nos anos de 1990. O Estado do Paraná utilizando-se de recursos públicos transferiu à iniciativa privada o controle, a diversificação e ampliação da demanda da educação profissional.

2 AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO

O objetivo deste capítulo é contextualizar e refletir sobre a modalidade de Educação Profissional, com vistas às transformações que modificaram as relações produtivas, ou o que vem sendo chamado de “novo mundo do trabalho”.

A década de 1980, no Brasil, ficou marcada por um movimento de contramão. Ao mesmo tempo em que visualizamos mudanças significativas em relação à organização do mundo do trabalho, percebemos, no âmbito acadêmico, o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual se apresenta com o objetivo de educar para a emancipação social e não para o atendimento exclusivo das exigências do mercado. Essa tendência educacional apareceu como crítica ao Tecnicismo que vigorava até então e que se apoiava na Teoria do Capital Humano. Foi essa teoria que trouxe para o cenário educacional a ideia de que a educação deveria qualificar o trabalho humano para a ampliação da produtividade econômica e das taxas de lucro do capital. Assim, já durante o período em que predominou o tecnicismo⁹ no Brasil (1969-1980), acreditava-se que o indivíduo era responsável pela sua posição social, pelo seu emprego e desempenho profissional. Ao governo caberia ofertar a educação.

As reformas realizadas pelas leis 5.540 de 1968 e 5.692 de 1971 foram as responsáveis pela implantação das novas políticas educacionais tanto para o ensino superior quanto para o ensino de 1º e 2º graus. A Lei 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, obrigava a profissionalização no ensino de 2º grau. O objetivo central baseado junto aos documentos oficiais era que o país desenvolvesse e habilitasse recursos humanos para os programas os quais visavam à expansão em múltiplos setores da economia, em especial a qualificação técnico/profissional em nível médio.

⁹ “[...] a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”. Verbete elaborado por Dermeval Saviani. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm. Acesso em: 31 ago. 2013.

Quando predominou o tecnicismo na educação, prevalecia no Brasil o Taylorismo¹⁰ e o Fordismo¹¹ como formas de organização do trabalho desenvolvidos no início do século XX e que buscavam à racionalização extrema da produção e a maximização da produção e do lucro. Ambos marcaram a organização de produção industrial desde o início do século XX até o final dos anos de 1960. Geralmente são associadas à Segunda Revolução Industrial¹² que começou por volta de 1870 nos Estados Unidos e se alastrou nas primeiras décadas do século XX. Suas bases foram fundadas na metalurgia e no setor químico. O uso do aço e o desenvolvimento da indústria automobilística são características desse período.

No Brasil, esse padrão de industrialização foi “[...] rápida e crescentemente incorporado, seja no referente ao paradigma tecnológico, à estrutura produtiva ou à organização do trabalho *taylorista* e *fordista*” (MATTOSO, 1996, p. 123). Naquele período, deixou-se a fase de produção de apenas bens não duráveis e passou-se ao processo de industrialização denominada de indústria pesada. O Estado passou a estruturar e articular os interesses do capital, com definições e estratégias de expansão e concessões financeiras, assegurando o processo de industrialização.

A indústria e a economia brasileira passaram por um grande e rápido crescimento, permitindo ao Brasil galgar lugares superiores aos de países considerados avançados e a liderar a economia da América Latina. Nesse contexto, “[...] a economia brasileira se tornou complexa e interdependente, concluindo a substituição de importações e consolidando a indústria manufatureira como eixo dinâmico” (MATTOSO, 1996, p. 123).

Mediante essas transformações estruturais no parque fabril, as estruturas sociais e o mercado de trabalho sofreram impactos diretos. Mas, a “acelerada industrialização” deixou “[...] intacta a estrutura da posse da terra nas áreas mais pobres, em meio à acentuada modernização da agricultura capitalista de outras regiões”, favorecendo o êxodo do campo

¹⁰ Frederick Winslow Taylor (1856-1915), norte-americano, engenheiro e consultor de gestão, criador do conceito de “Administração Científica” para aumentar a produção do trabalhador. Disponível em: [http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.marxists.org/reference/subject/economics/taylor/principles/&prev=/search%3Fq%3DThe%2BPrinciples%2Bof%2BScientific%2BManagement%2B\(Harper%2Band%2BRow,%2B1947\).%26biw%3D1024%26bih%3D653](http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.marxists.org/reference/subject/economics/taylor/principles/&prev=/search%3Fq%3DThe%2BPrinciples%2Bof%2BScientific%2BManagement%2B(Harper%2Band%2BRow,%2B1947).%26biw%3D1024%26bih%3D653). Acesso em: 29 ago. 2013.

¹¹ Henry Ford (1863-1947), americano, fez uso da concepção taylorista como base para construção da linha de montagem em série nas fábricas de automóveis na cidade de Detroit em 1913. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/res01_44.pdf. Acesso em: 29 ago. 2013.

¹² A Primeira Revolução Industrial ocorreu na Inglaterra, no **fim** do século XVIII e que foi marcada pela utilização da máquina a vapor, do coque, com colossal desenvolvimento da indústria têxtil e uma estrondosa transformação nos transportes, com construção de extensas redes ferroviárias e de frotas de navio impulsionados a vapor. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/art08_39.pdf. Acesso em: 29 ago. 2013.

para a cidade “[...] ao mesmo tempo em que o dinamismo econômico impulsionou a geração de empregos e uma considerável mobilidade social e ocupacional” (MATTOSO, 1996, p. 124).

Assim, como uma via de duas mãos, por um lado, fortaleceram-se os movimentos operários e a modernização da sociedade, por outro cresceu também a desigualdade social. O Brasil, apesar de ter incorporado a dinâmica de crescimento imposta pela indústria capitalista na Segunda Revolução Industrial, não absorveu o mesmo desenvolvimento refletido e conquistado pelos norte-americanos e pelos países mais destacados da Europa, articulando o desenvolvimento tecnológico e a distribuição de renda, caracterizando o *Welfare State* (Estado de bem-estar social).

No final da década de 1970, o Brasil começou a enfrentar as consequências da crise do modelo de acumulação e a necessidade de buscar novas alternativas para o seu crescimento econômico, que estava reduzido e estagnado. O governo dos militares, inaugurado com o Golpe de 1964, por um lado acentuou os processos de industrialização e, por outro inibiu os movimentos populistas.

O Brasil passou a enfrentar a estagnação do processo produtivo, um processo inflacionário econômico e as sequelas e mazelas de um padrão de desenvolvimento desarticulado e rompido. Essa queda produtiva acarretou impactos profundos nas relações de trabalho e na ampliação das distorções e exclusões sociais, impactando diretamente nos salários e nos empregos dos brasileiros. Impulsionados pela crise econômica, eleva-se o processo de sindicalização e de embates em nível sindical, objetivando o retorno dos direitos sociais e buscando uma nova organização política sindical, mais centrada e organizada.

Apesar da crise econômica, as “[...] características conservadoras do Estado e da sociedade brasileiras resistiam a este processo de transformação”, lembra Mattoso (1996, p. 128). Sob a batuta dos militares, o Brasil nas décadas de 1970 e 1980 seria administrado com medidas conservadoras as quais acentuavam e realçavam as características de uma economia tradicionalista e centrada em reformas. O Brasil, que experimentara um grande crescimento econômico, vê acentuar o desnivelamento social, concentrando renda e capital nas mãos da classe dominante, justificando seu apoio aos militares. Essas contradições são capturadas por Mattoso (1996, p. 131):

Em um momento de acelerado crescimento econômico e intensa mobilidade social manteve-se o arrocho dos salários mais baixos, favorecendo a manutenção da abertura do leque salarial, a exclusão de amplos setores sociais do processo de crescimento econômico e a reprodução de níveis

elevados de pobreza que atingem parcelas consideráveis da população brasileira.

A política econômica brasileira se pautava em uma política salarial ajustada à economia mundial e a seguidos planos com tentativa de estabilização econômica. Imperavam os baixos salários, o aumento do endividamento das famílias brasileiras e a maior capacidade de compra por parte por uma pequena parte da população. Juntou-se a tudo isso as medidas tomadas pelo governo militar de retaliação e perseguição às lideranças políticas, negando e reprimindo qualquer medida de cunho sindical, mobilizatório, de intuito político e contestador.

O modelo de crescimento econômico adotado no Brasil era modernizante, mas profundamente “excludente e concentrador”, nas palavras de Mattoso (1996, p. 130).

No final da década de 1970 estouraram greves que teriam como lema de mobilização uma real democratização política no país, em prol de toda a sociedade e não apenas de um determinado seguimento ou categoria. Novas correntes sindicais surgem difundindo um movimento sindical mais organizado, homogêneo, causando surpresa tanto aos militares, bem como a elite empresarial dominante do país. Pode-se destacar nesses movimentos sindicais, o movimento dos metalúrgicos do ABC paulista, que consolidaram a crescente participação popular e os que criticavam o autoritarismo e as condições de exclusão da população brasileira. Surgiram lideranças sindicais (como Luís Inácio Lula da Silva) e emergiam perspectivas de reversão no comando da política nacional que acenavam com a possibilidade de distribuição de renda mais humanitária e justa. Mattoso (1996, p. 134) lembra que:

As ondas de greves em 1978 e 1979 sacudiram o país dando inusitada dimensão social ao crescente movimento de oposição ao regime autoritário, surpreendendo tanto aos militares e empresários acostumados ao silêncio da repressão, quanto aos políticos, que há muito não viam nos trabalhadores interlocutores ativos.

Na década de 1980 “o estado torna-se incapaz de [...] orientar o crescimento econômico” (MATTOSO, 1996, p. 135). O enfraquecimento estatal abriu uma grande lacuna que posteriormente foi aproveitada pelo movimento neoliberal em curso nos países avançados. A partir desse período a chamada Terceira Revolução Industrial apresentou uma nova dinâmica para o capital. Mattoso (1996, p. 126) registra essa mudança:

Nos países capitalistas avançados, a emergência de um novo padrão tecnológico e produtivo em meio à ruptura do compromisso social do pós-

guerra e à desestruturação da ordem econômica mundial levou à crescente desestruturação do mundo do trabalho na década de 80.

2.1 A TERCEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL: A FASE DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

A década de 1990 começou com a eleição de Fernando Collor de Melo à presidência da república, em que se adotou uma política de ajuste e subordinação ao capital e a economia estrangeira, tendo como estratégia de campanha e *marketing* à adoção de um novo padrão de desenvolvimento, pautada nos ideais neoliberais de desenvolvimento e gestão, com o objetivo de adentrar, de uma forma direta e prática, na chamada Terceira Revolução Industrial.

Mattoso adverte-nos que essa crise de esgotamento do padrão de desenvolvimento trouxe a Terceira Revolução Industrial que, por um lado “[...] redefiniu os parâmetros produtivos, tecnológicos, de concentração de capitais, de globalização e instabilidade financeira”, mas por outro lado, “[...] não avançou na direção da articulação de um claro padrão hegemônico de desenvolvimento, acentuando a desestruturação da ordem econômica internacional e favorecendo a desordem do mundo do trabalho” (MATTOSO, 1996, p. 142).

Nesse cenário econômico, a adoção dos princípios do Neoliberalismo foi apoiada por uma parcela significativa da população brasileira. A ideologia do progresso e a apologia do mercado consumidor (empolgado com a possibilidade da oferta de produtos importados) davam sustentação política à tese da integração da economia nacional à mundial proposta. A principal característica desse governo foi à subordinação ao capital neoliberal e as suas estratégicas. Mattoso (1996, p. 144) destaca que:

As políticas atabalhoadas de reforma administrativa e a manutenção dos estrangulamentos de financiamento, ao invés de redefinirem o perfil de intervenção estratégica do Estado, apenas aceleram o seu processo de desestruturação e de redução e sua capacidade de planejamento, financiamento, fiscalização, apoio à competitividade e à distribuição da renda, sem falarmos na deterioração da infraestrutura econômica (estradas, portos, energia, comunicações etc.), social (educação, saúde e previdência, habitação etc.) e das empresas produtivas estatais.

Quanto às empresas de capital estrangeiro instaladas no Brasil nessa época se observa uma redução nos seus investimentos internos, uma maior subordinação no tocante aos seus processos gerenciais e a tomada de decisões atrelada as suas matrizes.

Outras características podem ser destacadas nesse período: a desestruturação do trabalho, a redução da participação efetiva das políticas públicas sociais dos governos junto à

sociedade e a destituição do direito do trabalhador a um posto de trabalho digno, útil e com remuneração mínima para a sua subsistência. Para Mattoso (1996, p. 150) tratava-se de:

[...] consolidar uma nova articulação social em um país com uma estrutura industrial constituída em meio a intensa desigualdade e exclusão social, e constituir um novo padrão de desenvolvimento nos marcos de uma nova multilateralidade, em meio a uma crescente instabilidade mundial e uma acentuada desordem do trabalho.

Este mesmo autor conclui que este processo intensificou a instabilidade da economia mundial, “[...] em seus aspectos monetário, financeiro e cambial”; e ampliou os conflitos “[...] resultantes da intensificação da concorrência e da competição entre os países que articulam blocos econômicos e áreas de influência” (MATTOSO, 1996, p. 150).

A Terceira Revolução Industrial teve início nos anos de 1970 e foi pautada pela introdução da automação, da microeletrônica, da robotização no mundo da produção. Segundo Antunes (2002), essas transformações afetaram não somente as formas de materialidade, mas também a esfera da subjetividade. Exacerbaram os distanciamentos entre os países chamados avançados (minoría) e os chamados periféricos (maioría). Trouxe efetivos avanços tecno-científicos, mas ele lembra que a “lógica do metabolismo do capital” converteu em “descartável, supérfluo e desperdiçado àquilo que deveria ser preservado”, isto é, a natureza (ANTUNES, 2002, p. 52). O trabalho passou a não ser mais algo permanente; o mercado de trabalho apresenta-se com uma nova articulação, ou melhor, o mercado é atravessado por uma nova lógica, que gera crescente desemprego. Nas palavras de Antunes (2002, p. 15):

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível são expressão, têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho.

Torna-se também temática e alvo de defesa entusiasmada por parte governamental e empresarial a chamada flexibilização no mercado de trabalho. Seus defensores têm como justificativa a conquista de uma maior competitividade aliada à livre negociação salarial entre patrões e empregados. Para Antunes (2002, p. 16) a concorrência e a busca da produtividade “[...] tem gerado uma imensa precarização do trabalho e aumento monumental do exército industrial de reserva, do número de desempregados”.

A Terceira Revolução Industrial fixou o fenômeno da globalização, ou seja, internacionalizou o processo de acumulação de capital. Essa nova fase do capitalismo atuará

segundo Alves (1999) sob uma base social mergulhada em uma profunda crise produtiva. Fase que é também chamada de “acumulação flexível” (HARVEY, 2012), “produção destrutiva” (MÉSZÁROS, 2002), “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996).

Seja qual for à denominação desse novo modo de organização da produção capitalista, não se pode negar o importante papel ocupado pelo Japão, pois foi nesse país, no período posterior à II Guerra Mundial, que ele se desenvolveu e vem sendo chamado de Toyotismo, por ter sido criado na fábrica da Toyota. Depois do final dos anos de 1980 adquiriu projeção global¹³. É uma nova forma para a acumulação do capital e implica numa nova racionalidade para o trabalho. “É como se, a partir daí, o capital tivesse descoberto o ‘segredo’ – ou o ‘mistério’ - de um novo padrão de acumulação capitalista” (ALVES, 1999, p. 86). Esse novo padrão de acumulação flexível “[...] articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação”, uma vez que combina “as formas relativa e absoluta da extração da mais valia”, portanto intensifica a exploração do trabalho (ANTUNES, 2002, p. 52-56).

O Toyotismo se expande por outros países e adapta-se ao capital ocidental. Isso ocorreu, segundo Antunes (2002, p. 57), por que:

[...] sua adaptabilidade, em maior ou menor escala, estava necessariamente condicionada às singularidades e particularidades de cada país, no que diz respeito tanto às condições econômicas, sociais, políticas, ideológicas, quanto como à inserção desses países na divisão internacional do trabalho, aos seus respectivos movimentos sindicais, às condições do mercado de trabalho, entre tantos outros pontos presentes quando da incorporação (de elementos) do toyotismo.

Com o rompimento das fronteiras geográficas industriais, deixam-se de lado as peculiaridades do processo histórico de criação do Toyotismo, demonstrando uma grande capacidade de ajuste, de adaptação, de moldagem sistêmica produtiva, adaptando-se e moldando-se de forma única às características de outros países. O Toyotismo assume “valor universal” e “passou a mesclar-se, em maior ou menor proporção, a suas objetivações nacionais (e setoriais) com outras vias de racionalização do trabalho, capazes de dar maior eficácia e lógica da flexibilidade” (ALVES, 1999, p. 97). O processo de ocidentalização do Toyotismo, para Antunes, mistura “elementos presentes no Japão com práticas existentes nos

¹³ “É claro que a projeção universal do toyotismo, a partir dos anos 80, vincula-se ao sucesso da indústria [...] japonesa na concorrência internacional. [...] diversas técnicas foram impostadas do Japão, em diversas ondas, com diferentes ênfases, para diversos países e setores” (ALVES, 1999, p. 93).

novos países receptores, decorrendo daí um processo diferenciado, particularizado e mesmo singularizado de adaptação desse receituário” (ANTUNES, 2002, p. 57).

Para Alves (1999), o marco histórico da mundialização do capital é a recessão de 1974-1975, o que ele chama de início de uma “longa crise rastejante”:

A partir daí, o capital procurou de todas as formas, romper as amarras das relações sociais, leis e regulamentações dentro das quais se achava possível prendê-lo com a ilusão de poder ‘civilizá-lo’. O capital teve êxito. Apesar de modo bastante desigual, conforme cada país (ALVES, 1999, p. 56).

Para que o capital pudesse avançar e tornar-se mundializado, Alves (1999) lembra que foi imprescindível que tecnologias inovadoras fossem utilizadas propositalmente em um novo processo de relacionamento com sindicatos e trabalhadores e que políticas de privatização e liberação se alastrassem. Outra característica dessa fase é o domínio do capital financeiro como “força plenamente autônoma diante do capital industrial” (ALVES, 1999, p. 67).

No plano político econômico toma corpo o Neoliberalismo, que se desenvolve como se fosse uma ideia “nova” e “progressista”, mas que não passa de uma redefinição do Liberalismo clássico. Os neoliberais defendem a absoluta liberdade de mercado e uma redução da intervenção do Estado sobre a economia, o chamado Estado Mínimo.

Nessa nova configuração, a mobilidade e a quebra de fronteiras são premissas fundamentais para a nova reestruturação produtiva mundial (parasitária) ganhar cada vez mais força e robustez. O que se destaca e se questiona nessas novas operações mundializadas do capital é a redução e, em muitos casos, a abdicação do processo produtivo e de comercialização, adota-se a partir deste momento uma nova forma de investimentos e de ganhos, vinculados à especulação no mercado financeiro. É o capital financeiro que se mundializa, explica Alves (1999, p. 60):

O que é denominado ‘mundialização do capital’ é caracterizada não pela mundialização das trocas - a troca de mercadorias e serviços - que nos anos 80 e 90 tiveram um crescimento bastante lento, inferior àquele dos anos 60 e 74, mas pela mundialização das operações do capital, em sua forma industrial ou financeira (na verdade, o que cresceu nos anos 80 e 90 foram os investimentos diretos e os rendimentos de capital, sem mencionar os investimentos de *portfólio* realizados no mercado financeiro).

Ganham força as operações articuladas pelo capital, com participação ativa dos bancos que impulsionam operações e possibilitam o processo de fusão e incorporação das empresas.

Por meio de moldagem, a nova fase do capital internacionalizado tenta reduzir as estruturas então vigentes de produção e troca de bens e serviços peculiares em determinados países a apenas uma moldura de produção mundial, um controle total pelo capitalismo dos mecanismos de produção.

Quanto mais avança a “competição intercapitalista”, a “tecnologia concorrencial” e se expandem os capitais financeiros sobre todos os países, “[...] maior é a desmontagem e desestruturação daqueles que estão subordinados ou mesmo excluídos desse processo” (ANTUNES, 2002, p. 33).

A alta concentração de capital-dinheiro, investimentos financeiros maiores que a produção relacionada à troca, centralização financeira e investimentos internacionais são características da mundialização do capital, segundo Alves (1999, p. 62):

[...] o que a mundialização do capital indica é que estamos diante de uma ‘globalização de uma massa de dinheiro que se valoriza’, seja o dinheiro que se valoriza através da produção de mercadorias, seja o dinheiro que se valoriza conservado a forma dinheiro (os mercados financeiros).

O autor considera que a flexibilidade de negociação das empresas em diferentes espaços geográficos acabou por acelerar a revolução científica da eletrônica. A internet, o fax, a televisão ou seja, a tecnologia acabou por romper as distâncias da comunicação. Uma tecla de computador direcionada pelos especializados do mercado financeiro transfere milhões de dólares da bolsa de valores de um país para outro. Os chamados capitais de curto prazo ou voláteis fazem a especulação financeira da maneira que desejam. O capital especulativo está sempre atento aos grandes investimentos.

Para Kuenzer (1998), a mundialização do capital trouxe um cenário de políticas neoliberais, desregulamentação do mercado, mínima intervenção do Estado e privatizações. O discurso mercadológico incita um novo perfil de trabalhador, não mais mecânico, robotizado, mas que seja capaz de adaptar-se facilmente. Terá então, que ser flexível, multifuncional, criativo, polivalente. Nessa organização, a acumulação é flexível, a produção acontece conforme a demanda do mercado. Assim, fica mais fácil explicar as novas relações de trabalho (contrato temporário, carteira não assinada, fim do regime estatutário, mudanças na CLT, crescimento no setor de serviços).

Chesnais (1996) entende que a mundialização do Capital determinou um processo de rápidas mudanças políticas e econômicas, acontecimentos como: a queda do muro de Berlim, o fim da Guerra Fria, fim do socialismo real, a desintegração da União Soviética e seu

desdobramento em novos Estados Soberanos, a formação de blocos econômicos regionais (União Europeia, Nafta, MERCOSUL), o grande crescimento econômico de alguns países asiáticos (Japão, Taiwan, China, Hong Kong, Cingapura), o fortalecimento do Capitalismo (neoliberalismo), a Terceira Revolução Industrial e muitos outros fatores que marcaram de forma incisiva a linha que separam ricos e pobres.

Para Mézáros (2002) o capitalismo acabou por esgotar sua capacidade civilizatória e que para manter-se destrói todos os direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora e acaba por subordinar a ciência e a técnica aos processos de exclusão.

Nossa compreensão é a de que diante deste cenário a educação e, de forma específica a modalidade da educação profissional, responde em prol do capital.

2.2 A PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO

De fato, a mundialização do capital teve como mola propulsora a crise que se instalou em meados dos anos de 1970 nos países capitalistas avançados e gerou uma nova estrutura produtiva, objetivaram novos mecanismos de controle por parte do capital na produção, criaram uma espécie de molde manipulativo, alterando e inovando com medidas que afetariam diretamente a classe trabalhadora em escala mundial. Alves (1999, p. 81) assim define esse período:

Os anos 80 podem ser considerados a ‘década das inovações capitalistas’, da flexibilização da produção, da ‘especialização flexível’, da desconcentração industrial, dos novos padrões de gestão da força de trabalho, tais como Just-in-time / kan-ban, CCQ’s e Programas de Qualidade Total, da racionalização da produção, de uma nova divisão internacional do trabalho e de uma nova etapa da internacionalização do capital, ou seja, de um novo patamar de concentração e centralização do capital em escala planetária.

Os países chamados de capitalistas avançados enfrentam na década de 1980 um novo cenário na configuração das suas estruturas de produção, o da precarização do trabalho, juntamente com o desemprego em massa. São anunciadas novas formas de exclusão aos trabalhadores; a insegurança é latente e as desigualdades são exacerbadas. O sujeito da modernização capitalista, lembra Alves (1999, p. 83), é o capital conduzido “[...] conduzido pelas empresas, corporações e conglomerados transnacionais, os verdadeiros ‘agentes’ do capital em processo”.

Com o agravamento da crise na base estrutural produtiva do mundo do trabalho, o movimento operário sofre diretamente e os principais sindicatos e grupos sindicalistas

enfrentam uma onda de dessindicalização. A insegurança é cada vez maior e encontra-se em todos os estágios da cadeia produtiva, refletida no mercado de trabalho, por consequência na renda do trabalhador, desaguando no processo de contratação e por fim na sua representação (MATTOSO, 1996). Assim, “no novo complexo de reestruturação produtiva” surge numa “dimensão contingente como uma ofensiva do capital na produção” e acaba “(re) criando novos mundos do trabalho, instaurando novas provocações sócio-históricas para a classe dos trabalhadores assalariados” (ALVES, 1999, p. 83).

O mercado como um todo solicita do trabalhador características que demonstrem sua capacidade de interação e ajuste às transformações vigentes no novo mundo do trabalho. Pede-se a esse sujeito à impetuosidade nas atitudes administrativas, produtivas e comerciais, a fuga na adoção de procedimentos formais, o rompimento do continuísmo de rotinas burocráticas e sem flexibilidade. Essa demanda imputada pelo capital sugere o rompimento de certos vínculos empregatícios, oferecendo ao mundo do trabalho novas categorias que selariam a relação patrão e empregado, categorias que pregam a flexibilização do local de trabalho, o processo de relação entre os trabalhadores antes obtidos no chão da fábrica. Segundo Alves (1999, p. 89) é a “flexibilidade da força de trabalho que expressa à necessidade imperiosa de o capital subsumir – ou ainda, submeter e subordinar – o trabalho assalariado a lógica da valorização”.

Todas essas medidas balizadoras de um novo trabalhador concentram uma perda quase que total da sua identidade como ator central no mundo do trabalho. Em uma sociedade imediatista, instável, na qual a fragmentação torna-se premissa do saber, há solo fértil para que a categoria trabalho cada vez mais fique sem referência, fundamentação e compreensão.

Assim, adverte-nos Alves (1999), sob o manto da “mundialização do capital, a partir da III Revolução Tecnológica, sob a ofensiva neoliberal”, a flexibilidade do trabalho se multiplica e “[...] adquire múltiplas determinações no interior do complexo de produção de mercadorias, assumindo, deste modo, novas proporções, intensidade e amplitude” (ALVES, 1999, p. 87). Ocorre o aumento das atividades a serem laboradas e, em contra partida, o salário é mantido nos mesmos patamares. Alves (1999, p. 89) confirma:

É por isso que a acumulação flexível se apoia, principalmente, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho (e ainda, dos produtos e padrões de consumo). É a flexibilidade do trabalho, compreendida como sendo a plena capacidade de o capital tornar domável, complacente e submissa a força de trabalho [...].

Essa nova configuração do mundo do trabalho mais flexível retira do operário o convívio social na empresa, adentra-o e disciplina-o no aproveitamento do tempo e na realização de suas tarefas, afasta do trabalhador qualquer condição de articulação política e sindical. A flexibilização imputa ao que trabalha a parcialidade do processo de produção, “[...] apesar da polivalência operária, proclamada pelos novos experimentos da produção capitalista de cariz flexível”, o trabalhador continuará sendo um ‘indivíduo parcial’, que repete sempre uma operação parcial” (ALVES, 1999, p. 88).

Assim, o trabalho assalariado sofre ofensivas cada vez mais fortes do chamado processo de mundialização; vende-se a ideia de rompimento de mercados, de oportunidades para todos, de um trabalhador polivalente, mas, na prática, o mundo do trabalho mergulha em um processo de fragmentação, alienação e heterogeneização.

Nesse novo cenário de reestruturação produtiva, com uma nova forma de administrar a produção, gerenciar a força de trabalho, desenvolver a subjetividade trabalhadora, a classe operária sofre um processo de fragmentação em sua base antes engajada politicamente, conseqüentemente ocorre um afastamento do processo político sindical. O mundo do trabalho sofrerá “novas provocações sócio-históricas, estimulado pelas transferências geográficas de fábricas, pelas práticas mais flexíveis de emprego do trabalho e da flexibilidade dos mercados de trabalho, pela crescente automação e inovação dos produtos” (ALVES, 1999, p. 90).

A flexibilidade no trabalho, o ajuste e reciclagem produtiva, o trabalhador antenado e aberto às inovações, o operário em busca da otimização dos seus rendimentos, estímulos a um engajamento produtivo são premissas fundamentais ao desenvolvimento do novo complexo em que o processo industrial mundial se insere. A regência desse novo modelo de produção se dá através da intitulação denominada “acumulação flexível” que além de gerar desemprego, proliferará o trabalho precário (ALVES, 1999, p. 81).

Deste modo, sob a nova forma de organizar a produção, denominada de Toyotismo, a classe trabalhadora será portadora de uma nova subjetividade, com capacidade de promoção e repasse de um modelo de racionalizar a categoria trabalho, possuindo uma particularidade: “articular a continuidade da racionalização do trabalho [...] com as novas necessidades da acumulação capitalista” (ALVES, 1999, p 97).

No Toyotismo a produção é enxuta¹⁴; os objetivos de racionalização do trabalho são bem definidos, e tenta-se romper com a individualização. O trabalho em equipe torna-se premissa na indústria, trazendo um novo significado ao capitalismo mundial.

Alves (1999) destaca um ponto importante sobre o Toyotismo, o fato dele, por meio da flexibilização do trabalho, imprimir uma nova forma de manipulação da subjetividade operária. Esse novo contexto, que tem como pano de fundo o advento das tecnologias microeletrônicas (a chamada III Revolução Industrial ou também denominada de Revolução Tecnológica e Científica), promoveu uma nova sistemática produtiva industrial, uma nova maquinaria, exigindo da classe trabalhadora novidades na forma de participação e engajamento produtivo. Antunes também destaca a forma como no sistema do Toyotismo a subjetividade do trabalhador é capturada. Citando outro autor, Alves (1999), reafirma:

Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão (BERNARDO apud ANTUNES 2002, p. 45).

Um novo trabalhador é idealizado: polivalente, envolvido com a produção, requalificado, com amplitude técnica, uniformizado e coletivado. Portanto, reconhece Alves (1999), no sistema Toyotista, assim como no Taylorismo e no Fordismo, o objetivo continuará sendo “incrementar a acumulação do capital, através do incremento da produtividade do trabalho”, O Toyotismo “pertence, tal como o taylorismo e o fordismo, ao processo geral de racionalização do trabalho (e, portanto, de sua intensificação) instaurado pela grande indústria” (ALVES, 1999, p. 100).

Ao Toyotismo cabe à busca de novas técnicas que irão aguçar e desenvolver cada vez mais a subjetividade do trabalhador, aprofundando e dando uma nova temática ao processo de dominação e subordinação da classe trabalhadora frente ao capitalismo. A exploração das classes é intensificada; reduz-se a possibilidade de consciência, uma vez que se amplia a jornada de trabalho e ao mesmo tempo ele é fragmentado e esvaziado.

¹⁴ “Se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta“ merecem destaque, [...] aquelas empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade” (ANTUNES, 2002, p. 53).

A coerção e a cooptação são mecanismos de grande relevância para o novo padrão de gestão da produção. Naturaliza-se a condição operária, embasada em inovações e protocolos organizacionais de âmbito produtivo e de novas relações sociais. Na égide de um projeto neoliberal, demanda-se que o mercado de trabalho se torne cada vez mais flexível e que perca cada vez mais a sua regulamentação (ANTUNES, 2002). O objetivo será o de articular “de modo original, coerção capitalista e consentimento operário”, instaurando “uma nova hegemonia do capital” (ALVES, 1999, p. 103).

Tanto o Taylorismo/Fordismo como o Toyotismo tem como estratégia a racionalização do trabalho; para Alves (1999) o que os diferencia é a forma como no Toyotismo os trabalhadores passam a ser alienados, naturalizados, fazendo-se sentir parte essencial de um processo, obtendo um consentimento em meio a uma coerção e cooptação capitalista não assumida e camuflada pelos protocolos relacionais. Para ele:

Na verdade, o toyotismo não possui a pretensão de instaurar uma sociedade ‘racionalizada’, mas apenas uma ‘fábrica racionalizada’. [...] Portanto, o toyotismo restringe o nexo da hegemonia do capital à produção, recompondo. A partir daí, a articulação entre consentimento operário e controle do trabalho (ALVES, 1999, p. 104).

No Toyotismo exige-se comprometimento comportamental do operário junto ao seu trabalho fabril; o próprio sujeito deve se responsabilizar pelo controle desta organização. Aqueles mecanismos que nos sistemas anteriores controlavam o trabalho e a produção se localizava fora do trabalhador, como a repetição, o cronômetro, devem ser incorporados pela subjetividade do trabalhador no sistema Toyotista. Segundo Alves, “as variáveis psicológicas do comportamento operário” que não eram capturadas nos regimes anteriores de organização da produção, porquanto representavam uma “racionalização inconclusa” devem ser aprimoradas sob o controle do capital (ALVES, 1999, p. 104). E este deve controlar a dimensão subjetiva do trabalhador.

No Toyotismo ocorre uma ruptura com o processo de produção que caracterizava o Taylorismo/Fordismo. Assim, as tarefas na linha de produção, antes separadas e atreladas em bases produtivas repetitivas, passam agora a ter um teor de múltiplas, de um trabalho flexível e participativo. Antunes (2002, p. 41) lembra que “o taylorismo/fordismo realizava uma expropriação intensificada do operário-massa, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido”.

A nova estratégia visa um controle operário atrelado à parte comportamental, persuasiva e alienante, envolvidas tanto na produção quanto no controle de qualidade, favorecendo a concessão de benefícios, salários altos, valorização do trabalho em equipe obtido com êxito. Procurar-se-á “manipular” o “consentimento operário” por meio de “um conjunto de inovações organizacionais, institucionais (e relacionais) no complexo de produção de mercadorias que permitem ‘superar’ os limites postos pelo taylorismo/fordismo” (ALVES, 1999, p. 102).

O Toyotismo impõe e operacionaliza cada vez mais a subsunção da subjetividade do trabalhador e os protocolos organizacionais fazem com que “[...] a captura da subjetividade operária adquira o seu pleno desenvolvimento” (ALVES, 1999, p. 110). Entre os protocolos organizacionais adotados pelo Toyotismo se destaca a polivalência operária, como nova forma de racionalizar e intensificar a exploração do trabalho operário, o que ocorreria por meio da “desespecialização dos trabalhadores qualificados”, da “instalação de uma certa polivalência e plurifuncionalidade dos homens e máquinas” através do “tempo partilhado”, todos baseados “em tarefas múltiplas e agradáveis, em padrões (de tempo e de trabalho) flexíveis” (ALVES, 1999, p. 112).

No Toyotismo, buscar-se-á a participação do trabalhador no conjunto das ideias que visam ao desenvolvimento das novas tarefas, aos novos produtos, ou seja, almeja-se um engajamento participativo atrelado à linha de produção, e a todas as partes da indústria, objetivando conseguir sugestões para o aperfeiçoamento dos serviços e dos produtos. Discursa-se em defesa do comprometimento contínuo do trabalhador. Essa é, portanto, uma das formas de exploração, alerta Alves:

[...] o toyotismo tende a incentivar a participação crescente dos trabalhadores [...] através do incentivo às suas sugestões [...]. Por trás do novo tipo de agenciamento [...] subsistiria a necessidade imperiosa da subsunção da subjetividade real operária à lógica do capital, através de um tipo de inserção engajada dos trabalhadores no processo de produção, aumentando suas responsabilidades quanto aos bons resultados do processo produtivo, e promovendo, por conseguinte, uma intensificação da exploração do trabalho [...] (ALVES, 1999, p. 113).

Os princípios que norteiam o regime de produção do Toyotismo, juntamente com seus protocolos organizacionais a serem aplicados, têm como base e premissa o desenvolvimento flexível produtivo e de caráter transparente no tocante ao chão da fábrica. Utiliza-se dos trabalhadores para impor a transparência, que serve de denúncia para os excessos produtivos e desnecessários, a chamada “administração pelos olhos” que torna visível o que é “supérfluo, o

qual pode ser passível de dispensa, todos os excessos gordurosos”. A “lógica do capital em crise” determina esses novos mecanismos operacionais e as ferramentas que racionalizam o trabalho operário, objetivando o aumento da produção e reduzindo-se tanto o tempo produtivo como a quantidade de pessoal. O objetivo dele é “reduzir o pessoal da produção e cortar os custos de produção, atingindo o trabalho vivo” (ALVES, 1999, p. 115).

A aplicação da racionalização pelo Toyotismo tem como pressupostos o controle de estoques, do excedente de trabalhadores e equipamentos (ALVES, 1999). A perda da luta operária frente ao controle social produtivo instituído na fase do Toyotismo com o objetivo do capital se reestruturar novamente é marcada por uma situação diferenciada se comparada ao período em que prevalecia o Taylorismo e o Fordismo (ANTUNES, 2002). Segundo Alves, o Toyotismo “[...] pressupõe certas pré-condições institucionais, capazes de potencializar, no nível da consciência contingente, a captura da subjetividade operária pelo capital”. Ocorreram “inovações institucionais” que, “no caso do Japão” foram baseadas em “três aspectos principais: o emprego vitalício, o salário por antiguidade e o sindicalismo de empresa”. O objetivo era a “obtenção do envolvimento dos assalariados através de um controle social de novo tipo” e havia um “jogo de compromissos institucionais”, “explicitamente negociados ou não”, entre o capital e o trabalho assalariado, materializados no sistema de relações industriais (ALVES, 1999, p. 118).

Para obter maior engajamento operacional por parte dos trabalhadores, utiliza-se de benefícios como bonificações produtivas e ganhos por tempo de serviço, oferecidos tanto aos operários (benefícios internos) como aos representantes de classe (sindicatos/benefícios externos). A intenção é a redução da subjetividade operária, mantendo a lógica do capital. O trabalho é consumido pelo capital, “um trabalho prostrado, subsumido a lógica neoprodutivista” (ALVES, 1999, p. 119).

Por meio de políticas de incentivo ao trabalho em equipe e recompensas, ele almeja, de uma forma manipuladora, o trabalho integrado, fazendo com que os próprios trabalhadores se tornem supervisores de si mesmos em busca das recompensas produtivas. É o que Alves (1999) chama de “engajamento estimulado”:

[...] a eficácia do conjunto do sistema não é mais garantida pela rapidez da operação do operário individual em seu posto de trabalho, tal como no fordismo, mas, pela integração, ou ‘engajamento estimulado’, da equipe de trabalho com o processo de produção. O que pressupõe, portanto, incrementar a manipulação através da supervisão e do controle operário [...] (ALVES, 1999, p. 121).

O trabalho produtivo no chão da fábrica ainda sofre nesse período um controle rígido, mas tendo um tratamento de integração. A nova lógica do capital procura unir as forças produtivas em prol de um objetivo comum de uma forma mais psicológica, harmoniosa, participativa e consensual, não deixando de lado a sua “cariz manipulatória”. A nova lógica baseia-se na criatividade, na afetividade e no otimismo operário. Assim, “Não é apenas ‘o fazer’ e o ‘saber’ operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização”. Os operários são convencidos a colaborar “pró-ativamente”, e “[...] pensar a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam” (ALVES, 1999, p. 122).

De tal modo, segundo Alves, um dos mecanismos de manipulação e integração produtiva de mercadorias utilizada pelo Toyotismo é sua capacidade educativa, moduladora, oriundas dos seus processos de organização da produção, que captura o pensar do trabalhador e esvazia-o de sua subjetividade de uma forma manipuladora. É, portanto, da própria natureza desse sistema que introduz novas tecnologias microeletrônicas na produção, considerada “trabalho morto”, “[...] manipular e constituir um novo tipo de exploração do trabalho vivo” (ALVES, 1999, p. 132).

O capital ao desmobilizar e desestruturar a classe trabalhadora instala um novo mundo do trabalho, no qual há o esvaziamento e por consequência o enfraquecimento dos movimentos sindicais. Antunes (2002) lembra que, distanciado cada vez mais das empresas centrais, o trabalho tem a sua precarização aumentada. Alves (1999) destaca a “fragmentação sistêmica” como um mecanismo de flexibilização e integração do trabalho, retirando do interior da fábrica diversas atividades produtivas e repassando-as a empresas externas, enfraquecendo e instalando uma crise junto ao movimento sindical. O real objetivo da “fragmentação sistêmica” é “[...] instituir uma nova modalidade de gerenciar (e reproduzir) a lógica do capital” e “[...] constituir uma nova hegemonia do capital na produção, capaz de permitir um novo salto de acumulação capitalista” (ALVES, 1999, p. 128).

O contexto modifica o significado clássico do conceito “classe trabalhadora” formulado por Marx e Engels, que a definia como proletariado aquele que vive da venda da sua força de trabalho. Antunes (2002) possui uma “noção ampliada de classe” que procura dar conta da diversificação e complexificação do proletariado hoje. Ele usa a expressão “classe-que-vive-do-trabalho”, que não é mais o proletariado estável da era Taylorista e Fordista. Antunes permanece com a tese de que a classe trabalhadora é a que vende sua força de trabalho, mas ressalta, no entanto, que há nessa ampliação conceitual, uma centralidade para os trabalhadores produtivos, mas há uma inclusão dos trabalhadores improdutivos, aqueles

que não participam diretamente do processo de valorização do capital. Ele os inclui por haver uma “imbricação com o trabalho produtivo”. Assim, inclui também na “classe-que-vive-do-trabalho”, os desempregados, aqueles que foram expulsos da produção pela re-estruturação produtiva e pela aplicação das tecnologias. O autor inclui também na “classe-que-vive-do-trabalho” os trabalhadores rurais, que vendem sua força de trabalho para os novos “empresários rurais”. Percebe-se, portanto, que Antunes inclui os trabalhadores de serviços, os desempregados e os precarizados em geral, todos despossuídos dos meios de produção, e afirma:

[...] ao contrário dos autores que defendem o fim das classes sociais, o fim da classe trabalhadora, ou até mesmo o fim do trabalho, a expressão classe-que-vive-do-trabalho pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha, à classe trabalhadora hoje, apreender sua efetividade sua processualidade e concretude (ANTUNES, 2002, p. 101).

Salientamos que, nesse contexto, podem ocorrer iniciativas educativas unilaterais, ancoradas em protocolos pré-definidos pelo Toyotismo, os quais visam apenas e tão somente o preparo do homem para a realização das tarefas técnicas, básicas e operativas, com a redução e até a eliminação da subjetividade operária em detrimento de um sistema de trabalho desalienante e emancipatório. Mas, como a produção ainda depende da “destreza manual e da subjetividade do coletivo humano”, ou seja, ainda precisa-se do trabalho vivo, é preciso, do ponto de vista do capital, “instaurar mecanismo de integração (e controle) do trabalho, de administração de empresas, mantendo viva a tensão produtiva”. Por isso, adverte Alves, o capital precisa dispersar os antagonismos que possam surgir entre “as necessidades do capital e as necessidades do trabalho assalariado, intrínsecos à própria objetivação da relação social que instaurou o processo de valorização” (ALVES, 1999, p. 123).

O capital se mundializou e o mundo do trabalho também não possui fronteiras nacionais. Porém, na opinião de ANTUNES “a internacionalização da cadeia produtiva não gerou ‘até o presente’ [...] uma resposta internacional por parte da classe trabalhadora, que ainda se mantém predominantemente em sua estruturação nacional, o que é um limite enorme para a ação dos trabalhadores” (ANTUNES, 2002, p. 115).

Cada vez mais o trabalhador – nesse contexto de apropriação da subjetividade, da domesticação e do controle produtivo – verá sua participação em movimentos sindicais e sociais esvaziar-se, pois uma oposição necessária à lógica decretada na internacionalização do capital é enfraquecida e até em muitos casos totalmente esvaziada. Quanto maior se torna o crescimento internacionalizado do capital, maior é a subordinação e incapacidade dos

movimentos sindicais fazerem frente à classe do capital. A atividade sindical é quase suprimida com a “implantação das novas técnicas produtivas” e a consequente “deterioração das condições de trabalho” que intensifica o ritmo produtivo e o aumento da exploração do trabalho (ANTUNES, 2002, p. 77).

Deste modo, enquanto o capital não encontra divisas e nem fronteiras para a sua expansão, a organização sindical sofre sem alternativas de união aos embates necessários ao capitalismo internacional e ao seu sistema competitivo e produtivo. Por esse motivo, adverte Antunes (2002, p. 116):

Os organismos sindicais internacionais existentes no mundo contemporâneo têm quase sempre uma estruturação tradicional, burocrática e bastante institucionalizada, mostrando-se por isso completamente incapazes de oferecer um desenho societal alternativo e claramente contrário à lógica do capital.

2.3 O NOVO MUNDO DO TRABALHO

Ao sistematizar as ideias que já foram apresentadas até agora, pode-se afirmar que as transformações que afetaram as relações produtivas e imprimiram modificações no modelo Taylorista/Fordista produziram um novo mundo do trabalho.

Obviamente, a lógica do capital, imperava ainda a racionalização extrema da produção e a maximização da produção e do lucro. Mas, no final da década de 1970, no Brasil, no processo de enfrentamento da crise do modelo Taylorista/Fordista de acumulação e mediante a necessidade de buscar novas alternativas para o crescimento econômico, ocorre o que veio a ser chamado de Terceira Revolução Industrial, ou, em outros termos, o processo de mundialização do capital com a adoção do Toyotismo como forma de organizar a produção.

As transformações que ocorreram, desde então, afetaram não somente as formas da materialidade, mas também a esfera da subjetividade daqueles que vivem do trabalho. De fato, se antes o trabalho era algo permanente, desde os anos de 1970 passou a não ser mais e o mercado de trabalho se apresentou com uma nova articulação. A flexibilização passou a ser a palavra chave para a compreensão do novo mundo do trabalho.

O que importa para a nossa reflexão é que a nova maneira de organização do capital produzirá um novo perfil de trabalhador, uma nova classe trabalhadora, que inclui não apenas os trabalhadores produtivos, mas também os improdutivos, os desempregados, os trabalhadores rurais, enfim todos aqueles que, de alguma forma, vivem do trabalho e são despossuídos dos meios de produção.

Esse novo mundo, regulado pela acumulação flexível, exigirá um trabalhador portador de uma nova subjetividade, capaz de adaptar-se facilmente às situações mais adversas, um trabalhador flexível, multifuncional, criativo, polivalente. Ele deverá ser interativo e impetuoso, capaz de fugir dos procedimentos formais e romper com as rotinas produtivas. O novo trabalhador deve ser polivalente, estar envolvido com a produção, obter requalificação, com amplitude técnica aprimorada, seguir a padronização e a coletividade.

O que se percebe é que o capital cria nessa atual fase novos mecanismos de controle da produção. Rompem-se os vínculos empregatícios e outras categorias passam a ser estabelecida entre patrão e empregado, cristalizando a chamada flexibilização. Isso não significa que diminuem as atividades laborativas; ao contrário, ocorre um aumento das atividades a serem desenvolvidas e, em contra partida, o salário mantém-se nas mesmas bases.

Dentre as novas formas de manipulação da subjetividade operária, o capital utilizará a coerção e a cooptação como estratégias para organizar a produção. O adestramento e a disciplina são atribuídos ao trabalhador como características necessárias para que ele aproveite o tempo na realização de suas tarefas tendo que se engajar na produção, comprometer-se e responsabilizar-se por ela. É uma nova forma de participação e engajamento produtivo. Desse modo, os trabalhadores passam a sentir-se parte essencial do processo de produção e o capital obtém seu consentimento por meio dessas estratégias, não assumidas e camufladas pelos protocolos relacionais. Exige-se total comprometimento do operário com seu trabalho. E o capital ainda se utiliza dos trabalhadores para a denúncia dos excessos produtivos.

Na busca desse maior engajamento por parte dos trabalhadores, o Toyotismo utiliza-se de vários artifícios como as bonificações produtivas e ganhos por tempo de serviço. Dessa forma, obtém o que vem sendo chamado de “engajamento estimulado”. Sob essa ótica, o capital toma conta da subjetividade do trabalhador, inclusive da sua capacidade criadora, da sua afetividade e do seu otimismo.

Assim como era nos regimes Taylorista/Fordista, no Toyotista o trabalhador também não tem a noção da totalidade do processo de produção, mas agora isso é mascarado sob um discurso da integralidade dela. Se antes predominava o trabalho individual, essa nova demanda estimulará o trabalho em equipe como forma de aumentar a produtividade. Será estimulada a polivalência operária e para obtê-la o trabalhador terá que se atualizar constantemente, passando por reciclagens produtivas.

Em nossa compreensão, as transformações do mundo do trabalho levam-no à crescente precarização, ao desemprego em massa e a novas formas de exclusão dos trabalhadores,

conduzindo os autores marxistas a incluírem na categoria da classe trabalhadora todos os que vivem do trabalho, mas não estão necessariamente empregados.

As condições de exploração do trabalho são intensificadas, reduzindo cada vez mais a possibilidade de consciência de classe. Mecanismos como a ampliação da jornada de trabalho acompanhados pela redução dos salários colaboram para a despolitização da classe trabalhadora. O que se vê, desde o final dos anos de 1980, é o enfraquecimento dos movimentos sindicais.

É nesse contexto, do novo mundo do trabalho, que se propõe uma análise e reflexão em relação ao movimento de práxis que se estabelece entre a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, o Ministério da Educação, o Banco Mundial¹⁵, as agências internacionais e o “chão da escola”.

¹⁵ Grupo financeiro constituído pelas instituições: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou BM), que financia projetos na área social e de infraestrutura econômica, para países em desenvolvimento; Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), que destina seus créditos para países mais pobres; Corporação Financeira Internacional (IFC), que trabalha com o setor privado; Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional de Solução de Controvérsia sobre Investimentos (ICSID). O Banco Mundial foi criado em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1944, em Bretton Woods/EUA, pela convenção de 44 países, com o objetivo de sustentar a ordem econômica e financeira mundial no período pós-guerra (BRETAUDEAU, 1986). Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=364>. Verbete que tem como autora Marília Fonseca. Acesso em: 27 ago. 2013.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRICO E PRINCÍPIOS NORTEADORES

Para conhecer e compreender as reformas educacionais no que se refere à educação profissional é preciso situar o seu contexto político, histórico, econômico e social, sob uma ótica de transformações inerentes a essa modalidade de ensino. Partimos do pressuposto de que a educação é um aspecto indissociável da categoria trabalho. Nesse sentido, um olhar sobre a conjuntura permitirá uma reflexão significativa junto às políticas educacionais, bem como a sua efetividade e contradições junto ao cenário educativo e de forma específica em relação às políticas para modalidade de educação profissional.

As relações de produção de maneira indireta influenciam os processos de organização da escola, essa relação está relacionada com as necessidades impostas pelo capital. Quando alterados esses métodos produtivos (como por exemplo, o Taylorismo/Fordismo/Toyotismo), a educação, em especial a modalidade de educação profissional, passa constantemente por modificações de cunho pedagógico e estratégico a fim de atender as novas demandas requisitadas.

Piletti e Rossato (2010, p. 125) destacam:

Com a Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo, movido pela propriedade privada e pelo lucro por meio da produção e do consumo em massa, ganhou força a exigência de que a escola fosse valorizada e se popularizasse para preparar o novo perfil de trabalhador urbano/industrial.

A partir dessa compreensão, buscamos nesse capítulo caracterizar as políticas para a Educação Profissional no Brasil, demarcando a trajetória da Educação Profissional, destacando a influência e interferência dos organismos internacionais e as diretrizes neoliberais para essa modalidade de ensino.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional, quando remetida ao Brasil do período colonial até o começo da Primeira República, foi entendida como um mecanismo de resgate e compensação para com a condição de subdesenvolvimento de uma determinada camada social. Ao longo da Primeira República (1889-1930), a modalidade de ensino da educação profissional passou a compor um processo estrategista com a objetivação da industrialização nacional, em que o

ensino citado, teve como marco as transformações em sua prática e concepção¹⁶. Sobre essa nova composição, Piletti e Rossato (2010, p. 129) asseveram:

[...] à medida que o processo produtivo capitalista avança, a preparação para o mundo do trabalho (politecnia) e a habilitação para o trabalho (qualificação profissional) foram adquirindo maior relevância. Em resumo, pelo fato de ser considerado a base da existência humana, o trabalho passou a ser erigido em objeto, método e finalidade última do agir social, inclusive da educação.

A partir de 1930¹⁷, novas ideias ganham forma, como por exemplo, a construção de um novo país, esse aspecto também reflete no campo educacional e passa a exigir reformulações nessa esfera. A participação do Estado na organização da Educação Nacional e a defesa de uma escola pública e gratuita a toda população brasileira ganha destaque a partir desse período. No que se refere aos documentos nacionais, podemos citar a Reforma Francisco Campos (1932¹⁸), que condicionava e requeria da escola pública a condição de unitária, laica, gratuita e obrigatória, com objetivos de redução e nivelamento nas desigualdades junto ao ensino chamado secundário. A Educação Profissional teria sua condição atrelada ao processo de ensino ao término da formação requerida ao ensino secundário:

[...] o processo de industrialização se acelerou, sobretudo a partir dos anos 1930, com o enfraquecimento da aristocracia rural, pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, e a chegada de Getúlio Vargas ao poder, demandando maior número de profissionais especializados para a indústria e para o comércio (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 126).

¹⁶ Ver o verbete elaborado por Paulo César de Souza Ignácio. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ensino_tecnico.htm. Acesso em: 03 set. 2013.

¹⁷ O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171. Acesso em: 24 ago. 2013.

¹⁸ Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação. Foi em 1934, com a nova constituição federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171. Acesso em: 24 ago. 2013.

Com a Constituição Federal de 1937, no denominado Estado Novo (Era Vargas 1937-1945), o ministro da educação da época, Gustavo Capanema, realizou a edição de algumas Leis que organizaram e balizaram a Educação Profissional e secundária no País. A educação secundária foi dividida entre uma educação voltada à intelectualidade *versus* trabalho manual/prática. Uma dualidade que deixava bem clara a separação que o governo fazia entre uma educação manual e outra com um intuito mais intelectual, nas palavras de Piletti e Rossato (2010, p. 127):

Com a reforma Capanema, a partir de 1942, foram editados decretos conhecidos com as Leis Orgânicas da Educação Nacional, destacando-se para a Educação Profissional: a) a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942; b) a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 1943; c) a Lei Orgânica do ensino Agrícola, em 1946; d) a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946.

Em relação à Educação Profissional, o governo com a edição das novas leis orgânicas criou o sistema “S”¹⁹, configurado como seu braço forte para o atendimento das prerrogativas necessárias ao crescimento econômico que o país pretendia na época. Sobre a criação desse sistema:

Suas origens históricas encontram-se na década de 1940, com a preocupação do setor empresarial em tornar o trabalhador mais produtivo em seu local de trabalho mediante uma qualificação apropriada. Por isso, os cursos desse sistema de ensino atendem, sobretudo, às demandas do setor produtivo e do mercado, e não as políticas públicas de educação (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 136).

Na sequência histórica, no ano de 1946 foi aprovada uma nova Constituição Federal (chamado Regime Liberal Populista – 1945 a 1964), retomando princípios democráticos em contraponto a Constituição de 1937. No que tange a educação, esse período foi marcado pela discussão, construção e aprovação da Lei 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essa norma permaneceu concentrando à Educação Profissional e Média, a um caráter de atuação prática e o trabalho intelectual manteve-se afastado das políticas públicas junto a essa modalidade de ensino. Por consequência, o sistema “S” teve sua expansão

¹⁹ SENAI - Integram o Sistema 'S' o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Social do Transporte (Sest), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1196:reportagensmaterias&Itemid=39. Acesso em: 30 ago. 2013.

fortalecida e incentivada. É importante registrar que a parceria estabelecida com o sistema “S”, agrega atualmente grande parte do trabalho de escolarização em relação à Educação Profissional. Esta questão é nítida quando se visualiza, por exemplo, a expansão do programa PRONATEC²⁰:

Estava consolidado, portanto, o ensino profissional no Brasil. Mas persistiam a dualidade e a discriminação entre ele e o ensino médio, que existia em paralelo. Ambos se organizavam em primeiro e segundo ciclos, mas, diferentemente do secundário, o técnico não permitia o acesso ao superior, que ficava restrito aos que cursavam o ensino secundário, destinado, segundo o ministro Gustavo Capanema, às elites condutoras do país. (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 127).

O Golpe de 1964 foi rodeado de estratégias lideradas pela elite (dominante, latifundiária e industrial do país), combativos aos movimentos democráticos, retomando o poder com um discurso desenvolvimentista e ordeiro. O golpe tem como figura central mudanças políticas, mas não ao sistema econômico vigente.

Sob esse prisma, novas políticas foram processadas, destacamos a Lei 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus, com vistas à formação e preparação de um cidadão habilitado para desenvolver trabalhos práticos, distantes de uma condição crítica, intelectual, suplantando-o junto aos conflitos sociais. A ideia tecnicista que se efetivou neste momento tinha como princípio a formação do homem que serviria de base à sustentação do capital, na visão de Piletti e Rossato (2010, p. 128) até os anos de 1970:

[...] a persistência de uma produção em linhas de montagem usando mão de obra humana justificou a existência de diferentes formas de escolarização mediante uma separação entre o pensar e o fazer. Necessitava-se, então, de uma maioria de trabalhadores semiqualificados, com pouca autonomia - para executar tarefas simples, manuais e rotineiras -, bem como de uma minoria com uma formação mais ampla e complexa.

A Lei nº 5.692/71 se apresentou com um caráter estritamente profissionalizante para atender as preocupações (entenda-se emergências) governamentais vigentes na época, a referida lei estava ligada diretamente à política econômica, direcionada para a formação de mão-de-obra técnica. Kuenzer (1991) compreende que essa ruptura é que dá amparo à

²⁰ PRONATEC – O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Tem como um dos seus objetivos expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2013.

construção de um sistema de educação caracterizado pela dualidade estrutural, que prepara homens para atuarem em extremos no sistema produtivo, diferenciando-os por uma posição hierárquica e técnica.

Destacou-se também, neste momento, um grande crescimento econômico que o Brasil enfrentava baseado na franca expansão do seu parque fabril. A lei serviu de trampolim para o cumprimento dos objetivos direcionados na busca de uma posição, no cenário mundial como potência industrial e comercial.

Manfredi (2002, p. 105) ratifica isso:

[...] essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o País objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. Podemos observar que praticamente todas as reformas educacionais realizadas no país, tiveram sempre como referência baseados no seu período histórico.

Na Lei 5.692/71, deveria prevalecer o Ensino Profissional, ou seja, as técnicas em detrimento da educação básica, geral e científica:

Em termos estruturais, a Lei nº 5.692/71 pretendeu romper com a dualidade, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único - por onde todos passam independentemente de sua origem de classe - cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola (KUENZER, 1991, p. 9).

Contudo, essa profissionalização compulsória mostrou uma nova maneira de se integrar o trabalho e a educação: a profissionalização na escola tratada sem distinção perante a classe econômica ou social do aluno. Do ponto de vista prático, Kuenzer (1991, p. 10) salienta que:

[...] pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a pretendida homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar às condições financeiras necessárias a viabilização da nova proposta, a falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e o desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico acabou por impedir a efetivação da proposta.

A obrigatoriedade do ensino de 2º grau atrelado à profissionalização encontrou resistência tanto no âmbito privado como no público, sofrendo questionamentos quanto ao corpo docente despreparado, aumento nos custos e redução na carga horária de matérias com conteúdo científico, requisitadas e fundamentadoras para o ingresso no ensino superior mediante o processo de vestibular. Uma coisa foi o discurso emanado pela Lei 5.692/71; outro ponto foram as reais condições de desenvolvimento da proposta, condições estas sempre ancoradas e dirigidas pelo capital. As escolas privadas boicotaram o programa; já as escolas públicas tiveram nos seus currículos um empobrecimento na formação básica em detrimento dos conteúdos específicos na formação técnico-instrumental, visando ao mercado de trabalho.

Com sua inviabilização, a Lei 5.692/71 passou ter novas orientações, por meio de novos pareceres técnicos anunciados pelo Ministério da Educação. Pode-se destacar o Parecer nº 76/75 que dá início à quebra de obrigatoriedade do atrelamento entre a educação do 2º grau com a profissionalização. Buscou-se com este parecer uma formação mais abrangente para a educação de 2º grau, com um caráter mais geral, dominando as bases científicas.

Kuenzer (1991, p. 12) relata que:

Passam a coexistir, portanto, dois tipos de habilitação: as plenas e parciais, voltadas para a formação de técnicos e auxiliares, segundo o espírito da Lei nº 5.692/71, expressa no Parecer 15/72, e as básicas, de caráter mais geral, propostas pelo parecer 76/75.

Nos moldes dessa autora, mesmo não admitido e anunciado, todo o avanço conquistado pela Lei 5.692/71, foi expurgado pela retomada da velha temática sobre a separação entre a educação básica, científica, e as atividades de cunho técnico e reprodutivo. Sobre essa questão, Kuenzer (1991, p. 13), afirma:

Como a Lei nº 5.692/71 e seus pareceres não foram revogados, nada mudou, em nível da prática, continuando a coexistirem todas as opções possíveis desde a escola de formação geral exclusiva até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola.

Cabe ressaltar que a dicotomia Educação/Trabalho não poderia continuar ancorada e fundamentada em propostas de cunho utópico ou com grande grau de ingenuidade, atrelada a discursos demagógicos e políticos. O país deparava-se com problemas de cunho contraditório, entre interesses do capital e do trabalho como princípio educativo a ser desenvolvido no chão da escola.

Kuenzer (1991, p. 17) ressaltou que:

Os que vão desempenhar as funções intelectuais aprendem o saber sobre o trabalho na escola; os demais, que vão desempenhar as tarefas de execução, aprendem o trabalho na prática, com auxílio dos treinamentos ou cursos profissionais de curta duração.

Enquanto a educação estiver pautada e direcionada pela sociedade capitalista essa dicotomia prevalece. A exclusão e a seleção são ferramentas referendadas pelo capital e sua reestruturação. Separar o trabalhador, que executa uma função reprodutiva, daquele que desenvolve trabalhos intelectuais é algo enraizado em nossa sociedade.

Kuenzer (1991, p. 17) completa: “Em resumo, a educação do trabalhador constitui-se em um imenso espaço vazio que não tem sido assumido efetivamente nem pelo sistema de ensino, nem pelo Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra”.

Sobre esse aspecto, o autor (1991, p. 18) considera que:

O enfrentamento satisfatório destas questões se tem sido dificultado em parte por falta de ações políticas comprometidas com a efetiva democratização do saber, esbarra em uma dificuldade de outra ordem: a falta de clareza teórica sobre como e onde se dá a educação para o trabalho, e qual o papel que cabe à escola, a partir da ótica dos trabalhadores. Do ponto de vista do capital, a Teoria do Capital humano fornece um aparato conceptual que resolve plenamente essa questão.

No próximo item, objetivamos caracterizar a Educação Profissional pós LDB (9.394/1996), demarcando as principais mudanças para essa modalidade de ensino.

3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA LDB (9.394/1996) AO DECRETO 5.154/2004

A promulgação da Constituição Federal de 1988 abriu caminhos para as novas mudanças no campo educacional, com aprovação em 1996 da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) discutiu-se se sua aprovação atenderia as necessidades populares e sociais ou às tendências governistas apenas. É importante resgatar que a LDB 9394/96 foi aprovada num cenário de mudanças significativas no contexto político e acabou por suprimir o Projeto Jorge Hage²¹, documento pensado a partir das bases em muitos momentos de reflexão entre aqueles que conheciam de perto o “chão da escola”.

A partir da discussão já realizada no primeiro capítulo sobre a reestruturação do trabalho, podemos dizer que nesse mesmo período surgiram inovações no processo produtivo mundial. O capital acelerou sua internacionalização (o advento de novas tecnologias, a

²¹ Deputado federal e relator da Comissão de Educação, Cultura e Desporto em 1988.

presença de uma nova maquinaria e de uma automação completa), reduzindo os trabalhos ainda manuais e aumentando na mesma proporção à produção em massa. Novas tendências reestruturavam o mundo do trabalho. Como destaque tem-se o Toyotismo, exigindo dos trabalhadores maior comprometimento com o trabalho, participação, dedicação, interação, fácil adaptação e maior qualificação técnica:

Tal processo fez o mundo do trabalho se reorganizar de modo mais competitivo. Os novos empregos passaram a requerer trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados: polyvalentes, criativos, capazes de interagir, aprender, adaptar-se e requalificar-se diante de novas situações e habilitações técnicas em constante mudança. A baixa escolaridade transformou-se em um entrave à expansão econômica. Intensificou-se a exigência de uma sólida base de educação geral para os trabalhadores, ou seja, que os preparasse para o mundo do trabalho, além de dotá-los de uma habilitação profissional específica e contínua. A partir desse momento, ao menos de modo formal e legal, os sistemas educacionais passaram, definitivamente, a não incentivar uma educação profissional de viés assistencialista ou voltada à formação para uma simples habilitação técnica. Em vez disso, procuraram constituir-se como uma área dedicada à politecnia, para que as pessoas tomassem conhecimento dos processos científicos e tecnológicos de nossa sociedade (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 128-129).

Ainda nessa linha de pensamento Toyotista contemporâneo, destaca-se também o decreto 2.208/97, promulgado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que extinguiu a correlação entre a educação média e a profissional. Depois, essa separação foi reintegrada com a nova proposta modular de Ensino Médio e Profissional, dando condições intelectuais de aprendizagem e práticas por meio do decreto 5.154/2004, promulgado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

É importante lembrar que a educação profissional tem um discurso utópico, pautado nos princípios de democracia e de igualdade, desvinculado das práticas voltadas ao atendimento momentâneo às demandas políticas, cujos interesses estão voltados para a classe dominante, tendo na sua configuração e elaboração desmembramentos de caráter estritamente militante: políticas públicas educacionais fundadas na dualidade das elites dominantes *versus* a grande maioria da população brasileira, associando a educação profissional à formação de mão-de-obra barata, alienada e despolitizada. É importante ter bem definidas as premissas de democracia e cidadania, para uma melhor compreensão da educação profissional.

Os anos de 1980 ainda governados pelo regime militar demonstraram que a sociedade civil estava mais articulada e astuta: movimentos sociais cresciam, sindicatos começavam a ter maiores mobilizações políticas, o interesse e a participação popular mostrava mais força.

Essa crescente participação por parte da população no tocante aos ideais políticos e sociais (Diretas Já) resultou mais tarde no processo de redemocratização do país, com eleições diretas na década seguinte e ainda com a proclamação de uma nova Constituição Federal em 1988.

Na década de 1990, mais precisamente no ano de 1996, foi sancionada a LDB nº 9394/96 pelo então presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso. Este documento trouxe como principal marca não só seu conteúdo já pré-determinado com uma visão neoliberal, oposta a uma educação de cunho emancipatório, mas também uma legislação educacional profissional que atendesse as demandas capitalistas dos países centrais: as empresas transnacionais, baseada nas necessidades emanadas pela reestruturação produtiva que o capital enfrentava.

No capítulo que trata da educação profissional, a LDB 9394/96, comungando com a interpretação de Saviani (1997), deixa claro que tal redação é carregada de intencionalidade, de propostas capitalistas. Não parecia com uma Lei promulgada, tão era a superficialidade e a falta de direcionamento, tanto de seus atores como de seus gestores. Saviani (1997) ainda destaca que esse amontoado de ideias seria uma medida política a ser desmembrada e aplicada mais tarde pelo então presidente, através de novos decretos e resoluções que amparassem a ideia neoliberal de educação à classe trabalhadora. Sobre essa questão Manfredi (2002, p. 24) considera que:

A reforma do ensino médio e profissional, promulgada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), está desencadeando mudanças estruturais no sistema escolar brasileiro, introduzidas por uma política de Educação Profissional que possibilitou a entrada, no cenário educativo, de novos protagonistas sociais (sindicatos, associações comunitárias, organizações não governamentais) e a redefinição das responsabilidades no campo da gestão e do financiamento.

A LDB 9394/96 apresentava em seu texto inicial (1º artigo do capítulo I) uma conceituação para a educação profissional que forma o ser para uma vida toda. A dualidade trabalho/educação deveria ser integrada, mas com os objetivos direcionados à produção: “Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

A LDB 9394/96 também apresentou avanços nas sugestões e revisões promovidas para com uma educação universal de qualidade a todos. Contudo, mesmo buscando uma melhoria, atrelada à educação básica, quando relacionada à modalidade da educação profissional, ficou evidente seu cunho dependente do capital, do setor produtivo e industrial.

Mesmo com resistência por parte das academias e seus pesquisadores, a Lei 9394/96 passou a ser substituída por um novo decreto: o de nº 2.208/97. Ele visualizava e concebia a Educação Profissional com modalidade de ensino distinta da educação básica. O decreto 2.208/97 apresenta como tônica, uma formação superficial, rápida e direcionada em separado da educação básica, de cunho social e científico. Esse decreto refletia os interesses econômicos vigentes, o atendimento da educação para com nova concepção de produção e lucratividade, exigindo um trabalhador polivalente, dinâmico, criativo e participativo. Manfredi (2002, p. 133) lembra que: “[...] a reforma da Educação Profissional, regulamentada pelo Decreto 2.208/97 pela medida Provisória 1.549/97 e pela portaria 646/97, legitima um entre os vários projetos de educação que vinham sendo discutidos na sociedade civil desde os debates sobre a LDB”.

É importante mencionar que mesmo com a derrota na aprovação desse decreto, destaca-se a participação da comunidade acadêmica a partir de debates junto à sociedade civil, que serviriam de base para as mudanças que seriam adotadas na década seguinte por um novo governo. Como já citado, a educação assume a missão de solucionar os problemas sociais, recai sobre ela essa responsabilidade, desenvolvem-se políticas públicas paliativas, problemas são questionados e espera-se que a educação resolva as mazelas próprias do capital.

O documento 2.208/97 ancorado e sustentado pelo projeto de Lei nº 1.603/96 e pela LDB 9394/96, integrantes do novo Plano de Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso, apresenta ideias e demandas próprias do Toyotismo, por considerar elementos como: flexibilização, trabalho em equipe entre outros.

Kuenzer (2001, p. 89) salienta que:

[...] PL 1603/96, [...] estabelece uma lei própria para o ensino profissional que extrapola o nível médio para abranger todos os níveis e modalidades, mas que, na vertente técnica, o separa definitivamente da vertente regular, sem sequer esclarecer se há equivalência ou não (KUENZER, 2001, p. 89).

E completa que o PL 1603/96 é: “parte de um sólido e articulado conjunto de políticas públicas que caracterizam a face neoliberal do Estado Brasileiro nesta etapa do desenvolvimento” (KUENZER, 2001, p. 67).

Pode-se concluir que tanto a Lei 5.692/71 como o decreto 2.208/97 foi subsidiada pelo mesmo ator, o Capital/Produção, trazendo como base para essas políticas públicas, em especial o decreto o 2.208/97, as tendências do sistema produtivo, como a mundialização do

capital, desregulamentação do mercado, a mínima intervenção por parte do Estado e a avalanche de privatizações.

Lima Filho (2003, p. 13-14) completa:

Empreendida sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), a reforma da Educação Profissional tem como principal instrumento jurídico normativo o Decreto 2.208, baixado pelo governo federal em abril de 1997. O decreto estabelece os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional no país e os mecanismos de articulação desta com o ensino regular, referindo-se com prioridade e detalhamento particular a um reordenamento estrutural operacional da rede federal, composta pelos Centros federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF).

No Governo FHC, as políticas públicas, desenvolvidas para a educação profissional, tiveram o Ministério do Trabalho como seu articulador, conciliando as políticas para o trabalho e a modalidade da educação profissional. Para essa articulação foram liberados recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (programas como Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR) destinados à articulação, mobilização e aumento da modalidade de educação profissional no país e seus agentes. O Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador constitui-se no denominado e convencionado sistema S (escolas técnicas, Ong's, entidades sindicais, escolas profissionais, etc).

Lima Filho (2003, p. 13) comenta:

O conjunto de medidas educacionais implementadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002) compõe um vasto e abrangente universo de leis, decretos, resoluções, e pareceres que, ao lado de uma série de programas governamentais e de órgãos executivos e consultivos criados no mesmo período, regularam e coordenaram a execução das políticas públicas, provocando alterações substanciais sobre a educação nacional em todos os níveis e modalidades.

Foi com o decreto nº 5.154/04, assinado pelo então presidente da República Federativa do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, que a Educação profissional passou a ser regulamentada como uma modalidade de ensino voltada ao conhecimento tecnológico e politécnico em detrimento ao decreto vigente de nº 2.208/97, que concebia educação profissional com modalidade de ensino distinta da educação básica.

Quando se anuncia alguma política pública ou alguma análise mais aprofundada junto à modalidade de ensino da educação profissional, a dualidade existente entre uma educação voltada aos ricos e outra a população pobre, assalariada sempre emerge. Estruturas sociais

elitistas e manipuladoras em cargos de destaque e de gerencia no país continuam de forma tradicional, silenciosa e conservadora a gerarem a desigualdade, o aumento da sua fatia de ganho junto ao capital e à redução cada vez maior da qualidade de vida da classe proletária.

Em especial, o Brasil tem engendrado no seu contexto histórico, com grande realce e intensificação no final do século XX, fortes traços de exclusão social, resultantes de políticas públicas determinadas pela elite neoliberal que foram absorvidas e adotadas como mecanismos de solução ao controle por parte desses governos, decorrentes da necessidade de administração no aumento desenfreado da violência, desigualdade social, miséria, subemprego e desemprego, oriundos da subordinação desses mesmos governos e suas políticas econômicas aos países de economia centrais, detentores do capital mundial.

Contrária a “entender” (ou iludida, pela manipulação do discurso midiático), a sociedade historicamente se vê ancorada nos ideais capitalistas que norteiam essa educação profissional, fornecendo fragmentos dos conhecimentos que foram desenvolvidos e construídos ao longo da história aos trabalhadores proletários (trabalhadores), com o objetivo supremo de uma educação voltada apenas ao trabalho, ao processo de execução e de produção, e uma educação com embasamento histórico, social e científico acumulado e repassado a uma restrita elite dominante e governante:

Em síntese, podemos concluir que a reforma da educação profissional concebida e iniciada no período do governo de FHC constitui um processo que, vinculado ao ideário neoliberal de redução e redefinição do papel do Estado, representa no âmbito educacional a demissão da política pública e visa à constituição de um mercado privado de educação profissional (LIMA FILHO, p. 77).

Este período da citação foi marcado pela herança deixada pelo governo citado, em que movimentos sociais foram enfraquecidos, sindicatos tiveram quedas acentuadas de sindicalizações, deixando caracterizar-se por uma sociedade desacreditada e pessimista ancorada pela nova lógica de reestruturação do capital e endossada pela administração vigente.

Com a eleição do próximo presidente, uma onda de otimismo tomou conta do país. O eleito em sua primeira entrevista coletiva à Folha de São Paulo, depois de confirmada a sua vitória nas urnas em outubro de 2002, lembrou: “mais importante, a esperança venceu o medo e hoje eu posso dizer para vocês que o Brasil mudou sem medo de ser feliz” (LULA, 2002)²².

²² Entrevista a Folha online. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/foha/brasil/ult96u41584.shtml>. Acesso em: 31 maio 2013.

O otimismo de um Brasil novo invadiu as ruas. A promessa de novas políticas públicas voltadas à educação de uma forma universalizada a todos foram bandeiras da campanha do presidente eleito. Assim, mediante o resgate de uma dívida social de anos, ecoou, nesse momento de mudanças nacionais, novas políticas que fariam voltar ao cenário educacional, em especial na modalidade da Educação Profissional, a integração e a articulação com a Educação Básica, ou seja, os conhecimentos tecnológicos, científicos, sociais e culturais, proporcionando uma formação chamada politécnica, visaram, além de efetivar a cidadania e a democracia para com o indivíduo, realçaram seu conhecimento sobre questões atuais, regionais, mundiais relativas à metamorfose do mundo do trabalho, rompendo cada vez com níveis acentuados de ingenuidade e alienação (RAMOS, 2005).

Como objetivo, essa integração deve se propor a realizar ao jovem a compreensão e análise da sociedade que faz parte, poder propiciar o acesso aos conteúdos construídos ao longo da história, tendo o trabalho como um princípio educativo e de integração, junto às categorias da cultura, da ciência e da tecnologia:

Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural era um 'nada' histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre as bases materiais e sociais concretas (RAMOS, 2005, p. 119-120).

Dentre as várias medidas tomadas pelo novo governo, uma delas foi organizar diversos seminários e encontros com a sociedade (civil e política) para ser discutida a nova política aplicada à educação profissional, em especial. Diversos debates foram realizados; correntes se articularam. Como resultado dessas discussões houve a promulgação do Decreto nº 5.154/04, que novamente estabeleceu a condição de se integrar o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante.

A modalidade da Educação Profissional em nível técnico seria ofertada à população de maneira integrada ou subsequente ao Ensino Médio. Uma das opositoras, não de mudanças para a modalidade de ensino da Educação Profissional, e sim fazendo oposição a promulgação de um novo decreto em substituição a outro. Foi Kuenzer (2003) quem, depois de análises, concluiu que continuaria atendendo interesses já pré-direcionados e sugeria que políticas públicas, deveriam sim ser estudadas e integradas à Educação Profissional e a Educação

Básica com qualidade a todos e o atrelamento com as políticas voltadas a geração de emprego e renda.

A autora afirma que o Decreto 5.154/04 seria:

[...] em síntese, o que se poderia chamar de acomodação conservadora, na medida em que, ao incorporar partes da LDB, da RES. 03/98-CNE e do Decreto 2208/97, procuram atender ao mesmo tempo as intenções do Governo, das instituições públicas que passavam a vender cursos para o próprio Governo (e gostaram de fazê-lo renunciando à sua função) e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2001, p. 7).

O Ministério da Educação, na formulação dessa nova concepção para modalidade da Educação Profissional, em um novo projeto de educação democrático, contou com o assessoramento de intelectuais ligados à educação de forma direta como Marise Ramos, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, os quais consideraram:

[...] o novo decreto expressa um debate vinculado à nova perspectiva do ensino médio onde há consenso sobre a necessidade de Decreto, mas, sim, sobre o retorno aos termos da Lei nº 9.394/96 [...]. Parece que a dificuldade não está no encaminhamento técnico-pedagógico de cada um dos níveis, mas no contexto político mais amplo de onde esses níveis retiram seu significado. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2002, p. 1-2).

Nesse sentido, não se discutiu que o novo decreto tivesse como avanço a superação imposta pelo decreto 2.208/97 de desarticulação do Ensino Médio e a modalidade da Educação Profissional. Todavia, as políticas públicas realizadas pelo governo anterior deixaram rastros e adeptos conservadores e elitistas que se posicionavam para com a manutenção e condução de uma formação simplista, rápida e eficiente aos desejos e necessidades impostos pelo capital. De forma objetiva, discutiu-se, mas não houve uma negação do avanço no expurgo do decreto 2.208/97; questiona-se, portanto, se a modalidade da Educação Profissional continua ainda ancorada e subsidiada na mesma proposta.

Outro ponto a ser destacado no novo governo é que mesmo com as dificuldades da instalação de um novo programa para a educação profissional, em substituição ao anterior, desenvolvido e influenciado pelas necessidades impostas pelo capital, o processo de embates, discussões, questionamentos ligados à educação profissional tiveram uma retomada, coisa que no governo anterior foram retiradas de pauta até de uma forma arbitrária.

Sobre essa questão, Kuenzer (2003, p. 9) salienta:

[...] o que precisamos com urgência, é que o governo defina políticas afirmativas de educação profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda, de modo a superar as dimensões de precarização desenvolvidas pelo Governo anterior [...].

E ainda em relação ao Decreto 2.208/97 a autora destaca:

[...] as versões do novo decreto, portanto, ao propor o restabelecimento da versão integrada nada mais fazem do que apenas remeter ao disposto no texto da LDB, o que não justificaria um novo Decreto, sendo suficiente a revogação do 2.208/97. Com relação à LDB, as versões trazem de volta ao cenário o já disposto no art. 36, parágrafo segundo: a possibilidade de o ensino médio preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que atendia a formação geral do educando, e neste caso, com direito a prosseguir nos estudos, o que em certo sentido é redundante, pois em nenhum momento o texto da lei faculta a formação profissional em nível técnico descolada do ensino médio. Esta ruptura é feita pelo Decreto 2.208/97, que determina a organização curricular própria e independente do ensino médio, [...] ou seja, desarticula os currículos mas condiciona a equivalência e a certificação do nível técnico de nível médio ao cumprimento, [...] portanto, nada mais fazendo que apenas remeter ao disposto no texto da LDB. [...] Reafirmo, portanto, a minha convicção de que não se justifica um novo decreto para afirmar o que já está disposto em lei e nunca foi revogado. (KUENZER, 2003, p. 7).

Contudo, Ciavatta e Frigotto (2002, p. 3) argumentam que:

É importante realçar que grande parte das forças que se empenharam para eleger o atual governo – as instituições aqui representadas são um bom exemplo emblemático – historicamente, se vinculam a uma permanente luta por um projeto societário que supere esse dualismo e, efetivamente, democratiza a riqueza e garanta os direitos sociais fundamentais, dos quais destacamos a educação, a saúde e o trabalho. O atual governo, neste sentido, tem a incumbência da sociedade, de resgatar o longo acúmulo efetivado no processo da Constituinte e, posteriormente, no âmbito dos debates da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação. Essa tarefa é, a um tempo, urgente e complexa, pois 10 anos de políticas autocráticas, na lógica adaptativa e consentida de ‘sócio-menor’ do grande capital e dos organismos que o representam, deslocaram o foco do ensino médio como educação básica pública e como direito do cidadão e obrigatoriedade crescente do Estado.

Os autores terminam defendendo que só a simples revogação do decreto 2.208/97 já foi um ato de simbolismo muito forte e concluem:

Mesmo que um novo decreto engendre, por princípio, contradições formais na lógica da democracia, no sentido de ser uma medida vertical, embora em sentido inverso ao Decreto 2.208, como testemunhamos na convocação desta reunião, é fundamental que ele balize uma nova orientação. Nesta, diferente

da cultura reducionista implementada pelo decreto anterior, devem se articular conhecimento, cultura e trabalho, e a educação profissional se vincular, organicamente, ao ensino com aumento de escolaridade. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2002, p. 5).

3.3 AS REFORMAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: APONTAMENTOS CRITICOS

A partir do breve panorama histórico apresentado a respeito da Educação Profissional, podemos refletir sobre alguns aspectos críticos que perpassam o discurso sobre essa modalidade de ensino. As propagandas e o marketing empregados pelas mídias junto à educação, taxando-a como uma grande máquina de construção, qualificação, desenvolvimento e realização social. O anúncio que emana sempre é de melhoria na oferta da educação, adequando-se aos novos cenários de uma economia, hoje globalizada e com inovação na reestruturação produtiva e competitiva.

Isso não é atual, Kuenzer (2001, p. 93) salienta que:

[...] as políticas formuladas pelo Estado brasileiro para a educação nesta etapa do desenvolvimento do processo produtivo derivam de uma finalidade primeira: a redução da presença do Estado no seu financiamento. Para justificá-la, utiliza a concepção de ‘diferentes competências’ que demandam diferentes modalidades e níveis de educação, a partir do que os homens se distribuem ‘naturalmente’ pelas diferentes ocupações que compõem a hierarquia do trabalhador coletivo.

Discursos são empregados, enfatizando que a educação, a qualificação profissional e a requalificação são premissas fundamentais para o desenvolvimento de uma população e o combate ao desemprego:

A relação entre educação e trabalho é um tema que, embora tratado desde o século passado pelos clássicos da economia política, tanto burguesa quanto marxista, ressurgiu no Brasil com todo vigor na pauta das discussões dos políticos, intelectuais, dirigentes e trabalhadores [...] a partir da intensificação das pressões da maioria da população por maior participação política e econômica (KUENZER, 1991, p. 5).

Normalmente, torna-se difícil encontrar principalmente em épocas de eleições plataformas políticas que não concentrem grande parte do seu programa político e de suas propagandas voltadas ao tema educação, seus limites e seus desafios para o futuro. Discursos de melhorias são constantes, reformas são discutidas, sempre apresentando “modificações” que poderiam trazer uma nova força como um todo.

Kuenzer (1991, p. 5) enfatiza: “[...] algumas questões de fundo ainda estão longe de ser resolvidas, particularmente no que diz respeito à concretização de propostas que privilegiem o trabalho como princípio educativo, à melhor compreensão acerca de onde e como ocorre a educação para o trabalho”.

Na teoria, os programas e as políticas direcionadas sempre se deparam com a mesma lógica e objetividade encontradas no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. “Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação” (JOMTIEN, 1990). Deste modo, parte a indagação: que educação? Uma educação inclusiva ou exclusiva? Com perspectivas emancipatórias ou alienantes? Uma educação que integre teoria e prática ou separa o conhecimento técnico do científico, formando pessoas com capacidades tecnicistas em detrimento ao conhecimento científico?

Kuenzer (1991, p. 5) salienta:

Tornar claras estas questões é uma tarefa necessária e inadiável, posto que, historicamente, as propostas de articulação entre educação e trabalho no Brasil têm oscilado entre o academicismo superficial e a profissionalização estreita. A falta de compreensão teórica da relação entre educação e trabalho, bem como a dificuldade de aprender como ela tem histórica e cotidianamente ocorrido no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo, tem ocorrido para a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis

Carvalho (2002, p. 11), lembra que:

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política.

Dentro deste contexto, o termo “Democracia” ganha destaque e passa ser utilizado nos discursos ideológicos, políticos e educacionais. Quanto à etimologia, a democracia significa “doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder” (FERREIRA, 2010, p. 224).

Comungando com Bobbio (1997), destacam-se alguns pontos em que a democracia não tem seu exercício pleno, enfrentando dificuldades quando utilizada como fonte de manifestação, de legitimidade e vontade popular.

Todavia Carvalho (2002, p. 7) destaca:

Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais ‘o povo quer isto ou aquilo’, diz-se ‘a cidadania quer’. Cidadania virou gente.

Bobbio (1997) destaca a não intermediação entre o Estado e seus componentes. Exemplo disso é a substituição da atuação política do indivíduo organizado pela representatividade de organizações intituladas como representantes do povo, substituindo os que deveriam ser os protagonistas políticos. Esses eleitos para representar a nação não podem ser vinculados aos interesses particulares e já pré-definidos antecipadamente. Mas as elites ainda continuam no poder (comandando). A diminuição da participação popular em defesa dos interesses coletivos seja na rua, no condomínio, com um indivíduo cada vez mais distante e afugentado da participação política e das suas decisões. Por fim, a educação não se projeta na praticidade para que a mesma torne-se uma política pública voltada ao processo de democracia. Ela tem o compromisso de eliminar qualquer poder direcionado aos interesses privados e dar transparência nas decisões de cunho público e social.

A sociedade moderna intitulada atual não consegue levar ao alcance de todos nem igualar ou traduzir todos os direitos que são garantidos e proclamados legalmente no país. Telles (1996) destaca o Brasil legal (o que é proclamado) e o Brasil real (a efetivação). Tornou-se costume hoje o desmembramento do termo cidadania em três ícones: direitos civis, sociais e políticos. Carvalho (2002) lembra que a vida, a igualdade e a liberdade dos cidadãos são fundadas nos direitos civis (quando da manifestação do pensar), no de ir e vir, com bases legais e jurídicas de acessibilidade a todos, com independência, eficiência e eficácia.

Ainda no tocante à democracia e à cidadania, no Brasil, há a seguinte dualidade até os dias atuais: de um lado uma projeção de participação social de todos na construção política do país, graças a mecanismos de fortalecimento republicano; do outro, problemas sociais gravíssimos. Carvalho (2002) define a cidadania como fenômeno de grande complexidade e com um histórico já bem caracterizado, enfatizando os anos de 1985 (fim da ditadura militar) como auge do entusiasmo popular.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal e a reconquista do direito de eleger nosso representante na esfera executiva, ter-se-ia condição de garantias de maior participação, ativismo e igualdade social. O povo se sente parte do processo decisório do país, mesmo que ilusoriamente. Mesmo tendo obtido “direitos” como o voto, ao pensar livre, a liberdade de expressão, a Constituição não foi suficiente para garantir outros direitos

essenciais. A eleição direta ao poder executivo não trouxe segurança de que seu representante eleito estaria atento e disposto a resolver os problemas sociais básicos dos indivíduos:

A liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível (CARVALHO, 2002, p. 8-9).

No tocante aos direitos políticos, Carvalho (2002) aponta o direito democrático de participação no processo eleitoral com o voto direto nas urnas, tendo sua abrangência limitada ao ativismo político de organização e voto; e, por fim, os direitos sociais, que compreendem o cidadão no sentido de ter acesso a um salário digno, uma aposentadoria que cubra no mínimo as suas necessidades emergenciais, educação e saúde. Estes direitos têm por finalidade a redução das desigualdades excessivas impostas e produzidas pelo sistema capitalista dominante, com garantias mínimas de subsistência a todos, tendo como lema a justiça social com a participação efetiva da população, resgatando o mínimo da riqueza coletiva produzida.

No Brasil há uma inversão dos direitos. Pode-se destacar a Era Vargas, período de retaliação dos direitos políticos e diminuição dos civis, destacando-se os direitos sociais. Era com grande destaque e atenção aos problemas sociais e atrelados ao trabalho. Pregou-se nessa época um desenvolvimento engendrado na economia e na industrialização, com destaque as forças armadas, autoritarismo presente e redução e fragmentação das participações individuais políticas e sociais. Antecipar os direitos sociais aos civis e políticos corrobora, para a não emancipação dos direitos frente aos governos, mas sim como medidas assistencialistas embasadas em gratidão e respeito pela população, resultando em uma cidadania apenas de recepção, acomodada, destituída de ativismo e de posições reivindicadoras (CARVALHO, 2002).

Sobre os direitos políticos, Carvalho (2002) salienta que foi durante o regime militar que se registrou um grande aumento da população com direito a voto no país e acentuado crescimento econômico, com salários baixos, mas com uma política de desenvolvimento com garantias de emprego. Pôde-se, nesse período, relatar que mesmo com quedas no desemprego, o aumento das desigualdades sociais começava a se acentuar. Contudo, as eleições de cunho aos chefes do executivo ficaram proibidas. Os direitos políticos foram os mais prejudicados ao longo do processo ditatorial. Carvalho (2002) ainda destaca que com a queda do regime, o

período de 1984 foi o ponto mais alto em relação à mobilização política no Brasil nas últimas duas décadas.

Encerra-se essa discussão com a redemocratização do País em 1985, a escolha dos congressistas os quais elaborariam e aprovariam, em 1988, a nova Constituição Federal. Em 1989, depois de 39 anos, o Brasil voltava a eleger seu Presidente. Destacamos aqui os direitos políticos que atingiram uma escala nunca antes imaginada na história do País. Contudo, cabe salientar que mesmo numa situação aparentemente estável o país estava longe de resolver seus problemas internos vigentes, como no campo da economia, da desigualdade social e do desemprego. Mas já era uma “luz no fim do túnel”.

Ao se analisar a trajetória da educação profissional constata-se o não cumprimento das promessas feitas e a falta do exercício da democracia. Comprovou-se isso pela exclusão do indivíduo sem acesso à educação ou com acesso restrito devido a sua condição social, alienado das temáticas políticas devido as suas relações sociais, tendo como motivo a tempestividade para com soluções técnicas, imediatas em detrimento das políticas. É postada uma discussão entre uma democracia participativa indiferente à cidadania, terminologias imprescindíveis para entender o universo da política pública. Carvalho (2002) alerta que pertencer a um grupo, associação, comunidade, participar de valores, experiências comuns (possuir uma identidade coletiva) reforça e faz parte do processo de cidadania de cada indivíduo.

3.3.1 A Educação Profissional e diretrizes neoliberais

O debate aflorado nos anos de 1970 e 1980 encadeados e liderados pelos progressistas²³ perderam espaço no tocante as discussões na sociedade civil e junto ao poder executivo. Surgiram novas propostas nessa década relacionadas à educação, destacando a mesma como uma nova ferramenta no desenvolvimento produtivo, como um serviço, uma mercadoria, controlada pelo capital; não se discute a educação como base social, pública e de todos. Neste cenário, a educação foi instrumento para formar um cidadão que tivesse perfil

²³ Termo aqui usado “[...] para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 1985, p. 32).

para responder as exigências do grande capital, o que se deu por meio dos Organismos Internacionais, em especial, o Banco Mundial²⁴, e pelo Estado Brasileiro.

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância [...] deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 2009, p. 15).

A década de 1990 ficou marcada como o período em que se realizaram diversas conferências com o objetivo de discutirem os problemas e os novos rumos para a educação nos diferentes continentes. Entre elas pode-se destacar a realizada na Tailândia (Declaração de Jontiem) em março de 1990, estabelecendo a “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Mediante esse plano, de cunho reformista, o mesmo tornou-se base para a implantação e aperfeiçoamento de planos, documentos e leis ligadas à educação em diferentes regiões do mundo.

É nesse contexto que a escola passa a ser vista como empresa: o diretor teria função de gerenciar, os alunos ocupariam o lugar dos clientes, os agentes educativos, e principalmente, os professores são vistos como insumos. Essa política neoliberal foi amparada por uma relação custo/benefício, com certas taxas de retorno:

Assim é que vamos assistindo a ‘naturalização’ dos significados dessas reformas para vários países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação a distância, prioridade ao ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino. Suas orientações vão sendo universalizadas, com receituário único, independente da história, cultura e condições de infraestrutura de cada um desses países [...]. São os economistas que pesquisam a educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009, p. 11).

A intenção não é de compactuar com as ideias de Friedman²⁵ (1988), ao tecer comentários sobre “O papel do governo na educação”. Para ele, o sistema educacional público não funciona bem porque foge a ótica do mercado capitalista e privado; critica o

²⁴ O Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) [...] (SOARES, 2009, p. 15).

²⁵ Friedman, economista dos EUA e um dos ideólogos do liberalismo em sua versão conservadora. A consolidação de seu pensamento avançará nas décadas de 1950 e 1960 (auge das propostas keynesianas), onde publicou *Capitalismo e Liberdade* (1962). Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/018/18cdeitos.htm>. Acesso em: 31 ago. 2013.

corporativismo dos professores, pautando-se na ideia do descompromisso, comodidade, dando ênfase à estabilidade funcional do docente como algo extremamente negativo. Segundo o autor, as políticas de educação pública devem estar voltadas para o mercado, na aplicação dos princípios da competição, ou seja, ensino pago por todos:

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento. [...]. De um Banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais [...]. [...] o Banco Mundial [...] passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países (SOARES, 2009, p. 20-21).

Para Adorno (1995), a maior perversidade dessa privatização é a do pensamento pedagógico, a privatização do conhecimento, tão bem assumida pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. Esse governo corroborou com essas políticas educacionais ao adotar as teses do neoliberalismo, ao compactuar com o pensamento pedagógico do Banco Mundial e da lógica do mercado, como pensamento educacional do Estado.

Nessa mesma linha de raciocínio Kuenzer (1998, p. 375) afirma:

O compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental. A partir deste nível, o estado mantém financiamento restrito, apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que ocupa na divisão internacional do trabalho. Ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal, não é racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio e em ensino superior de forma generalizada. Assim com o progressivo afastamento do Estado de sua responsabilidade com a educação, esses níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada.

Do ponto de vista de Ramos (2001), essas políticas educacionais neoliberais têm como base desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho e cujo objetivo é o de formar, em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure “empregabilidade”. A certificação de habilidades e competências constitui-se no passaporte para empregabilidade. Corroborando com a temática, Saviani (2003, p. 138) lembra:

Todos já ouviram falar naquela famosa frase atribuída a Adam Smith²⁶, que reconhecia ser necessária a instrução para os trabalhadores: ‘instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas’. Significa que os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite.

Frigotto (1998) considera que, certamente, as políticas neoliberais para educação em nada contribuirão para a democratização do conhecimento. Pelo contrário, essas políticas abrem caminho para iniciativa privada, imbuída em um discurso persuasivo sobre o desmantelamento, o enfraquecimento da coisa pública e a consagração do privado.

Entender e construir uma escola laica, universal, de qualidade a todos passou a não ser premissa nessa década: as lutas anteriores de tentativas de superação a uma educação elitista e discriminatória deu lugar a uma lógica comercial, em que os alunos começaram a ser vistos como mercadoria e professores passaram a ser relacionados a insumos necessários ao desenvolvimento da atividade comercial que se intitula educação no conceito das novas reformas educacionais empregadas pós 1990.

3.3.2 O Brasil perante as políticas educacionais do Banco Mundial

A análise da educação profissional passa necessariamente pelo estudo das políticas educacionais vigentes, no Brasil essas políticas estão por vezes diretamente relacionadas às premissas de um órgão denominado, Banco Mundial. Criado no período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com o objetivo inicial de contribuir para com a reconstrução de países atingidos pela guerra. Ao longo de sua trajetória assumiu funções diversas, desde empréstimos, estudos e pesquisas em países considerados periféricos, fazendo direcionamento e controle de políticas sociais.

Partimos desta prerrogativa buscamos neste item elucidar, mesmo de que forma breve, a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras. Para tanto, priorizamos alguns pesquisadores estudiosos da temática, tais como: Soares (2009); Fonseca (2009); Coraggio (2009) e dados disponíveis no site da instituição aqui mencionada.

Os estudos indicam que existe uma grande influência do Banco Mundial, no direcionamento das políticas educacionais. A proposta dessa instituição tem como pauta a

²⁶ Adam Smith (1723-1790). Economista inglês. Para Adam Smith o aumento da produtividade do trabalho depende de sua divisão e que a sociedade deve pautar-se em classes: os operários, os capitalistas e os proprietários de terras. Considerado o mais relevante teórico para com o liberalismo econômico do século XVIII. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/economia/Grandes%20Ecomimistas/SMITH,%20Adam.htm>. Acesso em: 21 set. 2013.

ideia de desenvolvimento humano, igualitário e justo. Sobre essa influência, Soares (2009, p. 17), considera que:

Dada a crescente influência que o Banco Mundial vem exercendo na sociedade brasileira, bem como na gestão das relações internacionais, cabe analisar a trajetória da instituição ao longo de seus cinquenta anos de existência, apontar o sentido de suas transformações, bem como refletir sobre as mudanças necessárias para torná-la, efetivamente, uma organização voltada para a promoção do desenvolvimento humano no Brasil e no mundo.

Podemos observar que a criação e a atuação de órgãos como: G8, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) entre outros, é pautada na consolidação cada vez maior da hegemonia de alguns desses países que conduzem as políticas econômicas mundiais e seus respectivos processos de industrialização e comercialização mundial. A busca pela manutenção dos seus interesses faz com que esses países denominados muitas vezes centrais, criem organismos, visualizando o processo econômico globalizado com ideologias e doutrinas muito bem definidas e enraizadas por suas sociedades mercantilistas e oligárquicas, formando assim blocos econômicos regionais e mundiais.

Essa questão fica evidente na preocupação do Banco Mundial, em relação à contenção da pobreza nos países denominados periféricos. Sobre esse aspecto, Soares (2009, p. 19) considera que:

[...] a partir de 1968, inicia-se no Banco a gestão McNamara. Na época em que ele assumiu já se erodia o pensamento até então dominante de que a pobreza desapareceria como consequência inexorável do crescimento econômico. Apesar de duas décadas de intenso crescimento da economia mundial, a pobreza se mantinha.

Nesse sentido, apontamos como aspectos essenciais dessa discussão: a atuação do Banco Mundial, no que se refere às políticas sociais; a compreensão das políticas norteadoras em relação a educação e as políticas educacionais brasileiras frente as orientações do Banco Mundial. Aspectos que trataremos a seguir.

Sobre a criação do Banco Mundial e sua forma de atuação, Soares (2009, p. 16) destaca:

Desde a sua criação, os Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na gestão do Banco Mundial, que, por sua vez, vem desempenhando importante papel como instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa. Os estatutos do Banco Mundial estabelecem que a

influência nas decisões e votações é proporcional a participação no aporte de capital, o que tem assegurado aos EUA a presidência do Banco desde a sua fundação, e hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de suas políticas e prioridades.

Sobre a ideologia do Banco Mundial, Soares (2009, p. 23) deixa claro que a ação desse órgão pauta-se num amplo conjunto de reformas estruturais nos países com alto grau de endividamento, a partir de uma concepção “mais adequada de crescimento”, fundamentada numa perspectiva “[...] liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e, ortodoxa, do ponto de vista monetário”.

Essas políticas conforme informa Soares (2009), visam atender às necessidades do capital internacional, e foram denominadas no final da década de 1980 como: “Consenso de Washington²⁷”. Os eixos fundamentais dos programas desse órgão são:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.;
5. privatização das empresas e dos serviços públicos. (SOARES, 2009, p. 23).

Ainda nos moldes dessa autora, essas medidas teriam como objetivo colocar os países no caminho do “desenvolvimento sustentável”.

O Banco Mundial tem como premissa a redução do papel do Estado e a defesa da presença da iniciativa privada, especialmente nas políticas sociais. Termos chaves como desregulamentação e abertura de mercados tornam-se ícones para o Banco.

A partir da crise mexicana de 1994, Soares (2009), informa que o Banco realiza um novo pacote de medidas, dentre elas destaca-se a reforma do sistema educacional nos países

²⁷ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington”. Disponível em: http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf. Acesso em: 21 set. 2013.

latino americanos, tendo como público alvo a população mais pobre. Quanto à implementação dos projetos por parte do Banco e dos governos, Corragio (2009) ressalta que outros atores executivos operam e são responsáveis ativamente pelos resultados juntamente com o Banco.

De acordo com as informações disponíveis no site do Banco Mundial, é possível identificar referências que demonstram – mesmo que utopicamente ou até demagogicamente – a missão do Banco (Instituição de cunho financeiro e administrada pela sociedade mercantilizadora) frente ao Mundo e em especial ao Brasil. Como um Banco que propaga seu interesse na equidade social mundial, se constitui numa instituição com paradigmas e dogmas economicistas?

Quanto ao Mundo: “O Grupo Banco Mundial tem duas metas ambiciosas: Acabar com a extrema pobreza em uma geração e promover a prosperidade comum” (BANCO MUNDIAL, 2013).

Quanto ao Brasil:

Brasil: Projetos e Programas - A Estratégia de Parceria atual entre o Brasil e o Banco Mundial inclui o Programa Saúde da Família, projetos sustentáveis de desenvolvimento rural no Nordeste e muitos outros nas áreas de educação, água e intervenções urbanas. O apoio do Grupo Banco Mundial visa a chegar aos mais pobres e alcançar níveis mais altos de qualidade e eficiência nos serviços sociais. Por meio do suporte a ações de governo, o Banco Mundial e a Corporação Financeira Internacional (IFC) – braço do Grupo Banco Mundial para o setor privado – buscam erradicar a pobreza e distribuir a prosperidade pelo país (BANCO MUNDIAL, 2013).

Diferentemente de quando fundado, na década de 1940, e iniciara suas atividades, o Banco Mundial deixa de pautar seus projetos por metas econômicas apenas e passa a tratá-las como condição, não única, mas relevante à redução das distorções da riqueza mundial. No final dos anos 1960, começo dos anos 1970, adotaria como prioritária e imprescindível à participação efetiva da instituição nas economias internas dos países, a serem ofertados com os projetos do mesmo. Na verdade, essa interferência na soberania das políticas econômicas dos países pelo Banco também vislumbrava outros interesses de cunho político, em especial, como aponta Fonseca (2009), a partir do discurso do seu presidente:

A preocupação do Banco em relação à marginalização econômica deu-se também pelas reações sociais que eclodiram no Terceiro Mundo, marcadamente na América Latina, a partir da década de 60. Neste caso, as medidas voltadas para a distribuição mais justa da riqueza não constituíam apenas ‘um objetivo moral, mas, antes de tudo, um imperativo político’ para resguardar a estabilidade do mundo ocidental [...] (McNAMARA apud FONSECA, 2009, p. 231).

Contudo, de uma forma manipuladora e fundamentada em estudos sob seu patrocínio e égide, o Banco no final dos anos 1970, concentra sua atenção particularmente para incentivar projetos voltados para educação, denominados, na época, de educação primária.

No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para ‘proteger ou aliviar os pobres’ durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes (FONSECA, 2009, p. 232).

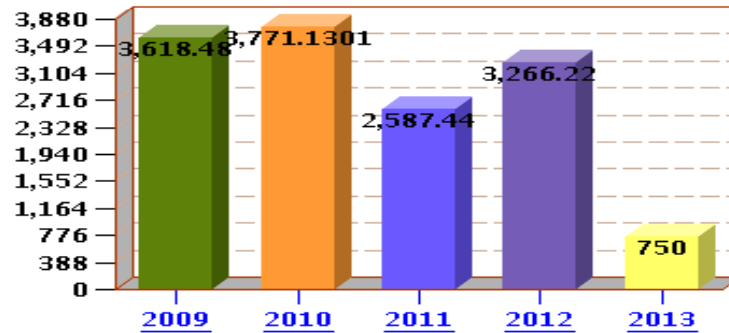
Esta educação foi considerada adequada, para atingir os índices de crescimento econômico, sempre almejados pelo Banco, mas com características peculiares apresentadas pelos estudos como: a seguridade de uma formação de baixo nível, aligeirada e limitada para as massas; o custo baixo a ser empregado nessas políticas; a preparação e incentivo da camada feminina da população para a vida produtiva; as políticas de controle para o planejamento familiar. No que se refere à política do Banco para a educação primária, Soares (2009, p. 233) expõe que:

[...] tem sido fundamentada por estudos populacionais realizados diretamente [...] sob seus auspícios. Os resultados atribuem ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola.

Todos esses pontos serviram como fundamentação ao Banco para que o país alcançasse o tão sonhado crescimento com sustentabilidade. A seguir, apresentamos um gráfico que mostra a evolução dos investimentos do Banco no Brasil nos últimos anos:

Brasil: Empréstimos por Volume (Milhões de US\$)

Gráfico 1 – Brasil: Empréstimos por Volume (Milhões de US\$)



Fonte: Banco Mundial (2013)

Esses dados confirmam que o Banco Mundial continua sendo um dos maiores financiadores de políticas sociais e em especial no Brasil, fica evidente sua força política na recomendação, adoção e desenvolvimento de seus projetos junto aos órgãos executivos.

No que se refere ao Brasil, Soares (2009, p. 17) destaca:

[...] no Brasil o Banco Mundial vem exercendo profunda influencia no processo de desenvolvimento. Durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a ‘modernização’ do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente.

Soares (2009) explica que foi no período militar que a relação do Brasil com o Banco Mundial ficou mais próxima, a autora cita alguns fatores que contribuíram em demasia para essa articulação:

[...] com o início do regime militar, o Banco Mundial foi progressivamente ampliando seus empréstimos para o país, e o Brasil tornou-se, nos anos 70, o maior tomador de recursos do BIRD. Foi também a época de melhores relações entre o governo brasileiro e o banco. [...] contribuíram além dos fatores políticos, o dinamismo da economia brasileira nos anos 70 e o enorme aumento da liquidez internacional, que obrigou uma postura mais agressiva de empréstimos por parte do BIRD. [...] pode-se dizer que o Brasil acompanhou em linhas gerais as prioridades setoriais estabelecidas pelo Banco (SOARES, 2009, p. 32).

Fonseca (2009, p. 245) faz uma observação em relação ao acesso do Banco junto ao governo brasileiro e em especial ao Ministério da Educação:

[...] a receptividade que o Ministério da Educação demonstrou à cooperação técnica [...], no início dos anos 70, devia-se à grande expectativa gerada pela

impossibilidade de correção de problemas estruturais da educação e também por outros benefícios técnicos e financeiros atribuídos à cooperação. Esperava-se que a experiência gerencial dos projetos pudesse ser repassada à administração como um todo, enquanto modelo de modernas gerências e de racionalidade técnica requeridas pelas ações de modernização do setor público [...] (FONSECA, 2009, p. 245).

Sobre a implementação dos projetos no Brasil, Soares (2009) destaca as fragilidades dessas ações e afirma que o Brasil pode ser considerado:

[...] um dos países de mais alta taxa de insucesso dos projetos financiados pelo BIRD [...]. Projetos como Carajás, Polonoroeste, Itaparica [...] se somam às políticas macroeconômicas estimuladas pelo Banco na conformação de um quadro de progressivo aprofundamento da degradação ambiental e social no país (SOARES, 2009, p. 34).

Com certas frases como: “Você é reflexo do seu esforço”, “Você é o que quer ser”, “Você tem que se adaptar rapidamente as mudanças”, podemos começar a tentar explicar a força que o mantra instaurado pelo neoliberalismo (e acampadas pelo Banco Mundial que recomenda e direciona ajustes aos governos na adoção de medidas reguladoras econômicas liberais e sociais) e de tão forte repercussão nas sociedades emergentes e mundiais, controladas e regulamentadas pelo capital, que atinge proporções de alienação e são objetos motivacionais utilizados pela sociedade mercantilista na sua proliferação e produção industrial incansável.

A ideia do êxito, para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças. Em escala nacional, advertidos do perigo de instaurar apenas uma competitividade perversa de curto prazo, baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida, especifica-se que a competitividade deve ser ‘autêntica’, sustentável e baseada em investimentos em capital humano (CORAGGIO, 2009, p. 80).

O incentivo à livre concorrência, a competitividade e a satisfação pela aquisição simples de coisas, como forma de inserção e igualdade social. Soares (2009, p. 27) lembra:

[...] preocupante ainda é a constatação de que as reformas recentes não mudaram o eixo central das políticas macroeconômicas do Banco. Apesar da ênfase dada, sobretudo a partir de 1992, ao combate à pobreza, o Banco não questiona o caráter excludente das políticas de ajuste, e suas propostas se restringem ao financiamento de programas sociais compensatórios voltados para as camadas mais pobres da população, destinados a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste. [...] a recente ênfase no combate à pobreza tem

um caráter instrumental onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico.

Outro aspecto presente nas orientações do Banco Mundial, diz respeito ao discurso ideológico marcado pela ideia de processo democrático, união e homogeneização das raças, equidade social como forma de justificar as distorções e diferenças econômicas. Soares (2009, p. 26) explica que:

[...] apesar do sentido positivo dessas reformas, não apenas seu escopo é limitado como também a distância entre a retórica e a prática dessas mudanças ainda é gritante. Na verdade, o Banco Mundial continua a resistir a transformações substanciais em sua estrutura e em suas políticas. As novas políticas e procedimentos são constantemente violados, e o Banco Mundial continua a não assumir qualquer responsabilidade pelos projetos e programas fracassados. Mais grave ainda, o Banco permanece estrutural e operacionalmente uma organização antidemocrática, não transparente e avessa à participação popular, evitando o acesso dos cidadãos à informação e a sua participação em decisões que afetam profundamente suas vidas e sociedades. (SOARES, 2009, p. 26).

Cada vez mais se enfatiza a competição como forma de igualdade social e respeito à cidadania para com todos. O efeito de polarização na educação acentua-se, competir passa a ser sinônimo de emancipação e crescimento. A educação vira palco de suporte para a alavancagem do mercado de trabalho e a questão dos empregos. Coraggio (2009, p. 93) explica que:

A experiência do próprio mercado mundial vem demonstrando que a competitividade não se expressa somente no preço e, portanto, não depende apenas da redução dos custos dos insumos e do incentivo à elevada produtividade do trabalho, mas que existem outras determinantes fundamentais: 'qualidade total', serviços ao consumidor, inovação e criatividade, velocidade de adaptação a mercados mutantes; isto afeta menos o custo e mais a qualidade dos recursos humanos e sistemas sociais envolvidos em sua produção. Mas essa qualidade não pode ser conseguida apenas com a vacinação, a nutrição e a educação básica das crianças de hoje já que, por sua vez, está associada às condições de reprodução de suas famílias e comunidades, à qualidade de vida histórica e atual, e também às expectativas de vida para o futuro. A qualidade de uma sociedade, refletida na qualidade de vida dos trabalhadores, famílias e comunidades, transforma-se assim em condição para uma competitividade sustentável.

Quanto maior a polarização praticada pelas políticas neoliberais no que se refere à educação, menos se contribuirá para o desenvolvimento humano e a democratização do conhecimento.

A competitividade sustentável requer uma sociedade não polarizada na qual existam expectativas de melhoria contínua da qualidade de vida dos agentes econômicos, o que não é independente da qualidade de vida de toda a população com a qual convivem (meio ambiente, saneamento, saúde, concentração demográfica, violência, segurança, valores de solidariedade e colaboração, identidade cultural, valores democráticos, direitos à cidadania, sistemas de socialização escolar, qualidade dos meios de comunicação de massa etc.). Esta constatação torna-se mais evidente se a competitividade é encarada como um fenômeno estrutural, transgeracional. O desenvolvimento humano não pode ser visto como um resultado possível da competitividade, mas como condição desta (CORAGGIO, 2009, p. 94).

Não se discute as raízes dos problemas sociais na sociedade, nem tão pouco mecanismos que possam reduzir ou até mesmo utopicamente irremediando os mesmos.

[...] o próprio Banco Mundial admite o seu baixo desempenho no combate à pobreza. Por outro lado, a retórica do social convive lado a lado com as propostas de flexibilização do mercado de trabalho (com impacto direto na redução dos salários e dos direitos trabalhistas). De privatização dos sistema previdenciário (que excluiu parte significativa da população de benefícios, já precários, oferecidos) e do ajuste. Em sínteses, apesar das críticas e pressões para mudanças no Banco, as reformas propostas não alteram o eixo central de suas políticas, responsável pela promoção do atual padrão de crescimento desigual e excludente (SOARES, 2009, p. 30).

Políticas públicas são criadas e incorporadas para apenas tentarem compensar socialmente os indivíduos, fornecendo-os uma sensação de inclusão frente algumas necessidades, com o intuito sempre de manutenção e expansão do controle e domínio do capital. Sobre essa questão, Coraggio (2009, p. 85) aponta:

Esta posição, que parece surgir para enfrentar as modalidades mais economicistas do ajuste estrutural, encontra ressonância no discurso do Banco Mundial que, a partir de 1990, tem declarado como seu principal objetivo o 'ataque à pobreza', embora o apresente essencialmente como uma questão de equidade.

Ecoa-se que a pessoa ocupa uma posição na sociedade resultado do seu esforço, visualiza-se a sua capacidade de adaptação às mudanças, a sua competitividade e dinamismo. No tocante ao Banco Mundial, podemos destacar a força dos seus ajustes, junto às políticas públicas sociais praticadas e impostas pelos governos.

Esta proposta estratégica para atacar a pobreza explicaria por que o Banco Mundial, que tradicionalmente direcionou investimentos para a infraestrutura e o crescimento econômico, aparece cada vez mais como uma agência propulsora do investimento em setores sociais e na reforma do conjunto das políticas sociais (CORAGGIO, 2009, p. 86).

Quanto aos governos e as ideias a serem oportunizadas pelo Banco Mundial, Coraggio (2009, p. 75) é enfático e destaca:

Se o que o Banco Mundial oferece são principalmente ideias, e estas ideias vão contribuir para dar forma as políticas estratégicas, que preparam nossas sociedades para um futuro sobre o qual somente podem ser feitas conjecturas, é preciso analisar em detalhe como essas ideias são produzidas e qual a sua validade, assim como analisar as condições e as consequências dos empréstimos concedidos.

Coraggio (2009, p. 86) apresenta questionamentos importantes para a nossa pesquisa, tais como:

Como alcançar um crescimento baseado em tecnologias de trabalho intensivo quando o modelo informacional de desenvolvimento é justamente um grande eliminador de força de trabalho? Em todo caso, fazê-lo por meio de ‘apropriados incentivos de mercado’ não pode significar senão uma queda acentuada dos salários e de seus custos indiretos.

A partir das leituras realizadas, podemos observar que devido ao crescimento acelerado da pobreza no Terceiro Mundo, considerado como fator direto de transtornos sociais com sérias consequências para a estabilidade dos países mais desenvolvidos, a ideia de contenção da pobreza se coloca como aspecto fundamental nas proposições do Banco Mundial.

Demonstrando grande preocupação com o campo educacional, o Banco Mundial, nas últimas décadas, financiou e patrocinou eventos de cunho mundial no tocante a educação, como já citamos, a Declaração de Jontiem (Tailândia, 1990) e Marco de Ação (Dacar, 2000). Os recursos captados e disponibilizados pelo Banco provocaram empolgação por parte dos gestores públicos, vislumbrando e tendo como anunciado melhorias na qualidade da educação com grandes perspectivas de redução da evasão escolar, da repetência, além de um aporte tecnológico para as escolas.

As demais medidas, inclusive as de política social, continuam, apesar da nova retórica, subordinadas à lógica econômica, tendo como principal objetivo apoiar as políticas macroeconômicas de ajustamento. Assim, apesar de o aumento da alocação de recursos do Banco Mundial para os setores sociais ser inegável nos últimos anos, o destino dos recursos e a eficácia das políticas são extremamente questionáveis (SOARES, 2009, p. 29).

As propostas de cunho pedagógico contêm um teor de contemporaneidade em seu corpo teórico (anos de 1990-2000), mas embasadas em diretrizes adotadas nos anos de 1970.

Adota o modelo econômico denominado de microeconômico/neoclássico, definido por Coraggio (2009, p. 98):

[...] a assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. Este fato é por si só motivo de preocupação, uma vez que esse modelo traz uma série de vícios intrínsecos conhecidos, que podem incidir sobre a validade científica dessas propostas apresentadas.

Nessa linha, a educação teria como fim o aumento das habilidades a serem desenvolvidas pelos indivíduos com o intuito de melhorarem seu desempenho produtivo comercial/industrial. A empregabilidade tendo destaque através da certificação e aprimoramento de habilidades e competências, servindo como ponte de acesso à sociedade mercantilista, necessitando com isso atender as novas exigências impostas pelo novo padrão de acumulação do capital.

No setor social, O Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação (SOARES, 2009, p. 30).

As políticas sociais adotadas pelo Banco Mundial têm o intuito de justificar, enfraquecer a coisa pública, persuadindo a sociedade e consagrando o que é privado. Mas como já citado, o Banco Mundial não realiza projetos sem outros atores responsáveis (poder executivo) conjuntamente. Fonseca (2009, p. 233) ainda alerta:

[...] a decisão sobre os projetos circunscrevia-se sempre ao nível decisório mais alto do governo, embora algumas vezes as propostas fossem rejeitadas no nível dos dirigentes e dos técnicos da administração federal e estadual.

Corroborando ainda Coraggio (2009, p. 76) enfatiza:

É comum ouvir que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo mundo. Esta tese é plausível: as declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com que vêm sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve parecem confirmá-la. Ao mesmo tempo, porém, há sinais de que outros atores também estão operando ativamente e são co-responsáveis pelo resultado. Sem admitir a eficácia dos atores locais, não se poderia explicar porque, no Equador, a reforma educativa e a política de melhoria da qualidade da educação, financiadas pelo Banco Mundial, não incluem a educação indígena bilíngue enquanto na Bolívia ela foi considerada um componente central na reforma educativa

também financiada pelo Banco. Nem sequer se poderia explicar porque o Banco Mundial concordou em financiar um investimento significativo na modernização universitária argentina, enquanto seus principais porta-vozes usualmente insistem na conveniência de reduzir o investimento público na educação superior. Tampouco se explicaria por que em alguns países os empréstimos do Banco Mundial priorizam o investimento em livros didáticos e minimizam aqueles realizados em infraestrutura, ao passo que, em outros, continuam atribuindo prioridade à construção de edifícios em detrimento da melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino.

Friedman (1988) cita que a relação de competição que deve estar engendrada na escola, pois a mesma foge dos dogmas do capital, salientando que a educação pública deve seguir moldes empresariais, mercantilistas e de não gratuidade, corrobora com as ideias emplacadas pelo Banco Mundial, enquadrando em seu modelo econômico a relação pedagogia e comércio.

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, O Banco estabeleceu uma correlação [...] entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 2009, p. 102).

Teorias e aspectos próprios da realidade do chão da escola, da prática educativa são discutidos não por especialistas em educação, mas sim por especialistas e investidores nos mercados de capitais, embasados por teorias e metodologias que atendam interesses de uma economia voltada ao mercado.

Coraggio (2009, p. 103) faz o seguinte alerta:

Em consequência, não seria de estranhar que sua proposta básica para o sistema educativo consista em (até onde for possível) deixa a atividade educacional à mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação, em que áreas e a que preços deve ser oferecida.

A livre concorrência e a redução cada vez maior da gratuidade do ensino são premissas fundamentais aos modelos de gestão que o Banco emprega para educação, com uma busca incessante do aumento da eficiência dos serviços públicos.

Nesse complexo terreno devemos lutar para construir um sentido avançado para as políticas públicas. Essa procura coletiva torna-se mais fácil se compreendermos que a realidade da política social não está isenta de

contradições e nem é a simples expressão da vontade do mais poderoso, mas algo emergente no qual podem incidir a crítica do discurso dominante e a proposição de alternativas para a sociedade em seu conjunto. As políticas sociais atuais são, portanto, o resultado não apenas da avassaladora iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo de direita, como também da ausência de iniciativa e do comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas, o que nos torna responsáveis por avançar além da denúncia estigmatizadora ou da crítica ideológica (CORAGGIO, 2009, p. 79).

Diante desse caos a de se pensar a função social da escola no desvelar dessas hipocrisias. Se educadores, pedagogos, pais e alunos não fizerem uma análise mais significativa, reflexiva, minuciosa, desse modo de educação, continuaremos a reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista na qual, o único objetivo é possibilitar o cidadão mínimo, consumidor passivo a mercê de democracias mínimas. Sobre as propostas do Banco Mundial, Coraggio (2009, p. 109):

Não defendemos aqui a necessidade de rejeitar as propostas do Banco que podem conter ideias muito boas, mas de trazer um exame crítico que não parece ter sido realizado por seus proponentes, nem sequer por suas contrapartes nacionais. Deveria ser evidente que, apesar do seu manto de cientificidade, existem grandes fragilidades de princípio nos fundamentos dessas propostas, não porque se baseiam em pressupostos irrealistas, mas pela qualidade destes pressupostos que sustentam os modelos e métodos utilizados. Inclusive, após vários anos de implementação destas políticas, é necessário começar a examinar se elas estão produzindo os efeitos reais que estavam previstos. Isso não significa que algumas das recomendações do Banco não sejam intuitivamente aceitáveis e até eficazes em certas circunstâncias. Mas é fundamental ter consciência de que devem ser consideradas em pé de igualdade com outras propostas que possamos fazer e que não têm essa aparência impressionante dos modelos econométricos, a partir de outros marcos teóricos-metodológicos, igualmente válidos se bem aplicados.

Coraggio (2009) lembra que a dificuldade reside na distinção sobre as medidas que são tomadas pelo Banco, quanto as suas orientações serem de cunho econômicos, voltadas a saneamento das contas públicas com redução efetiva das funções desempenhadas pelo Estado ou se os projetos e programas têm realmente um viés voltado às políticas com maior eficiência ao setor educacional, conhecendo e refletindo sobre as suas peculiaridades.

É necessário revitalizar a capacidade de diagnóstico e decisão nacionais, capitalizando as experiências no âmbito mundial e a visão global, com a ajuda dos organismos internacionais, o que não significa tentar descobrir a verdade absoluta no educativo nem suas fórmulas definitivas, mas propiciar a abertura democrática da esfera pública para assumir, propor, e construir consensos em torno de concepções e ações educativas num espaço

transparente e pluralista de inovações, aprendizagens e contínuas retificações (CORAGGIO, 2009, p. 121).

E ainda completa:

Com relação às políticas macroeconômicas, é sabido que tanto o FMI quanto o Banco Mundial exercem fortes pressões para impô-las a suas contrapartes nacionais. No que diz respeito às políticas sociais, às quais se poderia atribuir relação direta com a tarefa da classe política local de construir a legitimidade do sistema global, há indícios de que a interferência também pode ser importante, sobretudo para reduzir e tornar mais eficiente o gasto público. A tendência indica a subordinação das políticas sociais ao objetivo econômico da competitividade. (CORAGGIO, 2009, p. 93)

Nessa dinâmica, Fonseca (2009) complementa que a mesma fonte de financiamento de recursos os faz com a mesma política de concessão, ancorada por acordos comerciais, metas estabelecidas, técnicas de economia que visam reduzir ao máximo qualquer flexibilização que fuja aos patamares econômicos a serem alcançados. Ocorre uma racionalização por completo, subsidiada pelas técnicas administrativas e gerenciais. Todavia tanta formalização e controle têm como confronto uma organização peculiar e com baixíssima captação de recursos para sua pasta e lembra que: “[...] algumas ações decorrentes dos acordos externos, [...] poderiam perfeitamente ser desenvolvidas com a parte nacional dos recursos” (FONSECA, 2009, p. 247).

Diante desses relatos, fica aqui uma indagação: Não seria viável pensarmos e ancorarmos a Educação em políticas de Estado, ao invés de uma política de Governo, com valorização nos projetos para com seus quadros técnicos burocráticos, erradicando rodízios funcionais, setoriais, partidários e descartando por completo o fragmentar das informações?

Vale lembrar que como citado anteriormente, que foi no período militar no Brasil que o Banco Mundial teve a sua maior recepção e sintonia nas suas propostas junto ao executivo da época.

O esgotamento, nos anos 70, do longo ciclo de acumulação iniciado no pós-guerra, caracterizado pelo declínio das taxas de crescimento e posterior crise estrutural das economias centrais, deslanchou um profundo processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados e a emergência do processo de reestruturação tecnológica e produtiva nos países industrializados e a emergência do processo de globalização, que se intensificaria nas décadas seguintes. Pela primeira vez na história, todas as formas de capital atingiram uma escala global no seu processo de circulação, o que causou uma deterioração do controle dos Estados nacionais e instituições multilaterais sobre variáveis econômicas importantes, como os fluxos de capitais financeiros e produtivos e sobre o próprio mercado. Essas

mudanças no sistema capitalista mundial foram acompanhadas pelo progressivo declínio da influência das concepções Keynesianas que haviam dominado as políticas macroeconômicas desde o pós-guerra (SOARES, 2009, p. 20).

Na década de 1970, um fator pode ser apontado como decisivo para que os países contemplados com os investimentos do Banco obtivessem sucesso, seria um maior crescimento econômico, por isso o interesse do mesmo na educação profissional em seus projetos, na busca da formação técnica necessária ao setor produtivo e em contrapartida o crescimento esperado.

Nessa temática Fonseca (2009, p. 232) explica que:

No início dos anos 70, a Educação foi considerada, no projeto de desenvolvimento do Banco, como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau. Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro.

Na década de 1990, mais precisamente no governo Collor, houve uma revitalização nos projetos recomendados e direcionados pelo Banco em nosso país.

[...] o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo Collor. Implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou as exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas (SOARES, 2009, p. 36).

Mas foi no governo FHC que a sintonia com o Banco Mundial e a lógica do capitalismo, que a privatização do conhecimento tomou forma. Adotando teses neoliberais e entrelaçando as políticas sociais educacionais com as lógicas mercantilistas, o governo Fernando Henrique Cardoso não só dá continuidade aos programas liberalizantes, como os amplia, aprofundando cada vez mais as reformas sugeridas em diversas áreas e impostas pelo Banco.

Para Soares (2009, p. 38), “[...] os recursos do Banco Mundial para o país deveriam se dirigir predominantemente para a promoção de políticas que erradiquem a pobreza, reduzam a desigualdade social e promovam o desenvolvimento sustentável no país”.

No que se refere à educação, as temáticas como autonomia e descentralização para as instituições de ensino; priorização da educação básica (séries iniciais); fragmentação das classes sindicais (professores); avaliações das instituições de ensino, com figuração de índices e ranking, tornam-se temas frequentes na pauta de discussão e nas medidas norteadoras educacionais do período.

Assim, por exemplo, todos têm acesso à escola primária, mas têm escolas primárias de qualidade muito diferentes, diferença essa que se oculta sob a aparência de um mesmo certificado nacional de aprovação. Nesse caso, a aparência do ‘para todos’ esvai-se, e torna-se evidente a dualização do modelo, em que um direito pretendidamente universal é exercido de um modo por um cidadão de primeira (se obtido via renda) e de outro por um cidadão de segunda (se alcançado via ação pública) (CORAGGIO, 2009, p. 90).

Outra problemática é citada por Corragio (2009, p. 91):

[...] amarram o Estado a um assistencialismo de custos crescentes. Como demonstrado [...] pelo analfabetismo funcional, as políticas setoriais deste tipo não resolvem a natureza reprodutiva dos problemas cujos efeitos pretendem compensar, e portanto não somente não se sustentam como também hão de consumir cada vez mais recursos no futuro. A eficiência em alcançar objetivos de curto prazo (equilíbrio fiscal), se de fato ocorrer, não necessariamente conduzirá à eficiência no cumprimento dos objetivos de longo prazo (desenvolvimento humano sustentável) (CORAGGIO, 2009, p. 91).

Como exemplo de sintonia e de servidão do governo FHC ao Banco Mundial, pode-se citar a proximidade entre a Conferência Mundial da Educação na Tailândia, nos anos de 1990 e a aprovação da Lei que estabelece as diretrizes para a educação nacional e regional para pelo menos uma década seguinte (9.394/96 LDB), sintonia bem definida com a Declaração resultante da conferência, tendo como lema “Educação para todos”.

O governo Fernando Henrique vem dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abrem caminho para o aprofundamento das reformas. Muitas das mudanças em curso coincidem com as propostas do Banco, como a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para educação no ensino básico, entre outras (SOARES, 2009, p. 37).

Outro ponto a ser lembrado é a grande articulação entre Unesco e Banco Mundial, tendo sempre como condutor direto e articulador os Estados Unidos. Entendemos que as

orientações, advindas, por exemplo, dos documentos da Unesco, por trazerem um “tom humanitário” muitas vezes não passam pelo crivo de uma reflexão mais detalhada.

Essas brechas reafirmam, novamente, que a responsabilidade pelas políticas educativas recai sobre os governos nacionais e os seus políticos, intelectuais e técnicos, sobretudo quando eles exercem um poder de decisão altamente centralizado, apelando no melhor dos casos a legitimização a posteriori de políticas cujos erros podem provocar catástrofes irreparáveis. Em todo caso, não podemos dizer simplesmente que o Banco é o factótum das novas políticas educativas. [...] o seu [...] discurso esboça elementos para assumir políticas diferentes, se houvesse – de fato – a vontade política de fazê-lo. (CORAGGIO, 2009, p. 120).

Pretende-se como objetivo dessa pesquisa a posteriori, analisar as atuais políticas de Educação Profissional no Brasil e em específico no Estado do Paraná. O foco no Paraná torna-se necessário, pois esse Estado desde o início dos anos de 1990 tem se mostrado em sintonia com as políticas neoliberais para educação, prova disso é pensar o quanto a Educação Profissional, nas últimas décadas, serviu de cenário para a iniciativa privada que com recursos públicos diversificou e ampliou a demanda.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ: CARACTERÍSTICAS, FUNDAMENTOS E PROPOSTAS

Neste capítulo temos como objetivo caracterizar os fundamentos e a proposta para Educação Profissional no estado do Paraná, buscando inicialmente apresentar os documentos oficiais para essa modalidade de ensino e sua articulação com a educação profissional no Estado.

Com base, nestes documentos, buscamos elucidar a Educação Profissional a partir do Decreto 5.154/04, e a sintonia das políticas para essa modalidade em relação aos organismos internacionais. Assim, objetivamos também apontar as principais bases teóricas das políticas apresentadas, bem como, uma síntese das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para essa modalidade de ensino.

4.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ A PARTIR DO DECRETO 5.154/04

Quanto à Educação Profissional no Estado do Paraná, pós anos 1990, objeto dessa pesquisa, destacamos que não tivemos nenhuma pretensão política partidária quanto as Gestões do governo de Roberto Requião²⁸ (2003-2006 e 2007-2010) que conjuntamente com o Governo Federal adotaram às premissas para, novamente, integrar a Educação Profissional ao Ensino Básico. No período de 2003/2008, com um cenário político diferenciado no âmbito federal e estadual propõe-se nos documentos oficiais um resgate da educação pública de qualidade social.

Nossa compreensão é de que no plano do discurso, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná engendrou em suas políticas ações que sinalizavam uma educação pautada na concepção do materialismo histórico, baseadas nas correntes de pensamentos de Marx e Gramsci, assumindo e difundindo junto aos seus representantes a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como referência no Brasil Demerval Saviani, resguardando a categoria trabalho, a sua perspectiva como princípio educativo, trazendo junto à modalidade da educação profissional o conceito da politecnia²⁹, o conhecimento técnico atrelado ao científico.

²⁸ Governou o Estado do Paraná entre 2003 e 2010.

²⁹ É um conceito integrante da concepção pedagógica que considera o homem como ser social e omnilateral. Ela é compatível com o conceito de autonomia do sujeito, de superação da dualidade escolar, de superação da divisão dos saberes em práticos e teóricos e de superação da divisão do trabalho em manual e intelectual (LIMA FILHO, 2003, p. 102).

Com base, nessa concepção filosófica desenvolveram-se as novas diretrizes curriculares para o Estado do Paraná (2006), ocorrendo deste modo, um rompimento com as políticas apresentadas no governo anterior³⁰, que atrelaram e alteraram a essência fundamentalista da educação profissional, mediante aos apelos, investidas, orientações e determinações dos organismos internacionais, modificando e reconfigurando a educação profissional com ideias de pragmatismo e mercantilismo, apontando para um desmonte a então rede da educação profissional vigente na década de 1990, que para Kuenzer (2001, p. 73), significou uma “[...] estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital”.

Comungado com as ideias do Governo Federal, destacou-se em síntese o seguinte parágrafo retirado das Diretrizes da Educação Profissional do Paraná fundamentos políticos e pedagógicos:

[...] a SEED assumiu o compromisso com uma política de Educação Profissional que tem o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho (PARANÁ, 2006, p. 19).

Ao adotar essa ideia, as diretrizes curriculares do Estado do Paraná acatam a perspectiva de pensar o trabalho como princípio educativo, como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de educação. Nesse contexto, pretendemos com base nesses documentos, verificar a articulação que vem ocorrendo entre as propostas do MEC e SEED-PR, no sentido de vislumbrar, se é possível, diante dos Programas apresentados pelo MEC (Pronatec, E-TEC-Brasil³¹, Brasil Profissionalizado³², Projovem³³, Proeduse³⁴, Proeja³⁵,

³⁰ Jaime Lerner – Foi Governador do Estado do Paraná entre 1995 e 2002.

³¹ E-TEC-BRASIL – Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12326&Itemid=665

³² BRASIL PROFISSIONALIZADO – O programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663.

Profuncionário³⁶, Proinfantil³⁷), e difundidos pela Secretaria do Estado do Paraná/ Departamento de Educação e Trabalho, efetivar na prática escolar a junção entre a categoria trabalho como princípio educativo e as demandas para a modalidade de educação profissional ou se mais uma vez, assistiremos essa modalidade como palco para atender a demanda de mercado de trabalho e a questão da empregabilidade.

No intuito, de refletirmos sobre essas demandas, recorreremos às políticas adotadas no Governo Lerner, na intenção de lembrar que no Paraná, Programas como o PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio tiveram suas finanças subsidiadas pelo BID. Por meio desse programa observou-se o verdadeiro laboratório para criação e experimentação de alternativas para o Ensino Técnico (FERRETTI, 1997).

Por isso, consideramos que uma ação marcante da gestão compreendida entre (2003-2010- Governo Requião) refere-se à desativação da Agência de Desenvolvimento da Educação Profissional (PARANATEC) que gerenciava as atividades relativas à oferta da Educação Profissional no Estado. Nesse sentido, observamos ter havido, por parte da Secretaria do Estado da Educação, ações no sentido de assumir novamente a Educação Pública, e especificamente no caso da Educação Profissional, institui-se o Departamento de Educação Profissional.

³³ PROJovem – A formação profissional de jovens de baixa renda precisa estar contextualizada ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo para permitir a inserção socioeconômica desta parcela da população. O Projovem, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), busca justamente colaborar com esta formação. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/mercado-de-trabalho/projovem>.

³⁴ PROEDUSE – Programa de Educação das Unidades Socioeducativas. -Implantado em 2005; Parceria da SEED com EJA e Secretaria da Criança e Juventude (SECJ); Público atendido: Adolescentes em conflito com a Lei cumprindo medidas socioeducativas de privação de liberdade. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/nre/umuarama/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=132>.

³⁵ PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tem como objetivo principal fazer uma oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional. Destina-se a Jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562.

³⁶ PROFUNCIONÁRIO – O Profuncionário é um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. A formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e, portanto, para a carreira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12365.

³⁷ PROINFANTIL – O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com_content&view=article.

De acordo com os documentos emanados da SEED/ PR, a pretensão de retomada desta modalidade de ensino deu-se com base no levantamento das reais necessidades de expansão, e priorizando as tendências socioeconômicas das regiões do Estado, como do provimento de recursos materiais e humanos. Ainda segundo esses documentos (Decreto 5.154/04; Diretrizes Curriculares para educação profissional) essa gestão 2003/2006 – 2007/2010 tinha como proposta curricular a formação do cidadão/aluno/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade. Nessa conjuntura o documento apresentava seus eixos de ações pautadas nas categorias: trabalho, cultura, ciência e a tecnologia, como princípios fundadores da organização curricular integrada ao Ensino Médio.

Foi nesse contexto que, a SEED/PR, por meio do Departamento de Educação Profissional, assumiu o compromisso de uma política de educação profissional que tivesse a categoria trabalho como princípio educativo. Kuenzer (1998) ressalta que para o homem ser um sujeito social e o trabalho ter seu princípio educativo atendido, ele necessita enxergar-se como sujeito transformador, com sua totalidade histórica e conhecedor das contradições sociais.

Kuenzer (1997) dá importância em ressaltar que o movimento já citado de desescolarização e empresariamento (PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional e PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) da educação profissional esteve inserido no processo de redefinição do ajuste estrutural requerido pela dinâmica das relações capital-trabalho na economia política da globalização. Pautados na equidade, investiu-se com prioridade em políticas educacionais de qualificação profissional compensatória. Kuenzer destaca:

[...] a ideia de equidade, como demanda de justiça social eficiência econômica, reduz o papel do Estado a assegurar condições, por meio de financiamento, apenas para os setores geralmente excluídos, como as minorias étnicas, pobres e mulheres, com efeito corretivo para tonar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que assegurada a sua competência, uma vez que o tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência acadêmica necessária para a continuidade nos estudos. Ademais, segundo o documento do Banco Mundial de 1995, o aumento rápido de matrículas contribui para a deterioração da qualidade. [...] o ensino superior não é para todos, mas sim para dirigentes e técnicos de alto nível, [...] devem ser rigorosamente selecionados, premiando os que sejam realmente competentes. Para o Banco Mundial, e para boa parte dos políticos, dirigentes e mesmo muitos intelectuais brasileiros, a ‘competência’ é um atributo biológico ou até mesmo divino, que não tem nada a ver com as condições econômicas, sociais, culturais na determinação das formas de

produção, sistematização e divulgação do conhecimento. (KUENZER, 2001, p. 68).

Nesse contexto, enquanto professor-cidadão, não é possível que se fique alheio às rápidas e exacerbadas mudanças impostas pelos novos senhores do mundo (FMI, Banco Mundial, BID):

[...] nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste a economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza. (SOARES, 2009, p. 17).

O educador que não consegue compreender as influências que interferem na esfera educacional não terá condições de auxiliar seus alunos a um maior desvelamento do social. Se a escola não possibilitar ao aluno uma análise mais crítica, reflexiva, significativa da realidade em que vive, jamais conseguirá formar o sujeito educando, que fatalmente conviverá com o perverso sistema capitalista, mas que pode ser menos ingênuo, diante dos fatos que lhe são apresentados de forma tão naturalizada. É preciso repensar a prática de ensino (professores) e de aprendizagem (alunos) noutra perspectiva; repensar a educação profissional não apenas como a formação de um aluno com conhecimento, mas de um aluno que provocará uma catarse, um ser humano capaz de sentir-se novamente parte do gênero humano.

4.1.1 As políticas para a Educação Profissional no Paraná em sintonia com os organismos internacionais

O Estado do Paraná no final dos anos de 1980 começo dos anos de 1990, mais precisamente no Governo Jaime Lerner, período compreendido entre 1995-2002 apresentou uma grande sintonia com as propostas e orientações pautadas pelas agências Internacionais em especial pelo Banco Mundial, com intuito de reorganizar administrativamente e institucionalmente o Estado. As medidas de reajuste e reestruturação no modelo e processo de gestão governamental teve como eco em seus discursos o tom de melhoria e expansão na qualidade no que tange o setor da educação.

Sanfelice (2001, p. 13)³⁸ completa: “Não há inocentes ou incompetentes nessa história; há um conjunto de relações que a produzem, relacionadas ao grau de dependência política e econômica nacional em relação à hegemonia econômica e política internacional”.

O grau de destaque ao Governo Lerner se deve a sua simetria junto aos programas das agências citadas, priorizando e objetivando a eficácia e a eficiência dos mesmos; na esfera nacional, o governo assumia tendências neoliberais. O Paraná apresentou-se como grande parceiro nas chamadas políticas neoliberais adotadas pelo organismo no tocante a educação, em especial e direcionada a essa pesquisa, a modalidade da Educação Profissional, transferindo sua aplicabilidade para a esfera privada e utilizando-se de recursos públicos. Sobre essa temática, Torres (2009, p. 137) completa: “O BM propõe uma redefinição do papel tradicional do Estado em relação à educação, uma redefinição dos parâmetros e prioridades da despesa pública, e uma contribuição maior das famílias e das comunidades nos custos da educação”.

Quanto à educação, o Banco Mundial sempre reforça o discurso de que a mesma deve estar pautada em controles, metas e gerenciamentos mais detalhados e supervisionados, alega que da forma que a educação é pautada e administrada, acarretam aumento na onerosidade da máquina pública, necessitando com isso de ajustes e reformas imediatas.

Nessa temática, Sanfelice (2001, p. 13) corrobora nos dizendo que: “a educação podemos dizer assim, é um pretexto para que, através dela, alcance-se as metas acima. O PROEM, no Estado do Paraná é, por sua vez, um fértil exemplo de como se pratica a política mencionada”. São ícones para o Banco Mundial: uma boa administração; o incentivo a concorrência; conceitos como planejar, organizar, executar e controlar, funções básicas e essenciais na visão neoliberal. Aqui cabe salientar algumas peculiaridades enraizadas nos programas de cunho educativo do Banco Mundial, entre elas:

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo. O papel técnico especializado de uma agência como a UNESCO continua então, fazendo sentido (TORRES, 2009, p. 139).

³⁸ Citação do prefácio do livro DEITOS, Roberto A. Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD. Os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: Edunioeste, 2001.

Alinhados as conferências Mundiais realizadas na (Tailândia, 1990) e no (Dacar, 2000) que vislumbravam a universalização e melhoria da educação no mundo todo, os governos brasileiros (esfera federal) da época assimilaram e acamparam programas de cunho emancipatório no tocante ao alcance de números que reduzissem e superassem, junto à educação, dados e estatísticas críticas e mínimas, mercantilizando um direito. Vale ressaltar que:

[...] a educação foi reafirmada como direito pela Conferência Mundial de Educação para Todos (ocorrida na, Tailândia, em Jomtien, em 1990) e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos (ocorrida no Senegal, em Dacar, em 2000), ambas promovidas pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. As metas de Jomtien e de Dacar são abrangentes, abordando o conjunto de educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, a questão de gênero e a dimensão da qualidade (SILVA, 2008, p. 17).

Citam-se, neste contexto os programas políticos e educacionais com ações constantes como os PCN'S, e a LDB, sancionados em 1996, o FUNDEF e posteriormente o FUNDEB, que norteariam nossa educação como um todo nesse período. Torres (2009) lembra ainda que a educação passa a ser nesse período gerenciada e controlada como um comércio, uma empresa e destaca:

[...] é sob estes parâmetros que é definido um conjunto de 'avenidas promissoras' e 'becos sem saída' para a reforma da escola de primeiro grau, priorizando, por exemplo, o livro didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidência, mas alto custo), a capacitação em serviço sobre a formação inicial, ou o livro didático sobre a biblioteca escolar (TORRES, 2009, p. 140).

A década de 1990 ficou marcada pelo grande volume de dinheiro injetado em projetos financiados pelos organismos internacionais multilaterais em grande parte do território nacional e que teve como concepção predominante para Torres de uma:

[...] educação como um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidade (TORRES, 2009, p. 141).

O tom de melhorias na qualidade de ensino prevaleceu, reformas liberais com técnicas estrategistas com intuito de implementação se destacaram, em especial podemos citar o "Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná", implantado, executado e administrado

nesse estado, nivelado aos estudantes do Ensino Fundamental e financiado pelos organismos internacionais.

Cabe aqui uma ressalva, comentada por Torres, frente aos que decidem os rumos das políticas educacionais vinculadas ao Banco Mundial.

Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não tem de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a aprendizagem infantil, a capacitação docente, o desenvolvimento e a reforma curricular, as políticas linguísticas, [...] a avaliação da aprendizagem etc. A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores (TORRES, 2009, p. 139).

Outro programa de destaque que encampou o QPE³⁹, nesse Estado, e subsidiado pelas entidades internacionais foi o PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, voltado para a redefinição do Ensino Médio e “Profissional”. Tiveram suas finanças subsidiadas pelo BID⁴⁰ a partir de 1996, com a aprovação do empréstimo e no final do ano 1997 com a ratificação por parte do Senado federal.

Como segue abaixo:

O SENADO FEDERAL resolve:

Art. 1º É autorizado o Estado do Paraná, nos termos da Resolução nº 69, de 1995, do Senado Federal, a contratar e prestar contragarantia a operação de crédito externo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, no valor de US\$100, 000, 000. 00 (cem milhões de dólares norte-americanos), de principal, destinando-se os recursos ao financiamento parcial do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM (SENADO FEDERAL, EM 12 DE DEZEMBRO DE 1997).

Deitos (2011) destaca que o programa fez parte do Plano de Ação-Gestão 1995/1998 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, sendo o marco inicial de reformas na educação do Ensino Médio e “profissionalizante” e enfatiza que:

³⁹ QPE – Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná

⁴⁰ Banco Interamericano de Desenvolvimento – Apóia iniciativas de países da América Latina e Caribe para reduzir a pobreza e a desigualdade. Tem como objetivo trazer desenvolvimento de uma maneira sustentável e que não cause prejuízos climáticos. Disponível em: <http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/sobre-o-banco-interamericano-de-desenvolvimento,5995.html>. Acesso em: 15 ago. 2013.

[...] o governo do Estado do Paraná efetivamente inicia o Programa para o ensino médio e profissional, chamado de PROEM, sendo que a aprovação do Contrato de Empréstimo pelo BID ocorreria em 1996, e a sua aprovação pelo Senado Federal em final de 1997. Apesar disso, o programa já havia sido discutido e proposto em 1992, quando foram realizadas reformas no ensino fundamental, através do Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE. Isso indica que, a ao redefinir as políticas para o ensino fundamental, os ensinos médio e profissional, também seriam redefinidos e pautados na mesma sustentação da centralidade da educação básica, elemento chave das políticas educacionais dos Organismos Internacionais Multilaterais [...] (DEITOS, 2001, p. 44-45).

Sapelli (2007) reitera que apesar do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM) do Paraná não ter sido financiado pelo Banco Mundial e sim pelo BID, suas agendas sempre caminharam em comunhão.

Como já citado anteriormente e compactuando com Ferretti (1997), o mesmo foi peça chave para a elaboração e execução de medidas e técnicas administrativas e gerenciais para com a modalidade do Ensino Técnico. O PROEM atenderia, de forma direta e emergencial, a demanda do mercado de trabalho, uma questão fundamental aos novos e modernos processos de gerenciamento, a empregabilidade, tendo sua orientação para a superação de uma maior competitividade e exigência impostas pela nova reestruturação mercantilista.

Deitos (2011, p. 42) explica que:

A retórica oficial diz que não se pretende manter a herança dualista, e isto se confirma na prática, pois é inerente às condições econômicas e políticas que se consolidam no país, e não diferentemente no Estado do Paraná, aparecendo como um desdobramento da articulação das forças econômicas e políticas internas e externas, e a política educacional consubstanciada num processo de reforma que viabiliza e dissimula os interesses econômicos.

Para o autor citado, o programa ancora e propaga objetivos, frente a um novo cenário do mercado de trabalho, que começa exigir uma maior flexibilização para com os conhecimentos e habilidades técnicas. Eixos temáticos formulam a proposta política educacional, embasando-a e justificando-a as novas relações econômicas e sociais:

[...] **primeiro**, o desenvolvimento histórico do capitalismo, [...] a partir da Terceira Revolução Industrial, gerou e acelerou um novo padrão tecnológico e, conseqüentemente, alterou as relações de produção; **segundo** um dos elementos significativos desse novo padrão de acumulação capitalista é a substituição de trabalho não qualificado por trabalho cada vez mais qualificado e concentrado para poucos, o que não ocorre necessariamente nos países periféricos; **terceiro**, para o caso aqui em estudo, o brasileiro, a questão do emprego não exige mais uma solução quantitativa na agropecuária e nem na indústria, e nos serviços apenas relativamente, se

comparado com os outros dois setores e com o conjunto da economia (DEITOS, 2001, p. 44-45 grifo autor).

Quanto à aprovação dos projetos e financiamentos, o autor destaca um certo grau de conformismo e aceitação por parte dos membros dirigentes do executivo paranaense da época, dos sindicatos e das academias (universidades) junto aos seus intelectuais e lembra:

[...] a aprovação do empréstimo externo para o Programa, em nenhuma passagem do Processo, arquivado no Senado Federal, os senadores do Paraná, ou outros senadores, tais como o relator da matéria, questionaram os possíveis problemas de formulação da política educacional paranaense [...]. Isso confirma que a redefinição do ensino médio e profissional, da forma como está sendo implementada, particularmente no Paraná, é produto de um certo ‘consenso’ teórico das elites e de alguns setores sociais [...] (DEITOS, 2001, p. 47).

Importante salientar que esse momento histórico esteve marcado pela fragilização sindical e ausência proposital das IES por parte do Governo da época. Nesta conjuntura, o PROEM foi fundamentado, credenciado e referendado pela secretaria do Estado do Paraná, que considerava que:

Com o PROEM, o Paraná antecipa situações concretas, preparando-se para atender a demanda futura, que deverá crescer cumulativamente, em função das ações que estão sendo desenvolvidas em nível de primeiro grau, com o Projeto Qualidade no Ensino – PQE; e qualitativamente, em função da necessidade de orientar os alunos para um mercado cada vez mais exigente e competitivo (VOLSI apud PARANÁ, 1996, p. 4).

Retirado do site do Tribunal de Contas do Paraná (2013)⁴¹, a citação abaixo deixa claro nos dias atuais, os objetivos dos quais o programa se comprometia na época, o volume de recursos empregados e seus agentes executores:

O Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná teve como objetivo aumentar a eficiência, eficácia e equidade do sistema público do Ensino Médio e fortalecer a capacidade gerencial nos âmbitos local, regional e estadual para preparar uma população mais escolarizada. Com volume de recursos de US\$ 200, 00 milhões, sendo 50% de empréstimo BID e 50% de contrapartida estadual, teve duração de 10 anos (1998 a 2007) e seus executores no Estado: SEED, FUNDEPAR e APMs (Associações de Pais e Mestres) (TCE, 2013).

Cabe ressaltar e enfatizar para discussão futura a ligação direta que o PROEM apresentou entre a “Teoria do Capital Humano” e a “meritocracia” com uma perspectiva de

⁴¹ Disponível em: <http://www1.tce.pr.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2013.

equiparação e qualificação a todos. Consagrando a educação por si só a obrigatoriedade de desenvolvimento, de inclusão social, individualizando problemas de cunho social e transformando-os em competências e técnicas a serem adquiridas pelos indivíduos em busca de um diferencial nessa nova forma capitalista de gerenciar o mercado de trabalho.

O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um ‘valor econômico’, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros ‘fatores de produção’ (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento⁴².

Deitos (2001) considera que um dos ícones para a sedimentação das políticas ditas inovadoras e que preconizavam a descentralização e a modernização administrativa na educação no Paraná, lançando-se com as parcerias público-privado e que foram adotadas e financiadas pelas agências internacionais, foram a criação tanto do PARANATEC – Agência Paranaense de Desenvolvimento do ensino Técnico, juntamente com o PARANÁEDUCAÇÃO (ambas agências privadas, mas vinculadas a SEED/PR) que gerenciaram e ditaram os rumos da Educação Profissional nesse período. Deste modo, salienta:

A criação da PARANATEC, Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico, faz parte da estratégia, juntamente com a criação da PARANAEDUCAÇÃO, de gerar a chamada ‘nova institucionalidade’ e a capacidade organizacional da SEED-Secretaria Estadual da Educação, e o caminho para um processo de privatização no setor. (DEITOS, 2001, p. 81-82).

E relembra:

[...] foi realizada solenemente no dia 28 de agosto de 1995, e contou com a presença do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, do Governador do Estado Jaime Lerner, e representantes do SENAI-PR, SENAR-PR, SENAC-PR, SEBRAE-PR, do CEFET e do Secretário de Estado da Educação do Paraná (DEITOS, 2001, p. 82).

⁴² Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto para subsidiar o presente projeto. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_20do_capital_humano.htm#_ftnref1. Acesso em: 05 ago. 2013.

O autor ainda faz menção e dá destaque para o tempo em que foi criada a referida agência, um período de um ano e nove meses, antes da assinatura do Decreto Federal que colocaria fim a integração do Ensino Médio a Educação Profissional em nível Nacional, Decreto nº 2.208/97.

Observa-se até aqui o desmonte ocorrido na Educação paranaense quanto a sua estrutura pública de educação vigente, com a aquisição de parcerias público e privadas, que fizeram parte das reformas organizacionais e institucionais realizadas pelo Estado do Paraná. Empresas de cunho e estatuto privado, mas como destacado por Deitos (2001), com autonomia administrativa e com contínuo apoio financeiro do Estado.

A chamada descentralização se faz no tocante a flexibilização e diversificação do atendimento aos interesses do capital. Quanto ao contínuo apoio financeiro do governo às empresas privadas criadas para a nova reestruturação da educação no Paraná, Deitos enfatiza:

É, na verdade, isto que as empresas querem; apoio e recursos públicos, como reserva e espaço para suas iniciativas, sejam elas econômicas ou ideológicas. A promessa de empregabilidade, que justifica tanto a redefinição da educação média geral como a profissional, está sustentada em razões econômico-ideológicas (DEITOS, 2001, p. 98).

E reafirma:

A ‘educação para a empregabilidade’ é um dos elementos centrais da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional, contudo, esse discurso dissimula a adequação educacional às exigências e requerimentos do mercado de trabalho, e da própria reestruturação produtiva em curso (DEITOS, 2001, p. 86).

4.2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ

Neste tópico serão analisados os fundamentos teóricos que ancoraram a proposta da Modalidade de Educação Profissional no Paraná, destacando o trabalho como princípio educativo, a escola unitária e a Politecnia, a formação omnilateral e a indissociabilidade entre Educação Profissional e a Educação Básica e, por consequência, a integração dos conhecimentos técnicos e científicos: “A formação cultural do proletariado só será completa numa sociedade em que for abolida a divisão social do trabalho, que divide os que ‘fazem’ dos que ‘pensam’ porque essa divisão o embrutece espiritualmente” (GADOTTI, 1983, p. 57).

Tem-se como base fundante e de grande relevância, norteando o processo de integrar o ensino ao trabalho e a participação por meio das citações das obras de autores como Marx, Gramsci e, junto ao cenário nacional autores como Machado, Lima Filho, Saviani, Frigotto, Gadotti, Kuenzer entre outros:

A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme [...]. É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja cultura educativa e não apenas informativa (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p. 29).

Mesmo não existindo obras escritas diretamente sobre a educação, a contribuição maior das obras de Marx à educação está ligada às críticas e às arguições do pensamento liberal articulado pelos burgueses, as quais tinham como objetivo central propostas de níveis mais baixos, quando relacionados às teorias científicas de ensino. Gadotti (1983) alerta que o capitalismo trouxe sim, ao homem um desenvolvimento social, que não pode ser negado; a produção capitalista, quando relacionada à produção em momentos históricos anteriores, destaca-se apesar de sua força alienadora e exploratória.

Para Marx, a existência do homem é determinada por ele mesmo, através das relações desenvolvidas paralelamente entre os homens e a natureza. A ideia marxiana propaga como mediador do processo que irá humanizar o homem, o trabalho. Corroborando com essa ótica, Gadotti (1983, p. 54) exalta que: “não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso, não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento”. Assim, é que se solidifica a necessidade de apropriação intelectual da técnica.

Marx reivindicava uma escola, como uma educação pública e com gratuidade a todos, repugnando e propondo a eliminação do trabalho infantil e procurando adequar o processo de produção ao sistema de educação. (GADOTTI, 1983, p. 57), explica que para: “Marx, a omnilateralidade não é desenvolvimento de potencialidades humanas inatas”. O homem através do seu trabalho cria essas potencialidades. “Ele concebe a educação como fenômeno vinculado a produção social total”.

Machado (1989) destaca que o capitalismo cria moldes e realiza ajustes para desenvolver suas atividades, instituindo novas condições de fortalecimento do capital e alerta:

O próprio capitalismo cria, para se desenvolver, novas condições de aprendizagem e conhecimento dos indivíduos, encarregando-se, ele mesmo,

de suprimir certas barreiras, que até então discriminavam certos setores sociais do acesso à escola e a certos conteúdos do saber, por razões culturais, regionais, raciais, políticas, etc. Nesse sentido, o capitalismo é unificador. Mas, tais premissas econômicas, unicamente, seriam insuficientes para converter, qualitativamente, a estrutura social numa ordem distinta. Elas esbarram em processos cruciais, que impõem controles internos e limites, para os quais, premissas de tipo diferente precisam ser desenvolvidas e que estão na esfera da luta política, em relação às quais a república democrático-burguesa oferece condições, que não podem ser menosprezadas pelo proletariado (MACHADO, 1989, p. 245).

Não se esquecendo de que quanto maior socializado for o saber, maior condições de emancipação a classe trabalhadora terá:

A educação para Gramsci tem, portanto, uma dimensão política muito ampla, pelo papel significativo que podem ter a organização escolar e a criação de uma nova cultura na reestruturação democrática da sociedade. Esta perspectiva de transformação começaria já no capitalismo e um dos meios importantes para isto seria a luta pela escola única para todos (MACHADO, 1989, p. 251).

Gadotti lembra que Marx assim concebia a educação:

[...] fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe, como a concebia o individualismo grego como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons naturais individuais. A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais (GADOTTI, 1983, p. 57).

Para Saviani (1999) todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o mesmo é à base da existência humana. Os homens produzem sua própria existência a fim de suprir suas necessidades. O homem age sobre a natureza e assim age sobre a realidade. Dar intenção a sua ação: essa é a premissa fundante do pensamento pedagógico marxiano, tendo através do trabalho, algo inerente ao homem, às condições de transformação e adaptação as suas necessidades. É assim, que entendemos que esse trabalho, quando passa a ser determinado, conduzido, controlado, idealizado, manipulado, sem que o autor assine a sua própria obra, começa a configurar-se como um trabalho de expropriação, de alienação:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando

assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria (MARX, 1996, p. 297).

No Brasil, na década de 1980, movimentos constituídos em décadas anteriores ganharam força em prol de novas propostas educacionais para o país. Educadores e intelectuais imbuídos dos mesmos interesses para a ascensão das classes proletárias fortaleceram e embasaram propostas ligadas diretamente a uma nova concepção de educação. As ideias de Marx e Gramsci ganharam repercussão e foram discutidas e debatidas junto à sociedade civil.

Machado (1989) a partir de uma visão marxista destaca:

[...] as atividades de trabalho e de educação como integrantes de um único processo, com articulação entre teoria e prática. Pela chamada educação politécnica, através da qual seriam transmitidos os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, além de uma iniciação no manejo das ferramentas elementares das diversas profissões [...] (MACHADO, 1989, p. 88).

Denominou-se como linha progressista⁴³ o pensamento desses autores que juntamente com outros grupos articulados politicamente, iniciaram e almejavam reorganizar a produção científica nacional:

Sendo a educação uma totalidade, isto é, uma ‘síntese de múltiplas determinações’ (Marx), na concepção dialética ela se propõe compreender essas determinações para intervir nelas, buscar a realização plena do homem (omnilateralidade), libertá-lo. Por isso coloca-se numa perspectiva progressista e transformadora da realidade. Em oposição, a educação burguesa tem por finalidade a ocultação dessa realidade em transformação, pois seu projeto de sociedade é conservador e se utiliza da educação para legitimar e perpetuar os seus privilégios de classe. Através da educação para legitimar ela apresenta os seus interesses particulares como sendo os interesses gerais da sociedade como um todo e, portanto, também como sendo os legítimos interesses da maioria que é a classe trabalhadora (GADOTTI, 1983, p. 74).

Nos anos de 1970, a educação estava pautada nas relações de dominação e de desigualdades sociais, encontrava-se na escola uma base de controle e de reprodução dessas teorias por parte dessa elite dominante.

⁴³ As teorias progressistas compactuam que a educação não deve servir como apenas uma reprodutora da sociedade, esta subdividida em classes, mas sim como suporte para uma possível transformação social. A pedagogia progressista crítica deseja a superação do dualismo escolar, oriundo da separação vigente entre conhecimento científico versus técnico, entre uma formação para a academia e outra para o ensino profissionalizante. (GADOTTI, 1983).

Lima Filho (2003, p. 100) salienta:

A educação é, portanto, um processo de síntese das transformações sócio-históricas: no que a realidade se modifica, produz a transformação do sujeito, pelo fato de que este para garantir sua sobrevivência – ou seja, sua produção e reprodução social- age sobre a realidade concreta; o sujeito, por sua vez, se transforma ao imprimir sobre a realidade a sua marca – isto é, o seu trabalho – e por sua ação modifica a realidade.

Contrários a essa reprodução de dominação e alienação na escola, correntes foram lançadas e difundidas no meio acadêmico, todas com o intuito de criticar as práticas educacionais brasileiras, tornando a superação conceitual futura, embasadas a partir do pensamento Marxista e na teoria Gramsciniana. Conceitos como o da omnilateralidade, objetivada para uma totalidade do ser, ou seja, o ser como desenvolvedor das suas próprias potências pelo trabalho, as potências não nascem com os homens, mas sim são criadas pelos mesmos (GADOTTI, 1983).

Outro conceito que se pode destacar é o da escola unitária também embasada por Gramsci, que propõe um ensino pautado nas atividades sociais, elevando e conciliando a maturidade, o avanço intelectual e prático e a evolução na autonomia e na participação ativa. A inquietude de Gramsci na luta por uma escola unitária se faz pela preocupação com as limitações culturais que a sociedade dominante tentara sempre impor a classe proletária:

A luta por uma escola única para todos vem junto com a recusa da escola instrumental e sordidamente praticista e com a resistência a todas tentativas ardilosas de limitação dos horizontes culturais das camadas pobres, que as fazem presas às concepções filosóficas primitivas, tornando-as vulneráveis à hegemonia burguesa. É esse o sentido da preocupação de Gramsci com o folclorismo, pois se, de um lado, o folclore representa uma manifestação da cultura das camadas pobres de um povo, podendo ser até uma das formas de resistência cultural, por outro lado, contém superstições, preconceitos e fanatismos próprios de uma concepção ingênua do mundo. Gramsci considera imprescindível o deslocamento desta maneira de pensar, elevando estas camadas da posição em que se encontram até uma visão histórica e racional da vida, organicamente vinculada às necessidades do tempo presente. Se para esta reforma cultural, a reforma econômica é condição necessária, a relação entre ambas não é mecânica e linear, pois esta última já traz dentro de si o conteúdo e a direção a ser imprimidos àquela (MACHADO, 1989, p. 252).

Cabe destaque a participação do Estado nessa elaboração de escola única, podendo eliminar sistemas de educação voltados a classes e regiões.

Lima Filho (2003) em consonância com Gramsci destaca:

Defender a escola unitária significa reconhecer, como ponto de partida, que no campo educacional algo foi dividido e, portanto, é uma crítica ao estabelecimento da escola com base na divisão de classes sociais. Essa divisão escolar expressa, no campo educacional, a divisão social do trabalho específica da sociabilidade capitalista. Portanto, a concepção de escola unitária só pode ser construída dentro de um processo de transformação social, como parte de um processo histórico de construção de uma nova sociabilidade [...] (LIMA FILHO, 2003, p. 101).

O autor ainda mostra que a escola unitária procura não confundir os termos diferença e desigualdade e completa:

Diferença e identidade são conceitos que se contrapõem no campo da construção da subjetividade do ser. Igualdade e desigualdade social são, no entanto, construções resultantes da hegemonia de relações sociais de produção e propriedade em uma sociabilidade histórica e determinada. Do ponto de vista dos sistemas educacionais, pensar uma nova hegemonia, é conceber uma sociedade na qual crianças, adolescentes, jovens e adultos possam exercer o direito à diferença sem que isto se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha por determinada trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe (LIMA FILHO, 2003, p. 101-102).

É importante frisar, também o conceito de politecnia, que tem como premissa a indissociabilidade entre as atividades de cunho técnico (processo de trabalho) e os conhecimentos intelectuais e científicos (educação básica). Nesse conceito, Gramsci também traz grande contribuição, destacando o trabalho como princípio educativo e instituindo como premissa a relação pedagógica a hegemonia. No Brasil, com relação ao grupo dos intelectuais envolvidos nas discussões nas décadas de 1970, 1980, 1990 até os dias atuais, pode-se destacar em especial o nome do professor Dermeval Saviani como precursor nas discussões em âmbito educacional sobre o conceito do termo politecnia na educação, ou educação politécnica:

A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamentos mais abstratos, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre

algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 1997, p. 86-87).

Destaca-se que a politecnia necessita romper com o dualismo trabalho intelectual *versus* trabalho técnico. Sua perspectiva está na oposição aos mecanismos que expropriam o conhecimento, idealizados e difundidos pelo capital.

No tocante aos mecanismos citados Saviani (2003) completa:

Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. (SAVIANI, 2003, p. 138).

Para Frigotto (1998), os Parâmetros e Diretrizes Curriculares centram-se em uma concepção produtivista, empresarial, baseada nas leis das competências e da competitividade. Segundo o autor, a privatização do conhecimento e a exclusão são as grandes armas dos novos senhores do mundo.

No que tange a educação politécnica, Lima filho aponta como necessário:

[...] a existência de vínculos entre a educação, em particular, entre o processo educacional escolar, e a produção material da sociedade. No entanto, fundamenta estes vínculos em uma Perspectiva sócio-histórica, entendendo a produção material como dimensão importante, porém não única da vida social. [...] a politecnia não se confunde e tampouco se reduz a polivalência, que é mero processo de treinamento e formação de habilidades gerais e específicas para atender às necessidades funcionais do sistema produtivo. Muito mais que isso, a concepção politênica de educação se caracteriza pela capacidade de articular o geral e o particular, o lógico e o histórico, bases para o desenvolvimento e pleno exercício da autonomia dos sujeitos educandos (LIMA FILHO, 2003, p. 102).

Como reforço as diferenciações entre os termos politecnia e polivalência, destaca-se a real definição e interpretação de uma educação politécnica confundida, mal interpretada e aplicada nos processos educacionais, sobre o termo, Saviani destaca:

A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem

ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abraça todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Categoricamente ele afirma não haver possibilidade de se separar o trabalho técnico do científico, pelo simples fato que mesmo técnico e com constante repetição, a padronização nos movimentos requer ainda o ato de pensar. O homem deve poder ser construído na sua condição de intelectualidade, artística, social: “o ponto de partida para identificação do trabalho como princípio educativo é exatamente a concepção de que o ser humano é sujeito social, ou seja, a compreensão de que o homem só se converte em sujeito ao entender-se como ser social” (LIMA FILHO, 2003, p. 100).

Mediante os conceitos citados de escola unitária e de politecnia e sua potencialidade para com a superação futura da dualidade enraizada e presente na educação brasileira nessa época, educadores e intelectuais brasileiros adotam e difundem essas correntes através dos seus estudos junto às universidades e a sociedade civil em geral. Ressaltando a dualidade existente entre uma educação pautada na separação dos conhecimentos científicos em oposição aos técnicos, sem compreender a sua essência, o seu caráter, Saviani argumenta:

A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva em uma unidade indissolúvel os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 138).

Compactuando com essas ideias, Lima Filho afirma que:

Não podemos conceber o trabalho como princípio organizativo, a escola unitária e a politecnia como idealizações de um projeto de escola desejável ou utópica. A discussão e a nossa prática devem levar em conta a possibilidade de construção de um projeto educacional inserido na luta pela construção de uma nova sociabilidade no plano das condições concretas e contradições em que vivemos (LIMA FILHO, 2003, p. 102).

Só assim é possível ter compreensão do diálogo entre consciência e existência, trabalho e cultura, vivência e saber. Esse entendimento macro é que dará condições de renovar, pensar, romper paradigmas, ratificar a práxis pedagógica para além dos muros escolares.

Segundo Arroyo (1992), a função maior das políticas educacionais é garantir direito à educação de qualidade, ao conhecimento historicamente acumulado. Neste sentido é necessário que a Academia, as Instituições de Pós-graduação, os Institutos de Pesquisa estabeleçam um diálogo com os profissionais que teorizam e praticam a educação escolar básica. Esse diálogo deverá estar pautado em políticas educacionais que possam discutir currículo, diretrizes, propostas pedagógicas no intuito de fortalecer a prática pedagógica.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS FUNDAMENTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ

À medida que o homem produz a sua história através das suas reais necessidades, o trabalho e o ato de trabalhar e o meio de transformação e realização dos objetivos agem sobre a realidade e por consequência sobre a natureza.

Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. A forma como os homens produzem esses meios depende em primeiro lugar da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir; mas não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos (MARX; ENGELS, 1999, p. 4).

Diferentemente, na lógica capitalista, em que o trabalho e sua condição ontológica de práxis, fica suprimida e embasada na esfera econômica cujo o senhor sujeito agente é o capital e o homem apenas o objeto. O capital encontra no antagonismo de classes seu alimento, sua força propulsora, que busca por meio da manutenção da hegemonia financeira e cultural, subsídios que mantenham a continuidade da exploração da classe burguesa frente à classe assalariada.

Sobre a égide do capital, os trabalhadores historicamente estão excluídos das principais e mais relevantes relações sociais, políticas e principalmente econômicas, causando assim um distanciamento e a uma perda de significância sobre seu real trabalho.

Assim, a ciência desenvolvida pelo capital e a seu serviço é a expropriação do conhecimento do trabalhador. Paralelamente a um pequeno número de funcionários altamente qualificados, que dominam todo o saber sobre o trabalho, se desenvolve uma imensa massa de operários desqualificados, que não dominam mais que o conhecimento relativo à sua tarefa parcial e esvaziada de significado pela simplificação do processo produtivo, cuja função é a eterna geração de mais-valia. Ao mesmo tempo que o capitalismo opera a cisão entre teoria e prática, surgem dois tipos de ensino, destinados a reproduzir as condições de expansão do capital (KUENZER, 2002, p. 47).

A formação humana, portanto, esta pautada em dois extremos – destaca-se a burguesia e a classe dos trabalhadores – cada uma com interesses e objetivos distintos. Acentua-se a contradição nas relações de produção, dividindo-se a sociedade entre comandantes e comandados e separando os níveis de complexibilidade do trabalho.

Na sociedade ao longo da história, no tocante a educação e o trabalho traz uma separação entre a formação, já citada e a educação voltada ao trabalho (educação profissional). Esta separação histórica pelas políticas e programas educacionais reforça a ideia dualista de uma educação que inclui alguns, exclui outros e possibilita a uma minoria uma perspectiva emancipatória e dominadora.

Para Kuenzer (2002, p. 47-48):

Ao mesmo tempo em que o capitalismo opera a cisão entre teoria e prática, surgem dois tipos de ensino, destinados a reproduzir as condições de expansão do capital. Assim, há uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador, como uma forma separada de educação como um todo.

Com base nestes apontamentos, quando se destaca a formação humana de cada indivíduo, deve-se precisar não uma formação embasada em ajustamento ou aceitação social impostos ou herdados, mas sim a uma formação ao homem capaz de conduzi-lo, criando e aperfeiçoando sua história, dando condições de transformações reais e tangíveis.

E, no tocante a superação a esse dualismo existente nas práticas pedagógicas, em que muitos executam tarefas fragmentadas, sem um caráter científico, de outro uma prática pedagógica voltada aos comandantes (os que planejam e controlam) com conteúdo científico e sistematizado, integrando prática, planejamento e controle. Mediante isso, Kuenzer (2002, p. 48) salienta:

A existência destas duas pedagogias só será superada no momento em que o desenvolvimento das forças produtivas permitirem a superação da divisão do trabalho, da teoria e da prática, em outro modo de produzir. Quanto isso acontecer, ou seja, quando toda forma de trabalho não se constituir em mais

do que ação do homem sobre a natureza para produzir-se a si mesmo e à história, toda pedagogia será pedagogia do trabalho e, conseqüentemente, fator de desenvolvimento e de humanização.

Assim, pode-se configurar o trabalho como tendo o seu princípio educativo, atendendo os dois extremos citados, colocando os agentes sociais e possíveis transformadores da sociedade em um desenvolvimento social participativo, produtivo e direto.

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é à base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14 apud TUMOLO, 1996, p. 43).

A busca sempre é de romper com os antagonismos de classes e a uma educação meramente destinada à força produtiva e repetitiva. Em defesa da escola unitária e repudiando o desenvolvimento educacional que vise à unilateralidade do indivíduo, ajustando cada vez mais e dividindo-o socialmente mediante ao trabalho, Machado destaca:

Ao mesmo tempo em que o capitalismo gera a burguesia, gera também o proletariado. Assim, de forma simultânea à proposta liberal burguesa surge também uma nova concepção de educação e de unificação escolar. A proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe, em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo cotidiano social. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo às condições apontadas acima. Entendida desta forma, a unificação escolar só é possível à medida que forem eliminadas as condições geradoras da diferenciação e da desigualdade social (MACHADO, 1989, p. 11).

No plano discursivo, é a partir desses fundamentos que se ancora as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional no Paraná (2006), em uma perspectiva de superação às coordenadas ditadas pelo capital. Podemos destacar nessa proposta os ideais de uma escola unitária com a perspectiva de uma educação voltada a politecnicidade e que destaca:

[...] o compromisso da Educação Profissional com a Educação Básica, entendida como direito social e condição indispensável para superar a perspectiva direcionada para o simples adestramento e adaptação às demandas ditadas pelo mercado e, portanto, pelo capital. Em última instância, significa incorporar os princípios de uma escola unitária e de uma educação politécnica ou tecnológica (PARANÁ, 2006, p. 41).

Essa proposta curricular visa:

[...] permitir ao aluno apreender os fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos sociais e culturais presentes no mundo da produção, desde que os educadores se comprometam a articular e integrar os conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica caracterizada como indutora de uma educação emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro e paranaense ao trabalho (PARANÁ, 2006, p. 41).

Outro ponto que cabe destaque e ressalva nas Diretrizes para a Educação Profissional no Paraná (2006) é sua caracterização e afirmação como uma política assumida de Estado para a educação, em detrimento a políticas adotadas em gestões executivas passadas no Estado e aponta que: “este documento caracteriza uma política de Estado, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pretende superar a dualidade educacional, potencializando a construção de uma sociedade justa”. (PARANÁ, 2006, p. 9).

E completa:

O rompimento com a formação restrita para o mercado de trabalho é necessário para que haja um novo ordenamento social, assegurando-se assim uma formação ampla, compreendendo-se as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e a relação entre conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (PARANÁ, 2006, p. 9).

Em suma, as Diretrizes Paranaenses para a Educação Profissional (2006), ressaltam e assumem um ideário em seu discurso, comprometido com uma educação para uma formação que tenha como base e princípio educativo a categoria trabalho. Prova disso, observa-se quando se refere a sua organização curricular e propõe:

[...] a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, respondendo às novas formas de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente (PARANÁ, 2006, p. 36).

No que se refere às dimensões teórico-metodológicas, o documento aponta sete aspectos, são eles:

[...] tomar o trabalho como princípio educativo; integrar o conhecimento básico e aplicado; relacionar teoria e prática e parte e totalidade; integrar as dimensões disciplinar e interdisciplinar; contemplar os conteúdos e habilidades da área de comunicação; integrar conteúdos sócios históricos aos científico-tecnológicos; contemplar os conteúdos culturais a partir das relações entre a ciência, a cultura e a sociedade (PARANÁ, 2006, p. 13).

A partir dessas dimensões, o compromisso da SEED (PARANÁ, 2006, p. 21) fica assim postulado:

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional.

Vale lembrar, que a educação profissional não serve apenas como suporte e alavanca para que o estado burguês possa governar, garantindo ao cidadão o mínimo necessário, com habilidades e capacidades técnicas, respaldas por políticas educacionais que fortaleçam e assegurem a manutenção e o funcionamento da hegemonia. O trabalho não pode ser tratado como obrigação de alguns, subordinando diversos e emancipando (“perspectivas”) uma minoria. É notório até aqui que recusarmos a “educação profissional”, seria o mesmo que tentar parar a roda da própria produção. O avanço tecnológico é necessário e irreversível, o que se passa a buscar seria uma mudança de rumo desse avanço. A busca de um aumento no potencial emancipatório do indivíduo seria o desafio, quando este volta seus interesses ao imediatismo da qualificação para a empregabilidade.

4.4 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O DISCURSO E EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÓS 1990 NO ESTADO DO PARANÁ

Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 1996).

Como vimos nos itens anteriores, os fundamentos teóricos que ancoraram a proposta da Modalidade de Educação Profissional no Paraná estão pautados na defesa do trabalho

como princípio educativo, a escola unitária, a politecnia, a formação omnilateral e a indissociabilidade entre Educação Profissional, Educação Básica e a integração dos conhecimentos técnicos e científicos. Esses fundamentos estão presentes nos documentos norteadores da Educação Profissional no Paraná, no entanto, essa pesquisa nos mostra que há uma visível “distância” entre o discurso e a efetivação dessas propostas no que condiz às ações pedagógicas desenvolvidas na prática escolar.

Neste item, buscamos, a partir das reflexões realizadas ao longo do trabalho, analisar o discurso e a efetivação desses fundamentos, tendo como ponto de partida a compreensão de que a educação profissional, no estado capitalista é valorizada, com pretensão de formar futuros trabalhadores, com habilidades e capacidades técnicas que assegurem o “bom funcionamento” do modo de produção capitalista. A partir disso, buscamos apontar o que é proclamado e o que de fato ocorre nas políticas para a educação profissional, a partir de dados atuais e de aspectos que compõem essa modalidade de ensino no Paraná.

4.4.1 Do discurso à efetivação das políticas para a Educação Profissional no Paraná

A dualidade predominante nos dias de hoje, pautada em uma educação diretiva (população abastada) e uma educação reprodutiva, técnica, direcionada às atribuições físicas e produtivas (população pobre) não é algo novo e já se fazia presente na organização escolar colonial, como demonstra Teixeira (1962), segundo o qual, desde a colonização e passando pelo republicanismo no Brasil, o ensino: “Primário, o normal e o técnico-profissional continuariam desse modo às vias normais de educação das classes populares, fechada, assim, a sua possibilidade de ascensão social. Pois o ensino secundário, destinado a tal ascensão, seria privado e pago” (TEIXEIRA, 1962, p. 65).

Nosella (2011, p. 1054) lembra que a “dualidade escola secundária, para os dirigentes; e, profissional, para preparar os quadros do trabalho, é antiga e ainda hoje perdura, apesar dos muitos ‘esforços’ para superá-la, ou melhor, para dissimulá-la”. Sobre essa questão, Nosella e Azevedo (2012, p. 32) apontam que “a situação social que força alguns a escolherem a formação que não desejam, enquanto a outros permite uma escolha livre”, ainda existe em nossa sociedade. E lembram que “um conteúdo de formação técnica muda de sentido quando escolhido livremente e quando imposto por necessidade econômica”.

Sobre a Educação Profissional, Gallindo (2013, p. 55-56) explica que esta:

[...] se formou de maneira ainda incipiente, com suas raízes histórico-sociais calcadas no assistencialismo e no utilitarismo, direcionado para uma formação prática, ou seja, não humanista, delimitando-se, também, no processo educacional formal brasileiro, a divisão por classes e uma dualidade estrutural, qual seja: o ensino profissional ou educação/trabalho para os pobres, o ensino propedêutico e a formação para os dirigentes ricos.

No que se refere à proclamação de ideais educacionais, os quais visam à totalização do ser, integrando na escola os conhecimentos técnicos e a educação básica, está restrita aos discursos, uma vez que na prática, eternizam e fortalecem as diferenças marcadas pelo capital, Gramsci assim destaca:

[...] o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a ‘iniciativa privada’ no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens ‘juridicamente’ fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (GRAMSCI, 1979, p. 137).

Outro ponto sobre o discurso referente à Educação Profissional é explicitado por Gramsci, no que tange a ilusão dada pelo Estado de uma formação pautada em aprendizado contínuo, denominada de democrática, frente às inovações e transformações industriais e tecnológicas (MOCHCOVITCH, 1988).

A proposta da escola unitária presente no discurso das políticas para a educação profissional no Paraná precisa ser analisada com cautela. Mochcovitch (1988, p. 50-51) amparada nos escritos de Gramsci, afirma que:

A proposta da escola única e comum mantida pelo Estado e aberta a todos leva às últimas consequências o pensamento liberal sobre o ensino. É a sua versão mais radical. Essa concepção da escola e a ideia de obrigação do Estado de prover o ensino público e gratuito – indissociável da ‘promessa’ de igualdade contida no discurso hegemônico da burguesia - são o núcleo das posições historicamente assumidas pelas lutas das classes populares relativas à educação escolar.

Gramsci, ao defender a escola única, sinaliza interesse na classe trabalhadora, incentivando as organizações políticas e sindicais a obterem um certo aparelhamento no intuito de desenvolverem nos seus componentes ou sindicalizados uma educação que possa conduzi-los emancipatoriamente frente aos capitalistas. O discurso gramsciano, frente à

escola e aos trabalhadores, reforça a necessidade de uma cultura autêntica dessa classe, expurgando por completo a intencionalidade reprodutiva por parte da burguesia de sua hegemonia. Essa hegemonia, na opinião de Gramsci, deve ser combatida não mais pelo poder coercitivo que empregava, mas sim pelo interesse de um consenso nacional entre as classes, de técnicas alienadoras e manipuladoras que mantenham de uma forma pacífica e ordeira a classe operária, subordinada à elite burguesa. Para Gramsci (1979, p. 118): “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”.

No Brasil, as ideias de Gramsci, quando relacionadas ao trabalho e a educação por vezes, são utilizadas de forma equivocada. É preciso compreender que, Gramsci, embasado em Marx, propõe o trabalho como princípio educativo em busca de uma formação educacional politécnica, ou seja, o aprender de muitas técnicas, mas com uma formação mais ampla e horizontal, que incorpore tanto os conhecimentos científicos como os práticos, mas equilibrando-os entre a escola e a sociedade “Gramsci insiste na escola unitária desinteressada⁴⁴ do trabalho para todos”, Nosella e Azevedo (2012, p. 27), formativa, que não perpetue e naturalize as desigualdades, que forme indivíduos capazes de reconhecer seu lugar na sociedade: estudando, pensando, adquirindo consciência e até comandando (MOCHCOVITCH, 1988). Proposta bem distante do quadro da educação profissional no Paraná, pois:

[...] as escolas de tipo profissional isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente **desinteressada**. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1979, p. 136, grifo nosso).

⁴⁴ [...] para Gramsci, o termo 'desinteressado' conota um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Em outras palavras, uma escola 'desinteressada-do-trabalho' é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso. A solução aventada por Gramsci para superar a dicotomia entre escola interessada e escola desinteressada é a institucionalização da 'escola unitária' para todos [...] (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27).

No que se refere à efetivação das políticas para educação profissional no Paraná, optamos por apresentar e refletir sobre alguns dados que apontam a distância entre o discurso e a efetivação das políticas para essa modalidade de ensino.

Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio da pesquisa “Censo Escolar”⁴⁵ elaborada pelo DIEESE⁴⁶ e apresentada e divulgada pelo INEP. As pesquisas ocorreram posteriormente à mensuração dos dados coletados pelo Governo, a fim de demonstrarem os avanços ou retrações na modalidade de ensino. Os dados compilados, que apresentamos a seguir, demonstram em nível de Brasil e Paraná nos anos de 2007 a 2012, o número de matrículas realizado junto à Educação Profissional, por modalidade (integrado, concomitante e subsequente) e dependência administrativa (esfera Municipal, Estadual, Federal e Privada).

Como já citado nessa pesquisa, em um dos nossos questionamentos, apontamos que mesmo com o avanço da modalidade da Educação Profissional “integrada” e “escolarizada”, outras modalidades e programas de ensino (escolarizadas ou não / formais ou informais) para a educação supracitada foram difundidos pelo Governo Federal e encampadas pelo governo do Estado do Paraná (modalidade concomitante/Subsequente/Programas com formação à distância), tendo influência e direcionamento das agências internacionais, como já apontamos nos itens anteriores.

Os números apresentados são do ano de 2012, mas o incentivo a essa modalidade é marcado pelo resgate, a partir do Governo Lula (2002-2010), de uma política pública que no começo apresentava um tom de proclamação de rompimento com a dualidade existente (Governo FHC) para com a Educação Profissional e a reintegração ao Ensino Médio básico do Ensino de Nível Técnico.

Na atualidade o governo Dilma Roussef (2010-2013) realiza abertura dos cofres da gestão pública e fornece subsídios para que o capital continue a diversificar seus mecanismos de exploração de mão de obra e cumprimento das metas para seus negócios, com um discurso que proclama integração, agora com respaldo governamental e legal, forte intensificação e

⁴⁵ O Censo Escolar é uma pesquisa que tem por objetivo fazer um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no país. O Censo Escolar é uma pesquisa realizada junto aos estabelecimentos de ensino, para levantamento de dados e informações relativas à educação básica, objetivando subsidiar a elaboração de análises, diagnósticos, planejamento do sistema educacional do país e a definição e monitoramento das políticas públicas que promovam um ensino de qualidade para todos os brasileiros. Com essas informações, o MEC gerencia programas como o Fundeb, a Alimentação Escolar, a distribuição de Livros Didáticos, o Dinheiro Direto na Escola, o Mais Educação, o PDE, entre outros. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>. Acesso em: 03 out. 2013.

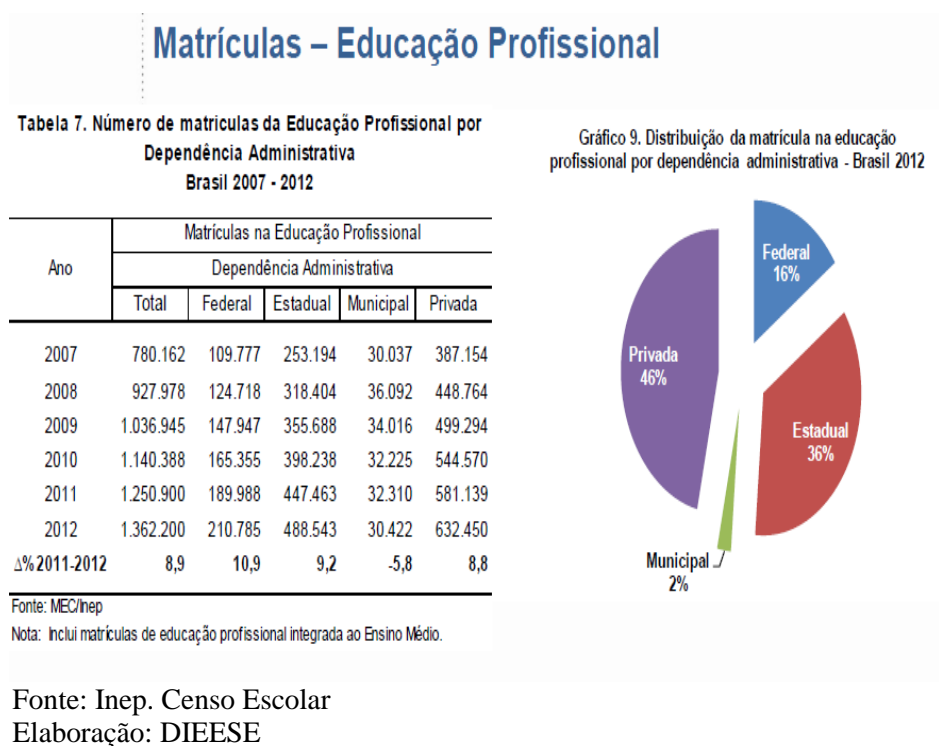
⁴⁶ Pesquisa apresentada por Lavínia Moura – Economista e Técnica do DIEESE. Perfil da Oferta de Educação Profissional nas Redes Estaduais.

investimentos maciços (PRONATEC – Lei 12.513/11⁴⁷), lembrando que os governos citados foram proclamados e denominados como “populares”.

Dentre os objetivos do PRONATEC⁴⁸, destacamos: “**expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância**” (BRASIL, PRONATEC, 2013, grifo nosso). Observa-se, a dualidade de uma Educação Profissional escolarizada e outra não escolarizada, em que o termo ‘democratizar’ se faz ausente, pois é o mercado quem direciona o que se deve estudar; para quê; e, o tempo despendido a formação profissional.

Apresentamos abaixo, na figura de nº 1, a representatividade dessa modalidade em âmbito nacional, com a totalidade de matrículas realizadas (Ensino presencial) entre os anos de 2007 a 2012 por dependência administrativa. A seguir, o caso específico do Paraná e os números que representam de forma geral as matrículas realizadas (Ensino presencial) no ano de 2012, nesse estado para a modalidade educacional citada.

Figura 1 – Número de matrículas da Educação Profissional por dependência administrativa – Brasil 2007/2012



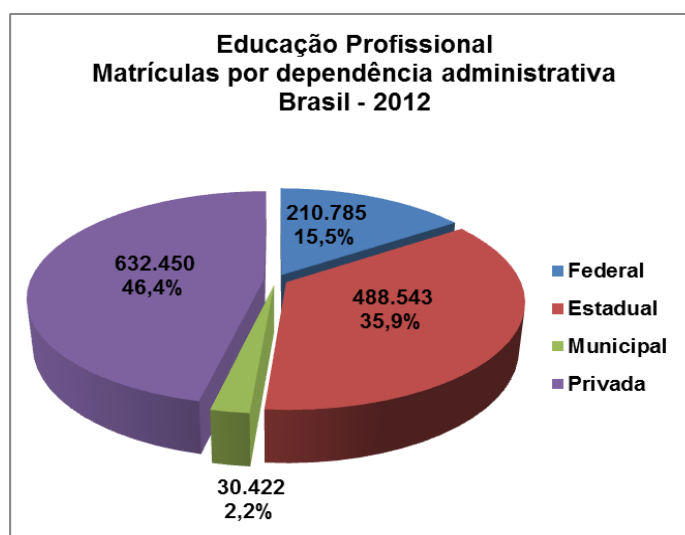
⁴⁷ Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

⁴⁸ Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/objetivos-e-iniciativas>. Acesso em: 03 out. 2013.

O intuito é realizar uma breve análise dos dados coletados e publicados sobre a modalidade da Educação Profissional no tocante ao Brasil e em especial o Estado do Paraná. De início apresentamos uma tabela que fornece o total de inscritos por dependência administrativa em nível geral de Brasil. Entendemos por dependências administrativas as esferas responsáveis pelo processo administrativo e pedagógico da Educação Profissional (Rede Estadual, Federal, Municipal e Privada).

Primeiramente cabe salientar que quase todas as variáveis da figura de nº 1 (intitulada tabela 7) apresentada anteriormente, demonstram um aumento positivo em números, o dezoito cabe a variável aplicada à dependência administrativa de âmbito municipal. A mesma oscila entre os anos de 2007 a 2012, com aumento e reduções, fechando o ano de 2012 com -5, 8%. Verificamos também, junto a figura de nº 1 (intitulado gráfico 9), que na totalidade de matrículas feitas para a Educação Profissional no acumulado de 2007 a 2012, que a maior parte das inscrições realizadas para os cursos 46% concentra-se nas mãos da iniciativa privada (demanda que vem ao encontro das políticas do Banco Mundial para com essa modalidade), restando à Rede Estadual o percentual de 36%, à Federal 16 % e a Municipal apenas 2%.

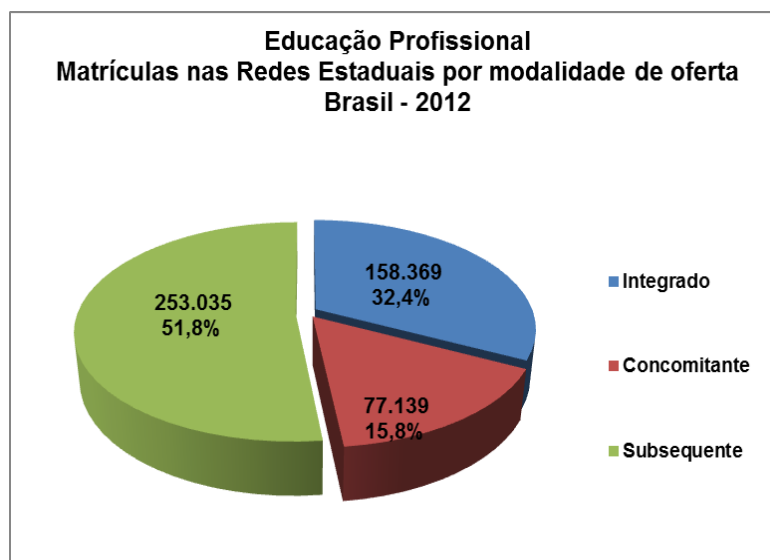
Figura 2 – Educação Profissional- Matrículas por dependência Administrativa – Brasil/2012



Fonte: Inep. Censo Escolar
Elaboração: DIEESE

Ainda no âmbito nacional, a figura de nº 2, está relacionando ao nº de matrículas por dependência administrativa, relativas ao ano base de 2012, apresentando nos dados nacionais, a predominância das matrículas e sua concentração na iniciativa privada com um percentual de 46, 4%, ficando com a Rede Estadual 35, 9% das inscrições gerais, 15, 5 % com a Rede Federal de ensino e o restante, cerca de 2, 2 %, à esfera administrativa educacional Municipal.

Figura 3 – Educação Profissional- Matrículas nas Redes Estaduais por modalidade de oferta – Brasil/2012

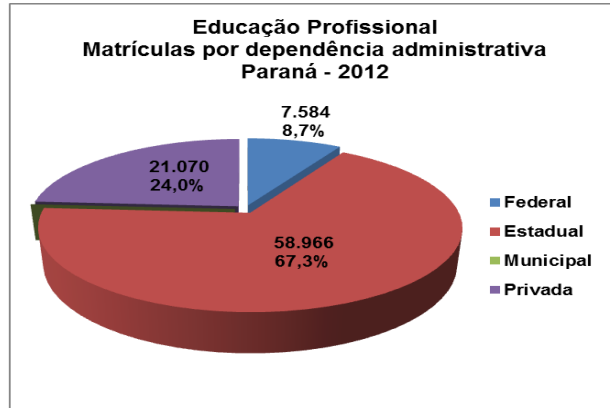


Fonte: Inep. Censo Escolar
Elaboração: DIEESE

Quanto às modalidades, ofertadas em nível de Brasil nas Redes Estaduais de ensino, no período do ano de 2012 (Figura 3), a modalidade subsequente representa 51,8 %, enquanto a modalidade integrada 32,4% e a concomitante 15,8 %. Observamos um predomínio e uma liderança da iniciativa privada no gerenciamento dos cursos (Figura 2), tendo a modalidade subsequente⁴⁹ o maior número de inscritos. Cabe, portanto, um destaque antes de analisarmos os gráficos relativos ao Estado do Paraná e as matrículas realizadas junto à modalidade de Educação Profissional: Podemos notar nos gráficos a seguir que quando relacionado ao âmbito nacional, o Paraná, no ano de 2012, entra em destaque quando se confrontam às matrículas destinadas a esfera por dependência administrativa estadual, em detrimento das matrículas destinadas à esfera privada. Em outras palavras, o número de matrículas destinadas à esfera administrativa pública no Paraná é maior que as destinadas à esfera administrativa privada, contrariando uma tendência nacional.

⁴⁹ Modalidade Subsequente – Nível técnico, somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.
Modalidade Integrada – Nível técnico, matrícula e curso único.
Modalidade Concomitante – Nível técnico, cursos e matrículas distintas.

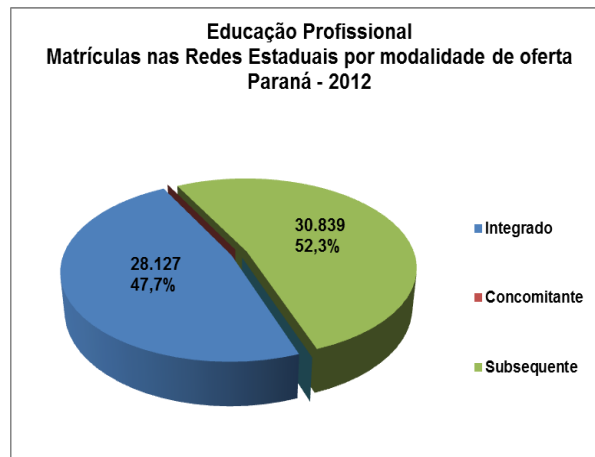
Figura 4 – Educação Profissional- Matrículas por dependência Administrativa – Paraná/2012



Fonte: Inep. Censo Escolar
Elaboração: DIEESE

No que tange as dependências administrativas (ver Figura 4) observa-se junto ao Estado do Paraná, no ano de 2012, um destaque já mencionado anteriormente, nos números que representam as matrículas na esfera estadual, totalizando 67,3 %, deixando a iniciativa privada incumbida de 24,0 % das matrículas, e os restantes 8,7 % à Rede Federal de ensino. A realidade paranaense ainda é de primazia na oferta de cursos profissionalizantes entre a Rede Estadual comparando com a rede privada, mesmo que já fique demonstrado em números o domínio na Esfera Estadual, dos cursos denominados subseqüentes frente à modalidade que “propõe” a integração entre o conhecimento científico/técnico (modalidade integrada).

Figura 5 – Educação Profissional- Matrículas nas Redes Estaduais por modalidade de oferta – Paraná/2012



Fonte: Inep. Censo Escolar
Elaboração: DIEESE

E por fim, passamos a analisar mediante a apresentação da figura nº 5, que a modalidade da Educação Profissional no Estado do Paraná em 2012, quando comparada com os cursos a serem ofertados em nível regional, apresenta um domínio mais substancial em suas matrículas da modalidade subsequente em detrimento das outras ofertas de modalidade de Educação Profissional: A educação Integrada (oferecida simultaneamente ao Ensino Médio) e a Educação Concomitante (estudantes que já concluíram pelo menos o 1º ano do Ensino Médio. O estudante cursa o Ensino Médio em outra instituição escolar com matrículas distintas). No caso da Educação Integrada, seu percentual fixa-se em 47, 7%; quanto à Educação chamada de Subsequente, representa 52, 3%; já a modalidade Concomitante, seus índices são insignificantes matematicamente.

Importante ressaltar que a modalidade Subsequente tem uma formação mais aligeirada (são ministradas apenas as disciplinas de embasamento técnico) e que destoam e rompem com qualquer integração de uma educação com conhecimentos básico-científicos e técnicos (pressupostos das diretrizes curriculares do Estado do Paraná). Deste modo, é possível dizer que, essa modalidade representa os anseios das demandas impostas pelas indústrias e comércio, recebendo uma injeção de recursos públicos para o desenvolvimento de suas atividades.

Cabe citarmos o artigo de nº 6, em especial da lei que instituiu o PRONATEC e fundamenta essa proposta, podendo assim servir como base de justificativa aos percentuais apresentados anteriormente. “Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem [...]”.

Por isso, nossa compreensão é de que a ideologia, hoje predominante no Governo Federal, é seguidora, cumpridora e sucessora de governos e políticas neoliberais passadas. Um dos Ministros de maior prestígio no Governo Federal – o Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do Governo Dilma – Fernando Pimentel⁵⁰, em entrevista ao Blog do Planalto, enaltece e destaca os investimentos e expansão que estão sendo feitos junto ao PRONATEC e deixa claro que quem conduzirá o que deverá ser ofertado junto à Educação Profissional será a indústria nacional e exalta: “Vamos casar a oferta de vagas com o interesse

⁵⁰ Em 2011 foi nomeado ministro de Estado pela presidenta Dilma Rousseff. A frente da pasta do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

da indústria local. Não adianta oferecermos curso para a indústria do vinho, por exemplo, numa região onde se fabrica avião”.

Com base, nos dados apresentados, tornam-se mais expressivos compreender a falta do efetivo diálogo entre o discurso para essa modalidade e as políticas concretizadas, já que observamos que a condução administrativa e pedagógica da Educação Profissional intensifica-se a mercê dos detentores do capital, essa condução tem início em esfera federal, refletindo em nível estadual.

Liga-se a sintonia, já mencionada, emanada das agências internacionais (UNESCO⁵¹) junto à Educação Profissional brasileira, nunca negando a existência dessa modalidade, pelo contrário, incentivando-a como uma de suas metas educacionais: “Facilitar a conexão entre a educação e o trabalho/emprego por meio da Educação Profissional, técnica” (UNESCO, 2009, p. 51), mas reiterando que a condução e a gestão dessa modalidade de ensino deveria encontrar parceiros para o seu melhor desenvolvimento e concluem que “as especificidades da Educação Profissional requerem modelos de organização jurídica e administrativa flexíveis e ágeis, bem como parcerias contínuas com o mundo produtivo, científico e tecnológico” (UNESCO, 2003). Somatizando-se a esses ideais, podemos ainda destacar a lei nº 11.195, de novembro de 2005, assinada pelo então Presidente Lula, que passou a vigorar com a seguinte redação:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

Podemos assim pensar em uma nova roupagem que pode ter sido introduzida com a proclamação do Decreto 5.154/2004, que apresentou um discurso de rompimento com a comercialização vigente no campo educacional (educação profissional) e a reintegração ao Ensino Médio do Ensino Técnico, sempre pautando a superação das objeções e das incompatibilidades sociais, mas que na realidade funcionou de outra forma. Os dados anteriores aqui mostrados apresentam a grande fatia que a iniciativa privada tem hoje junto à educação profissional, gerenciando, legislando em causa própria e conduzindo suas demandas em sintonia com o artigo 8º do PRONATEC, como podemos ler a seguir: “O Pronatec poderá

⁵¹ Educação e aprendizagem para todos: Olhares dos Cinco Continentes. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Latin_America_-_Caribbean/confinteavi_olhares_5_continentes.pdf. Acesso em: 07 out. 2013.

ainda ser executado com a participação de entidades privadas sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio ou contrato [...]” (PRONATEC, 2011).

Outro ponto importante que se desenha é o crescimento e o domínio da modalidade subsequente em detrimento à educação integral básica profissional em nível nacional e regional (PARANÁ). Evidenciando-se parte significativa do ideário difundido pelo Banco Mundial, ressaltando que “embora tenham ampla importância à educação [...] secundária, bem como a educação profissionalizante, estas não devem estar articuladas”, afirmando e determinando que “[...] os resultados da educação profissionalizante podem ser muito melhores se esta não estiver sendo ministrada nos espaços de educação formal” (WORLD BANK, 1991 apud OLIVEIRA, 2006, p. 85).

Quanto ao Paraná, destacamos o compromisso que figura no documento que orienta todo o embasamento teórico e pedagógico da rede pública estadual do Paraná no tocante a Educação Profissional, crivando aqui possíveis considerações finais a nossa pesquisa e que destoam dos dados apresentados estatisticamente.

O compromisso com uma Educação Profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho implica desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a **teoria e a prática**, contemplando sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, **ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos**. Isto significa que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, o que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade (PARANÁ, 2006, p. 24, grifo do autor).

Outro detalhe que merece menção refere-se aos princípios que norteiam essa proposta, destacamos um em especial que cita a necessidade de que o desenvolvimento do ser humano seja integral, não apenas restrito a uma atividade laboral formal, mas sim com dimensões mais amplas, envolvendo sociedade, história, cultura e produção, interrelacionando-as com a participação direta na evolução da sua existência:

[...] Educação Profissional se refere ao desenvolvimento da pessoa humana como integralidade, não podendo ficar restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho; ela se dá no entrecruzamento das competências cognitivas, comportamentais e psicomotoras que se desenvolvem por meio das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de produzir as condições necessárias à existência [...] (PARANÁ, 2006, p. 35, grifo do autor).

5 CONCLUSÕES

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000).

Ao longo de toda pesquisa, que envolveu o processo para inclusão no mestrado (prova e entrevista) o curso das disciplinas obrigatórias e optativas em Ciências Sociais/UEM, nos deparamos com um questionamento constante: o objeto de estudo dessa pesquisa - As políticas públicas de Educação Profissional no Brasil pós 1990, o caso específico do Estado do Paraná- não seria um tema saturado, com muitas pesquisas já realizadas e com conclusões já notórias e antecipadas da dualidade e dependência imposta pela sociedade capitalista?

Acreditamos que não. Posto que, mais do que nunca é preciso compreender como a sociedade cria mecanismos de legitimação, tornando a educação, e no caso específico, a modalidade de Educação Profissional um instrumento ideológico, que acaba por justificar essa situação de desigualdades. Assim, se pararmos com as discussões, corremos o risco de compactuarmos com a ideia de privar o indivíduo da possibilidade, mesmo que ínfima, de tornar-se um homem liberto, autor e sujeito de sua própria história.

Em nosso entendimento, as inquietudes e questões apresentadas ao longo da pesquisa, suscitam a ideia de compreendermos que é na categoria trabalho associada à educação a base de toda uma transformação cultural, social e política necessária ao indivíduo. Que o trabalho caracteriza-se pela transformação da natureza para o atendimento das necessidades do ser, aprendendo o homem se transforma. Que a indissociabilidade entre educação e trabalho se faz presente, validando e justificando assim o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos com essa temática, tornando mais intenso o debate ideário junto às classes sociais.

As análises apresentadas e debatidas, sobre essa temática, nos possibilitou realizar apontamentos críticos que possam colaborar com a expansão e melhoria qualitativa, desta modalidade de ensino. Haja vista que discuti-la é uma forma de vislumbrar a possibilidade de um “outro olhar” em relação aos rumos que a educação profissional tomou e toma no linear do capital.

Quanto às políticas públicas; independentemente de ideologia política ou dos atores administrativos políticos, que tiverem exercendo a função no executivo, bem como no legislativo; as medidas que são e serão tomadas para com a educação, sempre trarão um tom de humanismo, de igualdade, de qualidade e com grande teorização para um resgate social,

que possibilitará aos indivíduos uma inclusão e ascensão social. Isso posto, justificamos o porquê do tema educação e trabalho serem pilares com destaque em qualquer plataforma de governo já eleito ou em campanha: é incutida na educação a ideia de redenção, e no capitalismo contemporâneo essas temáticas são exacerbadas.

Não se trata, neste momento de juízo de valor, nem ao menos posicionamento político partidário, mas sim ativismo social, só assim, haverá embate sobre a ideologia mandatária atual e dos seus antecessores, mediante uma contextualização histórica, política e social, demonstrando o movimento, as atividades propostas e a evolução desses atores no tocante a educação, no caso específico da modalidade de educação profissional.

Outro destaque que inferimos nessa investigação trata da influência dos organismos internacionais junto as nossas políticas públicas educacionais e suas reformas, em especial na educação profissional pós 1990, instituições empenhadas na evolução e perpetuação do comando social pelo capital internacional privado, mediante a lógica acumulativa e que encontraram nos governos citados, em especial no paranaense, uma sintonia.

Quanto ao Estado do Paraná⁵², o mesmo continua sintonizado com as políticas neoliberais pós 1990 e agora pós 2000, com uma nova roupagem é claro, pelo Governo Federal, ampliando e diversificando essa modalidade de ensino. Um discurso falacioso que proclama integrar a educação básica a técnica e tendo no trabalho um princípio educativo.

Em relação a uma das principais questões de nossa pesquisa: “como pensarmos a modalidade da educação profissional, mesmo pautada por uma sociedade regida pelo capital, enraizada com o individualismo e o consumismo, em que o homem é naturalizado em coisa, pode ser capaz de gerar algum tipo de potencial de emancipação?”. Não queremos crivar conclusões que nos levem a uma precipitação, porém, sabemos que historicamente, a educação profissional sempre esteve à margem, pois a dualidade descrita desde a nossa colonização, de uma educação pautada a atender interesses econômicos, de uma formação que direciona conhecimentos necessários à formação de futuros líderes, e a outra educação voltada a maior parte da população, formadora de mão de obra, de trabalhadores servis, dóceis, aptos a preencher e atender a defasagem de vagas ao setor produtivo, comercial, se fez e ainda permanece na atualidade.

⁵² Um exemplo dessa sintonia foi o empréstimo realizado pelo Governo do Estado do Paraná junto ao Banco Mundial em dezembro de 2013 no valor de R\$ 815.000.000, 00. Isso demonstra a forte presença das agências multilaterais na condução das políticas públicas. Para saber mais ver: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5043>; <http://www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/conteudo.phtml?id=1432938&tit=Governo-consegue-emprestimo-de-R-815-mi-e-garante-deposito-do-13>.

Observamos apenas discursos e intencionalidades, intermediadas por organismos tidos humanistas, que proclamam em protocolos, intenções e as legalizam em decretos, leis, atos normativos, mas que muitas vezes não sofrem um crivo detalhado e crítico.

Em nossa pesquisa, apresentamos uma discussão crítica sobre o desenvolvimento e a efetivação de tais políticas. Para isso, é preciso diminuir a distância entre o que é dito e o que realmente acontece no “chão da escola” e nas articulações políticas ligando a indústria, o comércio, o estado e a sociedade. Enquanto a educação for tratada como temática financeiro-econômica, pelo seu gestor (o Estado), pautada e direcionada pela lógica do capital, visando sempre à redução de custos e o aumento do potencial de lucro, a educação sofrerá cortes e receberá medidas que impactem no seu desenvolvimento atrelado ao processo produtivo.

Outra grande inquietude de nossa pesquisa perpassa os percalços da materialização na prática escolar da educação profissional. Infelizmente da forma como têm sido implantadas as políticas para essa modalidade, a mesma continuará a corroborar em um processo que leva alienação. Cabe ressaltar que o que se ensina é decidido fora da escola, em gabinetes políticos. Vale lembrar que muitos desses atores e criadores, os quais implantam as políticas educacionais, não as vivenciam, não frequentam o dia a dia escolar, têm como ambiente salas refrigeradas e opulentas, desconhecendo a realidade educacional, seus percalços e suas peculiaridades.

Um olhar não humanizado para o reduto escolar reconhecerá, neste espaço, uma empresa, em que alunos passam a ser vistos como clientes, o corpo docente é tratado como fator de produção e há um gerenciamento controlador executado pelos seus diretores, agora considerados gestores. Essas demandas alavancam o mercado de trabalho e asseguram a empregabilidade, tornando-se premissas da educação profissional. Essas sinalizações conotam a permanência de um modelo dualista e pragmático no tocante a educação profissional brasileira. Uma “nova roupagem” para a antiga forma de educar mercantilizadora.

Historicamente, a educação profissional continua ratificada e referendada na separação entre o conhecimento manual (técnico, bruto) em detrimento ao científico (intelectual). A forma como se organiza a educação profissional nos dias atuais (matriz curricular e suas disciplinas), faz com que a mesma se reduza tanto na forma de pensar, quanto na maneira de se conceber essa educação, o que fortalece uma estrutura de classe e legitima sua dominação.

Exige-se dela um acompanhamento e alinhamento junto à evolução nas relações de trabalho, nos novos modelos de produção e nos avanços tecnológicos. Credita-se o sucesso e o insucesso ao empenho empregado pelo trabalhador no tocante a sua formação educacional, a sua busca independente pela qualificação, atrelando-a a sua condição de estar empregado ou

desempregado, isenta-se do Estado sua obrigação de partilha e de fornecimento de condições iguais de formação a todos.

Consagram-se aqui as ideias progressistas de livre concorrência, reducionismo estatal na economia, de um enxugamento da máquina pública, com rompimento das fronteiras econômicas e financeiras consolidando um novo Estado, denominado “mínimo”.

Nessa perspectiva, a escola tem papel fundamental ou na formação de um indivíduo que adquira certo “potencial emancipatório”, ou de formar um ser totalmente alienado e adestrado criticamente, sem condição nenhuma de emancipação futura. Priva-se o homem da liberdade de escolha. Segregam, obscurecem os possíveis formadores de opiniões, possíveis ideologias são ofuscadas, extirpadas a favor de uma única ideologia, o indivíduo condiciona sua felicidade a essa empregabilidade.

O tema estudado é uma discussão difícil, polêmica e com contradições, mas que nos remete a uma certeza: não há uma resposta pronta à educação profissional, especialmente essa engendrada nos limites do capital. O imediatismo que acompanha o indivíduo trabalhador é pautado pela qualificação, rápida e fragmentada, direcionada a empregabilidade, assim, a dificuldade de discussão muitas vezes dentro da própria modalidade referida. Todavia, sabemos que a consciência crítica não irá surgir espontaneamente, que a formação apenas para o trabalho específico instaura uma forma de menoridade e de adestramento, objetivando apenas um preparo imediato, que atende as necessidades momentâneas da função específica.

A orientação para novas perspectivas e uma nova dimensão no pensar, devem ser os desafios da educação. É preciso enxergar o aluno em sua dimensão técnica, política, científica, cultural, histórica, a fim de constituí-lo como cidadão com autonomia, não reduzindo-o a sujeito mínimo.

Proporcionar, mesmo que de uma forma “intangível”, uma “escola desinteressada-do-trabalho”, que possa refletir o grau de “potencial emancipatório”⁵³ conquistado pelo trabalhador, com condições de enfrentamento e quebra de ingenuidades, muitas vezes fruto da racionalização da educação, deveria ser premissa fundamental para a busca de transformação na vida profissional e educacional do indivíduo, deixando ou possibilitando no mínimo que o mesmo se enxergue como ator secundário e manipulado. A Educação Profissional tem em suas raízes padrões Tayloristas/Fordistas/Toyotistas, que ratificam a adoção e a subserviência

⁵³ Destaque a contribuição do Prof. Dr. Luiz Antônio Afonso Giani membro do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais – PGC/UEM, na disciplina de Teoria Crítica da Sociedade, cursada ao longo do mestrado e ao Prof. Dr. Claudinei Luiz Chitolina – UNESPAR, nas discussões, posicionamentos e sugestões – ao objeto de pesquisa, sem que os mesmos sejam responsabilizados pela produção final.

de uma pedagogia educacional voltada à racionalização e a produção para uma determinada classe social, disseminando ao contrário, um ideário de igualdade, de solidariedade, de agentes colaboradores ao invés de trabalhadores, fragmentados e alienados. A função da escola não é de ser a redentora, passa por um novo projeto pedagógico, que implica na eliminação dessas classes. Contudo, a mudança para uma nova sociedade não se dá apenas pela escola, ao mesmo tempo em que ela a transforma também pode apenas reproduzir. É um espaço de contradição.

Vale lembrar que não criticamos a educação profissional em si, mas como ela é pensada, concebida e viabilizada na sociedade capitalista, sua finalidade, por que e para quem se destina. Sua legitimação seria uma forma de dominação, uma elite intelectual sobre os desvalidos. Nossa compreensão é de que a História é movimento, porém a luta da sociedade civil deve vir sempre acompanhada da possibilidade de luta para fins de ausência ou redução de sofrimento. Assim, estaremos adquirindo consciência ao recusar o controle em nossa mente e no nosso próprio corpo, no intuito de uma sociedade quem sabe justa e humanitária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. 2. ed. Londrina: Práxis, 1999.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARROYO, M. G. Fracasso e sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, n.º. 53, 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/793/712>. Acesso em: 31 ago. 2013.

BANCO MUNDIAL. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/projects>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. **O Banco Mundial trabalhando por um mundo livre da pobreza**. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 15 jul.2013.

BATISTA, P. N. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 1.603, de 07 de março de 1996**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>. Acessado em: 04 ago. 2013.

BRASIL. **Desafios do desenvolvimento**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1196:repor-tagensmaterias&Itemid=39. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. INEP. **Educacenso**. Censo da educação Básica. 2012.

_____. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em: http://www.ifpi.edu.br/Sitio/publico/sitio_pagina?id=2. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Brasil profissionalizado: apresentação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 2.208/1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 31 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5.154/2004**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado a educação profissional**. Boletim 07 maio/junho de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **História do MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171. Acesso em: 24 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 31 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em 07 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Pronatec. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 03 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Profucionário**: apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12365. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa capacita jovens para o mercado de trabalho**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/mercado-de-trabalho/projovem>. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego**. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos** (Proeja). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **ProInfantil**: apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=548&id=12321&option=com_content&view=article. Acesso em: 27 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede e-Tec Brasil**: apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12326&Itemid=665. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. **Parecer nº76/75**. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%ba%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf. Acesso em: 23 jun. 2013.

_____. Senado Federal. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=126100&norma=147892>. Acessado em: 04 ago. 2013.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M. A.; FRIGOTTO, G. **Pronunciamento da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação ANPED**. GT trabalho e educação. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003 (Anexo). Disponível em: <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>. Acesso em: 31 maio 2013.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-121.

DEITOS, R. A. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: Edunioeste: 2001.

_____. **Milton Friedman e a política educacional liberal**. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/018/18cdeitos.htm>. Acesso em: 31 ago. 2013.

DO CARMO, R. G. **Resenha**, Revista HISTEDBR On-line. Resenha de: PINTO, G. A. A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/res01_44.pdf. Acesso em: 29 ago. 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, v.18, n.59, Campinas ago. 1997. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301997000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2013.

FOLHA ON LINE. Entrevista com Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u41584.shtml>. Acesso em: 23 jun. 2013.

FONSECA, M. **Banco Mundial e educação**. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes&id=364>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 229-250.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: Da assistência à educação formal. In: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (Org.). **A educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Alínea, 2013.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

IGNÁCIO, P. C. de S. **Ensino técnico**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ensino_tecnico.htm. Acesso em: 03 set. 2013.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 1998, vol.06, n.20, pp. 365-383. ISSN 0104-4036. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n20/v06n20a03.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2013.

KUENZER, A. Z. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Anped – GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003 (Anexo). Disponível em <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. imp. Brasília: INEP, 1991.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA FILHO, D. L. **A Desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LOMBARDI, J. C. Trabalho e educação infantil em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/art08_39. Acesso em: 29 ago. 2013.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_03.pdf. Acesso em: 13 ago. 2013.

MATTOSO, J. **A desordem do trabalho**. 1. reimp. São Paulo: Scritta, 1996.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, L. W. **Teoria do capital humano**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm#_ftnref1. Acesso em: 05 ago. 2013.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, L. Perfil da oferta de educação profissional nas redes estaduais. INEP. Censo Escolar. DIEESE. Junho de 2013.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. L. N. de. A educação em Gramsci. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.

OLIVEIRA, R. de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Profissional na Rede Pública Estadual. Diretrizes da educação profissional**: fundamentos políticos e pedagógicos, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 05 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/nre/umarama/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo132>. Acesso em: 27 jul. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria da Educação promove evento pioneiro em Educação Profissional**. Disponível em: <http://www.historico.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=13408&tit=Secretaria-da-Educacao-promove-evento-pioneiro-em-Educacao-Profissional>. Acesso em: 29 ago. 2013

_____. Tribunal de Contas do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www1.tce.pr.gov.br/conteudo/proem/235043>. Acesso em: 04 ago. 2013

_____. **Tribunal de contas do Estado do Paraná**. <http://www1.tce.pr.gov.br/>. Acesso em 10 de agosto de 2013.

PILETTI, N.; ROSSATO, G. **Educação básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

PIMENTEL, F. **Blog do planalto**. Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/pronatec-brasil-maior-abre-120-mil-vagas-em-cursos-tecnicos-para-qualificar-o-trabalhador/>. Acesso em: 03 out. 2013.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

_____. Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAPELLI, M. L. S. **Ensino profissional no Paraná**: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Guarapuava: Unicentro, 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, V. 1, n. 1, 131-152, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Pedagogia tecnicista**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm. Acesso em: 23 jun. 2013.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **História das ideias pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, C. C. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2008.

SMITH, Adam. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/economia/Grandes%20Ecomimistas/SMITH,%20Adam.htm>. Acesso em: 21 set. 2013.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-38.

TAYLOR, Frederick Winslow. Disponível em: [http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.marxists.org/referenc/e/subject/economics/taylor/principles/&prev=/search%3Fq%3DThe%2BPrinciples%2Bof%2BScientific%2BManagement%2B\(Harper%2Band%2BRow,%2B1947\).%26biw%3D1024%26bih%3D653](http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.marxists.org/referenc/e/subject/economics/taylor/principles/&prev=/search%3Fq%3DThe%2BPrinciples%2Bof%2BScientific%2BManagement%2B(Harper%2Band%2BRow,%2B1947).%26biw%3D1024%26bih%3D653). Acesso em: 29 ago. 2013.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962. p. 59-79.

TELLES, V. da S. **Direitos sociais: afinal do que se trata?**. Disponível em: <http://www.veratelles.net/home/wp-content/uploads/2013/04/1996-Direitos-sociais.pdf>. Acessado em: 17 ago. 2013.

TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-186.

TUMOLO, P. S. Trabalho: Categoria sociológica chave *elou* princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v.14, n. 26, p. 39 - 70, jul./dez. 1996.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Latin_America__Caribbean/confinteavi_olhares_5_continentes.pdf. Acesso em: 07 out 2013.

_____. **Série Educação profissional: pontos de partida**. 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/educational-quality/technical-and-vocational-education/gestao-da-educacao-profissional/>. Acesso em: 07 out. 2013.

VOLSI, M. E. F. **Políticas de financiamento do Banco Mundial no setor educacional**: um estudo da proposta do proem. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Maria%20eunice%20franca%20volsi.pdf. Acesso em: 07 out. 2013.

WCEFA. **Conferência mundial de educação para todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em:
http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 31 maio 2013.