

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: A INCLUSÃO EXCLUDENTE E A EXCLUSÃO INCLUDENTE

CAMILA C. DIAS¹

Resumo: A História da Educação brasileira é integrante da História e do mundo, existindo articulação nos campos econômico, ético, social, político e educacional. Uma forma de compreender a escola é por meio do contexto europeu, em que ela foi construída e de onde migrou para estas terras junto com os seus colonizadores. Esse modelo de escola está enraizado em um sistema fabril, que emerge com uma necessidade industrial em expansão e se consolida como uma instituição que serve ao modelo econômico-social capitalista. Diante disso, este artigo estudará a dualidade estrutural existente na educação, recuperando a história da educação profissional. Logo em seguida, contextualizará a educação moldada na integração, além da educação profissional e das mudanças recentes no mundo do trabalho, finalizando com a nova dualidade estrutural baseada nos conceitos de inclusão excludente e exclusão includente.

Palavras-chave: Educação; História; Exclusão.

Abstract: The history of Brazilian education is integral to history and the world, and there is articulation in the economic, ethical, social, political and educational fields. One way to understand the school is through the European context, in which it was built and migrated to these lands along with their settlers. This school model is rooted in a factory system that emerges with an expanding industrial need and is consolidated as an institution that serves the capitalist economic-social model. Thus, this article will study the structural duality in education, recovering the history of professional education. Next, it will contextualize the education molded in the integration, besides the professional education and the recent changes in the world of the work, finalizing with the new structural duality based on the concepts of excluding inclusion and inclusive exclusion.

Keywords: Education; History; Exclusion.

1. Doutoranda em História. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: camila.dias@erechim.ifrs.edu.br

Introdução

No final do século XX, houve uma ampla reavaliação da disciplina de História, o que possibilitou um alargamento dos campos de interesse dos historiadores. Pode-se dizer que as humanidades se abriram para novas apreciações epistemológicas, passando a existir um intenso intercâmbio de disciplinas que se preocupam com o fenômeno humano e social. Isso significa “que os historiadores não se preocupam apenas com o que seus pares produzem, mas também estão atentos aos trabalhos de filósofos, sociólogos, antropólogos, críticos literários, psicólogos, psicanalistas, entre outros” (MARCZAL, 2016, p.210). Surge, com isso, uma relação de apoio entre determinados conhecimentos e os estudos históricos começam a utilizar métodos emprestados de outras disciplinas, com o intuito de melhor abordar e compreender seus novos objetos.

Pode-se dizer que houve uma dilatação do campo epistemológico da História, ou seja, aconteceu uma renovação e expansão das áreas de estudos dos historiadores, e os pesquisadores se defrontaram com múltiplas possibilidades de investigação. Para Chartier (1991), essa alteração no modo de fazer história não está relacionada a alguma crise nas ciências sociais, mas, sim, às alterações nas práticas de pesquisa, com a renúncia do primado do social por uma visão do cultural.

E com essa pluralidade de pesquisas, principalmente na visão da História Cultural, uma temática que vem crescendo e se ressignificando cada vez mais **é a História da Educação**. “A preocupação com a historiografia da educação tem levado pesquisadores conhecidos a investigar, com objetos diferentes, a produção existente nesse campo” (CARVALHO; NUNES, 1993, p.7). Dessa forma, pode-se afirmar que “a História da Educação vive um tempo de grandes debates e interrogações, no qual se manifesta claramente a vontade de refletir sobre o sentido da disciplina, do ponto de vista do ensino e da investigação” (NÓVOA, 1996, p.430). Ante o exposto, o foco do artigo visa um estudo sobre a História da Educação brasileira com viés para o ensino profissional.

Diante disso, pode-se afirmar que a História da Educação brasileira é integrante da História e do mundo, existindo articulação nos campos econômico, ético, social, político e educacional. E uma forma de compreender a escola é por meio do contexto europeu, em que ela foi construída e de onde migrou para estas terras junto com os seus colonizadores. Esse modelo de escola está enraizado num sistema fabril, que emerge com uma necessidade industrial em expansão e se consolida como uma instituição que serve ao modelo econômico-social capitalista. Assim sendo, adentra, recruta e conduz ao mercado de trabalho. Dessa maneira, a função do sistema educativo se

voltou ao preparo para o mundo do trabalho, deixando de lado a educação para o desenvolvimento pleno do indivíduo em sua cultura.

No século XX, houve uma grande mudança na base da eletromecânica para a microeletrônica, ou seja, do taylorismo/fordismo para o toyotismo. O taylorismo/fordismo, considerado um procedimento rígido em comparação à flexibilidade do toyotismo, tinha por finalidade, de acordo com Kuenzer, "atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de classes bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um" (2002, p. 6).

Desse modo, o taylorismo/fordismo formava trabalhadores num sistema dual, baseado em um ensino para dirigentes, que pensam o processo de trabalho, e outro para os demais trabalhadores, que executam as tarefas estabelecidas pelos primeiros, necessitando de pouca formação e qualificação profissional, ou seja, baseado no modelo de produção fabril. Assim, é responsável pela desqualificação do trabalhador, uma vez que lhe aliena a concepção e o produto final do seu trabalho. O pressuposto dessa pedagogia é o ensinar a fazer, o "saber fazer" (TOLENTINO, 2002).

Kuenzer discorre, ainda, que do paradigma taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação pedagógica, como é o caso da dualidade estrutural e da fragmentação curricular. A dualidade estrutural diz respeito aos tipos diferentes de escola, "segundo a origem de classe e o papel a elas destinadas [sic] na divisão social e técnica e trabalho" (KUENZER, 2002, p. 7). Já a fragmentação escolar se refere à divisão do conhecimento em áreas trabalhadas isoladas. Conforme a autora, a expressão dessa fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, "supondo que a unidade rompida se recupere como consequência 'natural' das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares" (KUENZER, 2002, p. 8).

Assim sendo, no taylorismo/fordismo, os conteúdos frutos do conhecimento humano são vistos como um produto final e oferecidos de forma fragmentada nas disciplinas, cabendo ao indivíduo apenas a sua assimilação. Para isso, o método mais adequado é o da repetição, e ao aluno não é permitida a intervenção nesse processo, pois o seu papel é o de memorizar os conteúdos e reproduzi-los quando solicitado (TOLENTINO, 2002).

Entretanto, com o toyotismo, organiza-se outro processo de gestão do trabalho, propondo ao funcionário trabalhar na totalidade do processo, tomando decisões, participando e assumindo responsabilidades. Nesse contexto, sobre a base do

desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, entram a criatividade, o trabalho de negociações, ou seja, todo um conjunto de habilidades que o indivíduo precisa ampliar com foco no processo produtivo.

O capitalismo dimensionou sua força de trabalho num sentido de deixá-la mais diversificada e complexificada, havendo uma pressão sobre os processos educativos, institucionalmente organizados. Diante desse novo cenário, passam a existir setores e organismos internacionais – como o *Fundo Monetário Internacional* (FMI), a *Comissão Econômica para América Latina e Caribe* (CEPAL), o *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), a *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO), entre outras. A escola, como um setor social, começa a sofrer forte pressão de parte destes órgãos. Tal pressão visa à adequação a uma política educacional que vislumbre a formação de indivíduos que se adaptem ao processo de desenvolvimento em voga, cujos princípios se pautam no desenvolvimento de competências e habilidades, para que se tornem aptos a entrar no mercado de trabalho.

Com esse direcionamento, a contar dos anos 1990, as alterações ocorridas no mundo do trabalho, com a globalização da economia, a reestruturação produtiva e novas formas de relação entre Estado e sociedade civil, a partir do neoliberalismo, “mudam radicalmente as demandas de disciplinamento e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola” (KUENZER, 2002, p. 8). As leis do mercado se tornam acentuadas no sistema educativo brasileiro. A educação passa a ser voltada para a vida produtiva, enquanto o conceito de trabalho, conseqüentemente, sofre modificações para se adequar às novas realidades de mercado sob a ótica da acumulação capitalista. Exigem-se do trabalhador, nessa nova ordem econômica, novas ações, articuladas com o conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e, mais especificamente, capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações inusitadas, que exigem tomadas de decisões e soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade (KUENZER, 2000).

Dessa forma, fundamentalmente, este artigo estudará a dualidade estrutural existente na educação, recuperando a trajetória da educação profissional brasileira. Logo em seguida, contextualizará a educação moldada na integração, além da educação profissional e das mudanças no mundo do trabalho, finalizando com a nova dualidade estrutural baseada nos conceitos de inclusão excludente e exclusão includente.

Vale lembrar que existem inúmeras pesquisas que tratam da educação profissional no Brasil. Estudos mais recentes usam abordagens teóricas diferentes, e a maioria deles adota a ótica institucional, enfocando o sistema escolar brasileiro e as políticas públicas. Entretanto, tem crescido o interesse pela abordagem que investiga

as relações entre trabalho e educação, em uma perspectiva histórico-crítica. A presente pesquisa, além de eleger o ensino profissional como objeto histórico, busca construir uma problematização conceitual sobre o tema. O método de exposição, ainda que tenha uma constituição que recai sobre uma perspectiva linear histórica, cronológica, é pautado, principalmente, por demonstrar que a política de educação profissional é resultado de disputas e tendências complexas ao longo da história do país, frente a uma correlação de forças entre as classes que disputam o poder e a direção econômica e política da sociedade.

Segundo a historiadora Virgínia Fontes (2010), na história brasileira, o capital se preocupa em forjar mão de obra adequada, adaptada e dócil às suas necessidades. De acordo com Marise Ramos (2010), além de nunca ter saído da pauta da política educacional brasileira, a educação profissional também nunca perdeu duas características que lhe são inerentes: a primeira é a economicista, que a vincula muito fortemente à dinâmica do mercado de trabalho e a aponta como meio de preparar as pessoas para esse mercado, e a segunda é a da dualidade, que a situa como a educação destinada à classe trabalhadora e aos seus filhos. A educação para o trabalho, historicamente, vem arraigada em uma tradição associada à formação de mão de obra que reproduz o “dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional” (BRASIL, 1999, p. 2). Sendo assim, nas palavras de Ramos (2010, p.1), “o que se modifica ao longo da história da educação profissional é como esses aspectos vão se transformando à luz do modelo de acumulação do capital e a forma como eles se configuram nos países de capitalismo dependente, como o Brasil”.

136

Trajetória da educação profissional brasileira

A formação para o trabalho no Brasil foi marcada pela dicotomia entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Foram os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofícios, e, em virtude disso, habituou-se o povo brasileiro a ver a educação para o trabalho como destinada somente a indivíduos das categorias desfavorecidas social e economicamente.

No período colonial, os jesuítas tiveram papel importante na disseminação do ensino profissional, pois alguns colégios e residências jesuíticas foram os primeiros núcleos de formação para o trabalho. Assim, as “escolas oficinas ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações,

de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem” (MANFREDI, 2002, p. 69).

Com a descoberta de ouro no estado de Minas Gerais, foram instituídas as *Casas de Fundação e da Moeda*. Com elas, surgiu a necessidade de um ensino mais especializado, destinado aos homens brancos, filhos dos empregados da própria Casa. Diferentemente do que ocorria nos engenhos, as habilidades dos aprendizes, adquiridas em um período médio de cinco anos, eram avaliadas por uma banca examinadora, e, em caso de obterem êxito na avaliação, eles recebiam uma certidão de aprovação.

Nessa mesma época, final do século XVIII, os *Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil* foram criados, e, para a realização das atividades, operários especializados vinham de Portugal para recrutar pessoas com alguma condição de produzir. Segundo Fonseca (1961), algumas vezes a necessidade era tão grande que se recorria ao chefe de polícia, pedindo-lhe que enviasse alguns presos que estivessem em condições de realizar algum trabalho profissional.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, o *status* do Brasil se modificou: deixou de ser colônia para se tornar sede do Reino. Portanto, algumas decisões foram tomadas, como a abertura dos portos ao comércio estrangeiro e a permissão de instalação de fábricas no país. Assim, com a abertura dos portos e das indústrias, D. João VI criou o *Colégio de Fábricas*, com o objetivo de atender à educação de artífices, manufactureiros e aprendizes vindos de Portugal, visando à sua subsistência.

Várias experiências referentes à educação profissional foram registradas nos anos 1800, com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufactureiros que se destinava ao auxílio dos menos abastados da sociedade brasileira. As crianças e os jovens desamparados eram encaminhados para instituições como as *Casas de Educandos Artífices*, ou os *Liceus de Artes e Ofícios*, onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Tais casas eram “vistas mais como obras de caridade do que como obras de instrução pública” (MANFREDI, 2002, p. 77).

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após o fim da escravidão, o país se encontrava com uma “economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas” (BRASIL, 2009, p. 2). Em meio a esse contexto, nascia a perspectiva de alteração do cenário em relação ao ensino profissional.

No período republicano, o panorama começou a mudar. Segundo Garcia (2000), emergiu a necessidade de um ensino especializado na melhoria da mão de obra, ou seja, uma aprendizagem que preparasse o trabalhador para as atividades industriais, justificada pelo aumento do número de indústrias no país. Porém, de um modo geral,

a educação profissional, nos primeiros anos do Brasil República, foi utilizada pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava desordem social, ocasionada por um cenário social em transição, marcado pela urbanização e por uma notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida (BRASIL, 2008). Nessa fase, o Brasil se firmou como um país exportador de café, e a indústria deu um significativo salto, porém, na área social, várias revoltas e problemas aconteceram no território brasileiro.

Em 1906, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro, o Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha, iniciou o ensino técnico no Brasil, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa. Em julho de 1909, quando falece Afonso Pena, Peçanha assume a presidência do Brasil e emite o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. Essa rede federal de escolas se transformaria mais tarde nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (MANFREDI, 2002).

A justificativa contida no decreto para a criação de tais escolas era a necessidade de prover os desfavorecidos da fortuna. Fica claro, portanto, que os objetivos das escolas correspondiam a qualificar mão de obra e a manter o controle social de um segmento da população: os filhos das classes proletárias, considerados nocivos à sociedade e à construção da Nação.² Isso se explica porque a Constituição de 1891 não buscava empreender qualquer tipo de projeto de inclusão social e econômica da população historicamente marginalizada. Assim, tentou-se buscar, por meio da educação profissional, uma alternativa de controle desses sujeitos.

Em 1927, foi sancionado pelo *Congresso Nacional* o projeto de Fidélis Reis, o qual previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Em 1930, com a criação do *Ministério da Educação e Saúde Pública*, foi estruturada a *Inspetoria do Ensino Profissional Técnico*, que passava a supervisionar as *Escolas de Aprendizes Artífices*, antes ligadas ao *Ministério da Agricultura*. Em 1934, essa Inspetoria foi transformada em *Superintendência do Ensino Profissional*.

Em 1931, Francisco Campos, à época titular do recém-criado *Ministério da Educação e Saúde Pública*, durante o governo provisório de Getúlio Vargas,

2. No período da República no Brasil, uma série de revoltas tomou conta do país. Nessa época, houve uma exclusão socioeconômica das populações do campo e da cidade. No meio rural, verificou-se uma hegemônica opressão dos coronéis contra a população; já nos centros urbanos, existia a exclusão fomentada por um governo preso às tradições autoritárias e ao perfil conservador dos grandes proprietários. No entanto, a formação da classe operária, influenciada pelo ideário socialista e anarquista, foi responsável pela organização dos primeiros movimentos grevistas e levantes populares, como a Revolta da Vacina, de 1904 (SOUSA, 2011).

implementou uma reforma do ensino federal de caráter elitista. Segundo Romanelli (2005), essa reforma, chamada de *Reforma Francisco Campos*, realizou-se por meio de alguns decretos. Os Decretos Federais nº 19.890/31 e 21.241/32 regulamentaram a organização do ensino secundário; já o Decreto Federal nº 20.158/31 organizou o ensino profissional comercial.

A reforma dificultava a participação das classes menos favorecidas, pelo lado do ensino secundário, e pelo outro, a educação profissional não teve o cuidado necessário, visto que a reforma somente regulamentou o ensino comercial e, ainda assim, não permitia o acesso ao ensino superior dos originários desse ramo da educação. Essa situação apenas reitera a dualidade estrutural enraizada na cultura e na história brasileira, em que existe um descaso com as classes menos favorecidas, resignando-as a uma formação profissional voltada à qualificação de mão de obra, e, ainda, que dificulte a entrada ao ensino superior. Nesse sentido, a educação profissional se distancia do ensino acadêmico: este se volta à formação de seres ditos “pensantes”, e aquela, à formação de sujeitos aptos a trabalharem como mão de obra qualificada.

A situação da educação nacional, no começo da década de 1930, reforça a acirrada condição da dualidade na educação. Em 1937, é outorgada a Constituição Federal brasileira, que tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial no artigo 129. A Carta Magna de 1937 destinou o ensino profissionalizante aos menos favorecidos e reforçou, assim, o marco da discriminação. Romanelli acrescenta que, “oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola” (2005, p. 153).

Além disso, no mesmo ano, foi assinada a Lei nº 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus (BRASIL, 2009). Entretanto, de acordo com Manfredi (2002), essa mudança pouco alterou os objetivos das antigas instituições.

Em 1942, a reforma de Gustavo Capanema instituiu as leis orgânicas do ensino³, que remodelaram setores da educação, entre eles, o ensino profissional. Com a reforma, este passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestría; e

3. As leis orgânicas do ensino constituíram uma série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo e se complementaram após o seu término. O Estado Novo durou de 1937 a 1945; as leis orgânicas foram decretadas entre 1942 e 1946. Basicamente, as leis orgânicas, chamadas de Reforma Capanema, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 83).

o segundo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e abrangia várias especialidades. Porém, as leis orgânicas geraram um dualismo educacional, ou seja, o sistema de ensino se evidenciou, mais uma vez, bifurcado, com um ensino secundário público destinado às classes abastadas e um ensino profissionalizante voltado às classes populares. “A escola deveria contribuir para a distinção de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 86).

O sistema de ensino profissionalizante instituído pela *Reforma Capanema* não conseguiu atender às exigências imediatistas da industrialização crescente, pois o parque industrial, em rápida expansão, necessitava de mão de obra em curto prazo. Diante desse cenário, estruturou-se um meio de agilizar essa formação. Assim, o presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-Lei nº 4.048, em 1942, criando o *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)*, e, em 1946, o *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)*. Esses serviços, desenvolvidos pela iniciativa privada, representaram (e representam) uma formação paralela ao ensino regular. Nesse mesmo período, pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, as *Escolas de Aprendizes Artífices* se transformaram em *Escolas Industriais e Técnicas*, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. Apesar do avanço que isso significou, manteve-se a rigidez dos caminhos destinados aos diferentes segmentos sociais e, portanto, a dualidade: de um lado, a formação de dirigente e, do outro, a formação de mão de obra. Assim, conforme Kuenzer, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, “para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de 2 níveis – superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis)” (2007, p. 15).

Os anos de 1956 a 1961 (governo Juscelino Kubitschek) retrataram o aprofundamento da relação entre Estado e economia. Ficou explícita a real passagem da economia agrária, que era, até então, o referencial do Brasil em relação à economia mundial, para a economia industrial. Na educação, os investimentos priorizaram a formação de profissionais orientados para as metas do desenvolvimento do país. As *Escolas Industriais e Técnicas*, em 1959, foram transformadas em autarquias com o nome de *Escolas Técnicas Federais* e ganharam autonomia didática e de gestão.

Em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024/61, primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, observa-se uma flexibilização, dando a possibilidade de

acesso ao nível superior aos alunos oriundos de qualquer ramo de ensino, atingindo-se, assim, a equivalência formal sem necessidade de exames complementares. Entretanto, como destaca Kuenzer (2007), a dualidade na educação não foi superada, uma vez que foram mantidas as duas redes de ensino.

O período de 1964 a 1985 é caracterizado pela modernização da estrutura produtiva à custa do endividamento externo (BRASIL, 2008). No âmbito do sistema escolar como um todo, os governos militares iniciaram um projeto de reforma do ensino fundamental e médio pela Lei nº 5.692/71. Essa lei instituiu, de maneira compulsória, todo currículo de segundo grau como ensino técnico-profissional, ou seja, estabeleceu a equiparação entre o curso secundário e os cursos profissionalizantes.

O ensino de 1º e 2º graus, nesse contexto, tinha o objetivo de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Logo, o currículo desses dois níveis se apropria de uma concepção, claramente, de educação voltada para o trabalho. Esse modelo de ensino articulado aos princípios econômicos⁴ e políticos da ditadura possuía, segundo Kuenzer (2007, p. 16), alguns objetivos:

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

141

Com a implantação da Lei nº 5.692/71, evidenciou-se a tentativa de evitar a continuação da dicotomia entre o ensino profissional e o propedêutico. Kuenzer (2007, p. 21) considera um avanço a incorporação da dimensão “qualificação para o trabalho” como parte integrante do “desenvolvimento individual e social e, portanto, como

4. O modelo econômico implementado foi estruturado com base nos seguintes princípios: política de arrocho salarial das classes trabalhadoras; indexação dos preços das mercadorias de acordo com a correção monetária determinada pelos índices de inflação; política cambial que privilegiava a sobrevalorização do dólar; fim da estabilidade no emprego, por meio da adoção do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS); modernização e ampliação da infraestrutura ligada aos setores agrícola e industrial; política de juros subsidiados, com taxas abaixo dos índices inflacionários, para os vários ramos produtivos; direcionamento da produção agrário-industrial para o mercado externo, em detrimento do mercado interno (JÚNIOR FERREIRA; BITTAR, 2008).

objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus” e, ainda, observa que essa modificação estabelece um sistema de via única para todos.

Porém, na prática, essa tentativa de acabar com a dualidade existente na educação brasileira foi frustrada, pois se identificaram dois problemas. O primeiro se refere a um enorme despreparo das escolas para atender às demandas da lei, ou seja, os cursos eram de baixa qualidade. O segundo é que não havia uma necessidade de qualificação para o trabalho em massa, o que acarretou uma enorme oferta de técnicos que não seriam absorvidos pelo mercado de trabalho.

Diante desse cenário, quatro anos depois da Lei nº 5.692/71, o Ministério da Educação (MEC) forneceu nova orientação por meio do Parecer nº 76/75, o qual corroborou o caráter complementar entre a educação geral e a formação especial, permitindo a coexistência de todas as ofertas possíveis (técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica). A esse respeito, Kuenzer (2007, p. 24) observa que o parecer “acomodou a legislação à realidade, legitimando tudo o que já existia de tal modo que tudo permanecesse como era antes de 1971”. É importante ressaltar que a dualidade do ensino voltou com toda a sua força, a oferta propedêutica (agora chamada de “básica”) se reafirmou como via preferencial para o ingresso no nível superior, permanecendo os antigos ramos (agora denominadas “habilitações plenas”), como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho (PAMPLONA, 2008). Complementando, Frigotto (2010) salienta que a Reforma 5.692/71 nada mais era do que um adestramento rápido com vistas ao mercado de trabalho. Ramos (2010, p. 45) destaca, em sua crítica à referida lei, que ela “estava centrada na formação específica em detrimento da formação geral especificamente no ensino industrial, conhecimentos das áreas de Ciências Sociais e Humanas e, eventualmente, das Linguagens tinham pouca relevância na formação dos estudantes”. Sob um olhar pragmático, caso o estudante viesse a trabalhar ou a prosseguir os estudos na área em que se habilitou tecnicamente e suas experiências de vida não desafiassem seus conhecimentos naquelas áreas, pouco se sentiam tais lacunas de formação. Outros estudantes, porém, ao tomarem diferentes rumos, acabavam tendo de supri-las por meio de estratégias as mais diversificadas.

Com a Lei nº 6.545, promulgada em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro são transformadas em CEFETs. Essa mudança confere mais uma atribuição àquelas instituições: formar tecnólogos e engenheiros de operação, processo que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Em 1982, a Lei nº 7.044 estabeleceu uma suposta escola única e introduziu a “preparação básica para o trabalho”, ou seja, ela extinguiu ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória. Assim, a dualidade existente na legislação anterior foi resgatada, com as escolas da elite e da classe média voltadas fundamentalmente

para a preparação para o ensino superior.

Segundo Pamplona (2008, p. 30), a “década de 1980 termina com novas expectativas devido à abertura democrática e à possibilidade de mudanças e esperanças para nossa sociedade”. Na visão do autor, nesse contexto a educação profissional é consolidada mediante diretrizes firmadas pelo governo.

As políticas para a educação profissional de 1990 a 2004

Nos anos 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, houve a reforma dos ensinos médio e profissional, cujo objetivo era uma melhor oferta educacional e sua adaptação às novas demandas econômicas e sociais de uma sociedade em tempos de globalização da economia e mudanças tecnológicas, possuidora de novos padrões de produtividade e competitividade. No entanto, é imprescindível ressaltar que tal reforma foi diretamente influenciada por organismos internacionais de cunho neoliberal e que algumas das recomendações dessas agências representantes e responsáveis por garantir a rentabilidade do sistema capitalista foram assimiladas pela política educacional brasileira (SILVA, 2011).

No desenrolar da década de 1990, principalmente na primeira metade, vários projetos de reestruturação dos ensinos médio e profissional foram debatidos, cada um representando diferentes aspirações e desejos de distintas correntes e grupos sociais. No âmbito do governo federal, as propostas se centralizaram em dois eixos: o do Ministério do Trabalho (MTB), por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), e o do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Em 1995, iniciou-se um debate sobre a educação profissional, dirigido pela SEFOR, o qual envolveu representantes do governo, do patronato, dos trabalhadores, das universidades e das organizações educativas vinculadas à educação de jovens e adultos. Com base nas discussões, um novo projeto foi elaborado. De acordo com Manfredi (2002, p. 115), este foi fundamentado em um “diagnóstico crítico das atuais condições e carências da educação escolar”, expresso no documento *Questões críticas da educação brasileira*.

Analisadas as condições, construiu-se um documento voltado não só aos trabalhadores com contratos formais, mas também aos desempregados, aos que possuíam precária escolarização e aos que foram deslocados do mercado pelas mudanças tecnológicas e por processos de reestruturação produtiva. Nessa medida, o Plano Nacional de Educação Profissional previa a qualificação/requalificação e a formação continuada dos trabalhadores, a fim de superar a visão de treinamento, negando a dualidade entre educação básica e educação profissional.

Com essa discussão realizada pela SEFOR, notava-se a intenção da construção de uma proposta para flexibilizar os currículos e adaptar o ensino ao mercado de trabalho. Entretanto, as discussões estabelecidas no âmbito do MEC tomaram rumos diferentes. A Secretaria Nacional do Ensino Técnico (SENETE), em 1991, elaborou a proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que teve como inspiração os modelos de países desenvolvidos. A proposta defendia o pensamento de que o Brasil deveria realizar investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, semelhantemente ao que foi feito nos países detentores de tecnologia de ponta, para que, assim, pudesse ingressar em um novo patamar de desenvolvimento (MANFREDI, 2002).

O Sistema Nacional do Ensino Tecnológico seria composto pelas escolas técnicas federais, estaduais e municipais, bem como pelas instituições particulares, além do Sistema S, como, por exemplo, o SENAI e o SENAC. O referido sistema foi formado pela rede de CEFETs, que deveriam se articular. Assim, considerados unidades centrais do Sistema, foram incentivados a oferecer cursos de nível médio, superior e de pós-graduação, além de fornecer assistência técnica às unidades descentralizadas de 2º grau.

Com a posse do ministro Paulo Renato, criou-se a SEMTEC, e o projeto supracitado serviu de base para a formulação do Projeto de Lei nº 1.603/96, que, posteriormente, transformar-se-ia no Decreto nº 2.208/97. A reforma do ensino médio e profissional, inicialmente articulada por distintas propostas, acabou se concretizando em um projeto conservador que separou a educação básica da formação profissional, "aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais" (MANFREDI, 2002, p. 119). Ou seja, propôs uma escola para intelectuais e outra para trabalhadores, reiterando o conceito de dualidade estrutural que perpassou a história educacional brasileira.

144

Projeto oficial da reforma do ensino médio

Anteriormente à efetivação da reforma do ensino médio, o rompimento da dualidade entre o ensino básico e o ensino profissional era representado pelo modelo dos CEFETs, pois apresentavam qualidade tanto para a formação para o trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Porém, segundo Kuenzer (2007), isso não interessava aos organismos internacionais nem às autoridades brasileiras, que passaram a considerar esse modelo caro demais para um país em desenvolvimento.

A partir das indicações referidas, iniciou-se uma tendência de políticas com objetivo de reduzir os custos da rede federal de escolas profissionais. Assim, as bases

para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil foram instituídas pela LDB – Lei nº 9.394/96 e pelo Decreto Federal nº 2.208/97. O governo federal buscava “soluções” para o “problema” da formação dos trabalhadores, atacando em dois campos. O primeiro, via MEC, na sua intervenção no processo de discussão e elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – que tramitou desde 1988 e foi aprovada em dezembro de 1996, Lei nº 9.394 –, em que o ensino médio foi separado do ensino técnico profissional, e através do inicialmente PL nº 1.603/96, que se transformou no Decreto nº 2.208/97, bem como da Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, que muda a concepção das escolas técnicas e dos centros federais de educação tecnológica (GARCIA, 2000).

A Lei nº 9.394 apresentou três conceitos de considerável importância para a estrutura educacional brasileira: uma concepção mais ampliada da educação básica (nela incluindo o ensino médio); uma ampliação do significado de educação para além da escola; caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, qualificado por “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania” (RAMOS, 2009, p. 236).

Com a aprovação da referida lei, iniciam-se algumas reformas na educação brasileira, dentre elas, o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio e criou o *Programa de Expansão da Educação Profissional* (PROEP). Porém, esse mesmo decreto aboliu a concepção político-pedagógica que estava sendo construída pelos CEFETs de romper com o modelo tecnicista, ou seja, essa concepção dos Centros Federais de Educação Tecnológica visava à inclusão, por exemplo, das disciplinas de Filosofia e Sociologia na grade curricular. Assim, seguindo as diretrizes do Decreto, as escolas retiraram dos currículos quaisquer disciplinas que ampliassem a compreensão de homem e de sociedade, com a justificativa de que os “inchavam”, aumentando o tempo de estudo. Esse ato reforçou a dualidade entre o ensino médio e o técnico. Dessa forma, por meio do Decreto, a dicotomia começou a ser resgatada.

Reiterando essa visão, Frigotto (2010) concorda que o Decreto nº 2.208/97 restabeleceu a dualidade entre a educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, autoritariamente, o pouco ensino médio integrado existente, sobretudo, nos CEFETs. Na concepção da reforma, o ensino médio tinha função de desenvolver a pessoa humana, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho. Logo, seu objetivo se tornou a preparação para a vida. Já o ensino profissional, de caráter complementar, voltou-se ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e era destinado “a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovens e adultos, independentemente da

escolaridade alcançada” (MANFREDI, 2002, p. 129).

Dessa maneira, houve a separação entre ensino médio e ensino profissional, criando sistemas de redes diferenciadas, o que acarretou uma ruptura entre o acadêmico e o tecnológico. Ou seja, reforçou-se a ideia de uma rede de ensino regular que visa à preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário e de outra, do ensino profissional, pautada na lógica do mercado.

Todavia, em janeiro de 2003, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciou-se o processo de revogação do Decreto nº 2.208/97, e, em 2004, materializou-se o Decreto nº 5.154, que permitiu o retorno do sistema integrado dos cursos profissional e propedêutico. Isto é, redefiniu-se a organização do ensino profissionalizante, passando a oferecer a possibilidade de sua integração ao ensino médio. Pamplona (2008, p. 52) dá destaque a essa questão, comentando que, “de forma integrada, o curso profissionalizante voltou a ser feito em uma só matriz curricular, junto com o ensino médio, contando com a inclusão dos princípios da terminalidade e da continuidade, preconizados pela Lei 5.692/71”.

Contudo, a integração proposta pelo Decreto nº 5.154/04 não se limitou ao retorno dos preceitos da Lei nº 5.692/71; pelo contrário, para o novo modelo, exigiu-se um maior comprometimento e relacionamento entre as disciplinas, focando o mundo do trabalho juntamente com a ciência geral e a cultura. Com efeito, o novo decreto definiu as várias formas de integração entre ensino profissionalizante e ensino médio, previstas em seu §1º, art. 4º, as quais são: integrada (sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno), concomitante (oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio e com matrículas distintas para cada curso) e subsequente (oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio) (BRASIL, 2004).

Frigotto (2010, p. 34) esclarece que a gênese do ideário proposto pelo decreto era a de recuperar a perspectiva politécnica ou tecnológica do ensino médio, superando “tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora”. Contudo, a proposta original não avançou, tanto que o Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretrizes que acabaram enquadrando o Decreto nº 5.154/04 no espírito da tradição da formação técnico-profissional, reiterando o conteúdo do Decreto nº 2.208/97, então revogado.

De acordo com Soares (2001), para a consolidação de uma educação integral, que acople o ensino básico e profissional, formando um ensino unitário, deve-se considerar e refletir sobre a especificidade do modelo de industrialização adotado no Brasil, que, por não contemplar a geração de tecnologias internamente, coloca o

país numa posição subordinada e dependente. Esse cenário influencia diretamente o entendimento do que seja apropriação do conhecimento científico e tecnológico, bem como sua realização no nível da formação técnica e profissional, em qualquer grau de ensino. O desenvolvimento da formação profissional no Brasil, assim, está associado ao seu processo de industrialização, fundado na dependência tecnológica acentuada e na quase total ausência de investimentos em pesquisa científica e tecnológica. Dessa forma, tal carência desses investimentos apenas reitera a presente e futura dependência em relação aos países que detêm tecnologia de ponta, tendo uma educação profissional fundamentada em conteúdos superficiais sem embasamento em pesquisas e adensamento de conhecimentos que poderiam construir soluções tecnológicas para efetuar uma tentativa de autonomia nesse sentido.

Apesar das tentativas de romper com a dualidade teoria e prática, não houve significativa mudança para, realmente, findar-se essa dicotomia. Tal separação se ampara, historicamente, em anos de distanciamento entre os ensinamentos profissional e propedêutico. Além disso, a ideia de união entre tais ensinamentos necessita, inicialmente, de uma alteração de mentalidade, ou seja, a cultura brasileira traz enraizado o conceito de que a educação profissional é voltada ao assistencialismo e à formação de mão de obra, já a educação propedêutica forma dirigentes, "seres pensantes", que fazem parte de classes mais favorecidas economicamente.

147

Conforme Kuenzer (2002), a educação integral se inscreve no campo da utopia, como condição a ser construída por meio da superação do capitalismo. Porém, a autora também relata que, embora exista a possibilidade de avançar rumo à unitariedade, deve-se considerar que a superação dos limites somente é possível mediante a categoria contradição.⁵

Dessa maneira, a superação da visão dicotômica (dualidade estrutural) não consiste numa questão pedagógica, uma vez que "é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho". Ou seja, a cisão entre trabalho intelectual e prático, que culminou em duas redes de ensino, uma de educação geral, para a formação de dirigentes, e outra profissional, para a formação de trabalhadores, "tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho" (KUENZER, 2011, p. 49).

5. "[...] contradição que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação" (KUENZER, 2002, p. 13).

Em consequência, a superação da dualidade estrutural não é uma questão a ser resolvida pela educação, pois, segundo Kuenzer (2011, p. 49), “a dualidade só será superada com a superação da contradição entre propriedade dos meios de produção e a propriedade de força de trabalho”. Assim, a autora relata que as dificuldades que têm moldado os processos de construção de uma proposta de qualidade para educação, da perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas. Afinal, a ruptura entre a educação geral e a educação profissional, o trabalho intelectual e o trabalho prático está enraizada na constituição do modo de produção capitalista.

Apoiando esse indicativo sobre superação da dualidade, Frigotto (2011, p. 13) afirma que “romper com a dualidade estrutural é equação complexa e não se resolve com reformas só no campo da educação, mas será significativo se resultar de mudanças estruturais na ordem social, econômica e cultural da sociedade”. Em síntese, não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir de transformações na sociedade.

Educação profissional e as mudanças no mundo do trabalho: algumas considerações

148

A educação brasileira é permeada por inúmeros desafios que se defrontam com a falta de condições materiais e de apoio político. O mesmo se pode comentar sobre a realidade social e profissional, que se encontra em profundas mudanças e que exige, a todo instante, tomadas rápidas de decisões, adaptações e conhecimentos. Devido a essa instabilidade, várias instituições educacionais não conseguem acompanhar e se adaptar, na mesma velocidade, a tais mudanças. Consequentemente, essas instituições, por algum tipo de limitação, não se envolvem, totalmente, na realidade local, regional e mundial (VARGAS, 2008).

A partir do final do século XX, a globalização capitalista alterou estruturas econômicas, administrativas e políticas, forçando modificações pedagógicas e educacionais. Passou-se, assim, a exigir um modelo de ensino reformulado, voltado a atender às necessidades do capital, requerendo uma educação que priorize a formação técnico-profissional, ou seja, voltada à produção e à tecnologia.

Dessa maneira, a sociedade moderna, submetida à lógica do capital, às novas

tecnologias e aos novos modelos de gestão flexível,⁶ procura ampliar as formas de exploração do trabalho. Por consequência, as formas tradicionais de educação profissional, baseadas no paradigma taylorista/fordista, têm se tornado historicamente superadas, dando lugar ao toyotismo – inserção da microeletrônica.

Um dos requisitos do novo modelo produtivo (toyotismo) se refere à chamada qualificação intelectual, que privilegia as capacidades cognitivas superiores, entre elas, a abstração, a concentração e a exatidão, que se opõem à memorização de procedimentos, típica dos processos produtivos tradicionais – taylorista/fordista (PAIVA, 1995).

Nesse novo modelo, portanto, existe a transferência de atividades manuais e operacionais para as máquinas e os equipamentos, acarretando relevantes impactos para a qualificação profissional. Inicialmente, as atividades se tornam mais simplificadas, exigem menor uso de força física e menor contato dos trabalhadores com o objeto a ser transformado, e o trabalho passa a ser menos maçante e estressante. Em contrapartida, a transferência dessas atividades provoca efeitos prejudiciais sobre a classe trabalhadora. Além de transformar o conteúdo do trabalho, que se torna desmaterializado, concorre para a eliminação e/ou substituição de inúmeros postos de trabalho (APRILE; BARONE, 2004). Ainda, em consequência dessa transferência, segundo Kuenzer (2002), deve-se atentar para uma aparente contradição: quanto mais as tarefas se simplificam, mais os conhecimentos são exigidos dos trabalhadores, que necessitam conviver com o conhecimento e novos comportamentos, como, por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar e enfrentar os desafios das mudanças, estabelecer relações, ter rapidez de respostas e criatividade face a situações desconhecidas, comunicar-se clara e precisamente, interpretar e usar diferentes formas de linguagem, criar resistências às pressões, administrar e conviver com as diferenças, trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado ao próprio senso crítico e à capacidade criativa, além de buscar o aprendizado permanente.

São inseridas na pedagogia toyotista algumas ideias como a “formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnicidade, a superação da fragmentação do trabalho em geral, [...] o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante” (KUENZER, 2002, p. 2). Porém, a preocupação principal da sociedade em relação à educação passa a ser a adaptação

6. A gestão flexível apresenta ligação direta ao toyotismo. Na produção flexível, o conhecimento tácito muda de qualidade, passando a exigir maior aporte de conhecimentos científicos que não podem ser obtidos somente por meio da prática, senão por meio de cursos sistematizados (KUENZER, 2007).

ao mercado de trabalho. Termos como “competitividade”, “atitude” e “criatividade” são ressignificados pela ótica empresarial e transferidos às escolas.

Assim, a sociedade, com poderes e inovações, está marcada por novas condições de trabalho, com o objetivo de suprir as demandas atuais. A necessidade do trabalhador de se manter ou se inserir no mercado de trabalho o leva a procurar cada vez mais qualificação. Vargas (2008) ressalta, no entanto, que a certificação educacional complementada pela profissional, que era adquirida nos cursos técnicos ou superiores, já não garante a inserção no mercado de trabalho. De fato, os antigos vínculos existentes entre qualificação profissional e exercício profissional já não se mantêm, pois se percebe, no processo de reestruturação produtiva, um excedente de força de trabalho, dando ao capital poder de escolha entre aqueles considerados adaptáveis às novas demandas produtivas, em detrimento de uma grande quantidade de indivíduos excluídos do mercado de trabalho ou introduzidos em condições de precariedade, tais como empregos temporários sem vínculo formal e baixos salários (SILVA, 2011).

Superficialmente, esse discurso da educação voltada à dinamicidade, a conhecimentos e a novos comportamentos aponta para uma progressiva elevação de escolaridade e educação profissional para todos. Porém, não leva em conta a crescente escassez de postos de trabalho. Por essa razão, para os poucos que ocuparão as vagas de manutenção, concepção, gerência e chefia, a formação possuirá maior complexidade, custo e duração, ao passo que, para uma multidão de trabalhadores, excluída do emprego ou inserida em trabalhos precários, a formação será simplificada, de curta duração e com baixo custo. Isso não significa, entretanto, que não há uma tendência de elevação da escolaridade básica, mas o cenário atual aponta “um crescente aprofundamento das desigualdades, mesmo que haja elevação dos níveis de educação dos trabalhadores” (DELMONDES, 2006, p. 57).

Nesse novo regime de acumulação capitalista, o trabalho se encontra cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, pois no sistema toyotista ele passou a ser imaterial. Conforme Kuenzer (2002, p. 12), “do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica”.

Com o atual modelo de acumulação capitalista, os avanços científico-tecnológicos conferem tamanha dinamicidade aos processos produtivos que o mercado toma a função de ditar as qualificações que devem ser priorizadas para os diferentes setores de produção e de serviços, estabelecendo, inclusive, a quantidade de cargos e postos necessários e sua duração (APRILE; BARONE, 2004). Dessa maneira, o domínio do mercado sobre as instituições educacionais aumenta, pois ele diz, orienta e comanda as tendências e exigências de que precisa para sobreviver, determinando às instituições as novas capacidades que precisam ser desenvolvidas. Esse mesmo mercado, cada vez mais, requer qualificação

constante e, ao mesmo tempo, é extremamente seletivo, visto que busca profissionais que desenvolvam suas funções de forma eficiente (FARIA,2008).

Nos últimos tempos, as relações de trabalho têm sofrido modificações. A economia competitiva e globalizada não se volta para a criação de emprego, mas para a produtividade. Os novos parques industriais, mais avançados tecnologicamente, são marcados por uma descentralização, a produção de vários produtos e serviços é terceirizada, de maneira que há uma flexibilização produtiva⁷ (PORTO JÚNIOR; PINO, 2010).

Como a inserção de tecnologia é ligada diretamente a mudanças e inovações, é interessante que os cursos profissionalizantes sejam constituídos e organizados com a finalidade de propiciar a adaptação do indivíduo às transformações que acontecem no trabalho, além de aprimorar capacidades como autonomia, criatividade, discernimento, decisão, responsabilidade e polivalência (PORTO JÚNIOR; PINO, 2010). Nesse novo mundo do trabalho, em que a competitividade cresce a cada dia, a informação é preponderante para o sucesso. Pozo e Postigo (2000) afirmam que a informação é muito volátil e flexível, e o que a escola pode fazer é formar seus alunos para obterem acesso e darem sentido à informação, proporcionando-lhes capacidades de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica dos conteúdos.

Contudo, da mesma maneira que forma e constrói essas novas exigências, a educação deve preparar o indivíduo para o fracasso, para o desemprego, para a exclusão, ou seja, para as novas formas de contrato entre capital e trabalho. O Estado educa para o consenso, assim, termos neoliberais como a “empregabilidade”, o “empreendedorismo”, o “comunitarismo” se tornam senso comum para a grande massa, propagando a ideia do capital. Além disso, a educação para os trabalhadores tem por objetivo a conformação social, isto é, busca que estes aceitem “a ideia de que a escassez de emprego está ligada à falta de qualificação das massas trabalhadoras, culpabilizando os indivíduos pelo próprio insucesso e mascarando o caráter estrutural do desemprego na sociedade do capital” (SILVA, 2011, p. 7).

Conforme Fogaça e Salm (2006), há uma tensão entre o desenvolvimento econômico e educacional, pois a política educacional brasileira se encontra descolada da política de desenvolvimento. Havendo uma clara limitação do trabalho, em razão

7. A flexibilização produtiva nas empresas é composta por um duplo arranjo: por um lado, um núcleo de trabalhadores estáveis/qualificados e, por outro lado, trabalhadores instáveis/pouco qualificados. A flexibilidade criou novas formas de relacionamento interempresarial desde a criação de empresas de focos em determinadas fases do processo produtivo, a terceirização de outras, gerando cadeias produtivas entre empresa mãe e o conjunto de fornecedores (PORTO JÚNIOR; PINO, 2010).

dessa rápida expansão do sistema educacional quanto ao desempenho econômico do país, percebe-se uma possível não absorção de mão de obra qualificada, conseqüentemente, um excedente de desempregados ou indivíduos vivendo em subempregos ou na informalidade. Segundo Salm (1996), o desemprego deste século é um problema social e político, devido, principalmente, à reestruturação produtiva e às políticas neoliberais.

Diante do cenário estabelecido, não basta haver um ensino profissionalizante que atenda às demandas do mercado. É necessário o desenvolvimento de um ensino que contemple a formação integral do sujeito, que deve ocorrer independentemente do cargo ou função que este irá desempenhar no setor produtivo. Em outras palavras, a formação na escola não deve ser considerada como mero investimento em capital humano.

Frigotto (2005) ressalta que, apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional se processa mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição. Tal contradição é evidenciada na incompatibilidade entre a fala e a atitude do governo, que sustenta que as políticas da educação profissional são baseadas na ruptura da histórica visão hierárquica e dogmática do conhecimento, e, por outro lado, deflagra políticas públicas comprometidas com o capital (SILVA, 2011). Teoricamente, o governo intenta levar à classe trabalhadora, além de mais oportunidades no mundo do trabalho, uma educação transformadora, inclusiva, formadora de novos sujeitos exercitantes de sua cidadania, mas é extremamente contraditório o discurso de igualdade nos moldes do capital.

152

Na própria legislação da educação profissional, há uma determinação de “que cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de forma a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade de atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 1999, p. 566). Assim, a escola deve priorizar a necessidade de um mercado permeado de constantes modificações, voltando-se à ótica do capital. Por sua vez, Silva (2011) alerta que a educação também serve como controlador social, pois, de acordo com o discurso proferido pela classe hegemônica, para a inserção no mercado é necessário haver uma formação básica e profissional.

Há vários anos, Kuenzer estuda a relação entre educação e trabalho no Brasil, verificando, por meio de suas pesquisas, que, apesar do discurso que aponta a unitariedade como um dos objetivos do toyotismo no trabalho e na educação, a

separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental se acentua, cada vez mais, no modo de produção capitalista. Em face das mudanças no mundo do trabalho sob o novo regime de produção flexível, verificaram-se transformações na forma de objetivação da dualidade estrutural. Nessa perspectiva, é necessário buscar explicar como isso se dá, por meio do “estabelecimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação, a partir das macrocategorias que configuram o regime de acumulação flexível” (2002, p. 14). Diante disso, a pesquisadora elucidou dois termos que podem tentar explicar esse processo contemporâneo, a saber: “exclusão includente” e “inclusão excludente”.

Pela perspectiva do mercado, os estudos realizados⁸ possibilitaram a conclusão de que está em curso um processo que pode ser denominado de “exclusão includente”. Tal conceito possui ligação direta com o mercado. Ou seja, identificam-se vários artifícios de exclusão do trabalhador do mercado formal, acompanhada de artifícios de inclusão do trabalhador ao trabalho precarizado. Dessa maneira, o trabalhador, que possuía maior segurança, direitos e melhores condições no mundo do trabalho formal, é despedido e reempregado com salário menor, mesmo com carteira assinada, ou reintegrado ao mundo do trabalho por meio de empresas terceirizadas, prestando o mesmo serviço ou, ainda, prestando serviço na informalidade, de modo que “o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado” (KUENZER, 2002, p. 14).

A autora esclarece que, em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, a exploração do trabalho precarizado é a lógica das novas relações entre capital e trabalho, viabilizadas por Estados de caráter neoliberal. Assim, esse tipo de lógica não se trata de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital. Além da exclusão includente, correspondente à lógica do mercado, existe outra lógica equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente.

A inclusão excludente estabelece relação com as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, “aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2002, p. 15). Dito de outro modo, essa inclusão é voltada a uma educação precarizada e desqualificada.

8. Ver o Diagnóstico de necessidades de educação de trabalhadores, realizado pelo Conselho Municipal do Trabalho de Curitiba, SICT/PR, 2000, disponível em meio eletrônico (KUENZER, 2002, p. 15).

Nessa lógica da inclusão excludente, a autora elencou alguns exemplos de estratégias utilizadas apenas para melhorar as estatísticas educacionais, como: aceleração de fluxo; progressão automática; a troca de formação básica por cursos rápidos de formação profissional; certificação profissional conferida por alguns cursos supletivos; formação superior acelerada em instituições superiores de respeitabilidade discutível, entre outras. Baseia-se em uma certificação de mentira esse conjunto de artifícios, que, aparentemente, constituem uma modalidade de inclusão, porém, conforme a autora, “fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (2002, p. 15).

Como síntese dessa nova dualidade estrutural, estão, de um lado, a exclusão includente do mercado e, de outro, a inclusão excludente da educação. Nas palavras de Kuenzer (2002, p. 16),

[...] do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, se estabelece um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência.

154

Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados através da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente (KUENZER, 2002). Dessa maneira, os processos de inclusão excludente da educação se articulam aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao capital a força de trabalho técnica e socialmente disciplinada, como manda a cartilha do toyotismo. Essa expressão pedagógica desse princípio se dá por meio da pedagogia das competências com suas categorias e demanda estudos aprofundados para que se elucidem seus propósitos e seus mecanismos enquanto nova pedagogia a serviço do capital (KUENZER, 2000).

Diante do cenário atual, várias perguntas são postas, como: educar, atualmente, é preparar para o mercado de trabalho? O ensino técnico é voltado a agir apenas em função do mercado de trabalho? Qual o papel da educação média, técnica e profissional?

Tais questionamentos ainda não apresentam claras respostas. Dessa forma, há um longo caminho a percorrer para que o papel da educação não se restrinja apenas aos ditames do capital. A educação é muito mais ampla e requer o conhecimento de todo o processo produtivo, que abrange a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, os princípios e valores necessários à tomada de decisões, o desenvolvimento de potencialidades e de capacidades para pensar e ver o mundo.

REFERÊNCIAS

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Resgatando a pedagogia do capital: o modelo da qualidade total e alguns dos impactos sobre a qualificação profissional. **Organizações & Democracia**, v. 5, n. 2, p. 249- 264, 2004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/414/314>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1937.

_____. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º. do art. 36 a 42 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 16/99**. Aprovado em 05 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República do Brasil**, Brasília, DF, 23 abr. 2004.

_____. Ministério da Educação. **Concepções e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação: **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/>>

arquivos/centenario/historicoeducacaoprofissional.pdf.>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de Carvalho; NUNES, Clarice. Historiografia da Educação e Fontes. In: **Cadernos ANPED**. Caxambu: ANPED, n. 5, p. 7-64, set. 1993.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**. São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, jan./jun.1991.

DELMONDES, Lúcia Aparecida. **Os(des)caminhos da educação profissional**: uma análise das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande, MS. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de et al. Uma reflexão sobre o trabalho e a educação profissional no Brasil. **Revista Científica Digital da Faetec**, ano I, v. 1, n. 1, p. 01-11, 2008.

FOGAÇA, Azuete; SALM, Cláudio. Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, out./dez. 2006.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

156

FONTES, Virgínia. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. **EPSJV /Fiocruz**, 2010. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das>>. Acesso em: 22 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho**. SP: Cortez, 2005.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

_____. A ruptura com o dualismo estrutural. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: _____. (Org.). **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

JÚNIOR FERREIRA, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na

ditadura militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622008000300004&script=sci_artte>. Acesso em: 22 ago. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 43-56, 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCZAL, Ernesto Sobocinski. **Introdução à historiografia**: da abordagem tradicional às perspectivas pós-modernas. Curitiba: Inter Saberes, 2016.

NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, Lisboa, n. 4, p. 417-434, 1996.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação & Sociedade**, Campinas: Papirus, ano XVI, n.50, abr. 1995.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **As relações entre o estado e a escola**: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

PORTO JÚNIOR, Manuel José; PINO, Mauro Augusto Burkett Del. Mundo do trabalho e educação integral: formação humana e produção de subjetividades. In: ENDIPE, 11, Belo Horizonte, 2010. **Anais...**, Belo Horizonte, 2010.

POZO, Ignacio; POSTIGO, Y. **Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información**. Barcelona: Edebé, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. **EPSJV /Fiocruz**, 2010. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educacao-profissional-e-ensino-medio-integrado-no-brasil-um-balanco-das>>. Acesso em: 22 set. 2018.

- _____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42 – 57.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- SALM, Cláudio. Emprego e desemprego no Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo: CEBRAP, n. 45,1996.
- SILVA, Rute da. Educação das crianças no contexto da reforma educacional brasileira dos anos 90: uma perspectiva para além do capital. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5, Florianópolis, UFSC, 2011. **Anais...**, Florianópolis, 2011.
- SOARES, Rosemay Dore. **Escola média no Brasil: porque não unitária?** 2001. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>>. Acesso em: 28jan.2018.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.v. III. p. 229-242.
- 158 TOLENTINO, Soraya. **Educação profissional e o Senac: cidadania ou submissão?** 2002. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002.
- VARGAS, Vanderlei Beltrão de. **A formação do técnico agrícola no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul/RS.2008.94 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2008.**