

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IVON JOSE GUIMARÃES DA COSTA

**REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO GOVERNO FHC (1994 -2002): O DECRETO 2.208/97 E O CEFET-PE**

MACEIÓ-AL

2012

IVON JOSÉ GUIMARÃES DA COSTA

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO
GOVERNO FHC (1994 -2002): O DECRETO 2.208/97 E O CEFETPE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Almeida Sales
de Melo

MACEIÓ

2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

C837r Costa, Ivon Jose Guimarães da.
Reestruturação produtiva e reforma da educação profissional no governo FHC (1994 -2002): o decreto 2.208/97 e o CEFET-PE / Ivon Jose Guimarães da Costa. – 2012.
131 f. : il.

Orientadora: Adriana Almeida Sales de Melo.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 123-131.

1. Ensino técnico. 2. Brasil – Política e governo – 1994-2002. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. I. Título.

CDU: 373.6

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação




Reestruturação Produtiva e Reforma da Educação no Governo FHC (1994-2002):
o decreto 2.208/97 e o IFPE: um reforço à dualidade?

IVON JOSÉ GUIMARÃES DA COSTA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 13 de fevereiro de 2012.

Banca Examinadora:


Profª. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo (CEDU-UFAL)
(Orientadora)


Prof. Dr. Moacir Martins Machado (IFPE)
(Examinador Externo)


Profª. Dra. Inalda Maria dos Santos (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

A Ivon Neto, pelo tempo de convívio subtraído
numa fase tão bela e fascinante de sua existência

A Anthenor, primeiro rebento, emanção de tantas
alegrias

A Euricélia, companheira de jornada, com quem
compartilho quimeras, projetos...e já que não se
pode subtrair, desassossegos.

A meus pais, porto seguro a abrigar-me nas
adversidades da vida.

AGRADECIMENTOS

A Prof^a Dr^a Adriana Almeida Sales de Melo, pela erudição, solicitude e paciência inabalável.

A Prof^a Dr^a Inalda Maria dos Santos, pela sapiência, simplicidade e diligência.

Ao Prof^o Dr. Moacir Martins Machado, pela obsequiosa e esmerada contribuição.

A todos os amigos, coparticipes dessa odisséia Minter IFPE/UFAL.

Aos amigos ifteanos que me apoiaram direta ou indiretamente nessa empreitada intelectual e emocional.

A todos aqueles, com os quais convivi na UFAL, que deixaram gratas lembranças.

“É preciso ter utopia, pois nela reside a esperança de um novo modo de fazer a aventura humana”

Gaudêncio Frigotto

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, homens e mulheres.”

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa procurou investigar as mudanças na materialidade e subjetividade históricas, sobretudo, as ressignificações do Estado em seu sentido amplo e suas atribuições, em particular, na educação, notadamente a educação profissional, e mais especificamente no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE). Examinamos como o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) esteve atrelado a um projeto societário neoliberal, em que as políticas educacionais estavam vinculadas às políticas macroeconômicas, não de forma mecanicista, mas só podendo ser compreendidas a partir desse cenário. Abordamos as diferentes visões e representações sobre o trabalho, construídas historicamente, as quais refletiram, conseqüentemente, no papel social da escola, além de apresentar a história do ensino profissional no Brasil. Objetivamos auscultar qual o papel atribuído à educação profissional, considerando a inserção do Brasil como uma economia capitalista periférica, marcada por um modelo excludente e com um passado escravocrata. Foram analisadas as políticas educacionais implementadas no período FHC, particularmente, o Decreto-Lei n.º 2.208/1997, destacando o papel do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) na adequação do CEFETPE aos moldes do que preconizava a Nova LDB (Lei 9.394/96) e ao referido decreto, o qual materializou reformas no ensino profissionalizante, mormente, o CEFETPE, reforçando o dualismo educacional já existente nessa instituição. Tal dualismo engendrou desdobramentos que promoveram um aumento da participação de egressos da escola particular em detrimento daqueles provenientes da escola pública no perfil dos discentes no referido Centro. Analisamos como as referidas mudanças se impuseram sem a participação dos segmentos que compõem a instituição objeto das metamorfoses, e de como contribuíram para desestruturar o ensino na rede federal de ensino técnico, mormente o CEFETPE. A metodologia empregada foi a da análise documental, tomando como foco o Decreto nº 2.208/97 e legislações correlatas, sendo necessário incursionar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pareceres do Conselho Nacional de educação (CNE), Constituição Federal de 1988, relatórios de Gestão (semestrais), Anuário Estatístico, relatórios de Questionários socioeconômicos dos vestibulares e outros documentos, todos emitidos pelo CEFETPE. Concomitantemente, analisamos outros que versaram sobre o tema, assim como a leitura de dados do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anízio Teixeira (INEP) e do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Palavras-Chave: Educação Profissional. Dualismo Educacional. Taylorismo-Fordismo. Reestruturação Produtiva. Neoliberalismo. PROEP(Programa de Desenvolvimento do Ensino Profissional).

ABSTRACT

The research sought to investigate the changes in historical materiality and subjectivity, especially, the reinterpretation of the State in its comprehensive sense and its responsibilities, particularly in education, especially vocational education, and more specifically at the *Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco* (CEFETPE .) We examined how the government of Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) was linked to a corporate neoliberal project, in which educational policies were linked to macroeconomic policies, not in a mechanistic way, but only being understood from this scenario. We discussed the different views and representations on the work, historically constructed, which reflected accordingly in the school social role, along with presenting the history of vocational education in Brazil. We aimed to discern what the role assigned to vocational education was, considering the inclusion of Brazil as a peripheral capitalist economy, marked by an exclusionary model and with a slave past. We analyzed the educational policies implemented during FHC period, particularly, the Decree-Law no. 2.208/1997, highlighting the role of the *Programa de Expansão da Educação Profissional* (PROEP) in the adequacy of the CEFETPE to the frame called for by the New LDB (Law 9.394/96) and that decree, which materialized reforms in vocational education, especially the CEFETPE, reinforcing the educational dualism existing in this institution. Such a dualism engendered developments that promoted increased participation of private school graduates over those from public schools in the profile of students in the Centre. We analyzed how these changes have been imposed without the participation of the segments that make up the institution, object of transformations, and also how they have contributed to disrupt education in the federal system of technical education, especially the CEFETPE, reinforcing the dualism existing in this educational institution. The methodology used was documentary analysis, focusing the Decree 2.208/97 and related laws, requiring incursion by the Law of Guidelines and Bases of Education, Verdict of the National Education (CNE), the Federal Constitution of 1988, Management (semestral) reports, Statistical Yearbook, reports of vestibular socioeconomic questionnaires and other documents, all issued by CEFETPE. Concomitantly, we analyzed others which were about the topic, as well as reading data from the National Institute of Educational Research Anízio Teixeira (INEP) and the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE).

KEY-WORDS: Professional Education. Neoliberalism. PROEP. Educational Dualism.
Taylorism-Fordism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Situação dos Jovens Entre 15 a 24 anos no Brasil.....	94
Gráfico 2 – Matrícula, em 25/03/1998, no Ensino Médio, por Dependência Administrativa – 1998 – Brasil.....	98
Gráfico 3 – Matrícula, em 25/03/1998, no Ensino Médio, por Dependência Administrativa – 1998 – Nordeste.....	99
Gráfico 4 – Alunos que aspiram a Concorrer à Universidade.....	103
Gráfico 5 – Alunos do Curso Especial que participaram da Seleção à Universidade.....	104
Gráfico 6 – Alunos dos Cursos Especiais (Pós-Médio) que Estudam na ETFPE e na Universidade Simultaneamente.....	105
Gráfico 7 – Alunos dos Cursos Especial cuja Área de Estudo é a Mesma do Curso Superior.....	106
Gráfico 8 – Escola de Origem dos Candidatos – Curso Regular.....	107
Gráfico 9 – Escola de Origem dos Candidatos – Curso Especial.....	108
Gráfico 10 – Motivo da Escolha pela ETFPE – Curso Regular.....	108
Gráfico 11 – Motivo da Escolha pela ETFPE – Curso Especial.....	109
Gráfico 12 – Participação em Cursos Preparatórios para a ETFPE – Curso Regular.....	110
Gráfico 13 – Participação em Cursos Preparatórios para a ETFPE – Curso Especial.....	110
Gráfico 14 – Número de vezes que o Aluno Concorreu ao Processo Seletivo – Curso Regular.....	111
Gráfico 15 – Número de vezes que o Aluno Concorreu ao Processo Seletivo – Curso Especial.....	111

Gráfico 16 – Alunos que Trabalham – Curso Regular.....	112
Gráfico 17 – Alunos que Trabalham- Curso Especial.....	113
Gráfico 18 – Matrículas nos Cursos Normais e Especiais.....	113

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETPE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
EAD	Educação a Distância
EAF	Escolas Agrotécnicas federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
ETFs	Escolas Técnicas Federais
EU	União Europeia
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Mtb	Ministério do Trabalho
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional avaliação de estudantes
PL	Projeto de Lei

PLANFOR	Programa Nacional de Formação Profissional
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENET	Secretaria Nacional de educação Tecnológica
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de educação Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAPÍTULO – TRABALHO E FORMAÇÃO HISTÓRICA	19
2 CAPÍTULO – O CONTEXTO HISTÓRICO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS.....	30
2.1 A Derrocada do Comunismo Real: o Reverso da Utopia.....	30
2.2 O Estado de Bem-Estar Social.....	32
2.3 O Desenvolvimento das Forças Produtivas (do Fordismo ao Toyotismo).....	36
2.4 Neoliberalismo: a Revanche do Capital.....	42
3 CAPÍTULO – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM REFORÇO À DUALIDADE.....	51
3.1 Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil Colônia e Império.....	52
3.2 Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil República.....	55
4 CAPÍTULO – REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO FHC.....	64
4.1 Breve Histórico do Cenário Nacional em que se Contextualizou a (Contra)Reforma	64
4.2 As Agência Internacionais, o PROEP e a Cefetização da ETFPE.....	73
4.3 Os Novos Paradigmas Conceituais da Reforma da Educação Profissional	81
4.4 Consequências da Separação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no CEFETPE.....	87

4.5 A Reforma e o Perfil Discente da ETFPE/CEFETPE..... 101

CONSIDERAÇÕES FINAIS 115

REFERÊNCIAS..... 123

INTRODUÇÃO

A década de 1990, no Brasil, sinalizou um retrocesso das conquistas sociais no país, que foram herdadas historicamente pelas lutas dos movimentos sociais, no contexto de redemocratização pós-ditadura: conquistas consubstanciadas na Constituição Federal de 1988. No bojo dessas conquistas encontram-se os direitos sociais, cuja inspiração remonta à construção do Estado de Bem-Estar Social, direitos como o da educação foram minimizados e submetidos à lógica do capital, moldando-os a um tipo de sociabilidade que naturaliza a exclusão e a miséria social, época em que se consolidou o neoliberalismo no Brasil.

Com a emergência do neoliberalismo, os direitos sociais atribuídos pela política do Estado de Bem-Estar Social, dentre estes a educação, converteram-se em serviços. O que antes era visto como um direito, sob a responsabilidade do Estado, ainda que em muitos casos apenas formalmente, deslocou-se aos poucos para a esfera privada.

Num contexto anterior à implementação das políticas neoliberais, fomos testemunha ocular, “observador-participante”, do processo de lutas pela redemocratização do país, dos embates e disputas na constituinte, da promulgação da Constituição de 1988; exercemos o direito de voto na primeira eleição direta para presidente da República pós-ditadura, a qual consagrou Fernando Collor de Melo como presidente; do mesmo modo, vislumbramos o *impeachment* deste último em 1992, o plano Real, a eleição para presidente da república do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a hegemonia avassaladora do neoliberalismo. No plano internacional, foram inúmeras as mudanças, a mais emblemática foi a queda do muro de Berlim, ícone da guerra fria, seguida do desmoronamento do comunismo real, a revolução da microeletrônica, bioengenharia, dentre tantas outras.

Com o ingresso na docência, na década de 1990, vivenciamos as transformações impingidas às escolas da rede federal de ensino profissional, atreladas às reformas macroeconômicas do Estado, transformações que atingiram diretamente a escola, sua atuação e seu financiamento como consequência de uma nova concepção de Estado: para os Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET), e no caso particular da escola de Pernambuco - a citada desregulamentação forçou o estabelecimento de contratos de gestão de serviços públicos por provedores privados, além da mudança de mentalidade, introduzindo o *Ethos* privado do mercado na gestão e funcionamento dos Centros Tecnológicos.

Como docente do Centro Federal de Pernambuco (CEFET-PE), experimentamos esse processo de desmonte e precarização da escola pública, o que suscitou inquietações e premente necessidade de aprofundamento do tema, o qual é objeto de pesquisa da presente dissertação.

No caso específico do CEFET-PE, interpela-se de que forma essas mudanças de atribuições, tais como a separação do ensino técnico do propedêutico (promovidas pelo Decreto nº 2.208/97), a criação de três níveis de ensino, a saber: o ensino médio, o pós-médio técnico e o superior tecnológico e a avaliação por competências e habilidades interferiram no papel social da instituição. Quais os desdobramentos, quais interesses prevalecem norteando essas políticas? Que concepção de sociedade e de educação atende? Tais mudanças contribuíram para democratizar ou reforçar o dualismo estrutural? Nossas pesquisas tentam contribuir para a compreensão desse processo.

A metodologia empregada neste projeto aponta para uma pesquisa de análise documental, tomando como foco o Decreto nº 2.208/97 e legislações correlatas, sendo necessário incursionar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pareceres do Conselho Nacional de educação (CNE), Constituição Federal de 1988, relatórios de Gestão (semestrais), Anuário Estatístico, Questionários Socioeconômicos dos vestibulares e outros documentos todos emitidos pelo CEFETPE, bem como outros documentos que versaram sobre o tema, assim como a leitura de dados do Instituto Nacional de pesquisa Educacional Anízio Teixeira (INEP) dos relatórios do Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programa Internacional de avaliação de estudantes (PISA) e do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dando ênfase na análise dos dados catalogados dos questionários socioeconômicos dos discentes ingressos no CEFETPE, cujo objetivo é traçar um perfil do alunado e as possíveis variações engendradas com a reforma (separação).

No primeiro capítulo trazemos uma análise do conceito de trabalho, contemplando as dimensões filosóficas e históricas, incursionando pelas variadas representações do trabalho, as quais perpassam pela história ocidental, desde aquelas vinculadas ao trabalho degradado, associado à tortura, ao castigo, atribuição de seres e classes inferiores, até as concepções que promovem o culto apologético do trabalho, procurando revelar que diferentes representações do trabalho refletem materialidades e subjetividades de diferentes contextos históricos, configurando-se estruturas econômicas, políticas, jurídicas e ideológicas específicas.

Ainda no primeiro capítulo, no subtítulo “A concepção filosófica e histórica do trabalho”, focamos na transição das sociedades pré-capitalistas para a capitalista, apontando, sucintamente, características que as diferenciam, tais como a formação do mercado de trabalho livre no Brasil e o legado da cultura escravocrata, alicerce de uma ética degradada do trabalho e do elemento nacional, nos quais a adoção da mão de obra branca imigrante prevaleceu inicialmente. Concomitantemente, detecta-se a desconstrução da representação do elemento nacional – tido como indolente, naturalmente preguiçoso, – sendo engendrada por uma necessidade histórica de proletarização da força de trabalho nacional.

No segundo capítulo destacamos as reformas educacionais, as quais integraram um processo mais amplo de reestruturação produtiva que implicaram na crise do Estado de Bem-Estar Social e a passagem do modelo de acumulação *fordista* para o modelo de acumulação flexível sob a égide neoliberal. Será ainda apresentado um elenco de acontecimentos que impulsionaram e nortearam as reformas aqui tratadas, dando ênfase à crise do Estado de Bem-Estar-Social e à emergência das teses neoliberais que convertem direitos sociais em serviços (mercadorias) definidas pelo mercado.

Além disso, no segundo capítulo, discorremos sobre o modo como as reformas encolhem o espaço público democrático dos direitos e ampliam o espaço privado do mercado, apresentando-o como portador de uma racionalidade que o define como elemento regulador das relações sociais.

Por sua vez, no terceiro capítulo, contextualizamos a história da educação profissional no Brasil, mostrando como a escola não existe no vazio, e qual sua função social, vinculando-a às demandas sociais-históricas específicas. Ressaltou-se neste capítulo a dualidade do sistema educacional brasileiro, particularmente, a educação profissional, vinculada por um longo período de nossa história a um sistema assistencialista/compensatório dirigido às classes subalternas, assim como a transição no processo de proletarização da força de trabalho, concatenadas às novas demandas do capitalismo industrial.

No último capítulo arrematamos a presente dissertação com os significados das reformas do ensino profissional durante o governo FHC no CEFETPE, particularmente com a Lei n.º 2.208/97, as quais refletiram em seu cerne a hegemonia do capital financeiro, atreladas a um projeto societário neoliberal, em que as políticas educacionais estavam vinculadas às políticas macroeconômicas, não de forma mecanicista, mas só podendo ser compreendidas a

partir desse cenário. Bem assim, incursionou-se pelas “novas” categorias conceituais concatenadas ao ideário neoliberal, tais como “capital humano”, “empregabilidade”, “certificações por competências”, “polivalências”, dentre outras, vinculadas ao contexto histórico de hegemonia neoliberal.

O referido capítulo ainda tratou das reformas do CEFET/PE, destacando como a separação entre o técnico e o propedêutico reforçou o dualismo, promovendo maior participação de egressos da rede privada, que aumentou com a oferta do ensino médio, (ressalve-se com previsão de oferta decrescente), e o aligeiramento e superficialidade do profissional (sequencial) provocando, na prática, um desnivelamento acentuado entre os discentes, marcado pela precariedade do ensino médio ofertado nas escolas públicas estaduais e municipais, como revelaram os dados do INEP (SAEB, ENEM e PISA) e IBGE. Esses dados demonstram que o aluno egresso dessas escolas, em sua grande maioria, não domina os conteúdos científicos e humanísticos referentes ao ensino médio.

Ainda neste capítulo, abordou-se o discurso oficial que justificou a reforma, para o governo a escola estaria desvirtuando sua função, sendo instrumentalizada por uma classe média (?), como trampolim para a universidade, negligenciando sua função em formar para o mercado, denotando com isto a preocupação de contenção de classes, consubstanciada no tradicional dualismo de um ensino propedêutico dirigido às elites e camadas médias focado na preparação ao ingresso no curso superior e um ensino profissional aligeirado, pontual e superficial direcionado às camadas populares, voltado para o trabalho.

Destacar-se-á as contradições entre o que se prometia e o que se efetivou, como a reforma promoveu uma situação de precarização, verdadeiro paradoxo face às promessas do Programa de expansão da educação Profissional (PROEP), eis que se consumou uma escassez de recursos para manutenção da instituição, corroborado pela não contratação de funcionários (administrativos e docentes), mesmo diante de um quadro de aposentadorias em massa, resultado das ameaças de perdas de direitos, congelamento de salários. Para o governo não havia escassez de recursos, o imbróglio se cuidava de incapacidade de gerenciamento, uma questão meramente técnica, explicitando a relação entre o discurso governamental e a ofensiva do capital, promovendo um desmonte das políticas de direitos sociais do Estado Providência, alicerçada no financiamento de um fundo público compulsório, implicando na remercantilização e refilantropização de tais direitos, desresponsabilizando o estado e o capital pelo financiamento dos mesmos.

A dicotomia promovida denotou a preocupação com a contenção de classe, no sentido de reforçar o velho dualismo estrutural que perpassa a história educacional brasileira, configurando, referida separação, num óbice entre as classes, direcionando as camadas populares à formação profissionalizante, básica e técnica, e o ensino superior para a formação das elites.

Através da análise dos dados tabulados dos questionários socioeconômicos do alunado CEFETPE construiu-se um perfil do discente, relacionando as possíveis mudanças decorrentes da reforma. A análise dos dados apresentados pela Escola Técnica Federal de Pernambuco não destoam dos dados apresentados pelo INEP, no que concerne a relação educação *versus* trabalho.

Partindo de tudo o quanto foi exposto, tem-se que o objetivo da dissertação é entender o contexto e os interesses que prevaleceram no Decreto Lei n.º 2.208/97 e seus desdobramentos na rede federal de ensino profissional, mormente o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, partindo da hipótese de que as modificações suscitadas pelo referido decreto contribuíram para desestruturar o CEFETPE e reforçar o dualismo histórico que perpassa a educação deste país, eis que as reformas ratificaram a divisão social, técnica e internacional do trabalho, com escolas diferenciadas para classe distintas, tendo, outrossim, papéis diferenciados para países diferentes

1 CAPÍTULO – TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA

“o movimento da realidade é sempre de mão dupla, nunca unilateral e mecanicista. [...] não funciona de forma simples e linear” (SIQUEIRA, 2005, p. 108).

É fato que o homem não nasce humano, torna-se humano e para tal é imprescindível a socialização; nesse processo, o trabalho é o elemento central, pois é através do trabalho que o ser humano assume as características ditas humanas e modifica a natureza, ao mesmo tempo em que é por meio dele que atende a necessidade primeira de toda sociedade: a produção dos meios de produção e de subsistência, sem os quais a vida social não poderia existir. O trabalho é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, passando à condição de sujeito histórico.

O trabalho não se processa no vazio, em abstrato, pois é na produção material de sua existência que os homens estabelecem relações sociais, políticas, ideológicas, jurídicas e econômicas, tudo isso se materializando em uma totalidade de fenômenos sociais interconectados; eis que “as relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais enquadram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto totalidade psicofísica, política, ideológica” (FRIGOTTO, 1996, p. 31), inserido numa materialidade objetiva e subjetiva.

O trabalho, para o homem, é teleologicamente posto, ou seja, é orientado por uma finalidade que responde às necessidades e às possibilidades históricas de cada momento (idealização e objetivação), correspondendo a um determinado grau de desenvolvimento de suas forças produtivas e a uma configuração específica das relações de produção.

É pelo trabalho (processo teleológico) que o homem se diferencia frente às demais espécies, sendo capaz de projetar idealmente os resultados, antes de efetivamente materializá-los, abrindo possibilidades para se chegar a um objetivo desejado; nesse sentido, o homem está condenado a liberdade, pois é responsável pelo seu itinerário histórico.

Nessa perspectiva, o trabalho apresenta-se como meio criador de valores de uso e por isso, é condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, impõe-se como “eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto da vida humana” (MARX, 1978, p. 178). O trabalho no plano ontológico apresenta-se como condição de emancipação humana, pois é através dele que o homem

transforma a natureza e nesse processo transforma a si mesmo, desenvolvendo suas potencialidades e suscitando possibilidades que transcendem a determinações genéticas ou ambientais. Como salienta Lessa:

esta transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (e contraditório). É este processo de acumulação de novas situações e de novos conhecimentos – o que significa, de novas necessidades e possibilidades de desenvolvimento – o que faz com que o movimento do ser social seja ontologicamente (isto é, no plano do ser) distinto da natureza. (LESSA, 2007, p. 145).

De fato, em se tratando de humanidade, não há caminho feito, herdado e/ou padronizado, por exemplo, pela hereditariedade, como na maioria dos animais. Para nós não há modelo de conduta definitivo e imutável, mas sim, um processo contínuo de estabelecimento de valores e itinerários. O homem como ser histórico é um ser de mutação, de projeto que se faz à medida que transcende a sua própria existência.

É importante ressaltar, entretanto que, historicamente, o trabalho converteu-se em opressão, em mecanismo de dominação e cerceamento das capacidades humanas em potencial. Dentro desta perspectiva, faz-se necessária uma distinção entre o trabalho como intercâmbio orgânico da natureza, como necessidade natural eterna da humanidade, a fim de responder suas necessidades existenciais, independente da formação social em particular, do trabalho historicamente situado, pois, com o advento da divisão social do trabalho e da sociedade de classes, esse dado social é perpassado pela luta de classes e converte-se em instrumento de dominação. Em suma, o trabalho, durante a história da humanidade, tem sido representado e vivenciado de muitas formas, adquirindo significações e ressignificações em diferentes tempos e espaços históricos.

Nesse viés histórico, no bojo da tradição da civilização ocidental cristã, o trabalho apresenta-se como castigo ou danação, emanção direta do pecado original, “ganharás o pão com o suor do trabalho” (BÍBLIA, 1995: Gênesis 3,19), como condenação e sofrimento expiatório, condição degradante, incumbência de indivíduos e classes inferiores, subalternas. Esta representação perpassa hegemonicamente a civilização clássica ocidental (Grécia e Roma) e a Idade Média, somente metamorfoseando-se a partir do Renascimento, da Reforma Protestante e da Revolução Industrial que promovem uma nova leitura, atribuindo ao trabalho dignidade e virtude. Erigiu-se, neste contexto, uma nova ética do trabalho associada à ascensão da burguesia e à consolidação do capitalismo, de uma nova sociabilidade, de uma

nova cultura, passando a valorizar o trabalho, ao mesmo tempo em se condena e até penaliza (prisão por malandragem) o ócio, visto como fator que enseja o desvirtuamento do caráter e a ação de forças malignas (ARANHA, 2005).

Nas sociedades pré-capitalistas prevalecia a economia de subsistência, onde os meios de produção (matéria-prima mais instrumentos de produção) eram primários, assim como as técnicas para a sua confecção. Nessas sociedades, os meios de produção encontravam-se à disposição de todos e as técnicas eram dominadas por qualquer um que quisesse ter acesso a elas.

Como apontam Camargo (2003), Siqueira (2005) e Cardoso (2010) dentre outros, nestas sociedades (pré-capitalistas) não havia uma delimitação rígida entre o trabalho e outras atividades, o trabalho era permeado pelas várias dimensões da vida cotidiana, as quais conviviam integradas (trabalho, religiosidade, diversão, ócio, festa), não configurando um limiar preciso entre o tempo de trabalho e o de outros tempos. É com o advento e consolidação do capitalismo industrial que se efetiva uma distinção clara, passando a ser o trabalho submetido a uma severa disciplina, tornando-se, paulatinamente, controlado, higienizado, moralizado, “racionalizado”, extirpando as outras dimensões que não interessavam ao capital.

Nesta perspectiva, o tempo passa a ter uma nova dimensão, pois a compra da força de trabalho começa a ser mensurada a partir de uma lógica produtivista, em que o capital tem como propósito indispensável extrair o máximo de mais-valia durante um tempo determinado. Se a construção do tempo antes do capitalismo, na Europa, ancorava-se, com toda sua diversidade, em uma não separação do tempo de trabalho e do outro tempo, com o capitalismo isso muda radicalmente; o que impele os trabalhadores a contemplar em suas lutas a regulamentação da jornada de trabalho e o direito ao ócio. É interessante observarmos como o capital mercantilizará esse tempo livre numa nova “indústria”.

A passagem das relações de produção pré-capitalista para uma realidade social predominantemente capitalista, fundamentada na mão-de-obra 'livre' assalariada, foi um processo marcado por rupturas, revoluções, violência e expropriação em todo mundo, não se tratando de um processo sereno, coordenado, harmonioso. No modo de produção capitalista os produtores são 'livres', não mais presos aos ditames dos senhores feudais, por exemplo; contudo, essa liberdade dar-se-á acompanhada da expropriação do acesso aos meios de

produção, que paulatinamente passam a ser propriedade privada da burguesia. Uma liberdade ilusória, uma vez que o trabalhador passa a deter apenas de sua força de trabalho, não tendo alternativa de sobrevivência senão vendê-la no mercado, para mediante assalariamento satisfazer suas necessidades. Em suma, “para subjugar o trabalhador, este deve ser livre e expropriado, de forma que sua liberdade não encontre outra alternativa senão submeter-se ao capital” (KOWARICK, 1994, p. 11).

Como consequência, enquanto na Europa a transição se processa sobre o desmantelamento de um campesinato e artesanato solidamente constituídos – que repercutirá na formação do trabalho - (KOWARICK, 1994), no Brasil a constituição do mercado de mão de obra livre deu-se num contexto histórico em que a escravidão foi a forma dominante até finais do século XIX, repercutindo profundamente na representação do trabalho, no elemento nacional e na classe operária. A escravidão e a cultura associada a esta, repercutirão marcadamente no imaginário nacional, mormente o das elites, alicerçando uma ética do trabalho degradado; legitimado por teorias biologizantes racistas, contribuindo para formar uma imagem depreciativa do povo ou do elemento nacional (SCHWARCZ, 1993; FRY, 2007; DIWAN, 2007; MAGNOLI, 2009). No imaginário das elites, sobretudo a paulista, *locus* do processo de industrialização (tardia) brasileira, o elemento nacional passou a ser visto como preguiçoso, inútil, ímprobo e privado de mentalidade moderna (burguesa); desprovido de ambição, esse elemento se satisfazia com pouco, era geneticamente propenso à preguiça e à vagabundagem, conseqüentemente inábil para se submeter à disciplina do trabalho sistemático (CARMO, 1992). Esta crença a faz optar, num primeiro momento, pela imigração e não pela incorporação sistemática da mão-de-obra nacional. Vale destacar que em São Paulo, no início do século XX a quase totalidade do contingente do incipiente operariado industrial era composto de imigrantes.

Contudo, como aponta Cardoso (2010), não houve uma, mas várias transições para o trabalho livre, ou para o trabalho não escravo. A imigração estrangeira massiva aplica-se principalmente a São Paulo, não sendo parâmetro para todo o território nacional. Nos demais Estados (províncias), particularmente naqueles de menor pujança econômica, a mão de obra livre branca imigrante não foi a forma predominante de constituição do mercado de mão de obra livre. Cada província, conforme suas peculiaridades, emanou soluções diversas para desatar o impasse do trabalho quando a abolição apresentava-se como inevitável.

Dessa maneira, a proibição do tráfico africano, mediante a ingerência inglesa,

fomentará o comércio interno de escravos entre as regiões, promovendo o deslocamento de escravos das regiões de menor poder econômico para a região cafeeira paulista, de maior dinamismo e vitalidade econômica. A alta lucratividade do café tornou viável economicamente aos fazendeiros paulista comprar cativos de outras regiões, apesar da elevação dos preços decorrente do fim do tráfico africano, (o que pode parecer um paradoxo, pois foram as regiões de maior dinamismo econômico que mais insistiram na utilização do trabalho escravo, o que nos faz remontar ao ciclo da cana-de-açúcar no que concerne a utilização do cativo africano ou o escravo indígena).

Para entendermos o processo de transição para a conformação do trabalho livre no Brasil, é importante destacar que, no percorrer de três séculos de escravidão no país se avolumou uma massa majoritária de indivíduos de várias origens e matizes sociais, que não se enquadrava nem como senhor, nem como escravo, configurando um contingente amorfo, heterogêneo, mestiço, predominantemente miserável, disperso e “livre” (não escravo); esse crescente segmento de livres durante muito tempo teve participação econômica secundária e complementar no processo produtivo, já que a figura do escravo era a base da economia (KOWARICK, 1994; CARDOSO, 2010).

Nessa perspectiva, como já foi exposto, os “nacionais” eram encarados pelas elites como vadios, carga inútil, desclassificados para o trabalho, o que, não impediu outras formas de sujeição, como o colonato e parceria. É mister realçar que, neste contexto específico, para os livres e pobres trabalharem para alguém significava a forma mais aviltada de existência, mesmo que as suas condições materiais de existência não destoassem enormemente do cativo, limitando-se à precariedade e à pobreza generalizada.

Nessas circunstâncias, como destaca Emilia Viotti Costa:

como pretender que homens que plantavam o suficiente para sobreviver, que viviam ao deus-dará, se submetessem, em troca de poucos salários, ao penoso trabalho exigido nas fazendas? Trabalhar como assalariado na grande lavoura significava, para eles, equiparar-se à condição de escravos. (COSTA apud CARDOSO, 2010, p. 62).

Mesmo que caracterizado pela precariedade material de existência, havia alternativa à submissão ao trabalho degradado pela escravidão, mesmo que essa alternativa estivesse no nível da subsistência mínima, aceita como natural diante do pauperismo generalizado.

No último quarto do século XVIII, o problema da mão de obra irrompe, demandando

soluções, em vista da abolição da escravatura, ocorrida em 1888, como resultado de um processo longo de pressões internas e externas. Como exposto por Cardoso (2010), a solução emana diferentes arranjos, mas nas regiões mais dinâmicas, palco do incipiente processo de industrialização, opta-se pela mão de obra imigrante, visto que para nossas elites o elemento nacional era inapto. Segundo Kowarick (1994), para viabilizar a adoção do trabalho livre imigrante e manter as estruturas de poder dominante, fez-se necessário um fluxo abundante e contínuo, constantemente renovado, de mão de obra imigrante, custeado pelo Estado, o que barateava os custos, rebaixando salários e desorganizando resistências. Obviamente, para submeter-se à exploração do trabalho heterônomo, o imigrante já fora previamente expropriado, o que o impelia a imigrar, sem recursos, mas imbuído do sonho de fazer a América e disposto a se submeter à disciplina do trabalho, no âmago do capitalismo em formação no Brasil.

Para que exista o trabalho livre (e heterônomo), é necessário expropriar os produtores para que estes não tenham alternativas a não ser submeter-se ao capital, convertendo-se em mercadoria (força de trabalho) mediante assalariamento. Isso exposto observa-se que, para a instituição do trabalho livre no Brasil e a revogação oficial do trabalho escravo, fez-se necessário impedir os livres ao acesso aos meios de produção; é o que ocorre, por exemplo, com a Lei de Terras (1850), coibindo o acesso às terras devolutas aos que não podiam pagar. A transição para a universalização do trabalho livre no Brasil advém de maneira lenta e diversificada, variando de acordo com as singularidades de cada região.

Durante a primeira guerra mundial cai radicalmente o número de imigrantes daqueles países de origem que compunham as forças beligerantes. Some-se a isso o recrudescimento dos conflitos capital-trabalho, expressão da maior organização e mobilização dos trabalhadores, o que se evidencia, particularmente, com a greve de 1917.

Diante do crescimento da influência dos ideais anarquistas e socialistas, originários da Europa, assim como dos imigrantes, os estrangeiros passam a ser associados ao vírus anarquista, propagadores de ideias alienígenas, estranhas ao caráter ordeiro do povo brasileiro. Forja-se, neste momento, a ideologia do patriotismo “verde-amarelo”, ideologia sempre evocada como antídoto para, profílicamente, combater o agente patogênico exógeno à cultura nacional, obstaculizando as tentativas insurgentes, baseadas em preceitos tidos como segregadores, que incitariam à luta de classes e à violência, contrárias à índole brasileira. Denota-se claramente a preocupação dos grupos dominantes em valorizar a mão de obra

nacional, outrora estigmatizada, coligada à vadiagem e à inaptidão, urgindo construir outra representação do elemento nacional coadunada com o novo contexto histórico.

Em síntese, o mercado de mão-de-obra livre no país forjou-se em contexto de intensa degradação do trabalho, ancorado em séculos de escravidão, respaldado em uma “ética da degradação do trabalho que vedou por muitos anos o reconhecimento dos trabalhadores como sujeitos de direitos, isto é, como cidadãos” (CARDOSO, 2010, p. 75).

Como manifestação de sociedade pré-capitalista, Siqueira (2005), citando Antônio Cândido faz referência à cultura rústica com a qual a cultura urbano-industrial se defrontará, impondo-se. Para os autores, a cultura “Caipira” revela um modo de existência distinto do burguês, ancorado na autossuficiência, na produção para o consumo próprio e não para acumular, configura um modo de vida cujas relações sociais são assinaladas pelo trabalho coletivo (com exemplo, temos o mutirão, no qual o trabalho solidário findava com bailes e cantoria, agregando-se ao trabalho a festa, marcados pela cooperação e o lúdico). Denota um outro entendimento, pois aquilo que para o burguês e os apologista do trabalho veem como vadiagem, reflete um outro tipo de sociabilidade; logo o desapego ao trabalho “não deveria ser considerado com vadiagem, mas *desnecessidade* de trabalhar, que é outra coisa” (SIQUEIRA, 2005, p. 56) ou percepção da inutilidade do trabalho heterônomo mediante grau acentuado de exploração e opressão.

A apologia ao trabalho tem que ser contextualizada como parte do processo histórico de consolidação do capitalismo, que engendra a transição de uma ética do trabalho degradado para uma ética positiva do trabalho, passa por desconstruir material e culturalmente as sociedades pré-capitalistas. Nesta perspectiva, o trabalho passa a ser a referência que prevalece socialmente, em que os indivíduos não só precisassem, mas desejassem labutar, justificando e naturalizando o trabalho. Efetiva-se o processo de proletarização dos produtores, tanto ao artesão quanto ao camponês vai sendo imposto o assalariamento, não lhes restando senão a alternativa de subsistência frente à privatização dos meios de produção, dos meios materiais de vida.

Com a evolução do capitalismo, o produzir passa: “de um processo de trabalho variado, composto de múltiplas tarefas distintas e cuja alternância é fonte de variedade, à realização reiterada, monótona e rotineira de um reduzido número de tarefas simples” (MANFREDI, 2002, p. 43).

Dá-se, pois, como condição imanente da estratégia de controle do trabalho pelo capital, a racionalização científica do trabalho cujo objetivo é aumentar o controle do capital sobre o trabalho, mediante a eliminação de movimentos inúteis, incorporando velocidades máximas e com um mínimo de porosidade, além de torná-lo barato e substituível.

A passagem do trabalho artesanal para o trabalho fabril apoia-se na divisão manufatureira da produção, que vem possibilitar o desmembramento da produção em tarefas simples; isso culminará com o incessante aprimoramento das forças produtivas e sob a égide do capital, na substituição do homem pela máquina e/ou conversão deste em apêndice da mesma (do trabalho morto, consubstanciado no maquinário) no processo produtivo. Objetivando um maior controle sobre a força de trabalho no processo produtivo, intensifica-se a separação entre concepção e execução, cabendo ao operário apenas a execução de uma atividade planejada a sua revelia, desabilitando-o, diminuindo seu preparo, na medida em que não mais domina os conhecimentos, as habilidades em sua totalidade do processo, a duração, o ritmo e intensidade do processo laborativo:

À medida que o século XIX avança, os antigos ofícios domésticos vão sendo substituídos na indústria têxtil [...] os antigos tecelões vão sendo substituídos por batedores, estampadores manuais de percal, os cardadores de lã, os cortadores de fustão (THOMPSON apud MANFREDI, 2002, p. 40).

Consequentemente, há o barateio do valor da força de trabalho, tornando-o facilmente substituível no mercado. O que o enfraquece econômica e politicamente, pois tarefas simples, que não requerem grandes habilidades, são facilmente encontráveis, e também reduz o seu custo, em detrimento do operário, numa sociedade baseada na compra e venda da força de trabalho e na apropriação privada dos meios de produção (BRAVERMAN, 1987).

É significativo destacar que a razão de ser da produção capitalista é o lucro, cuja origem é a mais-valia, que se consubstancia na mercadoria; esta, por sua vez, cristaliza tanto o trabalho necessário à reprodução do produtor (trabalho pago), como o produto do trabalho excedente (não pago) e apropriado pelo capitalista, no processo de compra e venda da força de trabalho. Nesse modo de produção, a apropriação privada dos meios de produção condiciona àqueles desprovidos do acesso a estes meios, que, como alternativa de sobrevivência, vendem sua força de trabalho, agora convertida em mercadoria. A produção é socializada, mas a riqueza material e imaterial é privatizada.

Nesse modo de produção, inverte-se,

a lógica da necessidade, o que importa não é produzir bens úteis enquanto valor de uso, algo imposto imperativamente para o ser humano enquanto ser de necessidades, o que importa é produzir bens com valor de troca, uma atividade que traz em si a própria finalidade (FRIGOTTO, 1996, p. 105).

Reitere-se que, nessa formação social, o trabalho deixou de ser produção em geral para se converter, essencialmente, em produção de mais-valia, não se produz para atender necessidades, mas para atender necessidades, na medida em que elas promovem lucro, ou seja, ensejando a reprodução e acumulação do capital. Não se produz por filantropia, exceto se a filantropia converte-se em negócio, eis o exemplo do terceiro setor. Nesse sistema, as crises cíclicas de superprodução e subconsumo não significam que a demanda por um produto foi plenamente atendida, mas que a produção não garante a reprodução do lucro, do capital. Como exemplo, podemos citar o fato de que excedentes podem ser jogados no lixo, para não ocasionar desequilíbrio nos preços, mas não serão usados para saciar a fome de muitos necessitados. Cabalmente, o exemplo acima explicita a lógica excludente do sistema, que não pode prescindir das necessidades humanas, tanto orgânicas quanto culturais (valor de uso), mas não pode atendê-las plenamente, pois a necessidade do produto resolvida implica a eliminação do sistema. Vejamos o exemplo apontado por Codo:

suponha uma determinada comunidade, composta de 1000 pessoas. Temos, portanto, uma necessidade de 1000 pares de sapato por ano. O capitalista contrata a mão-de-obra de 50 operários e começa a produzir 100 sapatos por mês. Enquanto houver pés descalços, o sistema roda normalmente. Quando as necessidades estiverem satisfeitas, o capitalista não tem mais o que fazer. Deverá fechar a fábrica ou fabricar sapatos praticamente sem lucro, porque eles não encontrariam saída no mercado e, portanto, cairia drasticamente o seu preço (CODO, 1986, p. 42).

Assim como no “mito de Midas”¹, tudo que o capital toca converte-se em mercadoria, no qual o valor de troca sobrepõe-se ao valor de uso, sendo imperativo ao sistema a necessidade de forjar incessantemente infinitas necessidades (supérfluas?), instigando o consumo compulsivo, atrelado a lógica da reprodução do sistema, aumentando *ad infinitum* o ciclo reprodutivo deste, encurtando o tempo entre produção e consumo; para isso há uma exacerbação da redução do valor de uso das mercadorias (ANTUNES, 2005).

Por fim, devemos considerar ainda o trabalho como princípio educativo, em que o trabalho, como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, transformando-a, e, neste processo, transformando a si, e suas potencialidades, além disso, o trabalho assume formas históricas,

¹ Personagem da Mitologia grega, rei semilendário da Frígia, que recebeu o dom de transformar em ouro tudo que tocasse.

convertendo-se em instrumentos de opressão e tolhimento, como exposto neste capítulo.

Despiciendo afirmar que o homem não nasce pronto, ele torna-se humano, sendo necessária a socialização, em que as condições de existência material e simbólica interferem no desenvolvimento pleno de suas potencialidades, oportunizada pelo seu aparato orgânico, o qual se efetivam, socialmente, no processo de hominização que não é um processo natural, mas histórico e social, onde ocorre o aprendizado, a internalização da dimensão cultural que o singulariza. A formação, mediante a socialização, a educação em sentido amplo, dar-se em contextos históricos diferentes e específicos, dependendo da posição social dos indivíduos em relação às classes e a divisão social do trabalho num modo específico de produção.

Reitere-se, a distinção entre o trabalho como meio ontocriativo e o trabalho historicamente situado, onde se procuraram tecer uma breve incursão na história do trabalho no ocidente até a emergência e consolidação do capitalismo, processo de proletarização da força de trabalho e as demandas de formação para o trabalho dentro da sociabilidade capitalista, nos diferentes modos de acumulação. A educação não pode ser pensada deslocada de uma totalidade histórica, sendo determinada e determinantes em suas relações sociais, compondo um elemento de uma engrenagem maior, respondendo à funcionalidade de reprodução das relações sociais de produção hegemônicas, mormente a capitalista. A divisão da sociedade em classes e o acesso diferenciado aos bens materiais e imateriais (simbólicos) suscitam formações, instituições educacionais diferenciadas para classes diferenciadas, reproduzindo as estruturas vigentes.

No Brasil, historicamente, se tem um modelo de sociedade extremamente excludente e desigual, em que se destacam os três séculos de escravidão, atuando como lastro histórico de uma ética degradada do trabalho, e mesmo com a transição para o mercado de mão de obra livre não se processaram alterações no sentido de democratizar o acesso aos bens materiais e simbólicos para uma grande massa, sem acesso à educação, aos conhecimentos, os quais se constituíam em privilégios, monopólio de classes, consubstanciada em um sistema de educação dual diferenciado para segmentos diferenciados.

Uma educação academicista para as elites e os segmentos médios da sociedade, focada na preparação para o ensino superior (universitária), objetivando a formação dos quadros dirigentes, concatenada a funcionalidade de reprodução das relações sociais de produção, situadas historicamente, atuando como instrumento de exercício de poder e contenção de

classes. Destinando as massas uma formação superficial, limitada e aligeirada, voltada para o trabalho e submissão à sociabilidade do capital, prescindindo dos saberes científicos, humanísticos que pudessem ensejar uma perspectiva emancipatória dos trabalhadores como sujeitos históricos, excluindo-os do acesso aos bens (riquezas) materiais e simbólicos.

Na contramão de um modelo dualista de educação, propõe-se o entendimento do trabalho como princípio educativo, no qual a proposta prevê o acesso para todos da dimensão do conhecimento numa totalidade científico, tecnológico e humanista, defendendo uma escola unitária (no sentido de única para todos) e politécnica, em que se parte de uma perspectiva crítica quanto à formação humana dos trabalhadores no sistema capitalista, o qual é limitador, tolhedor e opressor, que impõe um trabalho alienado e reificado pelas relações burguesas de produção.

2 CAPÍTULO – O CONTEXTO HISTÓRICO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS

O desenrolar da história humana não se processa no vácuo, mas em uma materialidade histórica específica que é condicionante e condicionada pelos diferentes atores sociais que participam do jogo político. Jamais se pode prescindir da análise do contexto sócio-histórico, da atuação dos sujeitos históricos e sua correlação de forças no cenário nacional, internacional, regional e local que norteiam os itinerários traçados. De acordo com as ações concretas dos homens, dos interesses representados e de que forma são representados, eis que a história é feita de versões construídas sobre os fatos, permeados de interesses os mais diversos, e carregam as contradições das relações de poder que perpassam a sociedade, determinando *o que* deve e *como* deve ser visto, bem como o que é preciso esquecer.

Para entendermos o processo de reestruturação do estado, da economia brasileira e, particularmente, do sistema educacional sob a égide neoliberal e suas consequências, faz-se necessário nos determos no contexto sócio-histórico e suas influências no suceder histórico.

Desse modo, é necessário destacar o contexto histórico no qual se processam as transformações que serão objetos de análise deste texto, a saber: a conjuntura de crise do modelo de acumulação fordista-keynesianista, do Estado de Bem-Estar social, do desmoronamento (implosão) do socialismo real, do advento da nova base material de produção (tecnológica) e a ascensão e consolidação do neoliberalismo como filosofia econômica e política hegemônica. Fatores que suscitarão mudanças na percepção e ação dos sujeitos históricos, provocando alterações na configuração de poder vigente da sociedade, nas concepções hegemônicas que norteiam e legitimam a atuação dos atores sociais no jogo de poder instituído.

2.1 A Derrocada do Comunismo Real: o reverso da utopia

“Não temos mais os bárbaros. O que será de nós sem os bárbaros?”
(BOBBIO, 1993, p. 20)

Primacialmente, conforme salienta Bobbio, a derrocada do comunismo real e seus desdobramentos contribuíram para a reversão da utopia socialista, convertendo-a no seu oposto, como utopia negativa. *In verbis*:

utopia que durante pelo menos cem anos, fascinou filósofos, escritores e poetas [...]; abalou as massas de desvalidos e impeliu-as à ação violenta; levou homens de elevado senso moral a sacrificar as próprias vidas, enfrentando a prisão, o exílio e os campos de extermínio (BOBBIO, 1993, p. 17).

A reversão da utopia em antiutopia foi habilmente instrumentalizada pelos ideólogos neoliberais, como ‘prova empírica’ da vitória capitalista, momento em que eclode a tese do fim da história de Francis Fukuyama (1992), e no cerne da qual o capitalismo liberal ‘democrático’ representaria a última etapa da humanidade, não existindo alternativas ao capitalismo, em que as tentativas historicamente implementadas - leia-se socialismo real - resultariam num totalitarismo desumano e desastroso, donde todo sonho socialista seria uma ilusão, uma quimera, um anacronismo fora da moda (GENTILI, 2008).

Certamente, o ideário socialista (temor e aversão para uns e esperança para outros) e o estado comunista (bloco soviético), materializado no poderio bélico, de certo modo atemorizaram governos e as classes dirigentes ocidentais, ao mesmo tempo em que motivaram movimentos reivindicatórios dos trabalhadores.

Destaque-se a importância do socialismo real como contrapeso ao capitalismo selvagem, “o socialismo real demonstrou ser mais importante como corretivo ao capitalismo dentro do próprio capitalismo do que como política que visa ir além do capitalismo” (HOBSBAWM, 1993).

Não restam dúvidas que a derrocada do socialismo real repercutirá marcadamente no imaginário dos movimentos sociais, nomeadamente o dos trabalhadores e será magistralmente utilizada para legitimar as propostas neoliberais erigidas e intransigentemente propagadas por F. Hayek, M. Friedman e K. Popper, veementes críticos do Estado de Bem-Estar (ANDERSON, 1996).

Diante da reversão da utopia socialista e de seus valores, desnuda-se uma nova ética, acentuadamente individualista e economicista, um novo senso comum, no qual conceitos como democratização, participação, justiça social, igualdade e solidariedade, conceitos estes eivados de sentido político emancipatório, são esquecidos e preteridos (tidos como anacrônicos, obsoletos, não correspondendo à nova realidade) em nome de uma pretensa e sempre recorrente modernização. Prevaecem termos de origem mercantil, tais como, competitividade, competência, concorrência, disputa, produtividade, rentabilidade, custo-benefício, cliente, dentre tantos outros (OLIVEIRA, 2003). Naturalizam-se as desigualdades,

dando-lhes um caráter positivo e necessário como fator propulsor do progresso humano, impondo-se o darwinismo social que pode ser ostentado sem o mínimo constrangimento.

2.2 O Estado do Bem-Estar Social

No que tange ao Estado-providência, insta-se observar que este se engendrou como alternativa ao capitalismo selvagem liberal e ao socialismo stalinista, como sucedâneo num equilíbrio de poder, resultado de anos de embates e de uma série de compromissos e reposicionamentos, rearranjos feitos pelos principais atores do processo histórico de desenvolvimento do capitalismo, correlação de forças que implicaram em concessões das classes dirigentes às reivindicações dos trabalhadores, oportunizando uma maior participação destes no estado, via espaços democráticos. Consequentemente, como destaca Hobsbawm:

fez com que a democracia ocidental valesse a pena para seus povos. Previdência social, estado de bem-estar social, uma renda alta e crescente para os trabalhadores, e sua consequência natural, a diminuição da desigualdade social e da desigualdade de oportunidades. (HOBSBAWM, 1993, p. 93).

Forja-se a partir da crise do capitalismo liberal, deflagrada em 1929 e das teorias revolucionárias contrárias ao capital, materializadas, em parte, a partir 1917, com o advento do comunismo real na URSS (coexistência antagônica). Fatores estes que engendrarão o colapso do liberalismo econômico e político (este, o segundo em particular, com poucas exceções no período entre guerras) e a emergência do Estado regulador, intervencionista, não nos moldes da economia planificada soviética, evidentemente. É a partir deste cenário que se dará a formação do Estado de Bem-Estar.

Quando falamos de crise, isto significa recessão, falência, desemprego em massa e suas seqüelas sociais (violência, prostituição, mendicância, fome, desespero etc.) o que suscita situações de instabilidade propensas a rupturas conservadoras ou revolucionárias.

Keynes, economista cuja teoria embasará o Estado de Bem-Estar, crítico do liberalismo (mercado livre, sem amarras, regulando-se por si só) alerta para o caráter anárquico e caótico do mercado e suas relações com as crises do capitalismo frente à incapacidade do mercado como elemento regulador das relações sociais. Segundo o citado economista, o mercado sempre tenderá a gerar desigualdades e instabilidade que ameaçaria a reprodução da ordem social capitalista. A partir do prognóstico Keynesiano para superar o quadro de crise, faz-se mister a intervenção do Estado na economia. Opondo-se aos princípios

(dogmas) liberais, imputar-se-á ao Estado o papel de *reativador* da economia a partir da planificação e intervenção no processo econômico-social. Estabelece-se um modelo de desenvolvimento:

que pode ser sintetizado na sistematização, de uma esfera pública onde, a partir de regras universais e pactadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do funcionamento da acumulação do capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente a população por meio de gastos sociais (OLIVEIRA apud FRIGOTTO, 1996, p. 58)

Nessa conjuntura, relevar-se-á a importância da previdência social, da eliminação do desemprego e do estímulo à demanda. Em consequência, faz-se indispensável gerar renda, ensejar meios, no sentido de colocá-los nas mãos dos trabalhadores, condição necessária para viabilizar o consumo em grande escala e fomentar a produção e a retomada do crescimento econômico.

Os conceitos de keynesianismo e fordismo podem ser entendidos como, “um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico” (HARVEY, 1992, p. 119).

Ainda segundo Harvey, o fordismo-keynesianismo:

tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total. Produção em massa significa padronização do produto e consumo de massa, o que implica toda uma nova estética e mercadificação da cultura (HARVEY, 1992, p. 131).

Quando se fala em fordismo, dá-se uma ênfase nos aspectos da produção, que não estão dissociados das demais dimensões culturais, político-ideológicas e jurídicas. Enquanto o keynesianismo refere-se principalmente ao papel do Estado intervencionista e regulador do mercado, que amplia os espaços democráticos mediante embates e arranjos pelo controle do fundo público.

Deve-se aclarar que o fordismo-keynesianismo não foi bem aceito e incorporado de imediato, pois se deparou com uma obstinada resistência tanto por parte dos trabalhadores quanto dos capitalistas. A recusa aferrada dos trabalhadores deve-se ao caráter opressor, castrador e desabilitador - que se traduz na perda do controle no que concerne à velocidade, à concepção, à habilidade manual, à liberdade de criação no processo produtivo - o qual transforma o operário num apêndice da máquina, desempenhando um trabalho rotinizado e alienante. Essa oposição se reflete na acentuada rotatividade de trabalhadores contratados pela

indústria automobilística à época que abraçaram esse método e pela composição dos mesmos, majoritariamente constituído de imigrantes e de indivíduos egressos do exército industrial de reserva proveniente do campo. No que concerne aos capitalistas, a relutância explica-se pela preocupação e suspeição quanto à intervenção na economia.

Só em face de um contexto de crise, de incertezas, instabilidade e quase colapso da economia capitalista, é que há uma alteração do quadro. É principalmente no período de belicosidade que se dão as melhores condições para as mudanças, pois:

a mobilização da época da guerra também implicou planejamento em escala, bem como uma completa racionalização do processo de trabalho, apesar da resistência do trabalhador à produção em linha de montagem e dos temores capitalistas do controle centralizado. Era difícil, para capitalistas e trabalhadores, recusar racionalizações que melhorassem a eficiência numa época de total esforço de guerra (HARVEY, 1992, p. 123).

O Fordismo-Keynesianismo se constituirá numa alternativa histórica de solução à crise capitalista deflagrada em 1929. É o resultado da atuação dos sujeitos históricos, da correlação de forças no sentido de construção de um caminho (alternativa) a ser trilhado. Deriva de uma intensa luta e de uma série de compromissos e reposicionamento por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista. De fato, estabelecer-se-á uma nova relação, uma nova configuração entre capital, trabalho e Estado-nação.

Segundo Chauí (1999) e Antunes (2006), a economia política que sustentava o Estado de Bem-Estar exibia: o fordismo na produção, caracterizado pela verticalidade na sua configuração produtiva, acomodando grandes e concentradas plantas industriais, cujas atividades compreendiam desde a produção da matéria-prima até sua disseminação no mercado; a produção em série taylorista, compondo-se do trabalho parcelar, da fragmentação das funções e separação entre elaboração e execução no processo produtivo (linha de montagem e controle de tempo/movimento); a constituição do operário-massa, decorrente da forte demanda de trabalhadores que resultava na inserção progressiva de indivíduos no mercado de trabalho, suscitando, e legitimando a ideia de pleno emprego (universalização do trabalho assalariado); os monopólios e oligopólios exercidos por grandes corporações, que embora multi ou transnacionais, tinham como referência reguladora o Estado Nacional; e finalmente para a materialização (financiamento) do Estado de Bem-Estar a constituição do fundo público mediante a intervenção estatal na economia, o que contradiz os preceitos liberais.

Segundo Oliveira (1995, 1999) caberia ao fundo público a função de financiar concomitantemente, a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, tentando equilibrar, equalizar o antagonismo de classes a partir da mediação do Estado, mediante a ampliação dos espaços democráticos de deliberações das políticas de gestão do fundo público. Para o referido autor, foram as contradições emanadas dessa mesma instituição financeira que culminaram no que se denominou de “crise fiscal do Estado”, que veio a se traduzir na incapacidade estrutural de atender às crescentes demandas conflitantes da relação capital-trabalho no seio do capitalismo.

Como revela Chauí (1999), o financiamento do capital pelo fundo público, efetiva-se através dos gastos públicos com: infraestrutura (estradas, portos, aeroportos, infovias, indústrias, etc.) com subsídios aos vários setores da economia, como agricultura, indústria e comércio; com subsídios para a ciência e a tecnologia; além da valorização financeira do capital por meio da dívida pública. Já o financiamento da reprodução da força de trabalho consoma-se por meio dos gastos sociais com educação, medicina socializada, previdência, seguro-desemprego, subsídios para transporte, alimentação, habitação, cultura e lazer que chegam a alcançar quase toda população.

De fato, instala-se a duplicidade de financiamento da força de trabalho, uma parte paga privadamente e outra paga publicamente (salário indireto), através da oferta de direitos sociais, como os já mencionados, dispensando o trabalhador de custeá-los, liberando-os para o consumo, ensejando o consumo de massa.

Neste norte, observa-se que o Estado-Providência ampliou os espaços democráticos, mediante uma ressignificação do papel do Estado, atribuindo a este a obrigatoriedade na oferta de direitos sociais, como educação, saúde, moradia, previdência; conforme Oliveira (1995, 1999), tudo isso se constitui em anti-mercadoria, anti-valor, na medida em que passam a ser atribuições prescritas ao Estado, como direitos, o que contraria o interesse do capital em mercantilizar tais serviços em sua necessidade imanente de expansão, convertendo toda realidade material e imaterial em bens e serviços (mercadorias) e em mercados para a produção e reprodução do capital.

A oferta desses benefícios sociais por parte do Estado mediante a ação do fundo público

[...] produziu uma imensa gama de bens e serviços públicos como anti-mercadorias sociais e uma desmercantilização significativa da reprodução da força de trabalho. A consequência política, crucial deste processo é que o embate por estes direitos se deslocou da esfera privada para a esfera pública (FRIGOTTO, 1996, p. 73).

Em suma, a incapacidade do Estado, mediante fundo público, em atender a duplicidade de demandas, do capital e do trabalho, estruturalmente antagônicas, compele o Estado de Bem-Estar ao endividamento, ao déficit público, crise fiscal e quadro inflacionário. Acrescente-se a isso a intensificação da internacionalização oligopólica da produção e finanças, oportunizada pelo avanço das forças produtivas e os diagnósticos neoliberais que configuram a crise e o desmonte do modelo de Estado de Bem-Estar.

2.3 O Desenvolvimento das Forças Produtivas (do Fordismo ao Toyotismo)

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de poder e, com isso, todas as relações sociais. (...) A burguesia durante seu domínio de classe, apenas secular, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que todas as gerações passadas em conjunto. (MARX; ENGELS, [19- -], p. 24)

Os longos anos de crescimento econômico, estabilidade e a acumulação ampliada de capital, que particularizaram os anos áureos do Fordismo-Keynesianismo, ensejaram investimentos pesados em tecnologia, resultando na expansão vertiginosa da base tecnológica das forças produtivas (mormente em automação, microeletrônica, telecomunicações e transportes), engendrando modificações na estrutura social de produção, possibilitando a dispensa de força de trabalho (aumento do contingente do “exército industrial de reserva”), a comunicação instantânea (o uso de computadores e comunicação via satélite) e o barateamento dos transportes; tais transformações oportunizaram uma maior autonomia do capital frente ao trabalho e do capital financeiro diante dos Estados nacionais.

O processo de internalização produtiva e financeira (globalização), a crise recessiva e fiscal dos Estados Nacionais (fundo público) e o acirramento da competitividade intercapitalista, resultaram perdas nas taxas de acumulação e a implosão do modelo Fordista-Keynesianista, desencadeando um processo de reestruturação produtiva cujo objeto é a retomada das taxas de acumulação. Neste sentido, investe-se em tecnologia (em capital morto), na automação produtiva, o que favorece a dispensa de força de trabalho (capital vivo); ocorre então, uma flexibilização, descentralização do processo produtivo, ensejando toda uma rede de subcontratação e deslocamento (descentralização espacial), objetivando redução dos custos, o que demanda um maior controle sobre o processo produtivo e conseqüentemente

sobre a força de trabalho (mercadoria paga).

Decerto, as pressões competitivas, bem como a luta pelo maior controle da força de trabalho, aguçadas pela internacionalização produtiva e financeira, demandaram novas formas industriais e de gerenciamento, o que implica um processo de reestruturação econômica que comporta uma série de transformações na materialidade objetiva e subjetiva do mundo do trabalho e do processo produtivo (transformações nas condições de existência social, tanto a nível jurídico quanto ao político-ideológico). Essa reestruturação enseja uma nova forma produtiva, caracterizada, fundamentalmente, pela articulação entre desenvolvimento tecnológico (revolucionamento da base tecnológica das forças produtivas), desregulamentação e descentralização produtiva sob várias modalidades. Esse novo conjunto de medidas passa a existir, tendo como objetivo medular o barateamento dos custos e manutenção das margens de lucro, mediante a desvalorização da força de trabalho.

Nesta perspectiva, é interessante frisarmos como o desenvolvimento das forças produtivas, mormente as revoluções tecnológicas, assim como as novas técnicas de gerenciamento de mão de obra, forjadas no contexto capitalista e atreladas aos interesses do capital, objetivam sempre a maximização do controle do capital sobre a força de trabalho (convertida em mercadoria) comprada, mediante assalariamento, no mercado de trabalho. As primeiras duas grandes revoluções, tendo com marco indicador a máquina a vapor e a utilização de novas matrizes energéticas, derivadas do petróleo e da eletricidade, respectivamente, ensejaram expandir e substituir a força física do homem. Uma terceira revolução, a da energia nuclear, da microeletrônica, da automação e bioengenharia, a qual está se vivenciando agora, possibilitou a ampliação das capacidades intelectuais do homem, que foram dilatadas e inclusive substituídas por autômatos. Cada revolução, tomada como marco delimitador, reflete particularidades dos diferentes contextos específicos, singularidades na materialidade objetiva e subjetiva, configurando e demandando perfis de trabalho diferenciados, mas não excludentes. Ressalte-se, todavia, o fato de se buscar sempre maximizar o controle sobre o trabalho.

Segundo Rosso, podemos observar a partir das revoluções tecnológicas supracitadas, e tomadas como marco histórico, que “prevalece a hipótese de que as mudanças tecnológicas que acontecem de tempos em tempos, além de substituir trabalho, que é sua implicação primeira, também contribuem para aumentar o grau da intensidade.” (ROSSO, 2008, p. 23).

O nível de intensidade é uma questão imanente ao capitalismo, resulta de um antagonismo estrutural que rivaliza os interesses dos operários aos dos empregadores. Por se tratar de uma relação de compra e venda da força de trabalho, esta convertida em mercadoria, confere ao comprador, isto é, empregador, poder sobre o indivíduo trabalhador. Não obstante, isto não significa a anulação plena dos interesses dos trabalhadores. Trata-se de uma relação de poder e os trabalhadores, como sujeitos históricos, manifestam a capacidade de luta, resistência e defesa de seus interesses, o que resulta em embates que têm resultado em inequívocas conquistas sociais historicamente construídas por parte dos trabalhadores e as tentativas de revogação de tais conquistas por parte do capital.

Além do mais, como destaca Rosso (2008, p. 25), deve-se considerar a “existência prévia de padrões de intensidade construídos através do tempo e que os trabalhadores assumem como referência” e cujos objetivos do capital é alterá-los a seu favor, tentando maximizar o controle e a exploração sobre a força e trabalho; tais objetivos intentam fazer com que os produtores diretos trabalhem mais, produzam mais e propiciem mais lucros, buscando eliminar ou minimizar as “porosidades” da jornada de trabalho, isto é, os tempos de não trabalho ou trabalho morto, estratégia do trabalhador para diminuir seu próprio desgaste (físico, mental, relacional, afetivo, etc.) e que contraria os interesses do empregador. Se todos os tempos mortos não podem ser erradicados, podem, ao menos, ser minorados, mediante a “racionalização” do processo de produção; os estudos de tempo e movimento do trabalhador, os estudos ergométricos da psicologia do trabalho buscam esse intento, qual seja, maximizar o controle e diminuir as “porosidades”.

É relevante destacar que a intensificação do trabalho (o ritmo, a velocidade, o envolvimento) não resulta apenas de inovações tecnológicas, mas também de inovações organizacionais, ou ainda, simplesmente do acréscimo da intensidade de esforço do trabalhador.

Ratificando o exposto, observa-se contemporaneamente um investimento massivo e exponencial em capital morto, o que acarreta na redução da demanda de trabalho humano, que se traduz no desemprego estrutural e na precarização do trabalho. Nesse passo, como estratégia de dominação, impõe-se flexibilizar as relações de produção, formatando-se uma sociabilidade que demanda cada vez menos trabalho estável e em contrapartida cada vez mais trabalho *part-time*, terceirizado. Para o capitalista interessa apenas trabalho, não mais emprego, compreendo-se por emprego a relação empregatícia com salário fixado no início do

contrato de trabalho, com direito a jornada semanal regulada segundo a lei, em resumo, todas as condições de trabalho conquistadas pelos assalariados no seu percurso histórico de lutas (ROSSO, 2008).

Por fim, ao contrário do que propagam os apologistas do capitalismo (neo) liberal, o desenvolvimento das forças produtivas, sob a égide do capital, não resultou na liberação do homem da condenação bíblica, “ganharás o pão com o suor do teu trabalho”, nem tampouco da exploração e alienação a que estão submetidas bilhões de vidas, que continuam presas a condições materiais de existência extremamente adversas a sua emancipação e a constituição plena de sua humanidade. Não significou, como disseminado por muitos, a liberação do homem da máquina, nos moldes do taylorismo, que o embrutece, como a um animal de carga. Diferentemente do que professam os ideólogos do capital, a nova realidade de produção flexibilizada e seus desdobramentos contribuíram para tornar precários ainda mais o trabalho e as condições de existência humana e das demais espécies, face ao colapso ambiental iminente. Em face de tais circunstâncias, “o tempo livre, ao contrário de se constituir em mundo de liberdade, de fruição, do lúdico, um novo modo de vida, torna-se tempo escravizado, tormento, desemprego e subemprego” (FRIGOTTO, 1996, p. 118).

Os defensores e entusiastas do toyotismo apregoam a polivalência, a multifuncionalidade como um avanço da condição humana, como a possibilidade da sociedade do lazer, do tempo livre. Enfatizamos, entretanto, que esse processo associado (capitaneado) ao capital, ao invés de libertar tempo livre, enquanto possibilidade do mundo de liberdade, da desalienação e desenvolvimento da plenitude humana, de suas potencialidades e da realização do homem total - descrito por Marx em *A Ideologia Alemã* (1987) - ao contrário, tem produzido desespero, flagelo que atormenta e penaliza milhões de indivíduos que se vêem impossibilitados de meios para garantir sua subsistência. Este 'ganho'(sic!) de tempo livre enquadra-se na estratégia de fortalecimento do capital em detrimento do trabalho. (FRIGOTTO, 2008; CHAUI, 1999; ANTUNES, 2001, 2006).

Como salienta KURZ (1993) e OLIVEIRA (1995, 1999), hodiernamente, o trabalhador, ao invés de lutar pelas transformações das relações capitalistas de produção, pelo comando do processo produtivo, luta para se tornar mercadoria, para se tornar fonte de mais valia.

A acumulação flexível tem tornado possível uma maior exploração do trabalho, uma

recombinação e acentuação das estratégias de mais-valia tanto absoluta quanto relativa. Assim descrito por Harvey:

A acumulação flexível parece enquadrar-se como recombinação simples das duas estratégias de procura de lucro (mais-valia). A mais-valia absoluta apoia-se na extensão da jornada de trabalho com relação ao salário necessário para garantir a reprodução da classe trabalhadora num dado padrão de vida. A passagem para mais horas de trabalho associadas com uma redução geral de vida através da erosão do salário real ou da transferência do corporativo de regiões de altos salários para regiões de baixos salários [...] e a mais-valia relativa, a mudança organizacional e tecnológica é posta em ação para gerar lucros temporários para firmas inovadoras e lucros mais generalizados com a redução dos custos dos bens que definem o padrão de vida do trabalho. [...] investimentos, que cortou o emprego e os custos do trabalho em todas as industriais [...]. No final, com efeito, o que conta é o modo particular de combinação e de alimentação mútua das estratégias absoluta e relativa. Curiosamente, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia mais viável mesmo em países capitalistas mais avançados. (HARVEY, 1992, p. 174-175).

Os diferentes modos de acumulação capitalista vão demandar modelos de escola e formação de mão de obra adequados às especificidades históricas do capital, transitando do modelo educacional nos moldes taylorista-fordista ao modelo flexibilizado toyotista, da rigidez da base tecnológica toytista-fordista (eletro-mecânica) para a “flexibilidade” do toyotismo (micro-eletrônica), ambos refletem as modificações atreladas aos interesses do capital em otimizar a extração da mais-valia mediante o controle da força de trabalho, nos moldes do “gorila amestrado” taylorista ao da subjetividade (capacidade cognitiva) do trabalhador nos moldes do toyotismo, e as lutas dos trabalhadores por direitos e oportunidades de acesso aos bens materiais e culturais, sobretudo o direito à educação de qualidade convertido em direito e dever do Estado, o qual se consubstanciou no Estado de bem-estar social, em que se tem um modelo pactuado e construído num contexto de crise do capitalismo liberal e emulação dos ideais socialistas e do “comunismo real”.

A atual ofensiva do capital implica no desmonte das políticas de direitos sociais do Estado Providência, alicerçada no financiamento de um fundo público compulsório, implicando na remercantilização e refilantropização de tais direitos, desresponsabilizando o estado e o capital pelo financiamento dos mesmos.

Por mais que se propague, pelos ideólogos entusiastas do mercado, que o modelo flexibilizado, configurado numa nova base tecnológica e organizacional, promoveria a omnilateralidade e politecnia, na medida em que oportunizaria o labor pensante, mais imaginativo, reflexivo e criativo, em contraste ao trabalho embrutecedor, cerceador, reduzido

meramente ao adestramento das potencialidades manuais do trabalhador típicas do modelo taylorista-fordista, denota-se a inconsistência de tal tese.

Ao invés de promover um processo de humanização do trabalho, de “libertação” e “desalienação” através do trabalho pensante, na prática, tal multilateralidade alegada configura-se em uma nova estratégia do capital para maximizar o controle sobre a força laboral e intensificar a extração de mais-valia.

Ressalte-se que o desenvolvimento tecnológico, o qual demandaria e ensejaria o trabalho criativo, fecundo, a realização da omnilateralidade, não se traduz em qualidade de vida para os trabalhadores, em redução da jornada de trabalho e, por conseguinte, em tempo livre para o desenvolvimento de potencialidades artísticas, esportivas, dentre outras potencialidades humanas, ao contrário, converteu-se em desemprego, desespero, aflição, colaborador da precarização do trabalho, em uma sociedade onde o direito aos bens necessários à existência dar-se no mercado mediante a compra e venda da força de trabalho, convertida em mercadoria.

O desenvolvimento das forças produtivas está atrelado à estratégia do capital em maximizar o controle e extração da mais-valia e a reprodução e acumulação do capital, e não a liberação do homem na perspectiva da realização do homem total.

No novo modelo de acumulação capitalista flexibilizado, as determinações e prescrições no labor permanecem de modo mais dissimulado se comparados à ostensividade do modelo taylorista-fordista, neste aspecto, a flexibilização e a polivalência são resultados da intensificação da exploração sob nova base organizacional e tecnológica, resultando num processo de redução de custos e maior produtividade, instigado pelo acirramento da maior competitividade interempresarial e interpessoal, que resultam na precarização do trabalho.

Esta nova demanda de formação laboral, de um trabalho cognitivo e criativo, não contempla a todos, o que se constata, na prática, é a coexistência de processos intensivos de trabalho manual e de um trabalho mais qualificado, onde o primeiro, enquanto continuidade do fordismo-taylorismo se traduz numa mão de obra desqualificada e de baixo custo, composta por um contingente de trabalhadores, precariamente capacitados, responsáveis pela execução de tarefas precarizadas e repetitivas, mesmo que sob nova roupagem modernizada, informatizadas, enquanto o segundo detêm habilidades cognitivas requeridas, mas dentro dos

limites da funcionalidade do capital.

A reforma implementada pela nova LDB (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) e pelo Decreto n.º 2.208/9 (BRASIL,1998) reproduz e acentua, retrocedendo historicamente, a dualidade do sistema educacional brasileiro, na medida em que separa a educação do ensino médio do ensino profissional, direcionando a formação para a cidadania, de viés academicista para o primeiro e a formação limitada e aligeirada para o mercado no caso do ensino profissional. Dicotomia que não proporciona ao trabalhador a capacidade de compreender o processo produtivo de forma mais ampla, limitando-se a garantir o treinamento de viés puramente instrumental, caracterizado pela fragmentação, aligeiramento e superficialidade, destinando a função criativa ao ensino universitário voltado para as elites.

Destarte a polivalência como estratégia de intensificação do trabalho não pode ser entendida como omnilateralidade ou politecnia, mas como manifestação da intensificação da força de trabalho, configurando parte das novas estratégias de super-exploração e redução de custos capitaneados pelo capital.

A polivalência compõe o processo de intensificação do trabalho, em que o trabalhador atende a vários postos de trabalho, o que resulta na redução do número de trabalhadores.

2.4 O Neoliberalismo: a revanche do capital

Para a filosofia liberal, os direitos individuais precedem a própria formação do poder político. Do ponto de vista ético, o liberalismo sempre colocou a sua liberdade individual no primeiro lugar de sua escala, e dedicou uma posição secundária ao objetivo da igualdade social, aceito apenas como defesa de condições e oportunidades iniciais idênticas para todos os indivíduos. (FIORI, 2002, p. 78)

Com a crise do modelo de acumulação fordista-keynesianista, da derrocada do socialismo, do advento de uma nova base material (tecnológica) de produção, os diagnósticos neoliberais – Estado-mínimo, desregulamentação, flexibilização, competitividade, individualismo – ganharam cada vez mais visibilidade e legitimidade, evidenciando assim a tendência cíclica do capitalismo e sua ressignificação do papel do Estado, o qual oscila com momentos de política intervencionista ou liberalizante do mercado.

Com a crise dos anos 1980-90, o que se denotou foi a inabilidade do modelo de acumulação fordista-keynesianista em conter as contradições inerentes ao sistema capitalista – tendência a crises cíclicas e a concentração –, explicitamente a incapacidade do fundo público

em atender à reprodução da acumulação privada e ao mesmo tempo garantir a ampliação das demandas dos movimentos sociais, particularmente as do trabalho (FRIGOTTO, 1996; CHAUI, 1999; MELO, 2004).

Por sua vez, a revolução tecnológica, associada à globalização (processo de internacionalização produtiva e financeira), contribuiu para intensas transformações no mundo do trabalho, caracterizado por mudanças na composição e forma do processo de produção, o que resulta numa maior desindustrialização e descentralização. Tudo a ensejar um processo de heterogeneização, fragmentação e complexificação da força de trabalho, mormente entre “estáveis” e “não estáveis”, contribuindo para corrosão das condições objetivas de identidade de classe, refletindo em suas entidades representativas (ANTUNES, 2005).

No cenário apontado, a educação, a saúde, o pleno emprego, a previdência, dentre outros direitos sociais, são deslocados, transitando da condição de direito à condição de propriedade. Segundo Gentili (1998), opera-se uma re-conceitualização da noção de cidadania, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto sujeito que luta para conquistar (leia-se comprar) propriedades e mercadorias de diversas naturezas; destarte, como afirma Gentili (1998, p. 20) “O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, o consumidor”.

Ademais, aos que defendem a mercantilização dos direitos sociais, conquistados mediante intensas lutas históricas, vale ressaltar que até mesmo Adam Smith – expoente máximo do liberalismo – considera que “existem certas coisas, essencialmente bens públicos, que o mercado não produz, uma vez que não trazem lucro” (SMITH apud HOBBSAWM, 1993, p. 264).

Perante as circunstâncias históricas desfavoráveis aos trabalhadores, como as que ora se apresentam, a ortodoxia neoliberal impõe-se como hegemônica e norteadora das políticas capitaneadas pelas agências internacionais como, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Mundial do Comércio, as quais agem de forma articulada e complementar, contando com o apoio das elites locais, e impõem condições entrecruzadas para implementar um conjunto de medidas de reestruturação econômica, que objetiva adequar a realidade dos países periféricos aos interesses dos EUA e da UE, das grandes corporações e do capital financeiro internacional.

Gentili (1998) aponta os princípios norteadores de todo esse processo, conhecido como consenso de Washington, implementados pelas agências multilaterais: disciplina fiscal; redefinição das prioridades de gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulamentação da economia; proteção de direitos autorais.

Sobre os condicionamentos cruzados, diversas agências multilaterais, como as já citadas antes, agem de modo coordenado, vinculando a liberação de recursos - empréstimos – ao atendimento de suas exigências, de seu receituário neoliberal; assim, as orientações das políticas educacionais precisam ser entendidas sempre em complementaridade às orientações macroeconômicas, nestas prevalecendo a lógica financeira sobre o social, a partir dos interesses de reprodução do grande capital internacional. Portanto, a reforma educacional é um braço das reformas mais gerais do Estado na lógica neoliberal (OLIVEIRA, 2003, 2006; MELO, 2004; HADDAD, 2008).

É imprescindível destacar que não se trata de uma ideia-produto importada, uma vez que existem sujeitos internos que a reforçam, locupletando-se, como salienta Oliveira:

deve-se lembrar de que não se trata de uma imposição unilateral, uma vez que existe uma grande anuência de grupos nacionais poderosos, tanto no âmbito político, quanto no econômico, estabelecendo-se, dessa forma, um novo tipo de dependência e colonialismo que envolve também as contradições e a dominação internas, que não podem ser escamoteadas (OLIVEIRA, 2003, p.).

Como resultados das políticas públicas norteadas pelas diretrizes neoliberais, denotam-se a retração, ou minimização do papel do estado, mediante a mercantilização da escola, a partir da busca pela criação de um mercado de consumo de serviços educacionais, particularmente no ensino superior, sendo necessária a construção de um novo senso comum, em que prevalece e impõe-se um discurso economicista, tecnocrático, profilático, “asséptico” dos germes de falsas promessas igualitárias dos socialismos (diversas vertentes), evitando a perniciosa penetração da política na esfera educacional, bem assim dos usos e abusos do mito socialista.

Nesse passo, o argumento usado é o da incapacidade estrutural do Estado de ser eficiente e promover a competitividade necessária para a melhoria da qualidade do sistema educacional; daí a necessidade de estabelecer mecanismos competitivos meritocráticos, exacerbando a ética individualista, nos moldes do darwinismo social, no qual se devem

instituir sistemas de prêmios e punições, tendo como paradigma o mercado competitivo, em que os melhores (eficientes) triunfam e os piores fracassam; assim, a competitividade é fator indispensável, tida como mola propulsora do progresso humano que deve contrapor-se às falsas promessas coletivistas.

Por fim, o que se constata é que o processo de globalização sob a égide neoliberal e sua conseqüente ressignificação do Estado e atribuições, o chamado Estado Mínimo, tem resultado num acirramento da pobreza e disparidade entre continentes, regiões, países, classes, contribuindo para a fragilização, o enfraquecimento do trabalho e a marginalização de parte considerável da humanidade no que diz respeito às benesses das riquezas socialmente produzidas; paralelamente, no tocante à educação brasileira, agrava-se a dualidade histórica do nosso sistema educacional, debilitando ainda mais as condições de infraestrutura e da qualidade docente, mercantilizando as nossas necessidades, metamorfoseando os direitos, (conquistados a duras penas), em apenas serviços a serem atendidos no mercado. Como conseqüência, acirram-se as contradições, tais como o apelo ao consumo compulsivo, supérfluo, e que marginaliza 1/3 da humanidade do acesso, da possibilidade de consumir parte da riqueza social produzida (bens materiais e imateriais) e a educação é um desses bens.

Destaque-se, porque relevante, a mudança das políticas universalistas (reitere-se, conquista de lutas históricas do embate capital-trabalho) para intervenções pontuais, focadas na pobreza, cuja função é evitar o caos social, impondo um novo tipo de sociabilidade que corresponde a um cenário de desregulamentação e de flexibilização de todo sistema social; esse cenário, montado no pós-guerra, vai desde as leis de proteção ao trabalho, de direitos à saúde, educação, pleno emprego, previdência, em suma, de uma situação de proteção para um contexto de mínima proteção.

Desse modo, como aponta Wacquant (2001), muda-se de um Estado Social para um Estado policial, isto é, um mínimo em relação às políticas de proteção social e o máximo na atuação policial, reflexo da concepção liberal de Estado Mínimo; tal panorama pode ser observado no espaço educacional quando da transformação do Estado Educador para o Estado Avaliador, que descentralizou responsabilidades e centralizou a avaliação, o currículo e outras formas de controle.

Partindo da premissa da ineficácia do Estado como agente executor de políticas públicas - diagnóstico neoliberal - desloca-se a responsabilidade e execução das ações aos

agentes do mercado ou ao terceiro setor, visto como público não estatal, sem, contudo, retirar do Estado a sua função de grande financiador destas ações. O que se tem é um deslocamento da responsabilidade para a sociedade civil, por meio da qual os indivíduos e grupos sociais passam a executar essas políticas (NEVES, 2005).

Todavia, esta perspectiva escamoteia os conflitos, os embates que perpassam a sociedade de classes, engendrando uma separação entre economia e política, dissimulando ainda os antagonismos de classes, as oposições de interesses dos sujeitos históricos, seus embates e as correlações de força, mormente, no caso brasileiro, bastante assimétrica.

No Brasil, as políticas neoliberais foram implementadas como “únicas” alternativas exequíveis, a partir dos anos 90, no governo de Fernando Collor e FHC, ambos desconsiderando qualquer proposta contrária.

Vale destacar a rejeição do presidente FHC e de seu governo ao rótulo de neoliberal, enfaticamente se autodefinindo como social-democrata, na vertente da terceira via no contexto do novo trabalhismo inglês, tendo como inspiração teórica o sociólogo Antony Giddens, para o qual a terceira via corporifica a tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo, repassando à sociedade civil, mais especificamente ao terceiro setor, a execução de serviços sociais e científicos, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela crise (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Desse modo, buscou-se a construção de um novo senso comum, apoiado pela quase unanimidade da grande mídia – indispensável como fator de legitimação desta ideologia – o que ficou conhecido como “pensamento único”, qual seja, neoliberalismo. Termos como “dinossauros temerosos dos novos tempos”, “esquerdistas órfãos de qualquer ideologia”, “viúvas do socialismo”, dentre outros, eram frequentes na grande mídia, numa clara tentativa de desqualificar e ridicularizar quaisquer críticas às políticas propostas.

À evidência, cite-se o pensamento do então presidente Fernando Henrique Cardoso, “só quem não tem nada na cabeça é que fica repetindo que o governo só se preocupa com o mercado, que é neoliberal. Isso é neo-bobismo” (CARCANHOLO, 2008, p. 34).

Os ideólogos do capital insistem ainda em propagar o mito da convergência, ou seja, que “a expansão do comércio e dos mercados promoveria a progressiva homogeneização da riqueza das nações” (FIORI, 2002, p.25), que advoga a ressurgência desta tese, pronunciada

por Adam Smith e David Ricardo, a qual fundamentou a ideologia do *Laissez Faire* e dos mercados autorregulados que norteiam a globalização neoliberal.

Contudo, os fatos indicam o contrário, refutando a hipótese de que a presente globalização sob a égide neoliberal seja universal, inclusiva e homogeneizadora. Na prática, ela engendrou uma maior concentração de riquezas e aumento das disparidades entre hemisférios, continentes, países, classes, grupos humanos diversos, ampliando, desse modo, o abismo social entre a humanidade.

Portanto, diferentemente do que apregoou não se concretizou a democratização das decisões; o neoliberalismo, como cediço, corroborou com a centralização das decisões nas mãos de um seleto grupo de corporações e mega-corporações transnacionais, os quais são os principais atores sociais na definição dos caminhos a serem trilhados pela economia mundial. Como asseverou Fiori, “a globalização não foi global” (FIORI, 2002, p. 260).

Nesta perspectiva, toda e qualquer tentativa de mudança de rumo da política econômica nos Estados Nacionais, particularmente os países periféricos, é avaliada como fator de instabilidade, ingovernabilidade e irresponsabilidade, ao passo em que para toda hipótese de mudança têm-se a alegação de que é fundamental acalmar os agentes do mercado internacional, sob pena de provocar evasão de capitais, compondo um discurso científico economicista tecnocrático pretensamente apolítico.

O referido discurso busca, assepticamente, extirpar o debate político-econômico das disputas eleitorais, como demonstra Miguel (2002), para quem a mídia, com raríssimas exceções, foi um legitimador dos interesses dos grupos econômicos do capital financeiro mundial, com anuência das elites locais, por haver justificado, ou defendido a continuidade das políticas neoliberais, mediante um “silêncio” deliberado, que contribuiu para a reeleição de Fernando Henrique Cardoso e seu programa neoliberal; eis que referida recondução era dada como certa, inevitável e necessária para a continuidade do processo de “modernização”, cuidando, para isto, de eliminar o debate político.

Destarte, a mídia ratifica a visão neoliberal das teses do menos Estado, menos política, e a predominância da economia sobre a política, como destaca Fiori (2002, p. 78) “a palavra de ordem, é despolitizar a economia e reduzir ao mínimo a intervenção dos Estados na vida social, em nome da eficácia da 'mão invisível' dos mercados e dos direitos e interesses dos

indivíduos”.

Quanto à especificidade, do ponto de vista histórico e político, do (neo) liberalismo atual em relação ao liberalismo clássico, Fiori (2002) afirma que este se sublevou contra o absolutismo político e sua versão econômica - o mercantilismo -, insurgindo-se em nome da liberdade dos indivíduos e do comércio, no contexto dos séculos XVII e XVIII, configurando-se como uma ideologia insurgente, cumprindo o papel legitimador na emergência e consolidação do capitalismo industrial, colaborando na criação das instituições políticas liberais, que estão na origem da própria democracia.

Diversamente, o neoliberalismo foi convertido em instrumento da ofensiva do capital sobre o trabalho, mormente, contra o Estado Providência, um dos legados da democracia de massa da segunda metade do século XX, configurando-se como uma ideologia política conservadora, reacionária, ao legitimar uma “vingança do capital contra os trabalhadores, feita na forma de desmonte de sua legislação sindical e dos seus direitos sociais” (FIORI, 2002, p. 79).

A reforma da educação, mormente a profissional, na gestão do presidente FHC, insere-se no contexto macro das transformações de reestruturação produtivas demandadas pelo modelo de acumulação flexível sob a égide neoliberal em circunstâncias favoráveis ao capital e em detrimento do trabalho, sobretudo de acentuada relação assimétrica de forças.

As mudanças pautaram-se na ortodoxia neoliberal do Estado mínimo e no desmonte do Estado Providência ou de modelos inspirados neste, que implicaram no desmonte do estado e das políticas de proteção social, de garantias de direitos sociais universais, historicamente conquistados.

A educação tem que ser entendida como arena de disputas de projetos de sociabilidade emanados de diferentes atores sociais e históricos, como instrumento de poder, determinada e determinante em suas relações sociais, estruturada dualmente, diferencialmente para classes diferentes, configurando diferentes níveis (tipos) de educação ou treinamento, que varia historicamente, conforme as forças produtivas – meios e instrumentos de produção –, atendendo à funcionalidade de reprodução da divisão social e técnica e internacional do trabalho, e de reprodução das relações sociais de produção capitalista, perpassada pela relação capital - trabalho. Neste sentido, a educação profissional é cenário de transformações que

objetivam adequá-la às demandas do projeto societário capitalista neoliberal, concatenados aos interesses do capital global, principalmente o financeiro.

A reforma do ensino profissional atende a ortodoxia neoliberal de cortes orçamentários, a ressignificação do estado, minimizando-o no tocante às políticas públicas de proteção social e regulamentação da relação capital-trabalho. E, por conseguinte, a transferência de atribuições do estado para o mercado e a filantropia. Neste diapasão, dar-se a remercantilização e refilantropização de direitos sociais, dentre estes a educação, mudanças estas concatenadas ao processo de reestruturação produtiva sob a égide neoliberal, deslocando a responsabilidade do estado e do capital para o indivíduo, para isto, ressignificando ou construindo novas categorias conceituais para nortear ideologicamente e justificar as diretrizes neoliberais preconizadas. Termos como empregabilidade, pedagogia das competências, capital humano, flexibilidade, convergem para a individualização e atomização dos sujeitos, convertidos em *Homo economicus*, responsáveis por suas escolhas, desarticuladas da totalidade social e histórica (FRIGOTTO, 2006, 2010).

A mesma estratégia, de atomização e segmentação, opera-se na construção do conceito Terceiro Setor, compartimentando a sociedade em três esferas atomizadas e desarticuladas da totalidade social, como destaca Montañó (2008), operando a mistificação de uma sociedade civil, concebida como terceiro setor, popular e isenta de conflitos de classes, cujo objetivo é o bem comum, em contraposição ao Estado, “tido como primeiro setor, supostamente burocrático, ineficiente” (MONTAÑO, 2008, p. 15) perdulário e corrupto, e ao mercado, tido como segundo setor, eficiente, racional, mas cuja diretriz é o lucro.

Conceitos que convergem para a individualização das responsabilidades, do fracasso ao sucesso, da competitividade e desigualdade como fator natural catalizador do desenvolvimento econômico e do “mito da convergência”, ou seja, que “a expansão do comércio e dos mercados promoveria a progressiva homogeneização da riqueza” (FIORI, 2002, p. 25)

A reforma do ensino profissional objetiva a adequação da educação à nova sociabilidade do capital, mediante minimização do papel do estado, em relação à questão social e a ofensiva do capital em sua necessidade imanente em mercantilizar necessidades humanas, transformando direitos (historicamente conquistados) em serviços (mercadorias) intercambiáveis no mercado, buscando fomentar um mercado de consumo de serviços

educacionais, ensejando novos “espaços” para reprodução e acumulação do capital, assim como, a formação da força laboral a funcionalidade de reprodução das relações sociais hegemônicas de produção capitalista no contexto de acumulação flexibilizada.

3 CAPÍTULO – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM REFORÇO À DUALIDADE

“as especializações profissionais surgem em decorrência de mudanças de ordem técnico-organizacionais no sistema econômico” (MANFREDI, 2002, p. 36).

Segundo Manfredi (2002), historicamente, a construção da escola não esteve associada à preparação para o trabalho; foi criada, institucionalmente, para preparar grupos seletos, geralmente para o exercício do poder e direção, perfazendo uma demarcação social do conhecimento correspondente a um espaço social, uma instituição específica.

A educação escolar, separada da educação imersa nas práticas sociais, não aconteceu simultaneamente, nem uniformemente em todas as sociedades; assim, a formação para o trabalho consumava-se na dinâmica da vida social e comunitária, consubstanciando-se no cotidiano. Esse constructo social era tecido na convivência e repassado informalmente de geração a geração, mediante a socialização do conhecimento, o que se dava concomitante à própria atividade de trabalho.

Nesse passo, constata-se que, embora a escola, como instituição, faça parte de diferentes civilizações, os sistemas de ensino são criações recentes, são produtos da expansão da sociedade industrial, ou melhor, do capitalismo industrial, o qual, mediante a constante e necessária transformação das forças produtivas, demandou a necessidade da “universalização” da escola de modo dualista, constituindo escolas diferenciadas para clientelas (classes) distintas.

Segundo Saviani (2007), foi o advento da propriedade privada, coligada à sociedade de classes, que tornou factível aos proprietários viver do trabalho alheio, condição que engendrará a separação entre trabalho e educação. Em outros termos, a divisão em classes provocou também uma divisão no universo educacional, promovendo duas modalidades distintas e separadas de educação: uma, para formar as elites, para o comando e outra, ligada ao processo de produção material de existência, assimilada ao próprio processo de trabalho. Desse modo, é a primeira modalidade de educação que dará origem à escola.

É interessante frisar que a palavra escola descende do grego, e etimologicamente significa o lugar do ócio, tempo livre, sendo este um requisito, ou uma pré-condição para o seu acesso. O vocábulo remete a uma sociedade escravista, de historicidade específica, a qual

marginaliza, estigmatiza o trabalho manual, atributo do escravo. Evidentemente que, desde a Antiguidade, a escola vai se tornando cada vez mais uma instituição multifacetada mediante as demandas históricas atribuídas a mesma, decorrentes da mudança dos modos de produção da existência humana (MANFREDI, 2002).

A educação, mormente a escolar, constituiu-se numa arena de disputas hegemônicas de projetos de sociedade e de homem, permeadas pelos diferentes interesses dos sujeitos históricos e da correlação de forças desses atores na sociedade; para melhor ser compreendida tem-se que perceber a sua inserção numa materialidade e subjetividade históricas, por meio das quais é determinada e determinante em suas relações com a totalidade social.

De toda sorte, não foi apenas a revolução das forças produtivas, inerentes à lógica capitalista que explica a universalização, mesmo que dual, da escola; é inconteste que também é responsável pela universalização da escola o pleito dos sujeitos históricos (trabalhadores) ao acesso às riquezas produzidas, consubstanciadas nos bens materiais e imateriais. Particularmente, no modo de produção capitalista, passa pelo acesso ao conhecimento, e, nessa perspectiva, o direito à educação também é uma conquista das lutas sociais, sendo incorporado às atribuições do Estado, mormente a ampliação e consolidação da democracia formal, da relação, embate e negociações entre capital-trabalho mediado pelo Estado.

Nesse passo, faz-se necessário tecermos um breve histórico da educação no Brasil, particularmente, da educação profissional, perpassando, sucintamente, pelos diferentes momentos históricos, do Brasil colônia ao contemporâneo.

3.1 Breve Histórico da Educação Profissional Brasileira no Brasil Colônia e Império

Consoante Cunha (2005a, 2005b), ao Brasil Colonial foi imposto o sistema *Plantation*, (correspondendo, como colônia de exploração, ao processo capitalista de acumulação primitiva) baseado no seguinte tripé: latifúndio; mão de obra escrava (africana) e monocultura de exportação. Nesse modelo, o engenho constituía a unidade básica da produção e organização sócio-política, mas além dos engenhos, o processo de ocupação histórica (colonização) gerou incipientes núcleos urbanos que abrigavam a burocracia metropolitana e as atividades de comércio e serviços, configurando um tímido mercado consumidor que necessitava de trabalho especializado, ou seja, artífices como sapateiro, ferreiro, carpinteiro, pedreiro, dentre outros. Segundo o referido autor, neste contexto, a aprendizagem dos ofícios,

tanto para os escravos quanto para os não escravos, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, não se atendo a sistematizações ou regulamentações formais.

Interessante ressaltar que, no empreendimento colonial português em terras brasileiras, a religião e os jesuítas vão desempenhar um papel ímpar, não apenas na catequese e aculturação do índio, como também legitimando ideologicamente a empreitada expansionista no contexto da Contra-Reforma, acomodando a dualidade espiritual e mercantil do expansionismo colonial português. Ressalve-se, porque relevante, o papel de formação intelectual da elite colonial desempenhado pelas ordens religiosas, na medida em que vão se constituir, durante extenso período, nos principais atores na organização e formação do ensino, constituindo-se num espaço para a formação das elites locais (MENDES JÚNIOR; RONCARI; MARANHÃO, 1991).

Os colégios religiosos, particularmente os jesuítas, diante da inexistência de artífices na colônia, vão apresentar seus quadros próprios de artesãos adventícios, constituindo-se nos primeiros núcleos de formação profissional do país; é significativo ressaltar que esses artífices, além de praticarem o seu ofício, também ensinavam e nos seus quadros distinguiam-se os sacerdotes dedicados diretamente ao trabalho religioso e os irmãos coadjutores, empregados no desenvolvimento das mais diversas atividades laborais, indispensáveis à produção de utensílios, ferramentas e outros bens imprescindíveis à produção material da existência.

Neste giro, quando organizado, o trabalho artesanal da colônia até o império, pautou-se pelo modelo corporativo da metrópole, organizado em corporações emparreiradas; não obstante, havia algumas atividades manuais que os “brancos” queriam a reserva para si. Nesses casos, as corporações de ofícios estabeleciam normas rigorosas, impedindo ou desencorajando o emprego de escravos em certos ofícios (CUNHA, 2010a).

Como já foi exposto anteriormente, as práticas educacionais não estão dissociadas de uma inserção no tempo e espaço, de uma materialidade e subjetividade histórica, emanando tensões e contradições quanto à sua funcionalidade na reprodução ou transformação das estruturas sociais, não podem ser pensadas abstraídas desse lastro histórico; a partir desse pressuposto, entende-se que a dualidade que marca a sociedade brasileira passa necessariamente pelo papel, pela funcionalidade da educação associada ao modelo de desenvolvimento econômico prevalecente num determinado contexto, bem como emanada

das estruturas produtivas e da ação dos atores sociais que norteiam as práticas educacionais, tanto no âmbito macro quanto micro.

Desse modo, numa sociedade acentuadamente desigual, rigidamente estratificada como a do Brasil colônia e império – alicerçados no trabalho escravo - o ensino reproduziu as estruturas hierarquizadas, ou seja, a conformação dual, preservando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, forjando uma classe ociosa de inspiração aristocrática, vivendo da exploração do trabalho de outrem, especificamente do escravo.

A condição aristocrática implicava na ostentação do não trabalho, na repulsa às atividades laborais manuais (produtivas), tidas como indignas e ultrajantes e, principalmente, no alarde de sua capacidade pecuniária de viver na vida inativa. Isso significava uma dedicação permanente ao pensamento, à direção dos negócios políticos e religiosos e a gestão dos bens, o que resultava em uma separação das classes inferiores por não realizar as formas mais vulgares de trabalho manual, sendo imprescindível para obter e conservar a consideração alheia e a respeitabilidade, o fato de além de ser, teria que parecer rica e poderosa aos olhos dos outros (CARMO, 1992).

Como cediço, a educação não pode ser pensada prescindindo de uma estrutura e conjuntura histórica; ela responde às demandas atreladas ao modelo de desenvolvimento econômico prevalecente nos diferentes momentos históricos, o que explica, segundo Moura, (2010) as razões pelas quais no Brasil Colônia e Império a aprendizagem sistemática de ofícios não assumir a forma escolar.

Se o modelo econômico forjado atendia basicamente a exploração e expropriação da matéria-prima mediante exportação agrícola e extrativista, tal realidade não demandava um grande contingente de pessoal qualificado; por conseguinte, não havia grandes preocupações com a educação da classe trabalhadora, esta majoritariamente composta por escravos. Portanto, a aprendizagem dos ofícios manufatureiros, não atribuídos ao trabalho compulsório, efetivava-se nos ambientes de trabalho, seguindo padrões predominantemente assistemáticos.

A transferência da Corte Real portuguesa para o Brasil engendrará profundas mudanças, fazendo-se necessária a formação do Estado nacional e do respectivo aparato burocrático, no qual se gestará o aparelho educacional escolar (MANFREDI, 2002). Inicialmente, as principais instituições públicas na esfera educacional a serem fundadas foram

no âmbito do Ensino Superior, destinada a formar indivíduos aptos às funções qualificadas no Exército, Marinha e na administração, imprescindíveis para a montagem do Estado Nacional, pois a ex-colônia assumia um novo status, tornando-se sede da monarquia do Império lusitano.

Concomitante, era impreterível pensar também na formação de quadros profissionais relacionados às atividades laborais básicas não atribuídas ao trabalho escravo. Tal fato desvenda os motivos, segundo Moura (2010), da criação do colégio das fábricas, no Rio de Janeiro em 1809, a qual objetivava capacitar órfãos portugueses. Posteriormente, houve a criação de 10 casas de educandos em várias províncias, entre outros, cuja finalidade era abrigar menores abandonados, meninos desvalidos, crianças e jovens em situação de indigência, atribuindo-se a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, considerado um elemento regenerador e formador de caráter, mediante aprendizagem compulsória. Tais estabelecimentos eram concebidos mais como “obras de caridade” do que como instrução pública, configurando-se como de natureza moralista, assistencialista e compensatória.

3.2 Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil República

Nos fins do Império e início da República são criados os Liceus de Artes e Ofícios, espalhando-se por todo o país, (Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió, Ouro Preto) para atender as demandas dos ofícios artesanais e manufactureiros; as referidas instituições surgiram por iniciativa das entidades civis, tendo os mesmos objetivos das instituições menoristas da época colonial, a saber, ser assistencialista e compensatório. Em seguida, foram ampliadas e serviram de modelo para uma rede de escolas profissionalizantes (tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria).

Dentre as iniciativas privadas confessionais, merece destaque os colégios Salesianos e os Liceus de Artes e Ofícios, organizados e mantidos pela ordem dos padres salesianos, concebidos segundo o modelo criado pelo padre salesiano João Bosco (1815-1888), em Torino, na Itália. Estas instituições de ensino objetivavam a qualificação como antídoto às sedições, concorrendo para disciplinar e controlar contestações à ordem capitalista instituída. O primeiro liceu salesiano no país foi fundado em Niterói, seguindo-se de outros espalhados no território nacional, totalizando 14 (quatorze) instituições, constituindo-se numa incipiente rede de educação profissional (MANFREDI, 2002).

Todavia, é importante salientar que a ordem confessional referida não se destinava exclusivamente ao ensino profissional, cuja clientela constituía-se, prioritariamente, de “desafortunados” dos segmentos sociais marginalizados; ela tinha como foco, concomitantemente, o ensino secundário (hoje, ensino médio), cuja clientela compunha-se, majoritariamente, dos estratos superiores da sociedade.

Com a decadência do ensino profissionalizante nas escolas salesianas, oriundas da concorrência com outras instituições públicas e privadas, a ordem passa a dedicar-se ao ensino propedêutico em razão dos ganhos econômicos e políticos.

Somente no início do século XX é que se denota um esforço do poder público na organização da formação profissional, face ao surto de industrialização catalisado pelas duas grandes guerras mundiais, as quais suscitam o desenvolvimento interno, o que ficou conhecido como modelo de substituição das importações. No contexto do processo de proletarianização da força de trabalho, mediante a transição para uma economia baseada no “trabalho livre” assalariado, promoveu-se uma desconstrução da representação do trabalho como castigo, estigmatizado, associado à condição inferior do escravo; este, gradualmente, foi se metamorfoseando em algo positivo, graças a uma visão apologética do trabalho, fundamental à consolidação de um mercado de mão de obra livre.

É importante salientar que a formação do mercado de mão de obra livre no Brasil, majoritariamente, compõe-se inicialmente por imigrantes, graças à crença na indolência, na inaptidão da mão-de-obra nativa – ‘preguiçosa por natureza’, ‘inapta a qualquer tipo de trabalho heterônomo’, ‘avessa ao espírito mercantil’; tal perspectiva exigiu a desconstrução desta imagem e uma nova representação do elemento nacional. No bojo de tais transformações, dá-se a transição da educação profissional de uma visão assistencialista, para uma preocupação focada mais especificamente na preparação de mão de obra operária consoante as novas demandas da incipiente industrialização.

Com as guerras, reduz-se o número de imigrantes; além disso, os produtos importados dos países beligerantes tinham que ser, na medida do possível, produzidos internamente, condições que impulsionaram a industrialização nacional. Acresça-se o fato de que esta já apresentava uma tecnologia que exigia mão-de-obra pouco qualificada, o que, contudo, não dispensava a necessidade de núcleos seletos de trabalhadores qualificados - intermediários entre engenheiros e os “peões”.

Na realidade, “o mundo do trabalho é segmentado e heterogêneo” (RIBEIRO, 2009), não comportando generalizações simplistas; se, outrora, a abertura das primeiras fábricas no país não exigiam requisitos de qualificações de alto nível - pois, quando imprescindível, eram importados operários, juntamente com as máquinas - o novo momento histórico reivindicava qualificação, mesmo que de um seletivo grupo de trabalhadores “nativos”.

Podemos citar como exemplo, o ramo da construção civil, mormente as grandes obras arquitetônicas, com as suntuosas e imponentes edificações, tanto públicas quanto privadas, que abrigavam diferentes instituições; tais empreendimentos exigiam trabalhadores talhados em diferentes ofícios, essenciais na concepção e execução, no acabamento, na decoração de interiores, ensejando demandas de mobiliário, marcenaria, carpintaria, serralharia, hidráulica, dentre outras (mobiliário em madeira e ferro, as escadarias, as fechaduras e dobradiças, parte hidráulica, etc.).

Neste universo do trabalho, o desenvolvimento de habilidades técnicas era um requisito indispensável para outros setores produtivos, como na indústria metal-mecânica, nos transportes, mormente as ferrovias, dentre outros; o que viria a suscitar uma cadeia de atividades produtivas correlatas, novos nichos de mercado, sendo premente ampliar a formação desses segmentos de trabalhadores para responder às solicitações do mercado e, outrossim, baratear o custo dessa mão de obra qualificada, mediante as leis de oferta e procura.

Desta forma, as poucas e incipientes instituições de ensino compulsório de ofícios artesanais cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, resultado de iniciativas do Estado (na esfera municipal, estadual e federal) e de outros protagonistas da sociedade civil, deslocando o foco na composição da clientela, agora não mais de menores indigentes e desafortunados, mas centrada na formação e disciplinamento em larga escala do trabalhador nos moldes das necessidades do mercado.

O caráter elitista e dual do sistema educacional foi ainda mais corroborado no Estado Novo, que instituiu uma política educacional de legitimação do dualismo estrutural, reforçando a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre ensino profissional e propedêutico - este destinado às elites, as quais objetivavam o ensino superior - enquanto a educação profissional era marginalizada, estigmatizada, direcionada às classes trabalhadoras, configurando o caráter assistencialista do ensino, de preparação para um ofício, com cunho pragmático para

atendimento dos interesses dos setores produtivos.

Na Era Vargas são marcos no campo educacional a reforma Francisco Campos no ano de 1931 e uma década depois, a reforma Capanema, já sob a égide do Estado Novo, reforma esta que organizou nacionalmente o ensino técnico profissionalizante, normatizando a dualidade, estabelecendo dois sistemas paralelos e independentes, a saber, propedêutico e profissional, materializando a divisão social e técnica do trabalho, ensejando escolas diferenciadas para clientela diferenciadas, aguçando o caráter discriminatório, ao não viabilizar aos egressos do ensino profissionalizante o acesso ao ensino superior.

A correspondência entre o ensino secundário e técnico inicia-se na década de 1950, adquirindo equivalência plena com a LDB de 1961, primeira lei de diretrizes e bases da educação que permitia aos concluintes do ensino técnico pleitear a candidatura a qualquer curso superior.

A partir de meados dos anos 1960, particularmente durante o “milagre econômico” (1968 a 1973), a educação profissional assume destaque, na medida em que atendia às demandas da produção, num período em que a economia crescia aceleradamente, fazendo-se necessário capacitar de forma rápida a força de trabalho. É neste interregno, precisamente no ano de 1968, que se regulamenta a profissão de técnico de nível médio, atribuindo a este o papel intermediário entre os trabalhadores não qualificados e o nível superior hierárquico no processo produtivo.

Acordos assinados pelo governo militar com a USAID (United States Aid International Development) acenaram para a maximização das matrículas nos cursos técnicos, na formatação exigida pela divisão internacional do trabalho, concomitante à divisão social e técnica do trabalho nos moldes do fordismo-taylorismo. A grande procura por empregos, impulsionada pela acelerada urbanização, passou a exigir, gradativamente, como critério seletivo preliminar, uma maior escolaridade dos candidatos às vagas de emprego. Por conseguinte, uma maior pressão pela oferta de ensino superior.

No contexto acima referido, impõe-se a profissionalização compulsória no ensino secundário, instituída pela Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), a qual asseverava a extinção da separação entre a escola secundária e a escola técnica, estabelecendo uma “escola única” profissionalizante de nível secundário; contudo, o lastro histórico e social do legado dualista,

manifestado por educandos e respectivos genitores, empresários do ensino, representantes de setores da burocracia estatal e de instituições de formação profissional, mobilizaram-se no sentido de reverter ou desfigurar a referida lei. Assim, reiteradas pressões promoveram adequações na Lei n.º 5.692/71, tendo o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 76/75 considerado a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 33-34); por fim, a Lei n.º 7.044/82 (BRASIL, 1982), finalmente, revogou a profissionalização obrigatória do ensino secundário.

O dualismo, nesse momento, porém, difere do período anterior à LDB de 1961, já que ocorre preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que de que o ensino o técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/71 destinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de segundo grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes às 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 33-34).

Neste diapasão, interessante expor detalhes da principal rede de formação profissional no Brasil, qual seja, o Sistema S, o qual nasceu no fim do Estado Novo, ainda no contexto da Era Vargas, nos anos 1940, no mandato do então Presidente da República Eurico Gaspar Dutra. Esse Sistema S constituiu-se numa rede para-estatal, administrada pela classe patronal, mediante suas entidades sindicais representativas (federações e confederações), sendo a primeira delas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942, sendo seguido pela criação do Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946; ambos surgiram como resposta à expansão da indústria, na conjuntura das políticas desenvolvimentista de Vargas, (“modelo de substituição de importações”).

O Sistema S emergiu como uma estratégia, capitaneado por frações da liderança empresarial, para responder à necessidade emergencial de formação de mão de obra, frente ao surto de expansão da indústria e a drástica redução da imigração provocada pela guerra. A criação de referido sistema, particularmente o SENAI e o SESI, intencionava, dentre outros objetivos, debelar a mobilização de segmentos do operariado ‘contaminados’ pela ascensão do comunismo, bem como mitigar os pleitos dos trabalhadores por melhorias das condições de trabalho e existência, propósito estes que revelavam os embates políticos e ideológicos com

os setores organizados do operariado industrial.

No que diz respeito ainda ao Sistema S, este se constituiu em mecanismos de intervenção direta das lideranças empresariais na formulação e implementação de diretrizes ‘racionalizadoras’ no ambiente industrial e fora deste, defendendo um projeto de sociabilidade concatenado com os interesses dos segmentos empresariais. Em sua origem,

os projetos de construção do SENAI e Sesi fazem, portanto, parte da estratégia empregada pelos industriais paulistas para disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros, independentemente da condição de classe (MANFREDI, 2002, p. 182).

Por sua vez, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC), criados em 1946, no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, surgem da mobilização dos empresários do comércio, tendo como marco a “Conferência das Classes Produtoras do Brasil”, realizada no Rio de Janeiro em 1945, do qual resulta a “Carta da Paz Social”, documento que expõe a necessidade de criação das referidas instituições. O sistema S compõe-se de outros órgãos representativos de diferentes entidades empresariais: SENAR (1976), SENAT (1993), SEST (1993), SEBRAE (1990), (MANFREDI, 2002).

Como já foi dito anteriormente, as práticas educacionais não estão dissociadas de uma inserção no tempo e espaço, de uma materialidade e subjetividade histórica, emanando tensões e contradições quanto à sua funcionalidade na reprodução ou transformação das estruturas sociais, não podem ser pensadas abstraídas desse lastro histórico; a partir desse pressuposto, entende-se que a dualidade que marca o sistema educacional brasileiro passa necessariamente pelo papel, pela funcionalidade da educação associada ao modelo de desenvolvimento econômico prevalecente num determinado contexto, bem como emanada das estruturas produtivas e da ação dos atores sociais que norteiam as práticas educacionais, tanto no âmbito macro quanto micro.

A segmentação (dualidade) do sistema educacional brasileiro reproduz o modo de produção, as relações sociais de produção, as configurações de classes que perpassam o processo histórico de formação nacional, caracterizado pela persistência de um modelo de sociedade excludente e profundamente desigual, configurando um dos mecanismos estruturais de reprodução das relações de produção hegemônicas historicamente situadas e em espaços de

luta de atores sociais em defesa de seus interesses.

As transformações das forças produtivas, emanadas do capitalismo, na medida em que suscita a necessidade de formação da força laboral minimamente qualificada e docilizada, juntamente com a ação política de segmentos dos trabalhadores, demanda a necessidade da “universalização” da escola (dualista), constituindo redes institucionais educacionais diferenciadas para clientela (classes) distintas.

O quadro nacional de educação retrata a acentuada conflitividade, produto da contradição entre as ações de classes e segmentos de classes para manter inalterados os privilégios do sistema escolar, atrelados à manutenção e reprodução das condições materiais de produção, bem como os embates promovidos pelas forças populares para democratizar o acesso a uma escola de qualidade, que possa contribuir para as transformações de suas condições de existência.

Historicamente, denota-se a recorrente preocupação com a contenção de classes, numa tentativa de reforçar o velho dualismo estrutural, para que estas permaneçam onde estão, o que perpassa pela história educacional brasileira, configurando esta numa fronteira/barreira de classes que direciona as camadas populares à formação profissionalizante, básica e técnica, aligeirada e superficial e o ensino superior para a formação das elites.

Desse modo, quando se massifica a educação de nível básico, o que, de fato, se deu na última década, a barreira da exclusão se transfere para o interior do sistema educacional, degradando a qualidade, discriminando a clientela foco dessa educação, reforçando a dualidade quantidade *versus* qualidade.

A remercantilização e refilantropização da educação propagada pela onda neoliberal transmuta um direito (conquista histórica), em um bem de consumo acessível à capacidade aquisitiva dos indivíduos consumidores, bem como transfere para a sociedade, mediante solidariedade e filantropia, a responsabilidade por aqueles que não podem pagar por tais bens, desobrigando o estado e o capital desta função, o que compõe parte da estratégia de reestruturação produtiva do capital.

A dualidade perpassa a história da educação nacional, concomitante a manutenção de um modelo de sociedade excludente e concentrador de renda e acesso aos bens materiais e imateriais, tendo a educação (sistema educacional) à funcionalidade de reprodução das

estruturas de relações sociais de produção, ao mesmo tempo em que se compõe como espaço de disputa hegemônica de diferentes atores sociais e respectivos projetos de educação e sociedade.

A tentativa de profissionalização compulsória implementada pela Lei 5.692/71, em plena ditadura civil-militar, corresponderia, em tese, a tentativa de implementar uma escola unitária (profissionalizante) que não se efetivou, por contrariar interesses hegemônicos diversos, particularmente, com o rompimento com a tradição do ensino propedêutico academicista focada no ensino superior, dirigido às elites e às classes médias, e o ensino profissionalizante para os estratos inferiores.

Acrescente-se ainda a falta de infraestrutura das escolas públicas das redes estaduais e municipais para efetivar tal proposta, eis que demandaria construção de laboratórios, aquisição de equipamentos, capacitação e contratação de pessoal, o que implicaria, necessariamente, grandes investimentos e novas estratégias pedagógicas. Tudo isso viria a extrapolar o intento do projeto, a estratégia do governo de acelerar a formação de mão de obra técnica num momento de acelerado crescimento econômico (‘milagre econômico’) ao mesmo tempo em que continha a demanda pelo ensino superior.

Finalizando este tópico, teceremos um sucinto histórico da Escola Técnica Federal de Pernambuco, de sua gênese à atualidade, sucinto, reitere-se, pois o tema já foi abordado neste capítulo, optamos por um brevíssimo histórico de sua existência.

O que hodiernamente se tem como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, teve sua célula embrionária inaugurada em 23 de setembro de 1909, mediante Decreto n.º 7.566/1909, emitido pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, tendo, como exposto, por objetivo a oferta de ensino profissional primário gratuito, direcionado aos “desfavorecidos da sorte”, como uma espécie de “asilo”. Quando inaugurado, suas instalações eram no bairro do Derby, na capital pernambucana, onde hoje se encontra a Fundação Joaquim Nabuco e o Colégio da Polícia Militar de Pernambuco; mais tarde, em 1923, foi transferido para novo endereço, desta vez, na Rua da Aurora, onde hoje funciona o Ginásio Pernambucano, ocupando a parte posterior deste. Em 1933, retornou à antiga instalação no Derby, onde funcionou até 1975, quando foi transferido para a atual sede, na Cidade Universitária, devido à enchente que atingiu a capital. A nova sede, hodiernamente, constitui-se numa das maiores sedes de IF no país, o quarto em área construída.

Ao longo deste período, o IFPE apresentou varias denominações: Escola de Aprendizes e Artífices do Recife, Liceu Industrial, Escola Técnica do Recife, Escola Técnica Federal de Pernambuco, Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e recentemente, em 28 de dezembro de 2008, assumiu a condição de Instituto (Lei 3775/2008). A condição de Instituto ocorreu com a integração do Centro Federal de educação de Pernambuco, das Escolas Agrotécnicas Federal de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão.

Atualmente, o IFPE oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio e pós-médio (ou sequencial): Segurança do Trabalho, Eletrônica, Mecatrônica, Eletrotécnica, Saneamento Ambiental, Edificações, Química Industrial, Química, Telecomunicações, Mecânica Industrial, Turismo, Refrigeração e Ar Condicionado, Enfermagem, Agropecuária, Agroindústria, agricultura, Zootecnia, Informática, Automação Industrial, Petroquímica, Construção Naval, EAD (ensino a distância) em Informática para Internet, assim como os cursos superiores em Licenciatura em Geografia, Design Gráfico, Gestão Ambiental, Radiologia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Turismo, Engenharia de Produção Civil, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Música, Licenciatura em Agroecologia, EAD em Gestão Ambiental, EAD em Licenciatura em Matemática.

A distribuição espacial do novo instituto compreende o Campus Recife localizado na capital de Pernambuco, onde também aloja-se a Reitoria no mesmo prédio e o campus de Ipojuca, na região metropolitana; na Zona da Mata tem-se o campus de Vitória de Santo Antão e Barreiros, no Agreste temos os campus de Pesqueira, Belo Jardim, Caruaru e Garanhuns e o sertão dispõe de um campus na cidade de Afogados da Ingazeira.

4 CAPÍTULO – A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO FHC

4.1 Breve Histórico do Cenário Nacional em que se Contextualiza a (Contra) Reforma

A escola capitalista está marcada por uma contradição fundamental, isto é, a de que as classes dominantes se procuram servir dela, para formar uma mão de obra dócil e submissa, sem grande preparação e pouco exigente, esforçam-se, ainda, por selecionar um escalão médio, dotado de uma pequena qualificação, cuidando e tomando precauções para que ele não alimente perspectivas exageradas e não se sintam tentado a entrar em concorrência com os descendentes do patronato (SNYDERS apud OLIVEIRA, 2003, p. 7).

O capitalismo, não recusa o direito à escola, [...], mas recusa-se a mudar a função social dela. (SIMÕES, 2010, p. 109)

Seguiremos, agora, os passos trilhados pela história acerca do período de redemocratização pós-ditadura civil militar de 1964; informamos que ela principia num momento de crise econômica, que abre espaços a vozes dissonantes, eis que a referida crise leva a uma de legitimidade.

Neste contexto, merece destaque a atuação dos movimentos sociais, os quais lutavam pela distensão política e clamavam por reformas, participando ativamente do processo de redemocratização que culminou na promulgação da Constituição de 1988, a qual trouxe consideráveis avanços, promovendo as bases da proteção social que adota como referencial o Estado de Bem-Estar Social.

A Constituição Cidadã, como ficou conhecida, carrega consigo a afirmação de significativos direitos sociais e econômicos, numa perspectiva de ampliação do espaço público; contudo, protelou as questões mais polêmicas, as quais ficaram inconclusas, dependendo de leis complementares, como exemplo na educação tem-se a proposta da LDB.

A década de 1990 foi marcada por um movimento adverso, um retrocesso, ou espécie de contrarreforma; em referido momento destaca-se a crise do Estado de Bem Estar, a derrocada do comunismo real e o domínio do neoliberalismo. A primeira eleição direta pós-ditadura para presidente da república consagra a vitória de Fernando Collor de Melo, que traz à tona uma nova agenda neoliberal, concatenada com os interesses do capitalismo financeiro. No período em que estava previsto a revisão constitucional, eis que a Nova Constituição estava ‘obsoleta’, “anacrônica”, era um “obstáculo” ao desenvolvimento, aos novos tempos, segundo os ideólogos do mercado. Em 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito e

implementou sistematicamente uma política neoliberal concatenada às orientações do Consenso de Washington.

A constituição de 1988 surgiu na contramão da onda neoliberal no mundo, enquanto no Brasil emergia um regime político pós-ditatorial, assumindo uma fisiologia legal – promulgação da Constituição Cidadã – eminentemente imbuída da ideologia do Estado de Bem Estar Social, por garantir direitos fundamentais e sociais, o mundo era surpreendido por uma avalanche neoliberal que, em tese, afirmava-se a vitória da sociedade capitalista diante do socialismo real, mediante um aparente ‘comprovação empírica’.

É de se registrar que, posteriormente a promulgação da Constituição Federal de 1988, a agenda neoliberal foi, de logo, ensejada: era necessário dar ritmo ao Brasil (colocá-lo em compasso com a “nova ordem mundial”). O ‘ritmo’ neoliberal principiou-se já no mandato do Presidente Fernando Collor de Melo, através de reformas neoliberais com o processo de abertura comercial concatenada ao novo modo de acumulação capitalista, que demandava flexibilização das leis, contudo, como cediço, a legislatura do então presidente não se completou.

É no governo de Fernando Henrique Cardoso que se consolida o processo de reestruturação do Estado nos moldes da agenda neoliberal; nesse passo, a educação seguiu à reboque o processo macro, momento em que foi ensejada uma série de reformas educacionais.

O argumento às reformas usado pelo governo FHC era o de adequação à nova “ordem mundial”, eis que havia descompasso nas instituições de ensino; esta nova ordem requeria um novo perfil de trabalhador, o que suscitou embates entre diferentes modelos de educação, consubstanciados nas propostas da Lei de Diretrizes e Bases, todos eles apresentados em forma de projetos de lei, que configuravam concepções de sociedade e educação distintos entre si, outrossim, harmonizados aos interesse dos diferentes atores histórico-sociais, que atuavam no parlamento.

Dentre os projetos, destaque-se o Projeto Jorge Hage (OLIVEIRA, 2003a), com histórico de participação de várias entidades da sociedade civil comprometidas com a educação democrática, laica, universal, gratuita e politécnica. O referido projeto se contrapunha ao projeto do governo FHC, mais vinculado às propostas de caráter neoliberal, dentre os quais o Projeto do Senador Darcy Ribeiro, aprovado como a Lei n.º 9.394/96 – nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A mencionada LDB representou a vitória dos segmentos conservadores da sociedade, na medida em que se apresentava com um formato minimalista, em cujas lacunas adentraram muitas reformas. O tópico referente ao ensino profissional compõe o capítulo III, artigos 39 a 42

CAPÍTULO III

Da Educação Profissional

Art. 39º. 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.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

Nesse passo, imediatamente a aprovação da nova lei, o governo FHC tentou regulamentar a LDB, lançando o Projeto de Lei n.º 1.603/96, o qual, por necessitar da aprovação do Congresso, não se concretizou, o que “forçou” o poder executivo a mudar de estratégia, optando pela implementação da reforma do ensino profissional mediante regulamento autônomo do poder executivo, ou o Decreto n.º 2.208/97, o qual continha em sua essência as mesmas concepções dispostas naquele projeto inerte, que foi, posteriormente, retirado de discussão no parlamento.

Portanto, o Decreto citado foi imposto de forma autoritária, na medida em que prescindia - ao contrário do projeto de lei - de emendas, substitutivos ou outras formas de intervenção legislativa, exceto com revogação pelo parlamento:

Antes de dezembro de 1996, quando da aprovação da Lei 9.394/96, a forma legal para essa regulamentação era através de projeto de lei, por isso o Executivo Federal apresentou o PL 1.603/96. Mas, a partir da aprovação da nova LDB o governo federal passou a ter em mãos a possibilidade legal de regulamentar o ensino profissional mediante decreto. Retirou o PL, com pretexto de reformá-lo em vista da nova LDB aprovada, e apresentou o Decreto 2.208/97. (MARTINS, 2000, p. 80).

A reforma educacional brasileira implementada a partir da Lei nº 9.394/96, e, em particular, a reforma da educação profissional, regulamentada pelo decreto nº 2.208/97, consolidou a política neoliberal e reafirmou o dualismo estrutural. O Decreto Nº 2.208/97 regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

É importante vislumbrar a normatização implementada, *in litteris*:

Decreto n.º 2.208/97. Art.2º A educação profissional será desenvolvida em articulação como o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - **básico**: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II - **técnico**: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - **tecnológico**: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único: As disciplinas de caráter profissionalizantes, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exame específicos.

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências

específicas da sua organização curricular;

§1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10º Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivale a todas as disciplinas em módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio. (BRASIL, 1998).

Considerando o decreto supracitado, é importante destacar como o mesmo está concatenado e explica-se por àquele momento histórico, nas condições materiais historicamente estabelecidas de predomínio do modo de acumulação capitalista flexibilizado sob a hegemonia neoliberal, consolidando, normatizando, legitimando uma nova sociabilidade, erigida num contexto de flagrante assimetria de forças favorável ao capital. Isso se percebe no desmonte do Estado Providência, - ou, como no Brasil, que se inspira neste - despublicizando os direitos sociais conquistados historicamente, remercantilizando-os, destituindo-os do caráter universal, exaltando e naturalizando as diferenças, entenda-se, desigualdades, como fator positivo e imprescindível ao progresso humano.

É neste diapasão que a reforma instituída no Governo FHC pode ser concebida como uma contra-reforma, na medida em que posicionou-se como óbice às garantias asseguradas com a Constituição Cidadã de 1988, eis que se buscou privatizar a educação, um dos direitos ali garantidos, tudo concatenado ao paradigma neoliberal de Estado Mínimo. Desse modo, na esteira do entendimento neoliberal, os recursos disponibilizados para a educação existentes eram suficientes para concretizar aquela, sendo necessária, tão-somente, uma mudança no gerenciamento dos mesmos, otimizando-os, já que, para os teóricos neoliberais, o Estado, sobretudo o de formatação de Bem-Estar, era incapaz de promover uma educação de qualidade, por apresentar-se como perdulário e ineficiente.

Nesta nova ótica FHC, a educação não pode ser observada como obrigação exclusiva do Estado, mas de toda sociedade, em decorrência disso, o Estado docente, típico do Keynesianismo, transmuda-se em Estado avaliador, revelando explícita contradição, a saber, temos um Estado mínimo com relação aos gastos sociais e um Estado forte controlando a implementação de diretrizes elaboradas centralmente, buscando viabilizar o intento temos o fortalecimento dos instrumentos de avaliação já existentes e surgimento de novos meios avaliativos.

Portanto, a reforma no governo FHC deve ser compreendida dentro do conjunto de reformas educacionais gestados pela nova LDB e pelo Decreto-lei n° 2.208/97, o qual impôs a reforma do ensino profissional, que acarretou, como reiteradamente observado, uma mudança substancial na estrutura das Escolas Técnicas Federais, suscitando a transformação das mesmas em CEFET.

A reestruturação educacional vinculou-se a um processo mais amplo, de flexibilização produtiva e financeira. A reforma do sistema educacional atendeu a resolução da crise fiscal do Keynesianismo a partir da ótica neoliberal, proposta que difundiu a desregulamentação, a redução da responsabilidade do Estado (Estado mínimo) na prestação dos serviços públicos.

As reformas implementadas no CEFETPE inserem-se no contexto macro das políticas neoliberais, de desmonte do Estado, resultado de uma política de desvalorização do servidor público, simultaneamente ao desmonte da instituição em si através da precarização da infraestrutura, das condições de trabalho, do “arrocho salarial”, da demonização dos servidores e do Estado, do intento de revogação de direitos do funcionário público, tidos como privilégios; todas essas medidas resultaram em aposentadorias em massa e a não

reposição dos quadros, agravando o déficit de docentes, a terceirização, mediante intensificação da utilização de professor substituto, como estratégia de “racionalizar” (baratear) os custos, tudo para atender às orientações macro econômicas atreladas às diretrizes do Fundo Monetário Internacional e agências congêneres.

Segundo dados apresentados Lesbaupim (2002) e Adhemar Ribeiro, nas despesas da União com educação, em geral, entre os anos de 1995 a 2000, houve um decréscimo de 20,3% para 8,9% da receita corrente líquida. No mesmo período, as despesas com o ensino superior reduziu-se de 9,2% para 4,2%. Os autores destacam a disparidade dos números quando comparados com os gastos com os juros da dívida, que tiveram um aumento substancial de 24,9% para 55,1% do Produto Interno Bruto (PIB).

A leitura de relatórios de gestão do CEFET/PE, no período de implementação das reformas da educação profissional na gestão FHC, demonstra as dificuldades frente à escassez de recursos para o custeio; no Relatório de Gestão do CEFET/PE, ano 2000, são explicitadas as dificuldades orçamentárias e financeiras da instituição:

[...] quanto às despesas consideradas típicas de manutenção, [...] a falta de uma política de programação financeira por parte do tesouro nacional, o que gerou constante atrasos nos repasses financeiros, deixando esta escola, muitas vezes, em situação delicada, tendo que reprogramar a execução de metas de fundamental importância, como pagamentos de suas despesas contratuais, anteriormente firmadas, aquisição de material didático, [...], pagamento de 23 empresas contratadas, além de obrigações que envolve a própria sobrevivência da instituição, como gastos com energia, telefone, água, manutenção de equipamentos e reprodução gráfica (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO, 2000, p. 35-36).

A mesma observação revela-se nos relatórios de gestão dos anos de 1998 (1942-1943) e de 2002. Apesar da escassez de recursos, o planejamento estratégico do CEFET/PE neste último relatório previa a ampliação da oferta de vagas em 60% (sessenta por cento) até o ano 2005, considerando ainda a proibição de contratação de novos docentes, demonstrando toda a contradição entre a precarização da infraestrutura e custeio frente à exigência do aumento de vagas.

A formação técnica proposta pelo Decreto n. 2.208/97 situa-se na contramão de uma orientação articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e humanística, a qual enseja ao indivíduo elementos para a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais e políticos na perspectiva de sua autonomia e emancipação como sujeito histórico.

O decreto ratifica a dicotomia social – separação entre escola da elite e outra dos trabalhadores – assumindo a noção fordista/taylorista de trabalho, resultado do aprimoramento da divisão técnica do trabalho, objetivando baratear o custo da mão-de-obra assalariada, mediante a separação entre concepção e execução, cabendo ao trabalhador apenas a execução de uma atividade planejada a sua revelia, desabilitando-o, diminuindo seu preparo, na medida em que não mais dominam os conhecimentos, as habilidades em sua totalidade do processo. Conseqüentemente, há o barateio do valor da força de trabalho, tornando-o facilmente substituível no mercado. Cabia ao operário a execução repetitiva de tarefas, antes cuidadosamente planejadas e padronizadas antes de ser rígida e mecanicamente estabelecida (MARTINS, 2000, p. 82)

No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, o capitalismo desenvolveu mecanismos pelos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e distribuí-los de forma parcelada. O taylorismo é a expressão dessa contradição (SIMÕES, 2010, p. 112)

No capitalismo, o desenvolvimento das forças produtivas atinge intensidade e velocidade ímpares na história humana, desse modo, a ciência é agregada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potencialidade material a serviço do capital que a financia. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. A ciência como modalidade de conhecimento é instrumento de poder e monopólio da escola formadora dos dirigentes, enquanto a outra é voltada à educação profissional dos trabalhadores, qualificação de mão de obra, diretamente atrelada a uma tarefa ou ocupação no mercado de trabalho, apresentando um conhecimento de forma parcelado e controlada, cabendo aos trabalhadores:

[...] dominar um conjunto de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar esse limite. Nesse quadro é que se delimita a concepção de profissionalização, de ensino profissionalizante no capitalismo: fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Tal concepção implica a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que 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 (SIMÕES, 2010, p. 112).

O decreto n.º 2.208/97, diferentemente do discurso oficial, pautou-se no paradigma taylorista/fordista de produção, caracterizado pela dualidade entre planejamento e execução, forjado no contexto do pacto keynesiano, marcado pela estabilidade, homogeneidade, verticalidade, operário massa, como demonstrado alhures, alicerçado em processos de

produção de base eletromecânica, minuciosamente estruturados, que não ensejavam intervenções criativas significativas para a maioria dos trabalhadores.

Tal modelo se caracteriza pela rigidez do processo, embasado na separação entre concepção e execução, em que a educação dual, àquela destinada aos trabalhadores, fundamenta-se de treinamento em habilidades, as quais, no transcurso de sua vida profissional, desempenhavam com pequenas variações. É um processo educativo cuja habilidade cognitiva a ser trabalhada era a memorização, articulada ao disciplinamento, que combinavam com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e comportamentos com alguns conhecimentos, apenas o necessário para o exercício do ofício. “Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada sequência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados” (KUENZER, 2009, p. 7).

Contudo, as transformações advindas no universo do trabalho, a partir dos anos 90, suscitaram mudanças no processo de formação profissional, decorrente das novas demandas do capitalismo, atreladas ao novo modelo de acumulação flexível. Enquanto no taylorismo/fordismo a relação entre trabalho e educação:

é mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser medida pelo conhecimento compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores (KUENZER, 2009, p. 9).

As mudanças das bases tecnológicas, transitando da eletromecânica para a microeletrônica resultaram na passagem dos procedimentos rígidos para os flexíveis, demandando um novo perfil de trabalhador e, por conseguinte, uma nova formação profissional. Esta requer da força laboral níveis mais altos de conhecimento e de criatividade, que se traduz em maior (e melhor) escolaridade, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas – agregando saberes cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos, demandando um novo perfil laboral, o que não significa a ruptura total com o modelo taylorista-fordista anterior. Nas palavras de Kuenzer, eis o que ocorre:

[...] ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes sim, com formação flexível resultante de prolongada e continuada formação de qualidade, e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo. (KUENZER, 2009, p. 12)

Observa-se uma maior heterogeneidade, complexidade da classe laboral e a persistência de contingente enorme de trabalhadores nos moldes taylorista/fordista e uma maior intensificação dos níveis de exploração do trabalhador mediante novas estratégias do capital no novo regime de acumulação flexibilizada. A alegada substituição do operário especializado pelo operário polifuncional, criativo e autônomo é pura retórica, mascara a exacerbação da exploração, na qual o trabalhador executa várias tarefas antes de incumbência de outros profissionais que são dispensados como estratégia de redução de custos.

O decreto presidencial (2.208/97) reforçou a dualidade estrutural, assemelhando-se em parte a reforma promovida pelo Estado Novo, ao criar duas modalidades de ensino: o propedêutico e o profissional (concomitante ou sequencial, isto é, concomitante como ensino médio ou após o término do mesmo), duplamente, tanto legal quanto social; na primeira vem estabelecer a separação entre educação profissional, média e social ao oferecer cursos especiais e programas de formação inicial para o trabalhador descuidando da escolaridade deste.

Contudo, o anacronismo do Decreto 2.208/97, frente ao novo perfil laboral demandado pelas mudanças da base tecnológica das forças produtivas, não é paradoxal:

não significa que a regulamentação do ensino profissional no Brasil ocorreu em desacordo com a lógica imposta pelo capital internacional. Pelo contrário, essa regulamentação apresenta-se em profunda sintonia com os ditames da 'nova ordem', na medida em que estabelece papéis diferentes às nações, a saber: algumas poucas, as mais desenvolvidas, são as protagonistas e o restante, as empobrecidas, as figurantes (MARTINS, 2000, p. 84).

Cabe às figurantes, apenas, aplicar a ciência e a tecnologia desenvolvidas pelos protagonistas, conforme a divisão internacional do trabalho.

4.2 As Agências Internacionais, o PROEP e a Cefetização da ETFPE

As agências internacionais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outras, atuaram, incisivamente, como mentores, propagadores e implementadores das políticas neoliberais de reestruturação dos Estados Nacionais, sobretudo nos países da periferia do capitalismo, adequando-os aos interesses dos países centrais do capitalismo globalizado, das grandes corporações e do capital, mormente o financeiro. Atuavam de maneira articulada e complementar, condicionando a liberação de recursos – empréstimos - ao atendimento de suas orientações

pautadas na ortodoxia neoliberal.

Dessa forma, as orientações das políticas educacionais precisam ser compreendidas sempre em complementariedade às orientações macroeconômicas. Contudo, ressalte-se que esta tutela não foi mera imposição externa, uma vez que existia uma grande anuência de grupos nacionais poderosos, configurando-se como uma opção política consciente das elites, que trocaram o “desenvolvimentismo” por uma estratégia de abertura e desregulação econômica com vistas a uma transnacionalização radical dos centros de decisões, não se configurando apenas como subserviência (FIORI, 2002, p. 11).

Não se trata de simples imposição, as agências multilaterais contam nos seus quadros com técnicos, intelectuais, articulistas da grande mídia, acadêmicos, geralmente economistas, os quais comungam de suas ideias, atuando não só como executores do receituário, mas como propositores de políticas, concatenados ideologicamente à visão de mundo dessas agências.

Habitualmente, referidos técnicos transitam da esfera do Estado para as agências e destas para aquele, ocupando cargos no primeiro e segundo escalão do governo e, após concluírem seus mandatos, retornam às agências, evidenciando uma promiscuidade entre o público e o privado. Promiscuidade de interesses, eis que os mesmos indivíduos que ocupavam cargos importantes na iniciativa privada, são nomeados para cargos estratégicos no Estado, como no Banco Central, por exemplo, e ao saírem retornam as instituições financeiras, ou passam atuar em consultorias, auferindo grandes vantagens pecuniárias. Tal situação denota as relações de interesses que permeiam as mediações entre governo e agências multilaterais, interesses pessoais, de grupos sociais, classes, frações de classes que atuam no jogo político, e da correlação de forças desses atores.

A atuação do Banco Mundial e agências congêneres já se fazia marcante nas décadas de 1960 e 1970 do século passado, por financiar projetos de desenvolvimento, mediante concessão de empréstimos nas áreas de infraestrutura, indústria e agricultura, patrocinando a modernização desta última; contudo, este modelo de crescimento configurou-se como um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e como associado dependente aos países centrais do capitalismo internacional (TOMAZI, 2003), o que evidencia a aliança de classes, e de segmento de classes nacionais associadas aos interesses do capital internacional.

A partir da década e 1980, o Banco Mundial, em particu’ lar, e o Fundo Monetário

Internacional, em face da emergência da crise de endividamento dos países periféricos “em desenvolvimento”, mudaram sua atuação, aquele se transmutando de um banco de incentivo ao desenvolvimento, indutor de crescimento, reitere-se concentrador de renda, a uma instituição gestora da crise de endividamento e guardião dos interesses dos credores internacionais, dos países centrais e de suas corporações econômicas, do capital globalizado, atuando ostensivamente para garantir o pagamento da dívida externa e empreender a reestruturação neoliberal das economias desses países, moldando-as aos interesses do capital globalizado e ao novo modelo de acumulação flexível do capital (SOARES, 2003).

Segundo Haddad, o Fundo Monetário Internacional é o principal adequador das políticas econômicas, enquanto as outras agências acima referidas “se incubem de pautar outras políticas, de forma complementar e coerente (HADDAD, 2008, p. 8), procedendo de forma a intensificar o processo de reestruturação neoliberal”.

A reforma educacional, prioritariamente a profissional, insere-se no processo de reestruturação macro, buscando a adequação do sistema educacional nacional à reforma do Estado, nos moldes do Estado mínimo preconizado pelo neoliberalismo, significando a despublicização de direitos sociais, alicerçada numa visão economicista, tomando o mercado como paradigma.

Efetiva-se as reformas educacionais num contexto de hegemonia neoliberal, em detrimento dos ideais do Estado providência, momento histórico de desequilíbrio de forças entre capital e trabalho (favorável ao capital), ocasião em que se buscou adequar a educação às demandas do novo modelo de sociabilidade do trabalho, concatenada ao padrão de acumulação flexível do capital globalizado; esse caracteriza-se por profundas mudanças nas bases tecnológicas e organizacionais da produção, com a intenção de obter um controle maior do capital sobre a força de trabalho, objetivando maximizar a extração da mais-valia e a reprodução e acumulação do capital. A educação não poderia escapar de uma adequação à funcionalidade do capital, da reprodução das estruturas de classe, das estruturas de poder, na esfera nacional e global.

O Banco Mundial atuou não apenas no fomento (empréstimos em forma de parceria, exigindo contrapartida financeira por parte do Estado), mas como consultor, participando efetivamente das políticas em educação, por meio da efetivação de seus consultores, inculcando o enfoque economicista, concatenado ao receituário neoliberal, às políticas educacionais,

“ofertando” pacotes educacionais, sob a roupagem de parcerias.

Um papel de destaque teve o Banco Mundial na edição do Decreto 2.208/97; eis a semelhança entre o conteúdo do decreto e o Projeto de Lei n.º 1.603/96, apresentado pelo governo e depois retirado, por haver esta mesma regulamentação autônoma legislado todo o conteúdo do ensino profissional. Interessante observar que o referido projeto foi gestado por consultores do Banco Mundial, do BID e da Universidade de Oklahoma (OLIVEIRA, 2003, p. 53).

As agências internacionais cumpriram um papel estratégico no financiamento das reformas do ensino profissional, merecendo destaque o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), conduzido pelo Ministério da Educação em concomitância com o Ministério do Trabalho. Foi financiado com recursos federais, sendo 25% do MEC e 25% do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) do Ministério do Trabalho e Emprego e o empréstimo junto ao BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) dos 50% restantes para financiamento da reforma do ensino profissional.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) está inserido no processo macro de ajustamento estrutural do país às determinações dos setores hegemônicos do capitalismo financeiro no âmbito local e internacional. Apresenta-se como “cooperação” técnica, mas comporta formas de endividamento externo e de espoliação, consubstanciadas em pagamentos de juros e encargos do endividamento (MELO, 2004). Não se trata de atos de filantropia e benevolência dos organismos financeiros multilaterais ou de governos de países centrais. Como destaca Deitos:

o financiamento externo aos programas educacionais para o ensino médio e profissional permitiram a operacionalização das condicionalidades para a implementação das reformas realizadas e geraram e geram onerosos encargos financeiros, que se somam ao processo de endividamento interno e externo do país (DEITOS, 2005, p. 326).

O Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP) constituiu-se no principal instrumento para efetivação das mudanças, muito mais eficiente que as leis como a LDB, o Decreto n.º 2.208/97 e a Portaria do MEC n.º 2.267/97, que estabeleceu as diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFET, condicionando a liberação de recurso a mudanças administrativas e pedagógicas.

Segundo a Portaria MEC n.º 2.267/97, as escolas técnicas deveriam ser avaliadas para

assumir a condição de CEFET. O órgão responsável, o Ministério da Educação, constituiria uma equipe para proceder à análise dos projetos institucionais, devendo apresentar, com base em indicadores do próprio Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação média e Tecnológica (SEMTEC), as condições físicas, de laboratórios e de equipamentos, a existência de recursos humanos condizentes com o projeto institucional, especificando o número de docentes com pós-graduação, por titulação e com experiência na área.

O PROEP cumpria o papel de implementação acelerada das novas diretrizes legais prescritas na LDB 9.394/96 e no decreto 2.208/97, num contexto de desmonte do estado e de escassez de recursos, o PROEP surge como estratégia de sobrevivência. A partir deste, impulsionou-se de forma desordenada o movimento acelerado pela Cefetização oriundas das próprias escolas técnicas, as quais ofereciam apenas o ensino técnico profissional, nos moldes tradicionais e que uma vez CEFET poder-se-ia ofertar cursos superiores.

O desencadeamento do processo de Cefetização não se deu com a promulgação da Lei n.º 8.984/94, já que esta asseverava uma transformação gradativa e criteriosa, ao contrário do que foi levado a efeito, de modo desenfreado e obedecendo a critérios políticos.

O receituário proepiano, consoante a LDB e o Decreto-Lei n.º 2.208/97, determinava:

A. Separação da Educação profissional do ensino regular, a fim de que esta se torne uma complementação da educação Geral e não uma parte da mesma. As escolas que ofereciam os dois cursos simultaneamente puderam continuar a oferecer ambas alternativas, só que separadamente. Desta forma, a Educação profissional passa a fazer parte do ensino pós-secundário.

B. Estabelecimento de três níveis de Educação profissional.

Cursos básicos: uma modalidade de educação não formal, com duração variável destinada a proporcionar ao trabalhador, com qualquer nível de escolaridade, conhecimentos que permitam sua reprofissionalização, qualificação e atualização para o exercício de profissões demandadas pelo mercado. Os concluintes desses receberão certificados de qualificação profissional.

Cursos Técnicos: visando à formação, habilitação e certificação de técnicos, estes cursos destinam-se a jovens ou adultos que estejam cursando ou já tenham concluído o Ensino Médio.

Cursos Tecnológicos: estes cursos deverão ser estruturados para atender aos diversos setores de economia, abrangendo áreas especializadas e conferirão ao aluno o diploma de tecnólogo.

C. Currículos abertos. Um curso profissional não pode ter currículos fechados e rígidos, assim as diretrizes não vão definir os currículos ou disciplinas, mas as competências e habilidades que o aluno deverá conquistar numa área determinada. Além disto, os professores precisam ter uma formação vinculada à atividade

produtiva e empresarial e o sistema de avaliação deve fugir do esquema tradicional, i.e., perguntas e respostas. Isto afeta o tempo de duração dos cursos o qual deve ser definido pelo desenvolvimento das habilidades necessárias.

D. Ensino por Módulos. A educação Profissionalizante estruturada por módulos prevê que o aluno, ao adquirir determinadas competências num módulo específico, já pode ingressar no mercado de trabalho enquanto continua cursando os módulos seguintes. Dentro desta nova perspectiva de ensino em módulos também são contemplados trabalhadores que adquiriram competências na prática, exercendo funções no mercado sem nunca ter frequentado um curso profissionalizante. Estes, na Nova Educação Profissional, poderão obter certificados para suas competências procurando uma agência credenciada para exame e prática. De acordo com o resultado, poderá ainda continuar o curso completando as disciplinas que faltam.

E. Estudos de mercado. Para acompanhar a reforma, a escola deve fazer, permanentemente, estudos de mercado a fim de determinar a demanda por profissionais e o tipo de oferta disponível de cursos. Faz-se necessário conhecer as tendências do mercado para que os cursos possam se adaptar às novas realidades. Daí a necessidade de flexibilidade da escola.

F. Participação comunitária. Existem atualmente no país 133 escolas federais entre agrotécnicas, técnicas e Unidades Centralizadas de ensino (Uned) e os centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) de nível superior que o governo vai preservar, transformando-os em centros de referência nacional. Além desta rede, a nova concepção da educação Profissional incorpora o Sistema S (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR), as ONGs e os estabelecimentos de ensino profissional livre. Desta forma, o governo Federal divide cada vez mais com a sociedade sua responsabilidade com a educação profissional (BRASIL. MEC/SEMTEC/PROEP, 1998, apud CORDEIRO, 2004, p. 77-79).

Como já exposto anteriormente, os empréstimos, a liberação de recursos estavam condicionados ao atendimento das diretrizes propostas, desse modo, numa situação de escassez de recursos, a adesão à proposta se dava como estratégia de sobrevivência, como garantia desta, em face de uma política de prática sistemática de redução de investimentos, cortes orçamentários, etc.

O processo de cefetização da Escola Técnica Federal de Pernambuco resultou na adequação às diretrizes Proepiana, não atendendo, assim como em outros casos, às exigências técnicas exposta na Portaria MEC n.º 2.267/97, efetivando-se mais por critérios políticos, o que nos remete à criação das escolas de artífices e aprendizes, criadas por Nilo Peçanha em 1909, em que a localização das instituições obedeceu a critérios políticos.

O PROEP foi criado por portaria do MEC n 1.005/97 e tornou-se um meio eficiente de implementação das diretrizes emanadas da LDB e do decreto lei n 2.208/97, atuando como catalisador das mudanças, conformando-as as demandas do novo projeto de sociabilidade capitalista, concatenada ao processo macro de reestruturação produtiva sob a égide neoliberal.

Particularmente, no CEFETPE, estruturou-se com processos injungidos de cima para baixo, ou seja, sem consulta ou participação democrática da sociedade e da instituição envolvida, objeto de tais modificações, mormente dos segmentos que compõem essa instituição de ensino. Para estes, especialmente os docentes, foram impostas mudanças significativas, de caráter administrativo e pedagógica, que afetaram sua prática cotidiana, não estando a ETFPE preparada para tão volumosa metamorfose, o que incidiu numa desestruturação desta autarquia.

Reitere-se, porque relevante, que, segundo Cordeiro (2004), o processo de Cefetização ocorreu sem planejamento, transparência, participação da comunidade escolar, esclarecimentos acerca das novas diretrizes pedagógicas, dos meios de pleitear recursos, o que resultou na ausência de critérios para empregar os recursos, assim como na desinformação quanto ao modo de pleitear tais recursos.

A título de esclarecimento podemos apontar os recursos auferidos com o PROEP, no CEFET/PE, em que de um total auferido, cerca de R\$1.200.000,00 (um milhão e duzentos mil reais), foram utilizados com compras de equipamentos 89% (oitenta e nove por cento) do valor, R\$ 1.007.315,89 (um milhão, sete mil, trezentos e quinze reais e oitenta e nove centavos), com capacitação 14,3 % (quatorze vírgula três por cento), R\$ 170.574,20 (cento e setenta mil reais e quinhentos e setenta e quatro reais e vinte centavos) e o restante, R\$ 8.149,75 (oito mil, cento e quarenta e nove reais e setenta e cinco centavos), com serviços em geral. Na capacitação, incluíam-se visitas a outras instituições, capacitação em programas de neurolinguística quando da introdução da modulação e do ensino por competência no curso técnico em Edificações (CORDEIRO, 2004).

Manuseando os relatórios de gestão e outros documentos emitidos pelo CEFET/PE, há reiterada menção aos recursos provenientes do PROEP, na aquisição de equipamentos. Os recursos foram investidos, de modo concentrado, nos cursos superiores e em algumas coordenações; enquanto outras não foram beneficiadas, por desconhecerem os meios de pleitear os recursos. Da forma como se efetivou o processo, sem transparência, esclarecimentos, participação e envolvimento da comunidade cefetiana, a maioria teve que aceitar às mudanças impostas e adaptá-las a sua realidade e prática (pedagógica) diária.

O processo de cefetização implicava na mudança de status da instituição, passando as antigas ETF, que ministravam cursos técnicos integrados (médio profissionalizante) e o

especial (pós-médio) a oferecer cursos superiores tecnológicos.

A oferta de cursos superiores pelas escolas técnicas federais não se constitui em fato novo, remonta-nos a ditadura militar e a reforma educacional promovida por esta, através da influência do convênio MEC-USAID e o breve ‘milagre brasileiro’. É na década de 1970 que se dá a iniciativa na criação de cursos superiores de curta duração, cujo objetivo era reter a demanda pelos cursos superiores ‘normais’ e a aceleração na formação de quadros profissionais, aproveitando a estrutura física e os recursos humanos instalados das escolas técnicas federais. Foi nesta conjuntura que se criou o curso de Engenharia de Produção, dando origem a outras habilitações nos mesmos moldes, tais como a de Administração Rural, Análise Química, dentre outros, de formação curta, cuja especificidade apresentava-se em currículos menos densos, mais práticos e intensivos, objetivando maior terminalidade.

Todavia, como destaca Oliveira (2003a), ‘o milagre brasileiro’ não perdurou, advindo a retração e estagnação econômica e, por conseguinte, maior competitividade no mercado de trabalho, o que suscitou a atuação corporativista de entidades representativas de classe por defesa de reserva de mercado, como no caso dos Conselhos Regionais de Arquitetura e Engenharia (CREA). Eles opõem-se, não reconhecendo ou até limitando, a atuação do tecnólogo, especialmente do engenheiro de operação, assim como a barreira cultural da sociedade que concebia a graduação como um curso superior de quatro ou cinco anos; referidas resistências culminaram na extinção dos cursos citados em 1977.

Todavia, como estratégia de contorno do impasse, a Lei n. 6.545/78 elevou as três escolas técnicas que ofertavam o curso – as escolas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná – à condição de Centros federais de Educação Tecnológica, tornando-as aptas a ofertar cursos superiores, inicialmente com o curso de engenharia industrial de duração plena, argumentando que as referidas escolas localizavam-se em “cidades polos de industrialização”. Interessante registrar que a regulamentação desta lei só foi finalizada em 1982.

Com as reformas dos anos 1990 retoma-se o modelo, novamente sob inspiração externa; - nesse caso, o BID (PROEP) -, em sintonia com as orientações macroeconômicas de ortodoxia neoliberal, apesar do contexto de precarização do trabalho e acirramento da competitividade. Os cursos de curta duração apresentam-se como necessidade de flexibilizar o ensino profissional, com o objetivo de ajustá-lo às rápidas transformações do setor produtivo, face ao intenso processo de transformações tecnológicas e organizacionais do novo modelo de

acumulação flexível.

Os cursos tecnológicos receberam nova roupagem e se concatenaram às categorias conceituais de individualização, competitividade, flexibilidade, empregabilidade e capital humano, emanadas de uma materialidade histórica caracterizada pelo avanço do capital, sob novas formas de controle da força de trabalho, em um momento de desarticulação, heterogeneização e fragmentação da classe operária, em um contexto objetivo e subjetivamente desfavorável à construção de uma identidade de pertencimento de classe.

Cursos de formação aligeirada (com dois anos de duração em média) potencialmente desconsidera as particularidades sócio-econômicas e regionais de um país tão diverso e desigual como o Brasil; assim como desconsidera a precariedade da formação básica, o quadro de intensa precarização e intensificação do trabalho, a maior seletividade do mercado em situação de acirrada disputa de vagas de trabalho.

No CEFET/PE, o curso pioneiro foi o de tecnologia de design, instituído em 1999, de modo bastante incipiente, ofertando 25 vagas e, como todo processo de cefetização tratado neste estudo, deu-se sem muito planejamento, sem a participação de toda comunidade.

4.3 Os Novos Paradigmas Conceituais da Reforma Educacional Profissional.

É necessário criar novos conceitos, ressignificar outros, que possam explicar e legitimar as mudanças capitaneadas pelos interesses do novo regime de acumulação flexível; termos como capital humano, empregabilidade, certificação por competência, polivalência, são regularmente utilizados pelo vocabulário neoliberal, todos conduzem a valorização dos indivíduos, para explicar as desigualdades sociais.

A ressurgência da teoria do capital humano, cuja origem remonta à ciência econômica dos anos 1950, e, posteriormente, dos anos 1960/70 é transposta para o âmbito educacional, o que evidencia o predomínio do economicismo na educação, convertendo esta em mera variável econômica.

A teoria do capital humano se configurou como um dos elementos constitutivos da tendência economicista e tecnicista em educação, incorporando, nas análises, uma nomenclatura técnica, hermética (economês) que dificultava o entendimento daqueles que não estavam familiarizados com essas categoriais conceituais, recorrendo ainda a fórmulas

matemáticas para a explicação dos fenômenos, configurando um modelo de ciência de inspiração positivista, de objetividade e neutralidade epistemológica, cujo modelo são as ciências naturais. Nesta visão (economicista) o social, o político e o filosófico são preteridos, focando-se apenas ou principalmente nos aspectos “técnicos”, pedagógicos, gerenciais, constituindo-se em muitos casos em análise a-histórica (FRIGOTTO, 2006, 2008).

A citada teoria propagou-se de forma avassaladora na América Latina pela ingerência dos organismos internacionais, tais como: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Internacional do Trabalho, Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outros, mediadas por políticas públicas atreladas a políticas de “cooperação técnica” mediante concessão de empréstimos.

Para a teoria do capital humano, as desigualdades entre nações, grupos sociais, indivíduos explica-se pela dimensão individualista, na qual os indivíduos seriam portadores de uma racionalidade econômica – natureza humana; segundo esta, todos os indivíduos nascem com predisposição pela busca racional da maximização da vantagem, guiando-se pela relação custo-benefício. Nesta perspectiva teórica, os indivíduos aparecem atomizados (são a base, a origem do poder), o que nos remete ao jus naturalismo e a ideia de contrato entre os indivíduos para formação da sociedade política. O indivíduo surge como a unidade básica de análise, numa perspectiva a-histórica, o *Homo economicus* é um ser racional, livre e responsável por suas escolhas.

Para os liberais clássicos todos os indivíduos aparecem no mercado em “iguais condições” de escolha pessoal, desconsiderando as condicionantes estruturais, as relações de poder historicamente construídas e situadas; com efeito, a referida “natureza” revela-se como uma abstração, que na realidade é a materialização da sociabilidade capitalista, concebida como universal.

Sob a ótica dos pensadores liberais, fundamentados na teoria do capital humano, o componente de produção, decorrente da instrução, é um investimento, um aumento na renda futura, semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção (FRIGOTTO, 2008, p. 68).

O que se constata na atualidade é que, paradoxalmente, ao que preconiza a teoria, inversamente a tendência universal do aumento da escolaridade, há um recrudescimento do

desemprego estrutural e intensificação da exploração do trabalho. O que se observa é que “ao contrário de mais emprego para os egressos do ensino superior, temos cada vez mais um exército de 'ilustrados' desempregados ou subempregados” (FRIGOTTO, 2006, p. 27). A realidade vem desconstruir e refutar a tese do papel messiânico (redentor) da escola tão propagada, o que contribuiu para escamotear as causas estruturais que condicionam o acesso desigual às oportunidades, aos bens materiais e simbólicos da sociedade, atribuindo aos indivíduos (responsáveis pelas escolhas) a responsabilidade por sua condição. Com efeito, a questão do emprego transcende a escola, sendo necessário transformar as estruturas que dão sustentação a reprodução das relações assimétricas de poder imanentes às relações sociais de produção capitalista.

Na mesma linha interpretativa, o discurso da empregabilidade denota a visão ideológica que também remete ao indivíduo a responsabilidade pela sua situação de fracasso ou sucesso, contribuindo para a relativização da crise do desemprego em massa, atribuindo-o a inadequação (má qualificação) dos trabalhadores às demandas do mercado, deslocando, assim, a culpa de tal desemprego ao indivíduo (OLIVEIRA, 2008).

A ideia de empregabilidade contrapõe-se a ideia de “pleno emprego” do Estado de Bem-Estar Social, o que subtrai do Estado, e do Capital, a obrigação de promover a formação do trabalhador (Estado mínimo). Ressalte-se ainda que, na interpretação liberal a competição é catalizadora do progresso, em que a desigualdade é um fenômeno natural, e não há lugar no acesso aos bens para todos, o que premia, tão somente, os “melhores”, o que se coaduna ao Estado Mínimo, em que a intervenção do Estado como garantidor de direitos e regulador das relações sociais encontra-se cada vez mais diminuída, atribuições estas transferidas ao mercado.

O discurso do capital humano, empregabilidade, flexibilidade, polivalência, certificação e currículo por competência apresentam um elemento em comum, qual seja, a exacerbação do individualismo, o que contribui para debelar as soluções alternativas de viés coletivo, corroborando para a desconstrução de uma identidade de classe.

Faz-se necessário destacar as circunstâncias, as condições sociais objetivas, a gênese histórica que suscita a emergência das referidas teorias alicerçadas na ideia de individualização e seu viés ideológico (FRIGOTTO, 2006), concatenadas ao processo de reestruturação do capital (MONTAÑO, 2008).

Para os entusiastas do mercado, o modelo flexibilizado, configurado numa nova base tecnológica e organizacional, engendraria a omnilateralidade e polivalência, na medida em que ensejaria o trabalho pensante, mais dinâmico, reflexivo e criativo, em oposição ao trabalho reduzido meramente ao adestramento das potencialidades manuais do trabalhador típicas do modelo taylorista-fordista. Eles afirmam, ainda, cuidar-se de um processo de “libertação” e “desalienação” através do trabalho pensante, todavia, tal multilateralidade configura-se em uma nova estratégia do capital para maximizar o controle sobre a força laboral e intensificar a extração de mais-valia.

Nesse contexto de acumulação flexível:

pretende-se a produção de mais-valia, não apenas com base na objetividade da força de trabalho, mas também através da tentativa de expropriação e formalização de seus saberes e conhecimentos, inclusive tácitos, que se encontram eivados da subjetividade dos trabalhadores, o que gera, embora sob a égide de uma pseudoautonomia, a minimização do poder real de intervenção e de negociação dos trabalhadores no processo de trabalho (FIDALGO, 2007, p. 22).

As prescrições permanecem, de modo mais sutil, se comparados à ostensividade do modelo taylorismo-fordismo; neste aspecto, a flexibilização e a polivalência são resultados da intensificação da exploração sob nova base organizacional e tecnológica, resultando num processo de redução de custos, maior produtividade, instigado pelo acirramento da maior competitividade inter-empresarial e interpessoal.

Esta nova demanda de formação laboral, de um trabalho cognitivo e criativo não é extensivo a todos, pois o que se observa na prática é a coexistência de processos intensivos de trabalho manual e de um trabalho mais qualificado, em que o primeiro enquanto continuidade do fordismo-taylorismo se traduz numa mão de obra desqualificada e de baixo custo, composta por um contingente de trabalhadores, precariamente capacitados, responsáveis pela execução de tarefas precarizadas e rotineiras, mesmo que informatizadas; enquanto o segundo detêm habilidades cognitivas requeridas e necessárias, constituindo o núcleo da empresa, ou um grupo seletivo qualificado.

Como salienta Rodrigues:

parece improvável que o capital- principalmente diante da vaga neoliberal [...] esteja disposta a abrir, de moto próprio, mão de parcela da mais-valia expropriada da classe trabalhadora, a fim de elevar os patamares sociais, em geral, e da educação, em particular. O capital pode, contudo, ser obrigado a elevar o patamar educacional de uma pequena parcela de trabalho, disponibilizando-a às novas demandas do mundo do trabalho. (RODRIGUES, 1998, p. 144)

Outros elementos discursivos da reforma compõem novos paradigmas pedagógicos alinhados à perspectiva individualista, a reforma imposta pelo Decreto n.º 2.208/97 introduziu a ideia de competência, certificação por competência e currículo por competência, sendo que a lógica que permeia a ideia de competência assemelha-se ao que poderia ser definido como uma tentativa de construção da omnilateralidade para o trabalho subsumido, na razão proporcional em que o desdobramento das potencialidades humanas, intrínsecas a esta lógica, com efeito, não se mostra numa perspectiva de desalienação, mas preserva a expropriação multilateral das forças de trabalho (FIDALGO, 2007, p. 22).

O desenvolvimento tecnológico de base microeletrônica, no qual as máquinas desenvolvem um papel de “atores inteligentes”, decorrente do acentuado grau de automação; por conseguinte, impõe cada vez mais a capacidade de atuar em diálogo com os equipamentos e diante de tal realidade, a força laboral tem sua dimensão racional apropriada pelo capital, sendo mister outra forma de monitoramento do trabalho, mais sutil, sofisticada e que não ostente tão diretamente os estratos superiores da gestão

Nesse diapasão, busca-se robustecer o discurso da autonomia, da horizontalização hierárquica e da gestão participativa em oposição ao modelo fordista, criando uma intercompetitividade entre trabalhadores, os quais se tornam fiscais de si próprios e dos outros, engendrando a construção de uma identidade laboral cada vez mais desarraigada do conjunto, suscitando a quebra da solidariedade e do compartilhamento entre o segmento laboral.

Todos esses elementos percorrem no sentido de acentuar o processo de individualização das relações de trabalho, incutindo, assim, uma cultura de desqualificação entre os trabalhadores, convencendo-os de uma necessidade de nova qualificação, ou reciclagem, o que os responsabiliza por sua empregabilidade.

A lógica das competências, assim como da empregabilidade e capital humano, adota como referência principal o indivíduo, em detrimento de uma sociabilidade pautada na solidariedade, no projeto coletivo. Ao exaltar a perspectiva individualista essa lógica desvia o foco das estruturas, mascarando as reais condições de acesso e de permanência no mercado de trabalho, consubstanciadas nas relações de capital-trabalho.

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As

relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002, p. 406).

Para melhor compreensão do tema, é importante a abordagem do conceito de politecnia, a qual é o domínio dos supedâneos científicos das distintas técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. A politecnia tenta romper com a dicotomia entre educação geral e técnica, contemplando o princípio da formação humana em sua totalidade, o que integra a ciência e a cultura, humanismo e tecnologia, objetivando o desenvolvimento das potencialidades humanas, configurando-se como uma crítica ao modelo burguês que se pauta pela divisão social e técnica do trabalho, materializada numa escola dual, cuja função é reproduzir as diferenças estruturais.

A politecnia ocorre no âmbito do capitalismo, como instrumento de luta política que busca uma formação mais elevada aos filhos dos trabalhadores, objetivando democratizar o conhecimento, para que este não seja monopólio de classe, mediante formação técnica-política, prática-teórica, pretendendo elevar a classe trabalhadora à autotransformação, numa compreensão de sua própria condição social e histórica.

Por sua vez, a omnilateralidade remete a formação humana em sua totalidade, contemplando todas as suas faculdades humanas, todo o seu potencial e não como um ser fragmentado, em contraposição ao homem limitado da sociedade capitalista, só sendo possível quando diante da ruptura com a sociedade capitalista.

É importante distinguir politecnia de polivalência, pois se trata de perspectivas antagônicas; enquanto o horizonte da formação polivalente, proposto pelo discurso industrial, é o mercado, como estratégias históricas do capital para expropriar e incorporar o saber, o horizonte da educação politécnica é o homem omnilateral, em sua busca pela liberdade *no* e *do* trabalho, objetivando a aprimoramento intelectual da classe trabalhadora, o desenvolvimento das múltiplas necessidades e capacidades humanas.

O interesse da burguesia industrial pela educação da classe trabalhadora sempre esteve presente no campo dos embates hegemônico-pedagógico, buscando criar homens à sua imagem e necessidade, na pretensão de adaptar ou conformar o trabalhador aos interesses da produção (RODRIGUES, 1998).

O perfil do trabalhador na proposta da formação polivalente está descrito por Rodrigues, *in litteris*:

Este novo tipo de trabalhador precisa, ainda, ser capaz de tornar-se um 'déspota de si mesmo', já que não é mais o eficiente *clic-clac* contínuo das máquinas que determina o externamente o ritmo de trabalho. O próprio trabalhador torna-se responsável pela eficiência da produção de mais-valia relativa, sem esquecer que no chip estão encerradas as informações do ritmo de produção de cada operador. O autocontrole e os pulsos binários substituem, na produção participativa, os capatazes e o *clic-clac* da maquinaria de base eletromecânica (RODRIGUES, 1998, p. 138).

Na ótica do capital, uma característica é invariante: a constituição humana é meramente uma variável a ser funcionalizada a concepção maximizada do capital, a valorização do saber do trabalhador coloca-se na contradição medular do capitalismo, o trabalhador não pode ter os meios de produção, não pode deter o saber, mas sem saber, ele não pode produzir (SAVIANI apud RODRIGUES, 1998, p. 142), a educação deve ser na medida em que não ultrapasse as necessidades do capital, segundo Rodrigues (1998, p. 142) “uma classes trabalhadora socializada no saber mais desenvolvido, mais geral, mais abstrato, enfim, possuidora do conhecimento científico, é uma ameaça ao poder despótico do capital”

Por fim, a reforma educacional do ensino profissional no governo FHC, insere-se no contexto de reestruturação produtiva sob a ótica neoliberal, numa conjuntura favorável ao capital e desfavorável ao trabalho, de despublicização e mercantilização da escola, e reforço à dualidade estrutural, consolidando uma concepção de educação profissional deslocada da necessidade dos conhecimentos básicos indispensáveis ao desempenho crítico e criativo da atividade produtiva, convertendo a educação profissional em um mero treinamento parcial, aligeirado e superficial.

4.4 Consequências da Separação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no CEFETPE

Para muitos docentes a separação entre o ensino propedêutico e o profissional, efetivada com o desmembramento do técnico integrado ao ensino médio para o técnico sequencial (pós-médio) resultou numa queda de qualidade no ensino técnico (sequencial), em que se evidenciou um desnivelamento das turmas, em relação ao modelo integrado anterior, já que neste, mesmo o aluno com precariedade de formação, tinha a oportunidade de nivelamento com o tempo. Tal fato não acontece no pós-médio, compelindo, em muitos casos, um esforço do professor no sentido de tentar preencher as lacunas deixadas por uma formação

anterior débil, o que compromete o andamento da matéria e da formação profissional (CORDEIRO, 2004; OLIVEIRA, 2003a).

A separação implicou, segundo orientação do PROEP, consoante Portaria n. 646/97, numa redução inicial de 50%, com progressão até 20% da oferta de ensino médio, podendo ficar abaixo desse índice, contribuindo desta forma para diminuir o número de vagas no ensino médio de qualidade, ofertado pela rede federal, o que demonstra o descaso do governo com esta modalidade de ensino, já que, segundo os dados do INEP – Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira -, o maior contingente de matriculados no ensino médio está na escola pública estadual e municipal, apresentando índices críticos de aprendizagem (Vide Gráficos 19 e 20).

Tabela 1 – Vagas para o Ensino Médio de 1998 a 2003 – CEFET/PE

Vagas	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Vagas Ensino Médio PROEP (Projeção)	320	240	80	80	80	80
Vagas oferecidas	320	320	240	240	160	160

Fonte: CORDEIRO, 2004, p. 307. Elaboração a partir do projeto elaborado pelo CEFET-PE para pleitear as verbas do PROEP e dos relatórios anuais de gestão.

Portanto, como revelam os dados, o desmembramento do ensino integrado, médio e profissionalizante, assim como o advento dos cursos tecnológicos, engendrou significativa desestruturação da vida acadêmica na escola. A referida cisão deu-se em detrimento do ensino médio face às orientações do PROEP, o qual condicionou a liberação de recursos ao atendimento às orientações prescritas, passando o ensino médio a uma condição marginal diante das outras modalidades de ensino coexistentes, sobretudo em relação ao tecnológico. O desprestígio do ensino médio, inicialmente, provocou uma corrida de muitos docentes para as outras modalidades, face à redução progressiva da oferta e a possível iminência de sua extinção (vide Tabela 1).

Mesmo diante de tal desprestígio, houve uma forte procura pelas vagas do ensino médio, ofertada pela instituição, graças à imagem positiva de qualidade atribuída à instituição EFTPE, a qual, mesmo diante da precariedade, falta de professores qualificados em algumas áreas, desinteresse da direção decorrente das orientações superiores, manteve um alto índice de aprovação no vestibular.

Tais mudanças promoveram uma redistribuição de professores, compondo um quadro

de desequilíbrio de demanda; em algumas áreas houve um acréscimo de carga horária, enquanto em outras, um déficit, além do remanejamento para os novos cursos tecnológicos. Estas reorganizações desorganizadas faziam com que disciplinas que contemplavam um ou dois semestres no modelo integrado anterior, passassem a configurar os três anos do ensino médio, por exemplo, o que acarretou profundo desequilíbrio de esforço acadêmico para os docentes entre as diversas áreas de ensino, destacando-se, ainda, o fato de que muitos docentes não estavam, e/ou não foram preparados para as novas demandas, particularmente no médio e tecnológico.

Válido esclarecer ainda que o argumento do governo para legitimar a separação pressupõe que os discentes egressos do ensino básico (ensino médio) já possuem o embasamento teórico-científico necessário para a formação técnica, argumento que ignora a precariedade da escola pública estadual no país. Tal medida reforça o caráter dual do sistema educacional brasileiro. A deficiência da formação escolar é sentida nos resultados das avaliações nacionais, como SAEP, ENEM, PISA, como ilustra a Tabela abaixo:

Tabela 2 – Frequência e Percentual de alunos de Construção de Competências – Língua Portuguesa – 3ª Série do Ensino Médio – Brasil – 2001.

Estágio	%
Muito Crítico	4,92
Crítico	37,20
Intermediário	52,54
Adequado	5,34

Fonte: BRASIL. MEC/Inep/Daeb, 2004, p. 10

Em consequência da separação do ensino técnico do propedêutico citada, reduziu-se a oferta de vagas no ensino médio na rede federal de ensino profissional e elevou-se a faixa etária de seus estudantes, na medida em que, segundo a lei, o aluno tem, necessariamente, que cursar o ensino médio para em seguida se formar no curso técnico, ou, concomitantemente em ambos, estando a emissão do diploma condicionado a conclusão do ensino médio, o que, com efeito, penalizou o aluno carente de recursos, público alvo, em tese, do ensino técnico.

Os efeitos trazidos e apresentados agravaram profundamente o dilema dos jovens das classes populares, os quais precisam ‘escolher’ entre a formação escolar e a inserção no mundo do trabalho, já que, dificilmente, tais jovens teriam condições (materiais) de

frequentar, diuturnamente, a escola, para estudar no ensino médio num turno e o técnico em outro, em escolas diferentes. Da mesma maneira, estes mesmos jovens não poderiam dispor, ou 'se dar ao luxo', em se tratando do técnico sequencial, de consumir cinco anos em vida acadêmica à obtenção de uma formação profissional.

Interessante ressaltar que todas as mudanças foram impostas, sem planejamento, nem transparência, somando-se a isto o quadro de instabilidade político-institucional do CEFET/PE, associado à conjuntura de privatização e desmonte do Estado.

O quadro político do CEFET/PE viveu uma instabilidade com a saída do diretor que se manteve no cargo por dezesseis anos ininterruptos, de 1979 a 1995, o sucessor deste foi o terceiro colocado na lista tríplice, gerando muito descontentamento, ficando por 04 (quatro) anos, justamente o período em que se deu a cefetização, sendo o Estado de Pernambuco um dos primeiros a adotar a cartilha Proepiana.

Registre-se ainda que, antes do término do mandato, o referido diretor assumiu um cargo em Brasília, no MEC, nomeando o substituto que dirigiu o centro por mais dois anos (1999-2000), sendo novamente substituído pelo antecessor deste, em 2001, enfrentando forte resistência interna. Em 2002, a assunção do novo diretor eleito foi procedida da morte deste, tendo a diretora da sede, pois na época existia a sede que ficava em Recife e as unidades descentralizadas de Petrolina e Pesqueira, em que pese não ter sido eleita, assumiu o cargo na direção, dirigindo a instituição até o novo processo eleitoral que se deu em abril de 2003, contudo o novo diretor, com pouco tempo de gestão, é suspenso do cargo graças a um processo administrativo disciplinar. Ou seja, durante o período de reforma educacional no CEFET/PE, a instituição viveu uma crise política interna, a qual influenciou negativamente nos rumos tomados.

As mudanças materializadas na nova LDB (Lei 9.394/96), no Decreto n.º 2.208/97, criou três níveis de educação profissional; foram eles o *básico*, o *técnico* e o *tecnológico*. No primeiro nível, a saber, na educação profissional básica, não há exigência de escolaridade do candidato, sendo configurada como não formal, podendo ser oferecidas por muitas instituições de ensino e até sindicatos.

Diante disto, faz-se mister incursionar no instrumento de implementação da política de formação profissional básica, a saber, o PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do

Trabalhador - , criado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, de 1995 a 2002 (mandados de FHC), o qual teve como meta articular as políticas públicas nas áreas de emprego, trabalho e renda, cuja principal fonte de financiamento provinha do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador).

Quanto ao PLANFOR, estudos independentes indicaram que, além do mau uso dos recursos públicos, referido plano notabilizou-se pela baixa qualidade e acanhada efetividade social, oriunda da débil articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, limitados instrumentos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e, por fim, ênfase em cursos de curta duração, consumados em treinamentos pontuais e específicos de poucas horas (KUENZER, 2010, p. 256).

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador está inserido no cerne das políticas de educação profissional, configurando um modelo de formação assaz deficiente para trabalhadores precarizados, consolidando uma concepção de formação profissional deslocada da necessidade dos conhecimentos básicos fundamentais ao desempenho crítico e criativo da atividade produtiva e, portanto, convertendo a educação profissional em mero treinamento aligeirado, fragmentado e superficial para o trabalho.

Desse modo, o mencionado plano não contribuiu para elevação da escolaridade da clientela foco, fator relevante e indispensável para galgar outro estágio de desenvolvimento econômico e social. Vale ressaltar, porque relevante, que essa modalidade de ensino concentrou aproximadamente 70% a 80% das matrículas no total da oferta de educação profissional, sendo ofertado, sobretudo, nas redes do Sistema S (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p-272).

Nesse diapasão, pode-se afirmar que a política de formação básica no governo FHC configurou-se como assistencialista e compensatória, nos moldes neoliberais das políticas focais, em detrimento da perspectiva universalista, cuidando em amenizar a pobreza para evitar tensões que pudessem comprometer a continuidade das reformas econômicas. O que nos remete à política implementada no idos do século XX, quando da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais do país em 1909, tema já exposto alhures, retomando o princípio inicial que orientou a formação das referidas escolas, uma política assistencialista e compensatória para os “desafortunados” da sorte.

A política do ensino profissional/básico contribuiu para acentuar o caráter elitista e dual do sistema educacional brasileiro, reforçando, na prática, o dualismo estrutural, a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre ensino profissional e propedêutico, entre os que têm acesso aos bens materiais e simbólicos e os excluídos do acesso a estes bens. Destinado a um enorme contingente de trabalhadores sem ou com pouca escolaridade, uma formação profissional aligeirada, precária, de caráter adestrador e pragmático, de preparação para um ofício num contexto de intensa precarização do trabalho.

Esses cursos básicos assumiram mais a função de treinamento aligeirado, desconsiderando uma política mais ampla que oferecesse condições ao trabalhador de dar continuidade aos seus estudos. Ao contrário, os trabalhadores “incapazes de estudar” têm que “aprender a trabalhar” através dos cursos básicos (KUENZER, 2007a, 2010, 2011), conformando-os à posição subalterna na divisão social e técnica do trabalho.

Como reiteradamente afirmamos, a separação da educação profissional básica do ensino formal reflete e reforça o dualismo estrutural da educação no país, na medida em que exclui um grande contingente de trabalhadores do acesso a oportunidades de formação qualificada, não se pode pensar em capacitação do trabalhador num cenário de precarização da escola formal. A formação profissional não pode prescindir de uma educação básica que oportunize o mínimo de saberes para a sua inserção como cidadão e trabalhador.

A prática de um ensino deficitário, de qualidade sofrível para uma clientela que, pelo histórico de desassistência por parte do Estado e vulnerabilidade social, necessitaria de um período mais longo de estudos, e de estratégias pedagógicas para sanar as deficiências escolares, demandando investimento em infraestrutura, professores qualificados, estratégias educacionais adequadas às particularidades desses educandos, além de reformas que extrapolam o âmbito da escola.

Na prática, no ensino básico as políticas públicas de universalização no Governo FHC foram minadas pelas políticas macroeconômicas, através de reiterados cortes de gastos sociais que inviabilizaram a efetivação das políticas de universalização com qualidade, atendendo apenas aos critérios quantitativos.

O que se constatou foi uma dicotomia entre a universalidade da educação básica e a qualidade desta, em que uma grande parcela conclui o ensino fundamental sem dominar a

leitura e a escrita, o que nos leva a ilação de que só o acesso à escola não basta para que ocorra aprendizagem. Não alterando a dualidade estrutural de escolas diferenciadas para segmentos distintos, em especial, uma escola pobre (material e culturalmente) para uma clientela igualmente pobre, a escola continuará cumprindo a função social de reprodução das estruturas sociais, refletindo as estratégias de classes e reprodução de estruturas de poder associadas à divisão social e técnica do trabalho, promoverá uma “inclusão excludente” (KUENZER, 2009).

O referido quadro agrava-se ainda mais face à precarização do trabalho e a crescente elevação da escolaridade exigida pelo mundo do trabalho. É neste cenário que se apresenta os cursos profissionalizantes básicas, como alternativas redentoras e emergenciais de inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho.

A opção por investir nessas políticas de formação básica, sem alteração das estruturas sociais, tem uma conotação conservadora, no sentido de reprodução da ordem estabelecida ou das relações de produção capitalista, na medida em que não contrariam os interesses hegemônicos, tendo um custo político e econômico mínimos.

Insta expor informações quanto à conformação do ensino básico; segundo dados do Censo Escolar 2006, 90,49% dos alunos matriculados no ensino fundamental, incluindo o EJA, estão em escolas públicas, enquanto 9,51% nas escolas privadas. (MOURA, 2010)

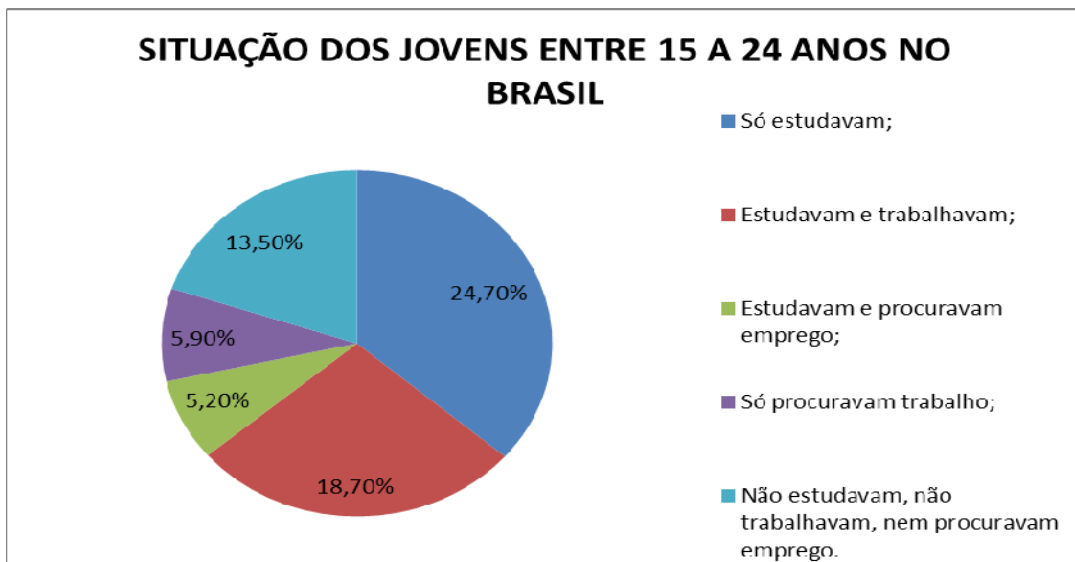
Cabe ainda acrescentar, segundo SIMÕES (2010, p. 101), que, apesar da ampliação do acesso, atingindo a universalidade quantitativa, esta, no entanto, é acompanhado de reprovações sistemáticas e um significativo percentual no quesito evasão, o que se materializa no abandono “físico” e “espiritual” do aluno, uma vez que somente 70% dos jovens concluíram o ensino fundamental, e muitos pela Educação de jovens e Adultos (EJA). O sucateamento da escola e a falta de perspectiva de trabalho e vida futura faz com que a instituição perca significado para os educandos.

Com efeito, a evasão escolar, antes de se confirmar como evasão física, é também precedida por uma invisível e simbólica evasão de sentido cultural e desejos de presença de professores e alunos. (SIMÕES, 2010, p. 102).

O gráfico abaixo nos dá uma ideia da situação crítica (calamitosa) da educação dos jovens no país (de 15 a 25 anos), em que um reduzido número (24%) apenas estudava, sendo

preocupante o número de jovens que não estudavam, não trabalhavam, ou procuravam emprego, apresentando-se como um forte candidato a compor o número de egressos e ingressos do sistema carcerário no cenário nacional, o que ilustra de modo negativo a situação educacional do Brasil.

Gráfico 1 – Situação dos Jovens Entre 15 a 24 anos no Brasil.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2001 apud SIMÕES, 2010. Tabela montada a partir dos dados do Programa Nacional de Amostra por domicílios (PNAD) – 2001.

É inegável o grande avanço nos anos 1990 no que concerne à universalização da educação fundamental e ampliação da oferta do ensino médio; contudo, esta dilatação da oferta se efetivou em detrimento da qualidade, os dados provenientes de avaliações nacionais e internacionais – Saeb (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1999, 2002, 2005), ENEM (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004a, 2006b), IBGE e PISA (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2001)- mostram sérios problemas de eficiência (para usarmos jargão economicista) do sistema educacional brasileiro, historicamente perpassado por um dualismo estrutural arraigado, forjando escolas diferenciadas para clientelas diferenciadas, dualidade esta alicerçada em uma sociedade caracterizada historicamente por grandes desigualdades sociais e econômicas, como a brasileira.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elaborado e aplicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC, faz a aferição da situação dos concluintes, da quarta e oitava série do ensino

fundamental e do terceiro ano do ensino médio, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais; coletando dados por meio de testes cognitivos aos educandos e aplicação de questionários sócio-econômicos aos discentes, professores, turmas, diretores e escolares, através de amostras representativas da população escolar brasileira, com o objetivo de aferir a condição dos concluintes do ensino básico em termos de apreensão e aquisição de habilidades e competências, com a intenção de avaliar não o aluno isoladamente, mas o conjunto do sistema educacional e traçar o perfil sócio-econômico dos educandos.

Os indicadores aferidos na amostra dos discentes da quarta série registrou um quadro alarmante, em que 59% do total de estudantes brasileiros situava-se, no final dos anos 1990 e início da primeira década de 2000, nos patamares entre os estágios Muito Crítico e Crítico. Em Matemática a situação não é diferente, ficando em 52% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004).

No que concerne aos discentes da oitava série, “em Língua Portuguesa, apenas 10% dos estudantes estão no estágio considerado adequado. Em Matemática são menos de 3% dos alunos” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004, p. 7).

Com relação aos concluintes do ensino médio,

42% dos alunos estão no estágio 'muito crítico' e 'crítico' de desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa. São estudantes com dificuldades em leitura e interpretação de textos de gêneros variados. (...) Os denominados 'adequados' somam 5% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004, p. 7).

A partir dos dados do Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais (2001, 2004, 2006b), observa-se forte correlação entre o perfil socioeconômico, a posição social do educando na estratificação social, e seu desempenho nos testes. Dos discentes do ensino médio com desempenho inadequado, mais precisamente, no estágio “muito crítico”, 76% encontram-se majoritariamente matriculados no turno escolar noturno, 96% estudam em escolas públicas, 48% combinam trabalho e estudo e 84% apresentam distorção idade-série, estando acima da considerada ideal para a série. Além disso, apresentam mães com reduzida escolaridade.

O perfil acima contrasta com os educandos que apresentam desempenho adequado, no qual 76% estudam na rede de ensino privada, 89% cursam a escola no turno diurno, 87% só

estudam e 84% das genitoras tem apenas o ensino médio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004).

Outro indicador, essencial para se entender o quadro da educação no país, é a evasão escolar, a qual, na rede pública, corresponde a 17% das matrículas, sendo que 70% dos que evadem estudam no turno noturno (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004, p. 8).

Interessante registrar o dado quanto à distorção idade-série na educação, no Brasil 53,3% dos discentes matriculados no ensino médio apresenta inadequação com a faixa etária ideal, aproximadamente, entre 15 e 19 anos de idade. A distorção idade-série na Região Nordeste atinge 70%, enquanto na Região Sul é de 37,3%. Em Pernambuco, especificamente, corresponde ao percentual de 67,5.

Com relação aos discentes com rendimento 'muito crítico', merece destaque os dados relativos à repetência de série, onde 66% dos alunos já repetiram uma ou mais vezes a série escolar. Também nessa faixa de desempenho, especificamente em Língua Portuguesa, cerca de 40% concluíram o ensino fundamental via supletivo.

Os dados obtidos mostram como a educação é desigualmente distribuída, apontando as disparidades entre regiões, redes de ensino público e privado, estrutura escolar, clientela e distintos níveis culturais e sócio-econômico. Constata-se que a diferença entre as redes privadas e públicas são bem mais significativas de que as diferenças entre as regiões, “enquanto a diferença no rendimento em Língua Portuguesa entre os estudantes do nortenordeste e do restante do país apresentava-se próximo a 20 pontos, a diferença entre as redes pública e privada no nordeste é superior a 50 pontos” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004, p. 29).

Em matemática o quadro é mais contrastante. Segundo os dados do Sistema Nacional de Avaliação da educação básica (Saeb) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1999, 2002, 2005) na rede pública, no intervalo entre 1995 e 2001, período situado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, o desempenho dos discentes piorou em menos 9,2 pontos, enquanto na rede privada melhorou 32,1 pontos. Neste mesmo período, a diferença entre os discente da rede pública e privada alargou-se 41,5 pontos em Matemática e 33,7 em Português. Estudantes que sempre estudaram em escolas privadas

apresentaram colocação acima daqueles advindos da rede pública. A diferença aproxima-se aos 54 pontos em Língua Portuguesa e 71 pontos em Matemática (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2004, p. 31).

Sendo o ensino pago seletivo economicamente, atendendo uma clientela bem menor e em contexto social favorável, essa queda diferenciada de desempenho revela um aprofundamento das desigualdades sociais, resultado das políticas de desmonte do Estado e de cortes sucessivos de investimentos sociais, o que reforça ainda mais o dualismo da educação brasileira, materializado em redes distintas de atendimento para clientelas diferenciadas. Uma rede privada, para aqueles que podem pagar, e uma rede pública de massa, de caráter discriminatório, cuja funcionalidade adéqua-se à reprodução das estruturas de poder e de classes, da reprodução das relações de produção capitalista.

Mesmo diante deste quadro o governo promoveu a reforma do ensino profissional, desmembrando-o em médio e profissional, reduzindo a oferta de ensino médio de qualidade, oferecendo um ensino profissional de nível técnico aligeirado, num contexto em que um número significativo de alunos egressos do ensino médio apresenta sérias deficiências de aprendizagem.

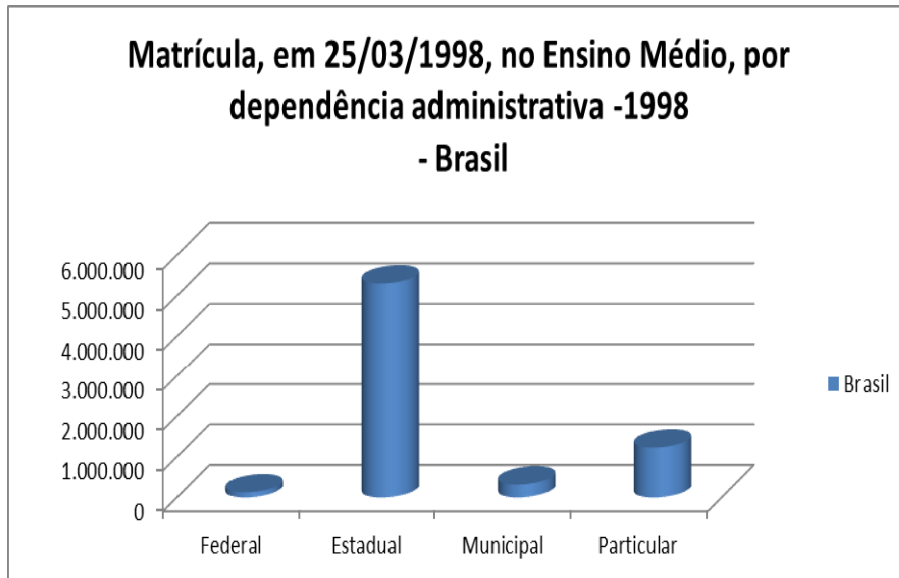
A reforma partiu do pressuposto de que o modelo educacional das escolas técnicas federais apresentava-se obsoleto, ineficiente e dispendioso, não atendendo às novas demandas econômicas do mundo globalizado; contudo, a reforma contribuiu para reforçar a dualidade estrutural resultado da desigualdade abissal entre as classes no país, configurando, de fato, uma contrarreforma do Estado vinculada ao processo de reestruturação do capital.

No que tange à dualidade público/privado é importante considerar qual é a clientela que tem acesso à escola de qualidade, eis que “as elites” preenchem as vagas das instituições de melhor qualidade, seja ela pública ou não, apropriando-se dos bens simbólicos, do saber socialmente e historicamente construído, os quais se tornam monopólio desses grupos, e instrumento de poder.

Reitere-se, há escolas públicas de qualidade, e escolas privadas ruins, cujo desempenho depende fortemente da origem social da clientela destas instituições, pois as melhores instituições públicas, pelo concorrido acesso, tende a abrigar aqueles alunos que dispõem de melhores oportunidades de formação nas fases escolares anteriores. Como

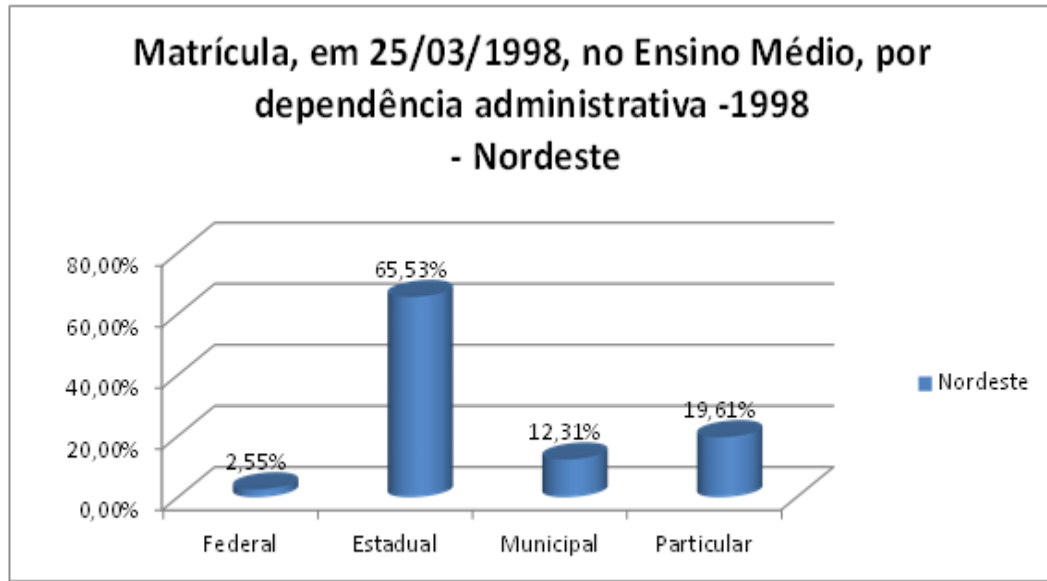
demonstra o gráfico abaixo, a oferta no ensino médio concentra-se na rede pública estadual, que tem a clientela discente oriunda das camadas populares da sociedade, e estas escolas se caracterizam pela precariedade.

Gráfico 2 – Matrícula, em 25/03/1998, no Ensino Médio, por Dependência Administrativa – 1998 – Brasil.



Fonte: Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais - INEP, 1999

Gráfico 3 – Matrícula, em 25/03/1998, no Ensino Médio, por Dependência Administrativa – 1998 – Nordeste.



FONTE: INEP

Referenciando o gráfico e todo o exposto, têm-se os dados do CENSO escolar de 2006, os quais mostram que 90,49% matriculados no ensino Fundamental (incluindo EJA) estão em escolas públicas, enquanto 9,51% nas escolas privadas; no ensino médio estes números não diferem muito.

Uma educação de qualidade pressupõe investimentos, vontade política, não é simplesmente, como defendem os ideólogos neoliberais, uma questão técnica, de gerenciamento de recursos – frequentemente suficientes –, não se trata da incapacidade estrutural do Estado de gerir um ensino de qualidade.

Embora o potencial mínimo de recursos para a educação - 4,44% do Produto Interno Bruto (PIB) - não esteja tão distante dos percentuais dos países desenvolvidos, já que a média da OCDE é de 4,9 do PIB, este é inferior, em termos absolutos, quando comparado ao desses países, o que implica em um valor por aluno muito pequeno (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2003, 2004b). O outro fator é o abismo educacional que nos separa em relação a estes países e até mesmo países com padrão de desenvolvimento similar, demandando valores bem mais elevados para vencer os desafios educacionais, no sentido de democratizar o acesso a uma educação de qualidade e superar um atraso educacional secular.

Outro aspecto relevante no quadro educacional brasileiro é a discrepância entre valores gastos nos Estados da federação, em 1998: no Brasil tinha-se um gasto médio de R\$ 670,00 aluno/ano, no Maranhão o valor era de R\$ 401,00 aluno/ano, no Rio de Janeiro de R\$ 877,00 aluno/ano (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2003, p. 7), enquanto o aluno Cefetiano, conforme Relatório de Gestão 2002, tem um custo de R\$ 2.900,00. Se considerarmos a diferença entre prefeituras, regiões, Estados e União, teremos uma dimensão das desigualdades de financiamento; contudo, não há que se nivelar tomando como parâmetro o menor valor, eis que uma educação de qualidade implica custos.

Neste diapasão, sobreleve-se o exemplo coreano – país cuja situação socioeconômica e educacional se assemelhava ao Brasil – onde se promoveu mudanças para reverter o quadro de subdesenvolvimento; inicialmente foram alocados investimentos acima dos padrões mundiais, o que mostra a participação do governo e sociedade, que resultaram em índices excelentes – entre os primeiros nos exames do PISA, o que evidencia que educação exige investimento. Confrontando tal mudança com a realidade brasileira, deve-se observar os gastos das mensalidades da educação das elites se comparados com os poucos recursos investidos por aluno/ano nos estados e municípios.

Segundo dados do Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais (2001), no âmbito privado das famílias, a “prioridade” de gastos era distinta para os diferentes níveis de renda e instrução. Naturalmente, as famílias com insuficiência de recursos tendem a concentrar os mesmos no atendimento de suas necessidades básicas de sobrevivência, apresentando, por conseguinte, uma reduzida diversificação de consumo. Diferentemente das famílias de mais elevada renda e instrução do(s) progenitor (es) ou responsáveis, que apresentam maiores gastos, em termos absolutos, e diversificação de produtos e serviços educacionais consumidos.

De fato, esses contextos interferem no desempenho educacional dos educandos, não de forma absoluta, mas, marcadamente, no papel da educação formal, numa sociedade de classes, e na reprodução das relações de produção capitalista. É o que se observa estatisticamente, pela coleta e análise elaboradas por diversas pesquisas, mormente as citadas nesse trabalho, Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais (1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b). As citadas pesquisas revelaram que as disparidades se dão entre regiões, mas são muito discrepantes quando confrontadas entre as redes públicas

e privadas.

Outro indicador importante para avaliarmos a situação educacional brasileira é o Programa Internacional de Avaliação (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicado aos países membros e convidado, dentre eles o Brasil, compondo 32 países nesta etapa. A aplicação dos testes de proficiência no Brasil coube ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), sendo responsável pela avaliação e análise dos dados, sob a orientação do Consórcio Internacional responsável pelo programa. Em 2001, o foco da avaliação foi em Língua Portuguesa, mensurando a proficiência em leitura (os outros focos são Matemática e Ciências, não avaliadas nesta ocasião). Neste ano, 2001, o Brasil ocupou a última posição dentre os países avaliados (INEP, 2001).

A participação brasileira é relevante na medida em que enseja, mediante análise dos dados coletados, comparar o desempenho dos educandos brasileiros no contexto da realidade educacional nacional e internacional. No caso brasileiro, foram selecionadas jovens entre 15 e 16 anos, mediante escolha aleatória, de sorteio de escolas e, dentro das mesmas, sorteio de alunos das idades e séries incluídas na amostra da população referência. Assim como na Saeb, agrega-se aos testes de proficiência, a aplicação de questionários objetivando coletar informações contextuais, pois não se pode pretender estudar resultados cognitivos de alunos prescindindo de seu contexto de origem sócio-econômico e cultural. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2001, p. 23)

O resultado mostra a distância, o abismo que separa a nossa realidade educacional de países desenvolvidos, bem como comprovam a dualidade coerente com um modelo de sociedade desigual, excludente, cuja educação corresponde a um instrumento de reprodução das estruturas de poder e das relações de produção capitalista.

4.5 A Reforma e o Perfil Discente da ETFPE/CEFETPE

A formação técnica proposta pelo Decreto n.º 2.208/97 estabeleceu uma educação dicotomizada entre ensino médio e ensino técnico, entre instrução de caráter propedêutico e instrumental, entre cultura geral e cultura técnica (profissional), não proporcionando ao trabalhador a capacidade de compreender o processo produtivo de forma mais ampla, limitando-se a garantir o treinamento de viés puramente instrumental, caracterizado pela fragmentação, aligeiramento e superficialidade, logo superada pelas mudanças tecnológicas, sobretudo, pelo emprego acirrado da ciência e tecnologia.

Mudanças se efetivaram no âmbito administrativo, gerencial, jurídico-ideológico e

pedagógico suscitando novos paradigmas, consubstanciados ao novo modelo de acumulação capitalista flexível. Categorias como currículo por módulos e competência configuravam novas concepções pedagógicas compatíveis com as novas demandas do capitalismo internacional financeiro sob a égide do neoliberalismo. Currículos por módulo e competência contrapuseram-se ao modelo precedente, constituído por disciplinas conteudistas, os quais foram apresentados como anacrônicos, rígidos, demasiadamente teóricos e inapropriados face à nova conjuntura de intensa transformação tecnológica e organizacional.

Eram necessárias mudanças, segundo a ótica neoliberal, e tais transformações se sustentavam no argumento da ineficiência, inadequação e na incapacidade de atendimento às novas demandas do novo modelo produtivo do mundo globalizado, as quais o modelo rígido de ensino profissional não conseguia atender:

O Ministro Paulo Renato, justificando a reforma da educação profissional, disse que as escolas técnicas federais estavam preparando os alunos para passarem no vestibular e esse não era o seu objetivo. Separou-se o ensino médio do técnico, mas numa escola em Goiás alunos que já haviam terminado o ensino médio já muito tempo, alunos de até 45 anos de idade, que voltavam e faziam só o curso técnico, também passavam no vestibular. Também vários alunos que já haviam terminado o ensino médio e tentado o vestibular várias vezes e não passavam. Depois esses alunos faziam o curso técnico (especificamente o técnico) e eles também estavam passando no vestibular. Assim, não é separando o ensino médio do técnico que vai se impedir que o aluno faça o vestibular. Mesmo porque o vestibular é raciocínio e se você estimula o aluno a pensar, e é isso que esses cursos fazem, ele vai acabar passando no vestibular (DUARTE apud CORDEIRO, 2004, p. 196).

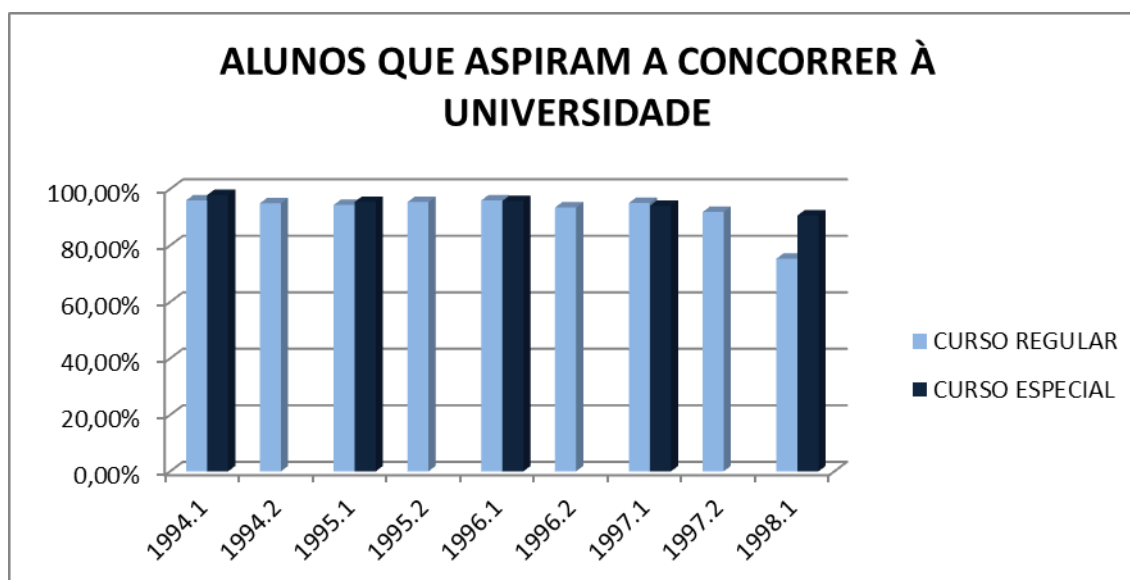
Além do argumento supra, acrescenta-se ainda, na rede federal de escolas técnicas e agrotécnicas, o alto custo alegado pelo governo, revelando a preocupação deste em cortar gastos, pois tais instituições de ensino não atendiam, segundo a versão oficial, a função de formar técnicos para o mercado de trabalho, graças à reconhecida qualidade do ensino ministrado nestas escolas, as mesmas apresentavam-se ‘elitizadas’; além disso, o governo argumentava que a clientela dessas escolas era composta, em grande número, de egressos da “classe média”, que a usavam como trampolim para o ingresso no ensino superior, causando um alto índice de evasão no último ano, já que os discentes tinham êxito nas seleções vestibulares e, portanto, migravam para os cursos superiores.

Contudo, percebe-se que a evasão dos cursos técnicos do ensino médio integrado, antes e depois da separação promovida pela reforma, decorria do dilema do jovem discente entre estudar ou trabalhar, diante da dificuldade de conciliar as duas atividades entre concluir o técnico e cursar a universidade, ele optava pela melhor formação profissional, a que trazia

melhores perspectivas. Não se pode prescindir do fato de que num país de abissal desigualdade de classes, por conseguinte, de oportunidades, o jovem não almeje uma formação superior e o *status*, o que se traduz na possibilidade de melhor remuneração e mobilidade social ascendente.

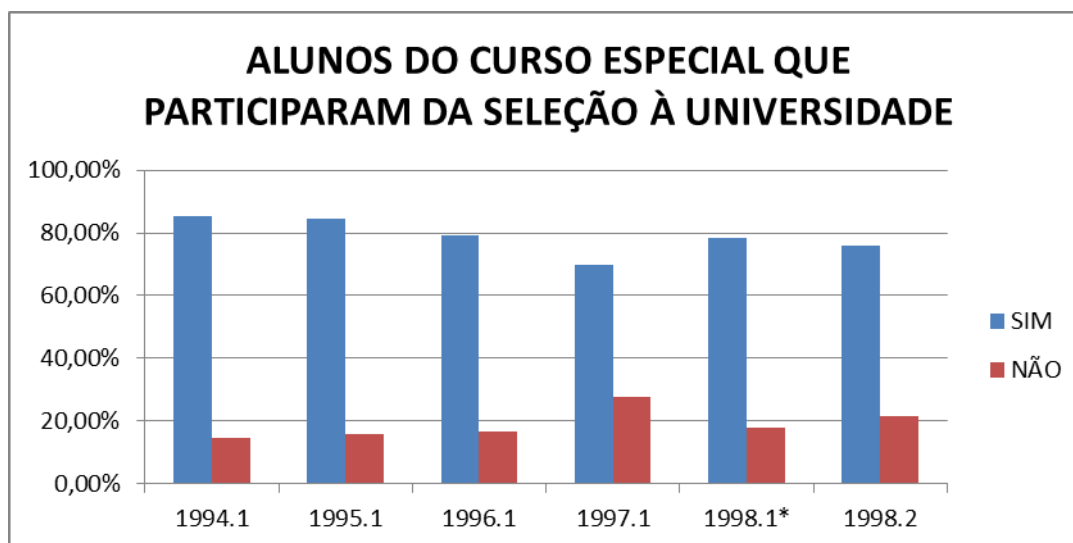
Com a separação promovida, denota-se uma preocupação de contenção de classe, no sentido de reforçar o velho dualismo estrutural que perpassa a história educacional brasileira, configurando um limite de classes, direcionando as camadas populares à formação profissionalizante, básica e técnica, e o ensino superior para a formação das elites. Destarte, a política governamental seguiu contrariamente ao desejo dos discentes, os quais vislumbravam a oportunidade de cursar uma universidade, o que as condições da rede federal propiciam/propiciavam, graças a um ensino de qualidade. Observando os gráficos 4 e 5, particularmente, o primeiro, conclui-se que, por quase unanimidade, que o alunado aspirava à universidade, indo na contra mão dos interesses do governo de que o educando cefetiano deve priorizar o mercado.

Gráfico 4 – Alunos que aspiram a Concorrer à Universidade



Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 1988. O curso especial hoje corresponde ao pós-médio.

Gráfico 5 – Alunos do Curso Especial que participaram da Seleção à Universidade



Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 1988.

Nota: *Há a extinção do curso regular integrado e a oferta do Ensino Médio.

Oliveira (2003) questiona a afirmação do governo, materializada na fala do Ministro da Educação Paulo Renato, quanto ao perfil sócio-econômico da clientela das Escolas Técnicas Federais, de que os discentes compunham-se de egressos da classe média; tal elitização alegada é contestada pelos dados coletados em pesquisas realizadas no CEFET-MG, que não referendam esta tese professada pelo governo. Os dados coletados indicam que a maior parte dos alunos advém de escolas públicas e a escolaridade dos pais é mínima:

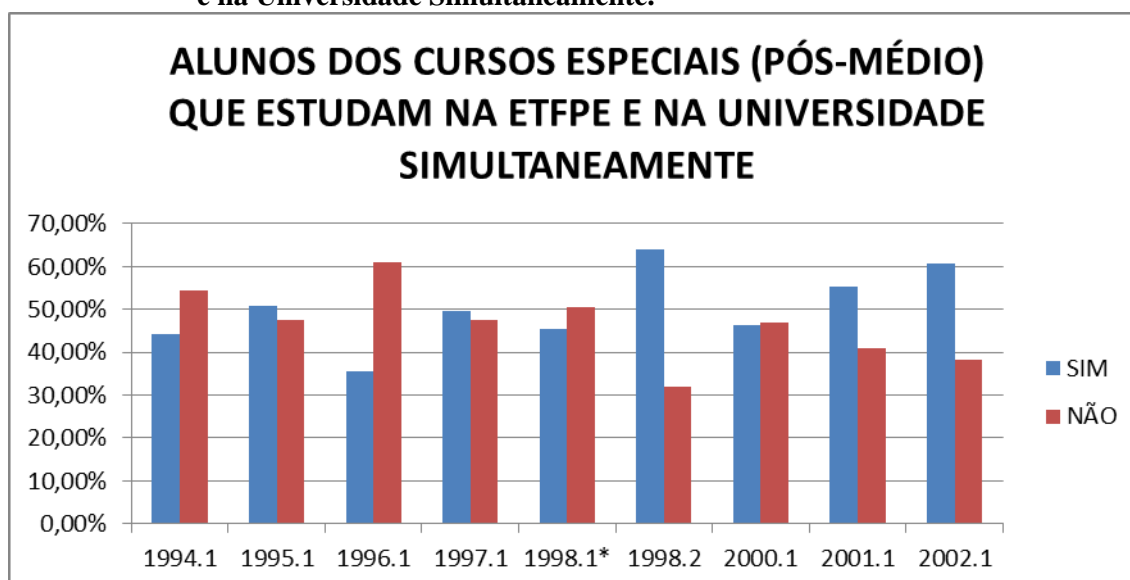
Foi tomado, como referencia, o período compreendido entre 1995 (antes da reforma) e 2000 e os dados sintetizados que indicam: no turno noturno 77% dos alunos são provenientes exclusivamente de escolas públicas e no turno diurno, 67%; no turno noturno, 17% cursaram a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas e no turno diurno, 16%; 21%, no turno noturno, cursaram o supletivo e no turno diurno, 1,5%. quanto à escolaridade dos pais, constatou-se que: mais de 50%, no turno noturno, não possuem ensino fundamental completo e mais de 52% das mães também não atingem esse nível, contra cerca de 5% que possuem curso superior. No turno diurno, cerca de 37% dos pais possuem ensino fundamental incompleto e 17%, curso superior. Quanto às mães, 35% não possuem ensino fundamental completo, contra 18% que possuem curso superior (OLIVEIRA, 2003, p. 79).

Para Oliveira, o trabalho de pesquisa de D'Ávila (1998), no CEFET do Espírito Santo e Ferreira (1990), no CEFET de São Paulo, revelou um percentual significativo de discentes egressos de estratos sociais médio-baixo e baixo da sociedade em suas pesquisas. A referida autora informa que os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) também evidenciaram a inconsistência da afirmação do governo quanto ao perfil do aluno cefetiano, não obstante, deve-se considerar as singularidades da realidade de cada instituição num país

de dimensão continental como o Brasil e sua heterogeneidade socioeconômica, histórica, cultural e regional.

A partir do Gráfico 5, pode-se observar que 80% dos alunos do curso especial (pós-médio) participaram da seleção do vestibular, o que se pode inferir que o curso técnico apresenta-se como segunda opção, posteriormente à universidade; acrescente-se ainda um outro dado, que os alunos do curso especial, 40% em média, cursam concomitantemente a Escola Técnica Federal/Centro Federal de Pernambuco e a Universidade, e destes mais de 50% cursam o técnico na mesma área do curso superior. (Vide Gráfico):

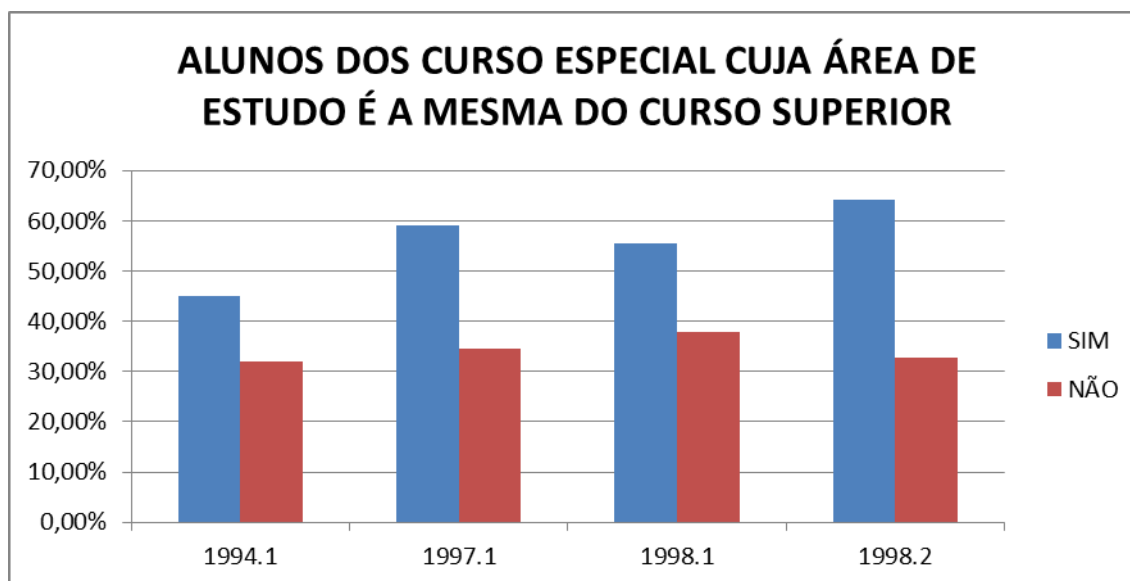
Gráfico 6 – Alunos dos Cursos Especiais (Pós-Médio) que Estudam na ETFPE e na Universidade Simultaneamente.



Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

Nota:*Há a extinção do curso regular integrado e a oferta do Ensino Médio.

Gráfico 7 – Alunos dos Cursos Especial cuja Área de Estudo é a Mesma do Curso Superior



Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

Nota: *Há a extinção do curso regular integrado e a oferta do Ensino Médio.

A partir da leitura dos gráficos supra expostos podemos afirmar que a separação promovida pelo governo não atendeu ao argumento por este apresentado, eis que o alunado não abandonou a ideia de cursar o ensino superior como demonstrado no aumento de discentes (vide gráfico 5) que concorreram às vagas oferecidas pela universidade.

Interessante registrar que o ETFPE oferecia, até 1997, curso regular (médio profissionalizante) nos três turnos e o curso especial (pós-médio) apenas à noite, porém, a partir de 1998, com a transformação da Escola Técnica em Centro Federal, este passa a ofertar o ensino médio, o subsequente (profissional, semelhante ao curso especial) e o tecnólogo (superior), todavia o médio só dispõe de vagas no turno diurno, caracterizando mais uma forma de alijar o aluno que trabalha.

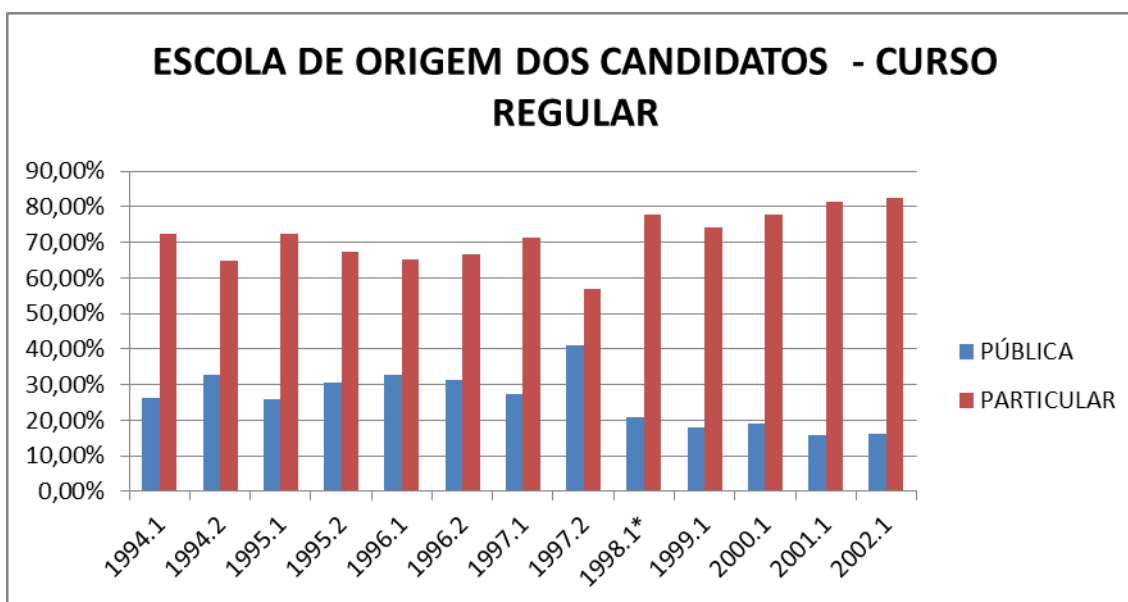
Trazendo a discussão fomentada por dados para o CEFET/PE, observa-se um desequilíbrio favorável ao egresso das escolas particulares, tendo como explicação para o maior número de egressos oriundo da rede particular de ensino o fato de aquele centro educacional ser a única escola profissional federal gratuita de reconhecida qualidade na área metropolitana do Recife, o que suscita uma maior seletividade (vide gráfico 10 e 11), a motivação indicada no gráfico citado suscita ainda uma maior seletividade.

Insta destacar, porque relevante, que a partir de 1998, ano da cefetização, ocorre a separação do ensino propedêutico do profissional, que se traduz na extinção do curso regular

(integrado) e na oferta do ensino médio; em relação a esse último, o desequilíbrio entre as redes públicas e particulares se tornou ainda mais acentuado, eis que o ingresso de alunos de escola pública reduziu, em média, 10%, reforçando a dualidade histórica de uma formação propedêutica, científica e humanística preparatória para a universidade e uma formação técnica profissional aligeirada, superficial para o mercado de trabalho para os trabalhadores. (Vide Gráfico 8).

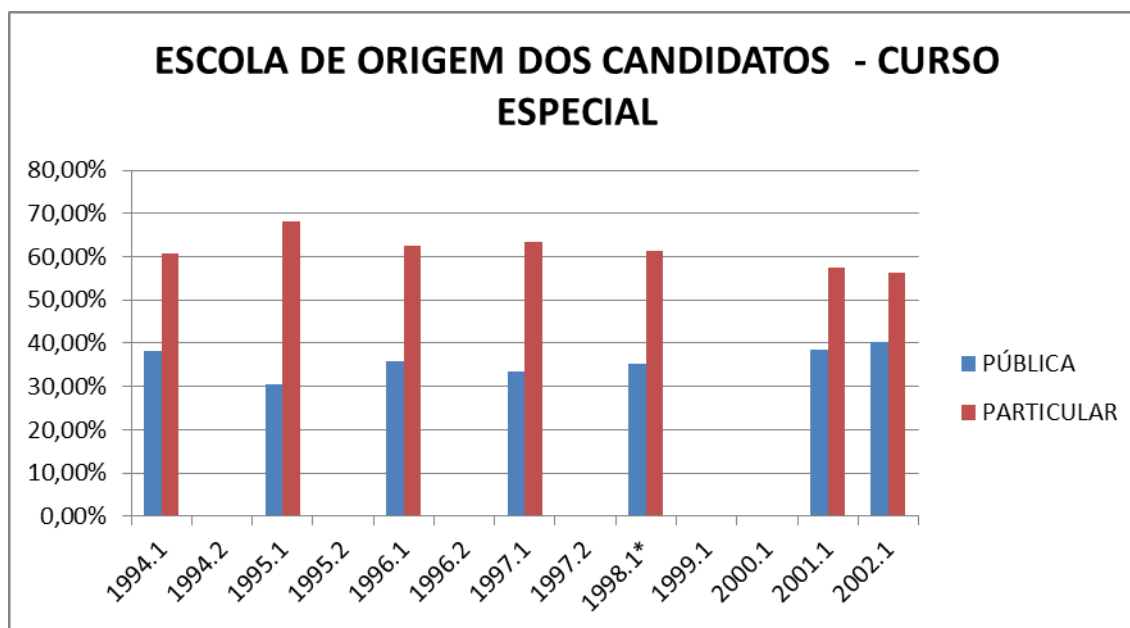
No que tange ao ensino especial, a partir de 1998 passou a denominar-se subsequente, o qual passou a ser ofertado nos três turnos, diferentemente do antigo curso – especial – que era oferecido apenas à noite, manteve-se sem maiores alterações, apresentando um desequilíbrio de menor graduação (vide Gráfico 9).

Gráfico 8 – Escola de Origem dos Candidatos – Curso Regular



Fonte: Escola Técnica Federal De Pernambuco - ETFPE. Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

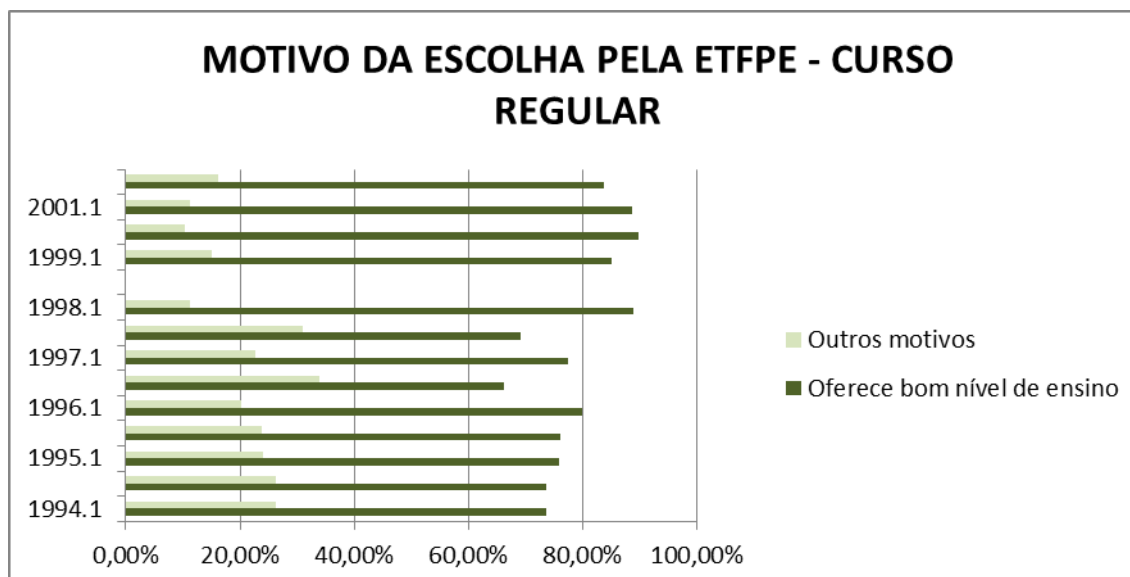
Nota: *Há a extinção do curso regular integrado e a oferta do Ensino Médio e do sequencial.

Gráfico 9 – Escola de Origem dos Candidatos – Curso Especial

Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

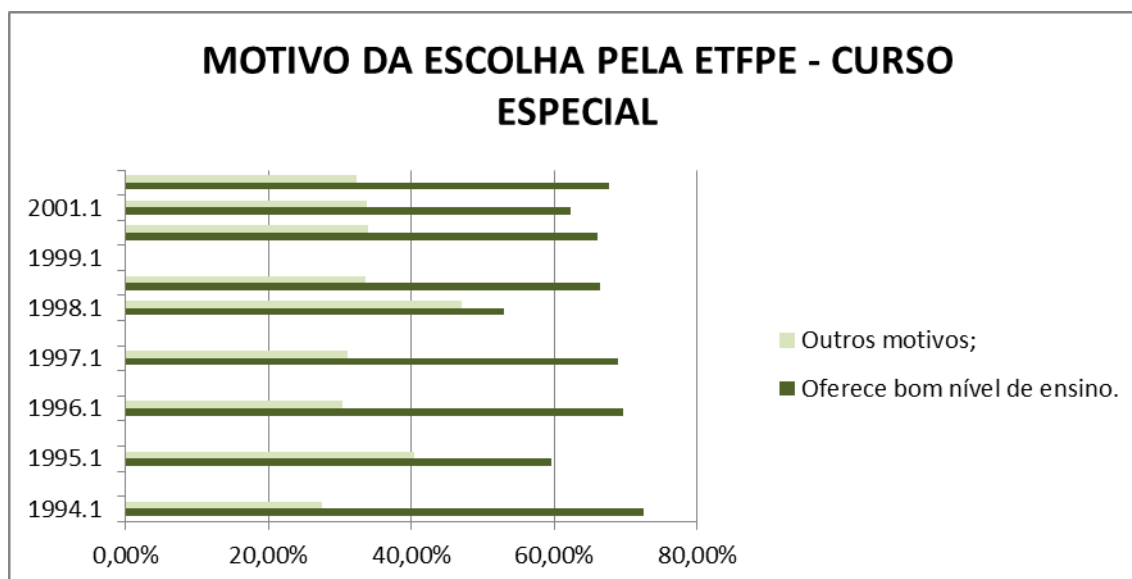
Nota: *O curso especial é equivalente ao sequencial; ambos são pós-médio.

O crescimento da procura dos cursos oferecidos pelo CEFET/PE se deve à imagem positiva da ETFPE ou CEFET/PE como centro de excelência de ensino, o que se constata no

Gráfico 10 – Motivo da Escolha pela ETFPE – Curso Regular

Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

Gráfico 11 – Motivo da Escolha pela ETFPE – Curso Especial

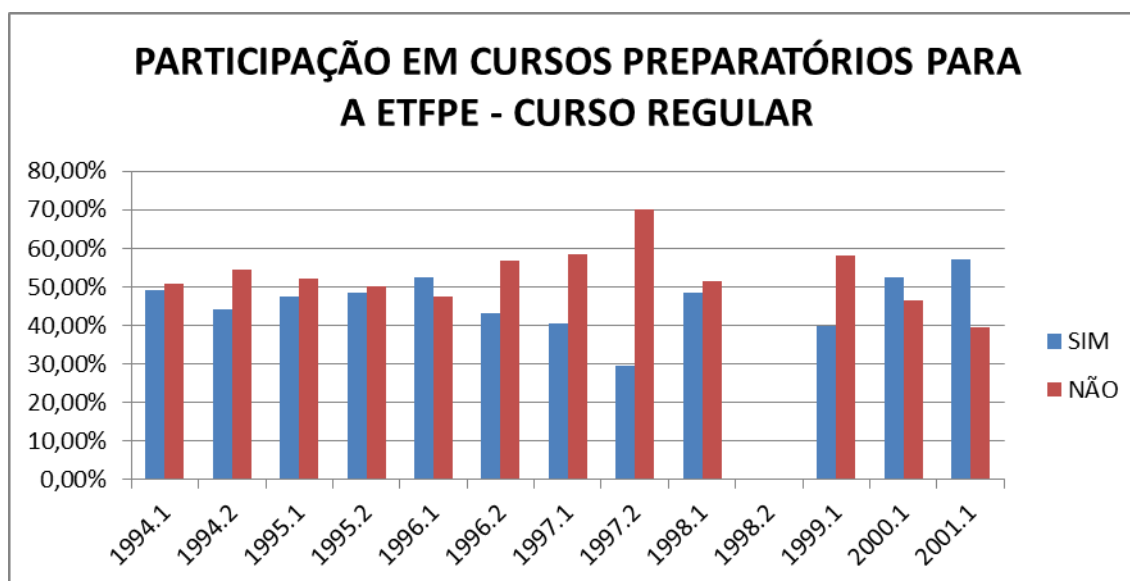


Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

Como dito alhures, o fato de ser a única escola de excelência patente, o acirramento da competição pelas vagas cefetianas se traduz no percentual de alunos que frequentam cursos preparatórios, objetivando a seleção da Escola/Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, o que difere no curso especial, em que uma fração mínima de alunos frequentava cursos preparatórios, eis que já concluíram o ensino médio.

Da leitura de todos os gráficos, percebe-se que os candidatos priorizavam a entrada na universidade, além de que um percentual significativo de alunos cursam, concomitantemente, a universidade e a escola, na mesma área, o que enseja a inferência de que tais discentes buscam nas escolas técnicas não apenas a prática, quiçá ainda o enriquecimento curricular (vide Gráficos 6 e 7).

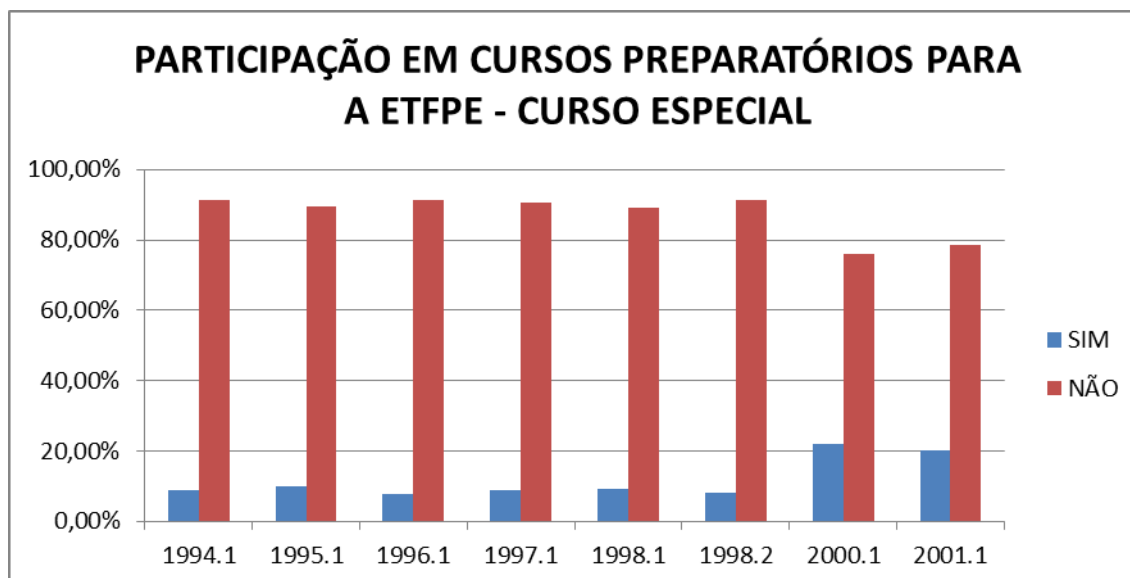
Gráfico 12 – Participação em Cursos Preparatórios para a ETFPE – Curso Regular



Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

Nota: *Há a extinção do curso regular integrado e a oferta do Ensino Médio.

Gráfico 13 – Participação em Cursos Preparatórios para a ETFPE – Curso Especial

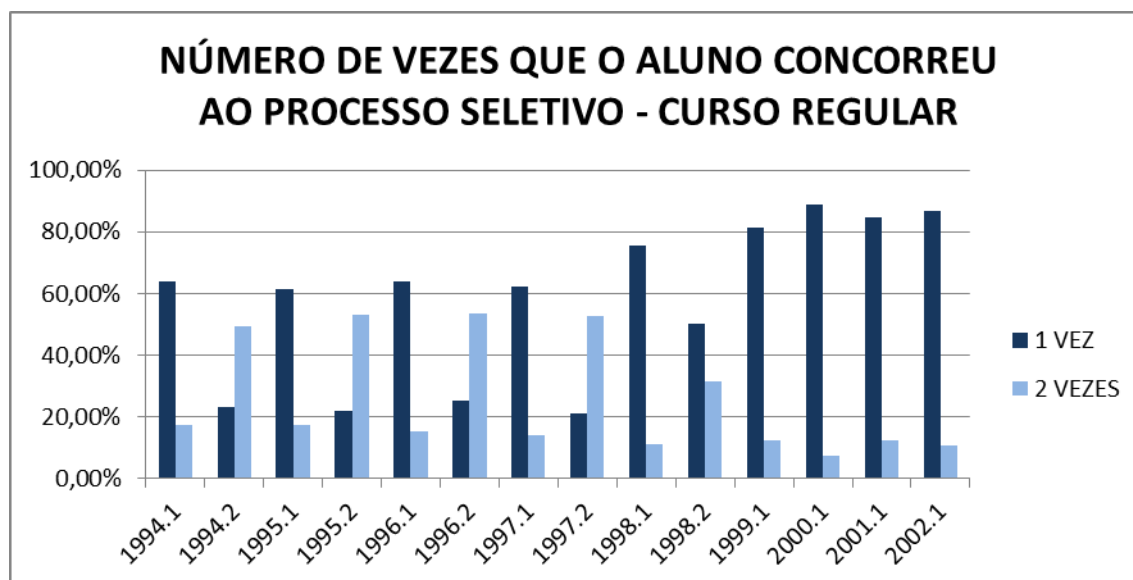


Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001. O curso especial equivale ao Pós-Médio.

Os Gráficos seguintes, a saber, 14 e 15, correspondem ao número de vezes que os alunos concorreram ao processo seletivo nos cursos regular e especial, e, a partir de 1998, nos cursos médio e subsequente, denotando que, com a reforma, tem-se um predomínio quase absoluto de aprovados na primeira tentativa, quiçá refletindo o significativo número de

discentes que frequentaram cursos preparatórios, além do aumento de aprovados entre os egressos da rede privada, os quais desfrutavam de melhores condições objetivas de estudo. Enquanto isso, no curso especial não se observa maiores alterações; nos anos anteriores à reforma oscilou em torno de 10%, predominando dos aprovados em primeira tentativa.

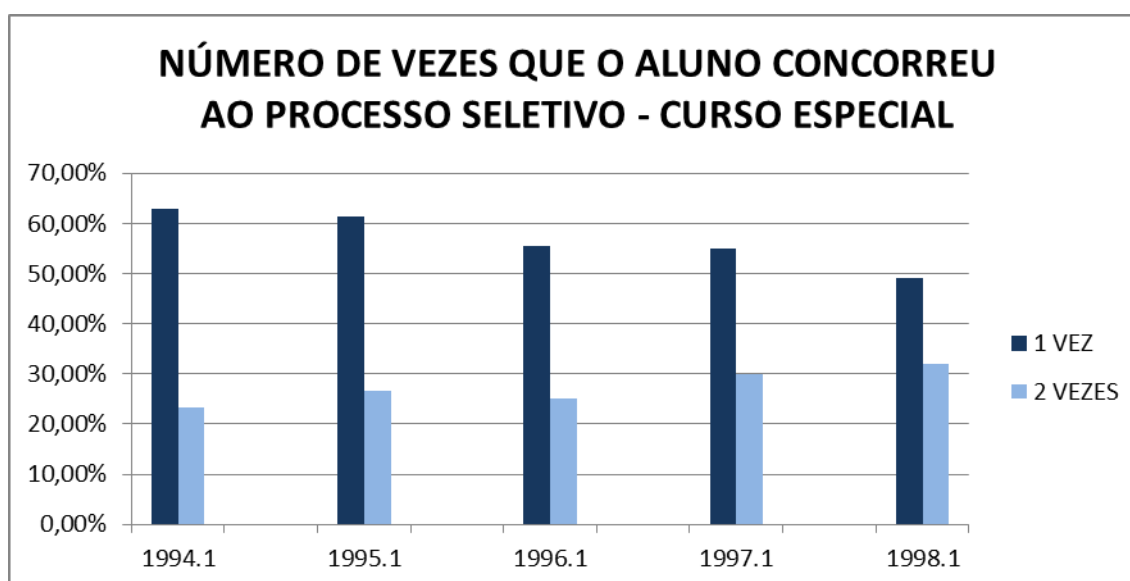
Gráfico 14 – Número de vezes que o Aluno Concorreu ao Processo Seletivo – Curso Regular



Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

Nota: *Há a extinção do curso regular integrado e a oferta do Ensino Médio.

Gráfico 15 – Número de vezes que o Aluno Concorreu ao Processo Seletivo – Curso Especial

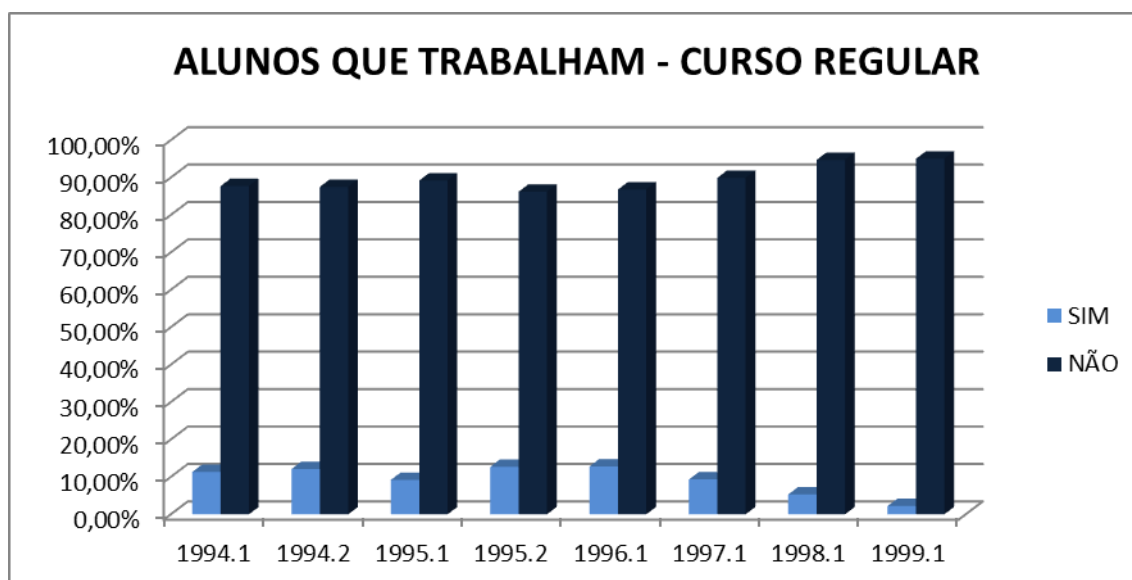


Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

Nota*Há a extinção do curso regular integrado e a oferta do Ensino Médio

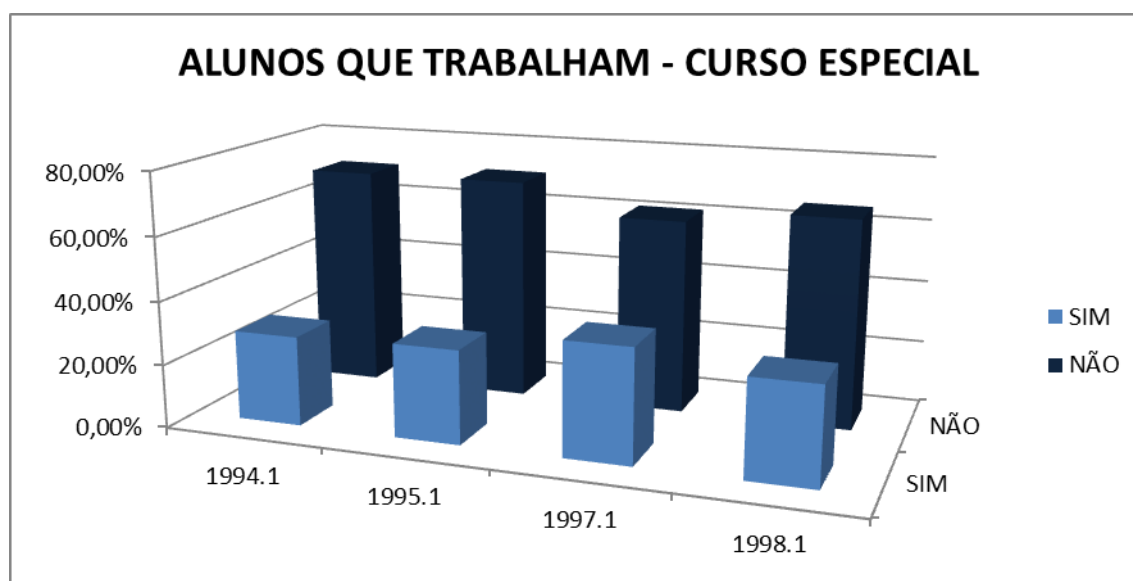
Os dados apresentados pela Escola Técnica Federal de Pernambuco não destoam dos dados apresentados pelo INEP, no que concerne à relação educação *versus* trabalho, ou seja, dos alunos que trabalham e sua formação, eis que apresentam um número significativo de alunos que trabalham nos cursos oferecidos no período noturno, diametralmente proporcional aos cursos regular e médio, que tem uma parcela diminuta no mercado de trabalho. O desmembramento entre o médio e o profissional ocorrida no CEFET/PE não significou a oferta de ensino médio no período noturno, o que poderia trazer um atendimento àquela clientela, excluindo-a da oferta de ensino médio de qualidade. Gráficos 13 e 14.

Gráfico 16 – Alunos que Trabalham – Curso Regular



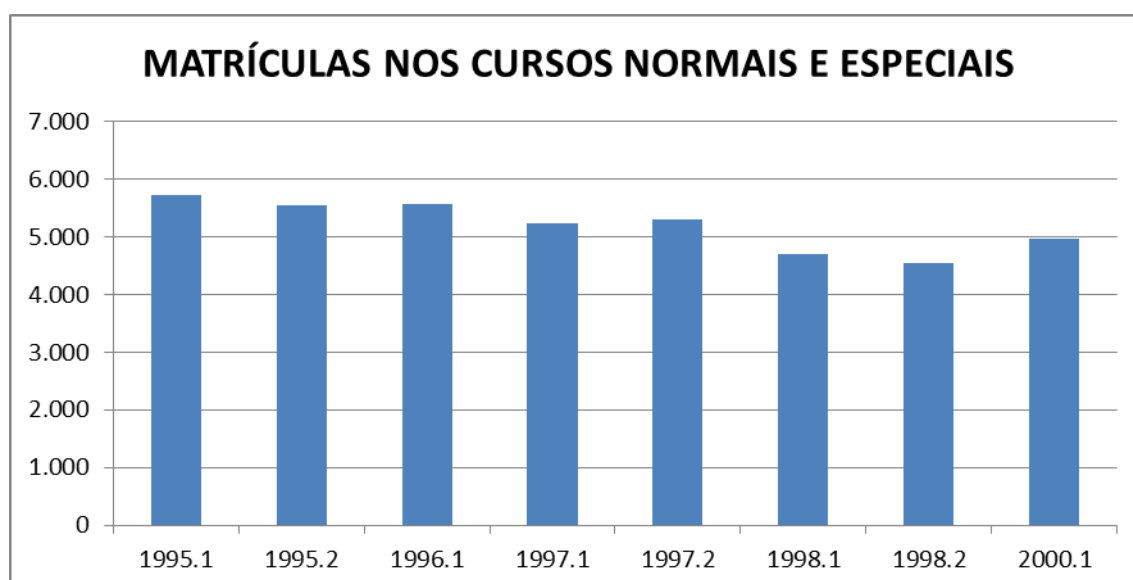
Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

Nota: *Há a extinção do curso regular integrado e a oferta do Ensino Médio.

Gráfico 17 – Alunos que Trabalham- Curso Especial

Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

O Gráfico 18 demonstra que o número de vagas sofreu uma queda no ano de implementação das reformas, graças ao processo de mudanças que provocaram a desestruturação momentânea do recém-criado Centro Federal de Educação Tecnológica.

Gráfico 18 – Matrículas nos Cursos Normais e Especiais

Fonte: Gráfico montados a partir dos dados da Caracterização socioeconômica da clientela escolar ingressa na Escola Técnica Federal de Pernambuco no período de 1994 a 2001.

Nota:*Há a extinção do curso regular integrado e a oferta do Ensino Médio e do Pós-médio (equivalente ao antigo especial). Obs.: os cursos normais funcionavam pela manhã, tarde e noite, os especiais apenas à noite.

A cisão do ensino propedêutico do profissional, promovido pela reforma, resultou num aumento da participação de egressos da escola particular; aconteceu, também, num aligeiramento em relação ao nível dos cursos, para muitos, adestramento e reforçou a dualidade educacional, promovendo uma maior exclusão da clientela de baixa renda, da oportunidade de acesso ao ensino médio-integrado, ao profissional, ou seja, acesso ao ensino de qualidade que ensejava àqueles discentes às bases científicas, humanísticas, técnicas, imprescindíveis a sua atuação como sujeito histórico.

Na realidade, a reforma engendrou um maior desnivelamento entre àqueles egressos do ensino médio público, estadual e municipal, de reconhecida precariedade, e os egressos das escolas particulares, de formação, segundo os dados apresentados pelas avaliações do INEP, de melhor qualidade, comprometendo o rendimento das aulas, eis que o docente deverá promover um nivelamento mínimo.

Outro aspecto relevante é que, majoritariamente, os discentes do ensino sequencial, “pós-médio”, optaram pela universidade, sendo o ensino técnico uma segunda opção. Ressalte-se ainda que aproximadamente metade destes discentes cursam concomitantemente a universidade e, destes, metade cursam também o ensino técnico na mesma área do curso universitário; infere-se, desse modo, que tais alunos buscam a prática, mas priorizam o nível superior, por razões culturais e financeiras. Interessante registrar ainda que o curso médio, com a reforma no CEFET/PE, não foi ofertado no horário noturno, excluindo, assim, a classe trabalhadora do acesso a um ensino médio de qualidade.

A estratégia do governo de atribuir um caráter terminal ao ensino profissionalizante não logrou êxito, uma vez que, como demonstram os dados, os discentes continuam vislumbrando a universidade, e grande número de discentes cursam esta concomitante ao ensino profissionalizante.

A reforma acentuou o caráter dualista na medida em que manifesta um intuito de contenção de classes, legando aos filhos dos trabalhadores de baixa renda o ensino profissional, priorizando a universidade às classes médias e às elites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não está dissociada de seu contexto histórico, é determinada e determinante em suas relações sociais, não podendo ser pensada no vazio; ela configura um espaço de disputa hegemônica de projetos de sociedade, de reprodução, controle e mudanças e “se define pelas relações de poder existentes no plano estrutural e conjuntural da sociedade [...] que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um fator isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória” (FRIGOTTO, 2010, p. 25).

Nesse contexto, as reformas no ensino profissional na gestão FHC se configuraram como reação às macromudanças no processo de reestruturação do Estado brasileiro sob a égide neoliberal, significando um retrocesso em relação às garantias de direitos sociais, no que concerne à educação, o que reforçou a herança histórica que reproduz e se alimenta da estrutura dual e, portanto, desigual do sistema educacional brasileiro.

A instituição escola já se consolida na literatura especializada como espaço de reprodução das relações sociais de reprodução, das estruturas de classes que configuram historicamente um modo de produção; todavia, não se pode negar que a escola é o *locus* de disputa hegemônica vinculada a diferentes projetos de sociedade, é determinada e determinante em suas relações sociais. Como aponta Simões, *in verbis*:

No conceito de hegemonia e contra-hegemonia, a escola reproduz as classes, mas, sofre a resistência das lutas dos jovens pertencentes à classe trabalhadora. Essa contra hegemonia, ou resistência, fundamenta-se em movimentos sociais e políticos que ocorrem fora da escola. O sistema educacional não é só um instrumento da classe dominante, mas um produto dos interesses de classes (SIMÕES, 2010, p. 109).

Como tática de resistência e emancipação das camadas populares, a escola vem, nos últimos tempos, apresentando desafios que a colocam como instituição essencial, como ambiente de oposição entre os novos mecanismos de reprodução das relações sociais de produção e as transformações de condições dos trabalhadores para superação da desigualdade social.

Se, por um lado, não há dúvida de que a escola reproduz as relações sociais de produção na perspectiva do sistema como um todo, por outro a questão é entender o papel da escolarização na luta e conquista das pessoas e grupos no seu desenvolvimento individual e coletivo (SIMÕES, 2010, p. 101-102).

A reprodução das relações sociais não se dá de forma determinística, mas em um cenário de disputa dialética, cujas contradições engendram a produção de novas relações sociais e históricas. O processo histórico não está preso a determinismos de natureza biológica, econômica, divina ou de outra ordem, o homem é sujeito do devenir histórico, contudo, está preso a uma historicidade, na qual é sujeito que a determina e é por ela determinado. Nesta perspectiva, revela-se, no universo micro, a relação dialética entre sujeito e estrutura, assim como, entre estrutura e sujeitos no processo social. Desse modo, a instituição escolar pode reproduzir as desigualdades sociais, apesar de sua expansão estar associada à luta da classe trabalhadora por mais igualdade e mobilidade social.

A escola constitui-se num espaço de disputa hegemônica, na perspectiva macro, é um instrumento de reprodução e transmissão de valores dominantes, de distribuição desigual do capital simbólico, contribuindo para a reprodução da estrutura de classes. Já numa perspectiva micro, a escola pode ser instrumentalizada como estratégia de indivíduos em superar as suas condições sócio-econômicas mais precárias de vida, através da aquisição do conhecimento e busca de formação. Facultando a alguns a possibilidade de mobilidade social, todavia, configurando-se como exceções que confirmam a regra, não alterando o papel macro de reprodução das relações sociais de produção historicamente situada.

A educação no Estado capitalista conforma-se numa rede dual de escolarização, ensejando a reprodução da divisão social e técnica do trabalho, assim como a divisão internacional do trabalho, por sua vez, engendra um processo de inclusão subordinada dos países “periféricos” aos núcleos globais do capitalismo.

O crescimento das demandas por direito à educação inserem-se no leque das lutas históricas dos trabalhadores por direitos sociais, num contexto de ampliação da democracia que se consolidou no Estado Providência, erigido na conjuntura de crise do capitalismo liberal e do espectro do ideário socialista, materializado, em parte, no comunismo real.

O Estado de Bem-Estar ampliou os espaços democráticos, publicizando direitos sociais, tidos como obrigação do Estado, o que contraria o interesse privado do capital em mercantilizar tais direitos – educação, saúde, previdência, como exemplos. No Brasil não se instituiu o Estado Providência, contudo o mesmo repercutiu, inspirando na feitura da Constituição Federal de 1988.

O crescimento da demanda por ensino profissional é parte do pleito dos trabalhadores, motivados tanto pela valorização da educação em relação ao conjunto dos direitos da cidadania, quanto como estratégia de inserção no mercado de trabalho num contexto de crescente precarização. Por outro lado, outrossim é pleito, ainda, de segmentos do empresariado, os quais demandam por mão de obra qualificada necessária para a viabilização da expansão dos seus interesses econômicos, eis que, segundo as leis de mercado, quanto maior a oferta, menores os custos desta força laboral.

De fato, a democratização tem aumentado a inclusão nas diversas modalidades de educação disponibilizada, contudo, a expansão tem sido acompanhada da precarização dos processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, numa educação de massa, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente (KUENZA, 2010, p. 16).

No tocante à alegação da meritocracia, professada pelos ideólogos do mercado, de naturalização das desigualdades, impulsionada pela ideia de que a competitividade é algo natural e necessário como fator propulsor do desenvolvimento, tem-se que o referido discurso meritocrático apresenta-se como uma justifica ideológica que escamoteia as razões estruturais, em que a individualização do fracasso aparece como resultado de ações individuais, no qual as desigualdades e antagonismos de interesses são acomodados sob uma pretensa unidade, dissolvendo-se, portanto, as relações de poder.

Não se pode negar que a essência da escola é meritocrática, no sentido de que ela classifica os indivíduos; todavia, deve ser observado que o acesso aos bens materiais e simbólicos passa por mecanismos de produção e reprodução das estruturas sociais das relações de produção. Numa sociedade de classes, as oportunidades são, em si, assimétricas, constituindo escolas diferenciadas para públicos diferenciados.

Enfatize-se que nesta realidade, especialmente nas economias em desenvolvimento, na periferia dos centros hegemônicos, o mérito desempenha um papel apenas marginal para os filhos dos segmentos pobres da sociedade, como bem apontou Simões (2010, p. 104): “Não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam o acesso às diversas formas de ensino”. Dentro da perspectiva dualista ora trabalhada, tem-se que o ensino profissional sempre foi atribuído às camadas de baixa renda no Brasil.

Enquanto as intensas e frequentes transformações tecnológicas, associadas ao processo produtivo, requerem da força laboral níveis mais altos de escolaridade e de criatividade, o que demandaria maior investimento na formação mais completa desse trabalhador, a reforma do ensino profissional na gestão FHC, consubstanciada na nova LDB (9.395/96) e no Decreto nº 2.208/97, seguiram um sentido contrário, aligeirando, fragmentando, na medida em que separa o técnico do propedêutico no nível médio e dissocia a formação profissional básica do ensino regular. Tais medidas contribuem para uma formação apenas superficial, instrumental, precária e descartável, logo superada pelas mudanças tecnológicas instrumentalizadas pelo capital.

A política implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso reforçou o dualismo estrutural, destinando aos trabalhadores uma educação básica, profissional e tecnológica restrita, no caso, uma educação profissional concebida como adestramento rápido em uma determinada habilidade, sem os conhecimentos dos fundamentos científico-tecnológico-histórico-social, que permitem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais e políticos das relações de produção nas quais estão inseridos, o que não oportuniza, portanto, que os trabalhadores se constituam como sujeitos de seus itinerários históricos.

Na contramão da formação integral ampla, humanística e tecnológica, a política do governo FHC não realizou um modelo de educação que concebesse a formação humana como síntese, a qual contempla a unidade de conhecimentos gerais e específicos, tendo por eixos norteadores o trabalho, a ciência e a cultura. O custo (financeiro) dessa educação equivaleria ao quanto a elite paga nas escolas particulares, eis que uma educação de qualidade exige recursos.

Insta-se destacar que os avanços institucionais da política de FHC foram relativizados diante do paradoxo entre o discurso de modernização, melhoria e qualidade da educação e redução sistemática de investimento em políticas sociais, concatenadas à ideia do Estado Mínimo, com supedâneo no Consenso de Washington, o que promoveu uma despublicização dos direitos, mercantilizando-os.

O período é marcado por políticas focais, em detrimento da universalidade, significando a naturalização das desigualdades e a atenção apenas aos mais pobres entre os pobres, ou a determinados segmentos sociais, sem questionamentos das estruturas econômicas e políticas.

No seu cerne, as reformas contribuíram para manter a dualidade estrutural da escola como reprodutora das desigualdades de classes, como produto e condição do projeto dominante de sociedade brasileira, projeto de capitalismo associado e dependente ou um tipo de desenvolvimento que, como afirmou Francisco de Oliveira, “se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” (FRIGOTTO, 2005, p. 11).

As reformas na ETFPE/CEFETPE inseriram-se num conjunto maior de reformas econômicas, atreladas ao processo de reestruturação econômica capitaneada pelas forças sociais vinculadas aos interesses do capitalismo financeiro globalizado. Neste diapasão, a implementação das mudanças administrativas e pedagógicas foi ungido de cima para baixo, sem consulta, esclarecimento ou participação democrática daqueles que compunham a instituição CEFET/PE. A tão volumosa metamorfose incidiu num processo de desestruturação e desorganização, resultando numa crise de identidade da autarquia ora em comento, marcada pela convivência com três níveis de ensino distintos, a saber, o médio, o profissional (pós-médio) e o tecnológico (superior), não existindo clareza na delimitação entre os níveis, eis que muitos docentes lecionavam nos três níveis, sem distinção normativa de metodologia, carga horária e etc.

Se historicamente havia uma maior participação de alunos egressos da rede privada, motivada, como dito alhures, pela qualidade do ensino da única escola técnica federal da região metropolitana do Recife, com o desmembramento entre o médio e o profissional, aumentou a participação de discentes egressos das escolas particulares no ensino médio, corroborando o dualismo estrutural do ensino médio voltado para preparação à seleção da universidade, subtraindo o discente com insuficiência de recursos, que cursava o ensino médio profissionalizante, do acesso a um ensino de qualidade que oportunizasse concorrer a uma vaga no ensino superior.

Nessa diapasão a reforma reforçou a dualidade que perpassa a história do sistema educacional brasileiro, *pari passu* a manutenção de um modelo de sociedade acentuadamente excludente e concentrador de renda e riqueza; além disto, ofereceu um ensino profissionalizante aligeirado e pontual, sem oportunizar ao discente às bases científicas e humanísticas imprescindíveis para a formação profissional e cidadã, em face da precariedade da formação escolar pública no país, como demonstrado pelas estatísticas das avaliações do INEP.

Para aquele governo, as escolas técnicas estariam desvirtuando sua função, sendo utilizadas pela classe média como trampolim para a universidade, argumento que legitimou a separação. Contudo, mediante análise dos questionários socioeconômicos, provou-se que a reforma não alterou esse quadro. Aqueles que ingressavam no ensino médio almejam a universidade, os que cursam o sequencial já tentaram, na grande maioria, o vestibular das universidades federais, e um número significativo cursavam concomitantemente, 40% em média, a Escola Técnica Federal/Centro Federal de Pernambuco e a Universidade, e destes mais de 50% cursavam o técnico na mesma área do curso superior.

Destarte, a política governamental seguiu contrariamente ao desejo dos discentes do CEFETPE, os quais vislumbravam a oportunidade de cursar uma universidade, o que as condições da rede federal propiciavam, graças a um ensino de qualidade, eis que, consoante análise dos questionários socioeconômicos, 80% dos alunos do curso especial (pós-médio) participaram da seleção do vestibular para ingresso na universidade, ou seja, o curso técnico apresenta-se como segunda opção, o que se explica por razões econômicas (salariais) e culturais.

Se havia o predomínio de egressos de escolas particulares, tal predominância explicava-se pelo ensino de qualidade ofertado, o que atraía uma clientela mais preparada, que conseguia superar processo seletivo concorrido; acrescenta-se, ainda, ser esta a única escola técnica federal no Grande Recife. Com a separação promovida, denota-se uma preocupação de contenção de classe, no sentido de reforçar o velho dualismo estrutural que perpassa a história educacional brasileira, configurando um limite de classes, direcionando as camadas populares à formação profissionalizante, básica e técnica, e o ensino superior para a formação das elites.

Ressalte-se, porque relevante, que a reforma engendrou uma situação de precarização, o que parece um paradoxo face às promessas do PROEP, evidenciada na escassez de recursos para manutenção, não contratação de funcionários (administrativos e docentes) em face de um quadro de aposentadoria em massa frente às ameaças de perdas de direitos, congelamento dos salários.

O argumento do custo elevado das escolas federais - como se tratasse apenas de gerenciamento, questão meramente técnica - dissimilou a ofensiva do capital no desmonte das políticas de direitos sociais do Estado Providência, alicerçada no financiamento de um fundo

público compulsório, resultando na remercantilização e refilantropização de tais direitos, desresponsabilizando o estado e o capital pelo financiamento dos mesmos.

A reforma do ensino profissional objetiva a adequação da educação à nova sociabilidade do capital, mediante minimização do papel do estado, em relação à questão social e a ofensiva do capital em sua necessidade imanente em mercantilizar necessidades humanas, transformando direitos (historicamente conquistados) em serviços (mercadorias) intercambiáveis no mercado, buscando fomentar um mercado de consumo de serviços educacionais, ensejando novos “espaços” para reprodução e acumulação do capital, assim como, a formação da força laboral a funcionalidade de reprodução das relações sociais hegemônicas de produção capitalista no contexto de acumulação flexibilizada.

Os dados apresentados pela Escola Técnica Federal de Pernambuco não destoam dos dados apresentados pelo INEP, no que concerne à relação educação *versus* trabalho, ou seja, dos alunos que trabalham e sua formação, eis que apresentam um numero significativo de alunos que trabalham nos cursos oferecidos no período noturno, diametralmente proporcional aos cursos regular e médio, que tem uma parcela diminuta no mercado de trabalho. O desmembramento entre o médio e o profissional ocorrido no CEFET/PE não significou a oferta de ensino médio no período noturno, o que poderia trazer um atendimento àquela clientela, excluindo-a da oferta de ensino médio de qualidade.

Sem olvidar que a escola é uma das formas de materialização da divisão de classes, historicamente construída, tem-se que as reformas educacionais do ensino profissional, vinculadas às demandas do novo regime de acumulação flexível num país de economia periférica, aprofundaram as diferenças de classes, reforçando a dualidade estrutural.

Como reação às reformas, podemos propor uma escola que possibilite a emancipação dos indivíduos e do país, rompendo com as estruturas de poder historicamente construídas sobre a separação entre trabalho manual e intelectual; em que se atenua a divisão social e técnica do trabalho, bem assim, com a divisão internacional do trabalho, o que ensejaria, ao menos em tese, o desenvolvimento das potencialidades, ou possibilidades humanas, buscando focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, incorporando a dimensão cognitiva ao trabalho produtivo.

Por fim, romper com este modelo dual é promover a defesa de uma educação unitária,

laica, gratuita, de formação politécnica e omnilateral, em que estão integrados o trabalho, a ciência e a cultura.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009. ISSN 2175-5604.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001.
- _____. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José; SAVIANE, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. Representações de classe e trabalho no Brasil sob o impacto da escravidão. In: ARANHA, Maria V. Soares; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Org.). *Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares*. São Paulo: Papirus, 2005.
- BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. 3. ed. Petropolis: Vozes, 2009. v. 3.
- BÍBLIA SAGRADA. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. ed. rev. e corr. 1995. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.
- BOBBIO, Norberto. O reverso da utopia. In: BLACKBURN, Robin (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.
- BOITO JÚNIOR, Armando. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. *Revista de Sociologia Política*. Curitiba, 28, p. 57-73, jun. 2007. ISSN 0104-4478.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1987.
- BRASIL. Constituição (1988). Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 jun. 2011.
- _____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Educação Profissional: Legislação básica*. 2. ed. Brasília, DF: PROEP, 1998.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961: LDB. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../ldb%20lei%20no%204.024>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em: 17 maio 2011.

_____. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 out. 1982, p. 19539.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996: LDB Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em <http://www.mec.gov.br/legis/pdf>. Acesso em 13 jun. 2011a.

_____. *Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*. Brasília, DF, 2000.

BRASIL, Isabel Pereira. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. *O que é lazer?* São Paulo: Brasiliense, 2003.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, Manuel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo A; _____. (Org.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARDOSO, Adalberto. *A construção da sociedade do trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

CARMO, Paulo Sérgio do. *A ideologia do trabalho*. São Paulo: Moderna, 1992.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventude: as identidades são múltiplas. *Revista Movimento: Revista da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, n. 1, p.11-27, maio 2000. ISSN 1413-2478.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO. *Anuário estatístico: 2º semestre de 1999 e 1º semestre de 2000*. Recife, 2000.

_____. *Relatório de Gestão ano 1999*. Recife, 1999.

_____. *Relatório de Gestão ano 2000*. Recife, 2000.

_____. *Relatório de Gestão ano 2001*. Recife, 2001.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO. *Relatório de Gestão ano 2002*. Recife, 2002.

CHAUI, Marilena. A universidade em ruínas. In: HÉLGIO, Trindade (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley. *O que é alienação?* São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício *A reforma da educação profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET/PE)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

D'ÁVILA, José Luis Pilôto. Investimento familiar e determinação de classes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, p. 31-63. abr. 1998. ISSN 0101-7330.

DEITOS, Roberto Antonio. *O capital financeiro e a educação no Brasil*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

DIWAN, Pietra. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 1º semestre de 1994 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 1994a.

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 2º semestre de 1994 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 1994b.

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 1º semestre de 1995 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*, Recife, 1995a

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 2º semestre de 1995 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 1995b.

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 1º semestre de 1996 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife. 1996b.

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 1º semestre de 1997 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 1997a

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 2º semestre de 1997 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 1997b

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 1º semestre de 1998 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 1998a

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 2º semestre de 1998 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 1998b.

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 1º semestre de 1999 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 1999a.

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 2º semestre de 1999 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 1999b

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 1º semestre de 2000 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 2000a.

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 2º semestre de 2000 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 2000b.

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 1º semestre de 2001 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 2001a.

_____. *Caracterização sócio-econômica da clientela escolar ingressa no 1º semestre de 2002 na Escola Técnica Federal de Pernambuco*. Recife, 2002b.

_____. *Relatório de atividades do 2. semestre de 1995*. Recife, 1995.

_____. *Relatório de atividades do 1 semestre de 1996*. Recife, 1996.

_____. *Relatório de Gestão ano 1995*. Recife, 1995

_____. *Relatório de Gestão ano 1996*. Recife, 1996a

FERREIRA, Maria J. A. *O ensino técnico-industrial de 2º grau visto através de seus egressos*. 1990. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1990.

FIDALGO, Nara L. Rocha; FIDALGO, Fernando. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: _____; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; _____. (Org.). *Educação profissional e a lógica das competências*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FIORI, José Luís. *60 lições dos 90 : uma década de neoliberalismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano, In: BRASIL, Isabel Pereira. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRY, Peter et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Roco, 1992.

GENTILI, Pablo. *Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos*. São Paulo: Vozes, 2008.

_____. *A falsificação do consenso*. São Paulo: Vozes, 1998.

_____; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil In: MOLL, Jaqueline. *A educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Avaliação de concluintes do ensino médio em 09 estados – 1997: relatório síntese*, 1998. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

_____. *Censo escolar: sinopse estatística da educação básica - 2004*. Brasília, 2005. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

_____. *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil de 1900 – 2000*. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun.2011.

_____. *Diagnóstico da situação de jovens e adultos*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

_____. *Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar*. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun.2011.

_____. *Gastos com educação: sumário preliminar: relatório preliminar do grupo de trabalho sobre financiamento da educação*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio*. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

_____. *PISA 2000: relatório nacional*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2011

_____. *Resultado do ENEM 2005: análise do perfil sócio-econômico e de desempenho dos participantes*. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

_____. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 4 jun. 2011.

_____. *Sinopse estatística da educação básica: Censo escolar 1998*. Brasília, DF, 1999. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

HADDAD, Sérgio. Introdução. In: _____. (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI : o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Eric. Adeus a tudo aquilo. In: BLACKBURN, Robin (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneid. As políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil: uma reflexão necessária In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *A educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

_____. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

_____. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações sociais entre educação e trabalho*. 2009. Disponível em: http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/exclusao_includente_kenzer.pdf Acesso em: 20 jul. 2011.

KURZ, Robert. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1993.

LESBAUPIN (Org.) *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo moderno*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGNOLI, Demétrio. *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* São Paulo: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. *Marx*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 6. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O manifesto comunista. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-ômega. [19--]. v. 1.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDES JÚNIOR, Antonio; RONCARI, Luiz; MARANHÃO, Ricardo (Org.). *Brasil: história, texto e consulta*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1991. 2 v.

MIGUEL, Luis Felipe. *Política e mídia no Brasil: episódios da história recente*. Brasília, DF: Plano, 2002.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de interação. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Neoliberalismo à brasileira In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Francisco. A sombra do Manifesto Comunista, globalização e reforma do Estado na América Latina In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas: Papirus, 2003a.

OLIVEIRA, Ramon de. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. São Paulo: Alínea, 2006.

_____. *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Empregabilidade. In : BRASIL, Isabel Pereira. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. *Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir?* São Paulo: Cortez, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. ISSN 0101-7330.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

RIBEIRO, Sérgio C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 3-96, fev. 1993. ISSN 0100-1574.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *História e memória da educação no Brasil: século XX*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 3.

RODRIGUES, José. *O moderno príncipe: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROSSO, Sadi Dal. *Mais trabalho!:* a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOS, Neide Elisa Portes; FIDALGO, Fernando. Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. ; FIDALGO, Nara L. Rocha (Org.). *Educação profissional e a lógica das competências*, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. ISSN 1413-2478.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SIQUEIRA, Deis. *História social do turismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas, In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRINDADE, Hélio. *Universidade em ruínas: república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.

TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

WACQUANT, Loic. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.