



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA ALINE DA SILVA**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE, MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA  
TODOS, DECRETOS Nº 2.208/97 E Nº 5.154/04: AS COINCIDÊNCIAS ESPERADAS**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2016**

MARIA ALINE DA SILVA

EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE, MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS,  
DECRETOS Nº 2.208/97 E Nº 5.154/04: AS COINCIDÊNCIAS ESPERADAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Maria Aline da.

Educação profissionalizante, Movimento de Educação para Todos, Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04: as coincidências esperadas [recurso eletrônico] / Maria Aline da Silva. - 2016.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 147 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de professores.

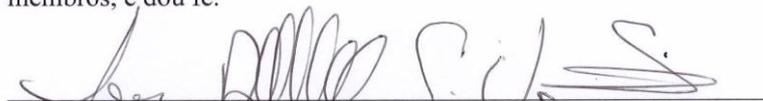
Orientação: Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos.

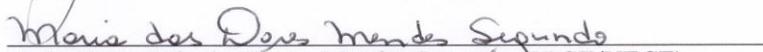
1. Crise estrutural do capital. 2. Reforma educacional. 3. Movimento de Educação para Todos. 4. Educação profissionalizante. I. Título.

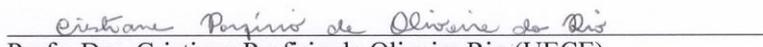


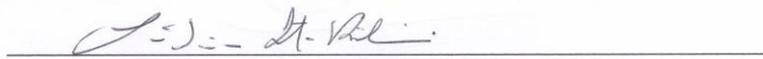
## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e cinco dias do mês de maio de dois mil e dezesseis, **MARIA ALINE DA SILVA** aluno(a) regularmente matriculado(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE, MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, DECRETOS Nº 2.208/97 E Nº 5.154/04: AS COINCIDÊNCIAS ESPERADAS**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (PPGE/UECE), Dra. Cristiane Porfírio de Oliveira Rio (UECE) e Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC). A defesa ocorreu das 14:30 às 17:30, tendo sido o(a) aluno(a) submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar Aprovada o(a) mestrando(a) **Maria Aline da Silva**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito Satisfatório e nota 10,0 (10<sup>03</sup>). Eu, José Derivaldo Gomes dos Santos, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

  
Prof. Dr. José Derivaldo dos Santos (Presidente – PPGE/UECE)

  
Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (PPGE/UECE)

  
Profa. Dra. Cristiane Porfírio de Oliveira Rio (UECE)

  
Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro (UFC)

Aos meus pais Adriana e Manoel!  
Amor maior e abrigo reconfortante de minha  
existência.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Adriana e Manoel, a quem resguardo um amor incondicional, que na simplicidade de seus gestos e ensinamentos sempre me encorajam e apoiam nos meus voos mais altos. Nesse período, mesmo provando do amargo da saudade e da ausência, foram para mim um abrigo reconfortante, um refúgio para onde sempre corri. Se cheguei até aqui, isso deve-se ao incentivo e apoio de vocês durante toda minha trajetória acadêmica. Sou muito feliz por ser filha de vocês!

Às minhas irmãs: Aniele (Ni), pela relação de cumplicidade construída e por sempre acreditar no meu potencial (às vezes, mais do que eu mesma); Meirelany (Meiry), pelo companheirismo e por sempre me animar nos momentos de adversidades. Encho-me de orgulho por vê-las crescer intelectualmente, pela consciência crítica e o engajamento político de vocês. Também a minha irmã de coração Mariana (Mary), pelos momentos de diversão e muitos risos, que me fazem seguir em frente com mais leveza. Irmãs-amigas a quem destino todo amor e admiração. Amo vocês!

Ao meu avô Francisco Galdino, por me fazer lembrar da importância do amor e carinho que dedicamos a nossa família. Homem forte e trabalhador, que merece saborear uma velhice longa, tranquila e feliz.

Aos meus tios Dethy e João, grandes incentivadores de minhas conquistas. O exemplo de esforço e determinação de vocês servem de inspiração para minha caminhada.

A Diego, por ser uma presença feliz nos meus dias e partilhar comigo sentimentos tão honestos. Obrigada pelo apoio, companheirismo e por escutar com paciência as minhas angústias e lamentações. Com você meu riso é sempre mais feliz!

À Laura Lícia, que com generosidade me acolheu em sua casa e me deu toda a assistência, principalmente no momento em que eu era apenas uma moça latina-americana, “sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior”. Obrigada por tudo! Obrigada pela amizade construída no cotidiano. Também aos seus pais, Liduina e Manuel, que por tantas vezes me fizeram sentir o aconchego de minha casa, minha eterna gratidão!

À Jessica, que nos últimos meses tem dividido o cotidiano comigo, interrompendo a solidão de morar sozinha, e que apesar do pouco tempo de convívio se mostrou uma amiga afável. Obrigada pelas conversas, trocas de experiências e os abraços sempre tão sinceros. Com certeza uma amizade para além das fronteiras de Brasil e Colômbia.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário-IMO, que mesmo imerso em tantas contradições, continua remando contra a maré na luta pela emancipação humana. E ao

Laboratório de Pesquisa sobre Políticas Sociais do Sertão Central-LAPPS (FECLESC-UECE), de modo particular ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade do Sertão Central-GPTREES, onde dei meus primeiros passos enquanto pesquisadora. As discussões e vivências nesses espaços foram fundamentais para minha formação acadêmica e no amadurecimento da teoria marxista.

Ao meu orientador, Professor Deribaldo Santos (Deri), por me acompanhar desde a graduação e me vê dar os primeiros passos, por tantas vezes descompassados, no árduo caminho da pesquisa. Pelo encorajamento, por me acalmar nos momentos de angústia, pela valiosa contribuição na minha formação acadêmica e principalmente pela paciência na construção dessa pesquisa.

Aos professores que aceitaram prontamente o convite para o exame deste trabalho e que fizeram parte da banca examinadora desde a qualificação: à Das Dores, pelo olhar sempre atento na análise do texto; a Luís Távora, pela simpatia e gentileza, e por contribuir no enriquecimento dessa pesquisa com importantes considerações; Também à Cristiane Porfírio, pela gentileza de ter aceito o convite, mesmo sem ter participado do exame de qualificação e por “lapidar” essa pesquisa com uma minuciosa análise.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE/UECE, especialmente da Linha Marxismo e formação do educador, por nadar sempre contra a corrente. Ao Professor Frederico Costa (Fred), por seu amplo referencial teórico e pela simplicidade em ministrar aulas de profunda densidade filosófica, que muito me ajudaram na apropriação do legado marxista; à Professora Ruth de Paula, pela docilidade com que conduz suas aulas e pela recepção sempre muito calorosa. Obrigada por compartilhar conosco sua alma poética! Também aos professores (as): Susana Jimenez, Solange Xerez, Osterne Maia, Betânea Moraes, Jackeline Rabelo, Helena Freres, pela qualidade das aulas ministradas e pelo compromisso na luta por uma educação emancipadora.

Ao Professor Valdemarin Coelho (Mário), IMO-UFC, que gentilmente aceitou que eu realizasse o Estágio de Docência em sua disciplina. Obrigada pela oportunidade de assistir aulas ministradas com tanta maestria, compromisso e simplicidade.

Aos companheiros e companheiras da turma do mestrado de 2014, que apesar de imersos em um cotidiano embrutecido pelas exigências e prazos, fizeram essa trajetória ser mais agradável. Grato aos amigos (as): Rafa, pelas boas conversas regadas a um bom café; Dani, pessoa que quero bem, por todos os bons momentos partilhados; Natália, pessoa querida a quem tenho uma profunda admiração; Ridson, pelo afeto sincero, e uma amizade para além das nossas orientações teórico-metodológicas divergentes. Vocês foram um afago bom nessa

trajetória!

Sou profundamente grata também pela presença dessas pessoas na minha vida, amizades que ultrapassaram o cotidiano do mestrado: Débora, com quem tive um encontro lindo de almas, por ter sido sempre meu afago, meu abrigo seguro... Pela presença constante nos meus dias e por sempre cuidar de mim. *Amore*, obrigada pelos sentimentos recíprocos e pela honestidade na nossa amizade; Dário, pela amizade generosa e a singeleza do cuidado. Obrigada por sempre me acolher com um abraço caloroso; Maiara, pela amizade conquistada cotidianamente, e a quem aprendi a gostar, apesar das diferenças que nos cercam. Obrigada pelos risos frouxos!

À Maria e Leon, pela doçura de crianças que são. Pelos abraços, sorrisos e afetos honestos que tornaram os meus dias mais felizes. Obrigada por me permitirem adentrar o coração de vocês!

Aos amigos(as) camaradas que as vivências no mestrado me possibilitou conquistar: Ao “amiguinho” Adriano, pela companhia sempre agradável e as conversas afáveis; Homero, a quem quero bem e aprendi a nutrir uma amizade sincera; Felipe, minha estima afetuosa. Também ao querido George, com quem construí uma amizade, alimentada pelos debates teóricos, o compartilhar de nossas experiências, angústias, adversidades, e o apreço mútuo pela arte da poesia. Com certeza um amigo inestimável; Janderline, a quem gosto gratuitamente, pelos momentos de terapia conjunta, onde compartilhamos nossas angústias; Thyara, pela amizade construída desde a graduação... Da Terra dos Monólitos à Cidade da Luz, o acaso nos presenteia com um feliz reencontro; Adele, pessoa linda e afável, pela disponibilidade, apoio e prontidão em sempre me oferecer ajuda; Rosinha, pelo prazer do reencontro; Priscila Azevedo, pela amizade fraterna, o compartilhar de sonhos comuns e pelas boas conversas; e Cleidinha, pedagoga de um coração generoso. Obrigada pelo encanto da amizade!

Também aos amigos de longa data Daiana, Macelo e Angélica, amores de uma vida toda, que estiveram por perto mesmo na distância e que mantiveram acesas as chamas de uma amizade sincera. Obrigada por compreender minhas ausências e não esquecer de mim.

À FUNCAP, pela concessão da bolsa de estudos, importante apoio financeiro que me possibilitou permanecer em Fortaleza durante o mestrado e desenvolver minha pesquisa com mais tranquilidade.

A todos e a todas que compartilharam comigo essa caminhada, minha gratidão!

“Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm a chance de atingir seus cumes luminosos”.

(Karl Marx)

## RESUMO

Partimos do pressuposto, apontado por Mészáros (2011), de que a partir da década de 1970 o capital passa a enfrentar uma crise, de caráter estrutural, sem precedentes na história. Na busca para superar essa crise, ensaia um movimento intenso de reestruturação (produtiva, política e ideológica), que vai reverberar em todos os complexos sociais. Na educação, de modo particular, seu desdobramento é percebido na implantação de um conjunto de reformas que buscam ajustá-la ao pacote das políticas neoliberais alinhadas as exigências do capital, percebida de forma mais contundentes a partir da década de 1990, quando os Organismos Multilaterais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO-ONU), entre outros, passam a orientar a política educacional dos países situados na periferia do capitalismo. Diante desses elementos em tela, a presente pesquisa, busca debater as reformas educacionais postas em prática pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, averiguando até que ponto e por quais mediações as diretrizes da Educação Profissional estão alinhadas as essas reformas. De caráter teórico bibliográfico e documental, a pesquisa está ancorada nos pressupostos da onto-metodologia, legado deixado pelo marxismo clássico e recuperado por teóricos da tradição marxista, que entende a centralidade do trabalho como base de constituição do ser social e no processo de reprodução social. À luz desse referencial teórico-metodológico, verificamos que no interior das reformas educativas, embebidas fortemente de um viés neoliberal, as políticas estatais educativas são orientadas pelos organismos internacionais e tendem para a defesa de um processo contínuo de qualificação e requalificação dos indivíduos como solução para a crise que se instaurou na educação. A educação profissionalizante, por sua vez, é apontada como importante instrumento na qualificação profissional dos indivíduos e na superação de problemas como o desemprego, a fome e a desigualdade social como um todo.

**Palavras-chaves:** Crise Estrutural do Capital. Reforma Educacional. Movimento de Educação para Todos. Educação Profissionalizante.

## ABSTRACT

We start from the assumption, appointed by Mészáros (2011), that from the late 1970s the capital had to face a crisis of a structural character, unprecedented in history. In seeking to overcome this crisis, rehearse an intense movement for restructuring (productive, political and ideological), that will reverberate in all social complexes. In education, in particular, its deployment is perceived in the implementation of a set of reforms that seek to adjust it to the package of neoliberal policies aligned with the requirements of capital, perceived in a more blunt from the early 1990, when the Multilateral bodies, such as the International Monetary Fund (IMF), World Bank (WB) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO-UN), among others, shall guide the educational policy of the countries on the periphery of capitalism. In front of these elements, this research seeks to discuss educational reforms implemented by the Brazilian government from the 1990s, checking to what extent and by what mediations professional education guidelines are aligned with the reforms. Bibliographic and documentary theorist character, research is anchored in the assumptions of the onto-methodology, legacy left by classical Marxism and recovered by Marxist tradition theorists, who understands the centrality of work as the basis of constitution of social and the social reproduction process. In light of this theoretical-methodological, we verified that within the educational reforms, strongly imbibed a neoliberal bias, state educational policies are guided by international bodies and tend to the defense of a continuous process of qualification and re-qualification of individuals as a solution to the crisis that introduced in education. Vocational education, in turn, is pointed to as an important tool in the professional qualification of individuals and on overcoming problems such as unemployment, hunger and social inequality as a whole.

**Keywords:** Structural Crisis of Capital. Educational Reform. Movement of Education for all. Vocational education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na EP na Dependência Administrativa Privada: comparativo dos anos de 2004 e 2005 .....	121
Tabela 2 - Número de matrículas na EP por formas de articulação com o curso de nível médio e por Dependência Administrativa no ano de 2014 .....	122
Tabela 3 - Número de matrículas na EP, por Dependência Administrativa: comparativo dos anos de 2001 e 2014.....	123

## LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
EPT	Educação para Todos
EP	Educação Profissionalizante
EPT <sub>b</sub>	Educação Profissional e Tecnológica
EPU	Educação Primária Universal
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEPT	Movimento de Educação para Todos
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e do Emprego
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
ONG	Organização Não-Governamental
PL	Plano de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNQ	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>TRABALHO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: PRINCIPAIS CATEGORIAS QUE SUPORTAM A PESQUISA</b> .....	23
2.1	ALGUNS ELEMENTOS ACERCA DA DISTINÇÃO ONTOLÓGICA ENTRE TRABALHO CONCRETO E TRABALHO ABSTRATO.....	24
2.2	DA REPRODUÇÃO DO GÊNERO HUMANO À HISTÓRICA DICOTOMIA EDUCATIVA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS PARA CERCAR O OBJETO..	35
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: AS IMPOSIÇÕES NEOLIBERAIS SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990</b> .....	50
3.1	A CRISE ESTRUTURAL DO SISTEMA SOCIOMETABÓLICO DO CAPITAL: A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES EM DESTAQUE .....	52
3.2	O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E AS NOVAS DETERMINAÇÕES EDUCATIVAS: PROCESSO CONTÍNUO, REFORMULAÇÕES PERMANENTES .....	64
3.3	PROFISSIONALIZAÇÃO E A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: APONTAMENTOS CRÍTICOS .....	82
<b>4</b>	<b>DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI: O “NOVO” CONSERVADOR!</b> .....	94
4.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990: UM RECORTE A PARTIR DAS NECESSIDADES DEMANDADAS PELO OBJETO.....	96
4.2	OS DECRETOS Nº 2.208/97 E Nº 5.154/04 E O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: COINCIDÊNCIAS ESPERADAS .....	111
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

A investigação, que ora está sendo delineada, tem como objeto de estudo a Educação Profissional, modalidade de ensino do nosso sistema educativo. Dada a abrangência desse tipo de educação, optamos por fazer um recorte e delimitar nossa discussão ao seu nível médio, especificamente na junção deste com o chamado ensino técnico, tendo em vista a centralidade com que vem sendo discutido, e considerando ainda que dentre os níveis dessa modalidade, esse é o que mais vem sofrendo transformações, com alterações em sua estrutura e finalidade ao longo do seu percurso histórico.

Situamos nosso objeto de pesquisa no contexto das reformas implantadas na educação a partir da década de 1990 que tem no Movimento de Educação pra Todos seu principal desdobramento. É válido destacar que, sobretudo nessa década, os países de capitalismo periférico, entre eles o Brasil, financiados pelas agências internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, empreendem um conjunto de reformas na educação, alinhando-a as determinações do receituário das políticas neoliberais implantadas pelos governos nesse período.

A educação profissional, historicamente voltada para uma classe específica – a classe trabalhadora – e com a defesa de que pode preparar a força de trabalho para o mercado de trabalho, ganha cada vez mais espaço no cenário brasileiro. Atualmente vem sendo aclamada como uma importante via no processo de qualificação profissional, sendo apontada como elemento importante na solução dos problemas que atingem os jovens da classe trabalhadora, de modo particular aqueles que se referem a qualificação e ao desemprego. O discurso dos que defendem esse tipo de educação é permeado pela ideia de que qualquer indivíduo que esteja devidamente qualificado terá possibilidade de concorrer, com êxito, a uma vaga no mercado de trabalho. O que nos permite afirmar que a qualificação é tomada como peça fundamental para o ingresso instantâneo em qualquer emprego.

Diante disso, os discursos ideológicos pro-burguesia apresentam a qualificação como peça chave para a empregabilidade. Com isso, desresponsabiliza o Estado de ofertar postos de emprego, transferindo para o indivíduo a responsabilidade de buscar permanentemente se qualificar para se adequar ao mercado de trabalho. Através desse discurso, a classe dominante também justifica a oferta desse tipo específico de educação aos filhos da classe trabalhadora. Sendo a educação profissional, ainda que somente no plano do discurso, considerada um tipo de educação que corresponde as necessidades objetivas dessa

classe, principalmente no que se refere a qualificação e inserção no mercado de trabalho, sua existência acaba sendo justificada.

Considerando esses elementos, a educação profissional se apresenta como “a menina dos olhos de ouro” das políticas educacionais brasileiras. A expansão e a supervalorização de uma modalidade que se sobressai até mesmo aos níveis de ensino, nos inquietou e nos impulsionou a buscar compreender esse tipo de educação, que função exerce no quadro de reprodução social, a quem e a quem serve.

Tendo em vista, a extensão do percurso histórico da educação profissional e considerando que diversos teóricos já deram sua contribuição nesse sentido, optamos por delimitar como marco histórico temporal as discussões em torno da educação profissional a partir da década de 1970, considerando que esse é um momento de profundas transformações. Nossas investigações indicam haver no tecido social, sobretudo nesse recorte temporal delimitado, uma crise sem precedentes na história da humanidade. Esse quadro é denominado pelo estudioso István Mészáros (2011), de crise estrutural do capital, ou seja, a partir da década de 1970, disparado entre outros fatores pela crise do petróleo, o capitalismo entra num estágio jamais visto, caracterizado pelo desemprego crônico, pela taxa decrescente da taxa de lucros, pela especulação financeira exacerbada, pelo ataque ao meio ambiente, entre muitos outros elementos. A partir dessa crise, o capital inicia um intenso processo de recomposição das suas bases, que tende a se desdobrar em todos os complexos sociais, modificando por inteiro o arcabouço político, econômico e social.

Nessa seara, o complexo educativo também passa a ser reestruturado. Esse movimento pode ser melhor observado a partir dos anos de 1990, com a implantação de um conjunto de reformas. Conquanto, para essa pesquisa demarcaremos especialmente as reformas postas em práticas no Estado brasileiro, nessa década, até a promulgação do Decreto nº 5.154/04. Esse recorte abrange 4 mandatos governamentais de dois executivos de orientação partidárias distintas; porém guiados pelos pressupostos do que se convencionou chamar de neoliberalismo.

O recorte temporal escolhido se refere ao contexto das últimas décadas, em que observamos a grande tendência das políticas de reforma para o Ensino Médio público, orientando sua articulação à chamada Educação Profissional. O marco da década de 1990 caracteriza o enfoque ideológico sobre uma suposta e urgente necessidade de formação profissional precoce do trabalhador, como principal possibilidade de combate ao desemprego e à falta de oportunidades que atingem a juventude. Assim, torna-se fundamental estabelecer o debate em torno da Educação Profissionalizante no Brasil a fim de situar, a partir das políticas

públicas e educacionais gestadas a essa época, as determinações estruturais embutidas neste quadro, bem como sua rearticulação na primeira década do século XXI.

A partir de um cenário herdado das décadas passadas, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) regulamenta a Educação Profissional por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Posteriormente, no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, supostamente revoga o Decreto nº 2.208/97. Mesmo considerando as muitas distinções entre as duas propostas governistas, podemos indicar que em ambas se verifica o viés reformista que marcou a década de 1990 e se manteve no início do século XXI, em que a educação profissional tem ocupado destacada atenção estratégica nas políticas de governo.

Independente das possíveis diferenças entre as posições políticas proclamadas e executadas nesses dois governos, podemos assegurar, baseados em elementos empíricos, que os dois Decretos supracitados foram responsáveis pela disseminação de uma configuração híbrida da oferta de educação profissionalizante. Atualmente, essa modalidade educativa é oferecida no chamado modelo integrado ao ensino médio, que pode se dar em uma mesma instituição ou em duas diferentes escolas. A modalidade pode ainda, ser ofertada de modo subsequente ao Ensino Médio.

Tais políticas de governo alteraram a estrutura do Ensino Médio e do ensino profissionalizante, o que nos remete à análise das reformulações lançadas na década de 1990 com o intuito de compreender a gênese das reformulações e o caráter neoliberal de sua orientação. Não podemos deixar de fora da análise o fato de o governo brasileiro ter aderido acriticamente, nessa década, ao projeto neoliberal, e que essa adesão se expandiu a todos os outros complexos sociais.

Esse é o panorama do complexo educativo em que os organismos multilaterais, financiadores de um conjunto de reformas implantadas na educação dos países de capitalismo periférico, dentre eles o Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, passam a defender um conjunto de ações objetivando que ele passe a promover a chamada inclusão social, preparando os jovens para as novas demandas do complexo econômico, disseminando, ainda, uma pretendida “cultura de paz” e de valores que busquem uma suposta “cidadania global”.

Nesse contexto, que é atribuído à educação a função de colaborar na capacitação da força de trabalho, a chamada Educação Profissional, modalidade de ensino voltada, por excelência, à classe trabalhadora, passa a ser defendida com veemência, tornando-se um dos instrumentos prediletos das políticas públicas para alavancar o desenvolvimento econômico,

contribuindo, portanto, para a acumulação do capital. Nesse propósito, as políticas educacionais, sobretudo nos países pobres, tendem a supervalorizar o ensino profissional. Este, por sua vez, vem ganhando visibilidade e se tornando alvo de investimentos. É assim que, na nova configuração da relação capital-trabalho, essa modalidade ganha relevo, assumindo um papel central no reordenamento da educação perante as demandas do mercado que necessita, para a reprodução do capitalismo em crise, formar força de trabalho docilmente qualificada. Nossos pressupostos apontam ainda, para a existência no interior das reformas educativas neoliberais, de uma forte tendência das políticas estatais educativas orientadas pelos organismos multilaterais a um apoio massivo a chamada qualificação e requalificação da mão de obra que, por sua vez, é exigida pelos imperativos empresariais.

Ao delinear a trajetória dessa pesquisa e os elementos que a permeiam, diversos questionamentos foram sendo suscitados. Esses questionamentos, por sua vez, direcionam o caminho a ser traçado pelo nosso objeto, que tem como problemáticas: Até que ponto e em que medida a educação profissional está articulada às demandas do projeto educacional encabeçado pelo Movimento de Educação para Todos? Qual a relação entre as políticas de educação profissional e as orientações dos organismos multilaterais?

Diante das inquietações apresentadas, buscamos delinear o caminho da presente pesquisa, que tem como objetivo principal perquirir até que ponto e por quais mediações as diretrizes da Educação Profissional estão alinhadas as reformas neoliberais. Para atender os desdobramentos de nossa análise, apresentamos como objetivos específicos: 1. Verificar em que medida a educação profissional está articulada as demandas do Movimento de Educação para Todos; 2. Examinar como se processou as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 e seus rebatimentos na Educação Profissional; 3. Analisar como os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 se relacionam com o Movimento de Educação para Todos.

Para darmos conta dos objetivos traçados, nossa pesquisa se desenvolverá a partir do referencial teórico da crítica marxiana, que tem na sua base o materialismo histórico-dialético. Toda atividade teórica de Marx sempre convergiu para uma compreensão da história real dos homens em sociedade, partindo de suas condições materiais de existência. Assim, o que é sempre considerado é a realidade concreta e não as interpretações que se faz dela. Partir desse pressuposto teórico-metodológico, é desenvolver nossa pesquisa considerando o que o objeto é em si mesmo, reproduzindo a realidade tal como ela é, ainda que sempre de modo aproximado, sem apelarmos para interpretações que o indivíduo lança sobre ela (TONET, 2013).

Segundo Netto (2011) Marx não apresentou como resultado de seus estudos o que

ele pensava sobre o capital, mas descobriu sua estrutura dinâmica e real. Nestes termos, o caminho seguido por Marx é aqui considerado como a melhor forma de apreender a realidade objetiva. Diante do princípio desse método, que deve ser considerado em qualquer análise, guiaremos nossas investigações buscando capturar na dinâmica do nosso objeto sua radicalidade. Ao nos apropriarmos do referencial marxiano, buscamos apreender os elementos necessários, que nos permitem ir aos fundamentos do objeto ora investigado, compreendendo melhor as conjecturas e as contradições que se estabelecem em suas relações.

Consideramos pertinente aclarar que a discussão em torno de um fenômeno deve partir da compreensão de sua origem e sua “caminhada” até o ponto em que culminou. Daí, nosso esforço em apontar, mesmo que de forma sucinta, os elementos históricos do nosso objeto de pesquisa. Marx e Engels (*apud* NETTO, 2011), já falavam da importância de se voltar a estudar toda a história, afirmando ser necessário examinar em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc., que lhes correspondem.

Justificamos, pois, a escolha pela crítica marxiana no fato de considerarmos este, o instrumento teórico que se apresenta como o mais adequado para o esforço empreendido na compreensão do nosso objeto, conseguindo responder materialmente aquilo que é posto pela sociabilidade. Consideramos que através dele, é possível desvelarmos a gênese e a função que nosso objeto de pesquisa opera no interior das relações sociais.

Dessa forma, sustentado pelo referencial marxiano, propomos realizar uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico, objetivando aprofundar a discussão e o entendimento dos diversos pontos de vista relacionados à temática em questão. Acreditamos que isso nos possibilitará o contato com os conhecimentos científicos já produzidos a cerca do tema, podendo assim ser verificado o que já foi evidenciado e o que ainda precisa ser investigado.

Consideramos, apoiado em Tonet (2013), que a realidade objetiva, no seu modo próprio de ser, indica quais procedimentos metodológicos devem ser utilizados. Nesse sentido, o movimento do objeto no percurso da pesquisa vai nos apontando para a necessidade de se realizar uma análise documental, no intuito de percebermos os seus desdobramentos nos documentos oficiais. Para isso, propomos discutir os documentos que forjam o paradigma da Educação para Todos (EPT), principalmente o documento Declaração Mundial de Educação para Todos, proferido na Conferência Mundial da Educação, realizada em Jomtien na década de 1990; e o Relatório Jacques Delors *Educação: um Tesouro a Descobrir*, que entre outros

elementos traz os fundamentos que devem reger a pedagogia desse novo século, a exemplo dos quatro pilares da educação.

Quanto aos dispositivos da legislação educacional, discutiremos a Lei 5.692/71 (Reforma Jarbas Passarinho), que traz em um dos seus aspectos a obrigatoriedade da educação profissional nas escolas de ensino médio; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que dedica capítulo exclusivo a essa modalidade de ensino, tratando-a como parte do sistema da educação; e os decretos nº 2.208/97 (governo Fernando Henrique Cardoso) e nº 5.154/2004 (governo Luís Inácio Lula da Silva), entre outros dispositivos legais que integram a reforma da educação profissional. Através da discussão dos documentos já mencionados e da legislação proposta, buscamos examinar o que eles mostram sobre os entraves entre a educação profissional e a formação humana e como se alinham ao processo reformista neoliberal, que marca a educação a partir da década de 1970.

Para realizar as reflexões propostas por esse trabalho, nos apoiamos nas contribuições de importantes teóricos, que ancorados no marxismo, cooperam para uma rica reflexão em torno da educação. Para o debate em torno do complexo do trabalho e seus desdobramentos no processo de reprodução social, temos como ponto de partida os escritos de Marx (2010; 2013) e de Lukács (1978; 2013), um dos principais teóricos que recupera o legado marxista. Partimos também de alguns comentadores da crítica marxiana-lukasciana, a exemplo de Lessa (2011; 2012a; 2012b), que nos subsidiam no processo de apreensão dos elementos necessários a discussão do nosso objeto. Na relação complexa entre trabalho e educação, buscando compreender o lugar que o complexo educativo ocupa no processo de reprodução e transformação social, serviram de aporte as contribuições de Lima e Jimenez (2011) e Tonet (2005; 2011; 2012). Tomamos ainda como subsídio as reflexões que nos ajudam a historizar a educação, a exemplo de Saviani (2007; 2011) e Ponce (2010).

Entendendo que nosso objeto não está desvinculado da totalidade, e que as transformações da sociedade interferem na sua forma, trazemos as discussões de Mészáros (2000; 2011) e de Netto e Braz (2008) em torno dos elementos que compõem a crise que assola o metabolismo do sistema do capital, considerada como de caráter estrutural. A partir dessa reflexão buscamos entender os rebatimentos dessa crise na educação, e de modo específico na modalidade de ensino educação profissional, nosso objeto de pesquisa. Para tanto, consideramos os estudos desenvolvidos por Santos (2005; 2007; 2012) e de outros autores, alinhados com o chamado campo da “esquerda progressista”, que mesmo apresentando certas divergências em relação as nossas discussões, nos ajudam a entender o

percurso histórico e os delineamentos do objeto. São eles: Frigotto (2010; 2011), Kuenzer (2006; 2007), Moura (2007; 2010), entre outros.

Apresentado o caminho metodológico que compõe nossa pesquisa, objetivamos apontar, mesmo compreendendo que nosso objeto está em constante movimento, como nossa pesquisa está delineada. No capítulo I: **Trabalho, Educação e Reprodução Social: principais categorias que suportam a pesquisa**, apresentamos, ainda que de forma suscita, os traços ontológicos da categoria trabalho nos seus desdobramentos históricos, bem como a função que realiza no processo de reprodução social. Intentando contribuir com o pensamento da tese marxiana-lukácsiana, a cerca da centralidade do trabalho na constituição da sociabilidade humana, nos propomos tecer a distinção ontológica entre trabalho, entendido como protoforma elementar do mundo dos homens, e trabalho abstrato (assalariado/alienado), forma de trabalho específica da sociedade capitalista. Ainda nesse capítulo de suporte, trazemos ao centro do debate o complexo da educação, revisitando os aspectos históricos do caráter dual que a acompanha desde as sociedades de classes. Essa é uma discussão necessária para o nosso objeto, posto que o dualismo estrutural é um elemento chave na compreensão da trajetória da educação profissional. Considerando ainda que o complexo educativo tem com o trabalho uma dependência ontológica, buscamos apontar a estreita relação entre esses complexos e a função que exerce enquanto partícipe no processo de reprodução do homem e da sociedade.

No que se refere ao aspecto geral da pesquisa, esse capítulo é extremamente importante, sobretudo por apresentar, mesmo que de modo sucinto, a discussão em torno do complexo trabalho, aqui entendido como fundante da sociabilidade humana, no que se refere aos seus desdobramentos históricos e fundamentos ontológicos, e como sua essência vai sendo incorporado pela sociedade capitalista adquirindo novos significados. E ainda, como a educação, como complexo fundado pelo trabalho, e de modo particular a educação profissional, diante desse panorama inaugurado pela sociedade burguesa, disseminam os preceitos ideológicos dessa nova forma de trabalho reduzida à mercadoria.

Compreender a centralidade do trabalho e o resgate aos seus pressupostos ontológicos se faz fundamental para o desvelamento da processualidade da reprodução social e para entendermos as tramas relacionais pertencentes a totalidade, esse complexo de complexos, em que está inserido nosso objeto. Quanto a discussão em torno da educação, apontar o percurso histórico da dualidade educativa e sua função na reprodução da totalidade é fundamental para a compreensão do nosso objeto, a educação profissional, uma vez que esta surge no interior da dicotomia educativa.

Reiteramos ainda a importância que os elementos apresentados nesse capítulo tem para nossa pesquisa, naquilo que apresenta Tonet (2011, p. 137): “a reflexão problematizadora sobre qualquer elemento do processo educativo deve ser precedida, necessariamente de uma teoria geral do ser social ou, como Lukács a denominou, de uma ontologia do ser social”, em que tem como fio condutor do processo de autoconstrução desse ser, o ato do trabalho.

No capítulo II: **A Educação Profissional no contexto do Movimento de Educação para Todos: as imposições neoliberais sobre a reforma educacional da década de 1990**, buscamos lançar o debate em torno da educação profissional, situando-a no contexto da reforma educacional empreendida pelo Movimento de Educação para Todos, em tempos de crise profunda do sistema do capital. Considerando este, um momento de grande expansão desse tipo de educação, em que os discursos em sua defesa se intensificam, apontamos as principais políticas desenvolvidas, tomando como ponto de partida a reforma empreendida em torno dela na década de 1970 e a reforma educacional alavancada na década de 1990, protagonizada pelos Organismos Multilaterais. A partir dessa reforma surge o Movimento de Educação para Todos que situa a educação no centro do debate e define suas novas determinações no interior da reprodução social. Compreendemos que todo o arcabouço dessa reforma se configura como um dos rebatimentos da crise do sistema do capital, em que no processo de reestruturação de suas bases busca elaborar ideologias que o justifiquem, lançando à educação o papel de também contribuir com a disseminação dessas ideologias. Diante disso, consideramos relevante abordar os principais elementos que compõem essa crise, entendida por Mészáros (2000; 2011) como de caráter estrutural, tanto no plano material quanto ideológico e suas reverberações no campo educativo.

No capítulo III: **Desdobramentos da Educação Profissional no século XXI: o “novo” conservador!**, pretendemos apontar os principais desdobramentos da educação profissional no século XXI, particularizando o seu nível médio, especificamente na junção deste com o chamado ensino técnico, considerando sua rápida expansão nesse momento histórico. Tendo como pano de fundo a reforma educacional da década de 1990, colocamos no centro do debate a discussão em torno da função da educação profissional neste momento em que assistimos a um movimento de reestruturação produtiva, política e ideológica do capital, passando este, a exigir novas respostas, de modo específico na formação dos indivíduos. A partir deste contexto, buscamos demonstrar que a exigência de uma “nova educação profissional” está atrelada as demandas mercadológicas do capital e está sedimentada a partir de ideologias que buscam legitimar essas demandas. Essa discussão terá como ponto de partida a análise dos decretos nº 2.208/97 (governo Fernando Henrique Cardoso) e nº

5.154/2004 (governo Luís Inácio Lula da Silva), que entre outros elementos, integram a reforma da educação profissional.

Esse capítulo pretende atender o terceiro objetivo específico dessa pesquisa, qual seja analisar como os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 se relacionam com o Movimento de Educação para Todos. Para isso, realizaremos a leitura imanente dos dois decretos supracitados e do Documento Declaração Mundial de Educação para Todos, um dos principais documentos do Movimento em questão. No que se refere à análise dos Decretos, buscaremos verificar onde eles se tocam, isto é, quais os pontos em comum entre eles e em que eles se distanciam. Em seguida, analisaremos como estes se relacionam com o projeto educacional encabeçado pelo Movimento de Educação para Todos, até que ponto e em que medida ocorre essa articulação.

## 2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: PRINCIPAIS CATEGORIAS QUE SUPORTAM A PESQUISA

O avanço científico-tecnológico, empreendido desde a Revolução Industrial, dentre outros elementos, tem operado grandes transformações, alterando a produção da riqueza social e conseqüentemente o processo de reprodução social. Diante dessas transformações na materialidade das relações sociais, é cada vez mais presente o discurso de que o legado deixado por Marx não consegue mais explicar a realidade. Uma vez que, segundo seus críticos, o pensador alemão não dá mais conta de toda a complexidade da esfera da produção contemporânea e suas relações, passa a ser considerado ultrapassado, falido.

Não é novidade, portanto, que a tese defendida por Marx e seus colaboradores, quanto à centralidade do trabalho no processo de humanização do homem, para muitos está decretada ao fim. E isso ganha ainda mais força no interior do capitalismo contemporâneo, com as diversas teorias<sup>1</sup> que convergem para o fim da centralidade do trabalho concreto na produção da existência humana, e aportam na visão de que o capitalismo é o fim da história, elevando a essência do homem burguês à essência do próprio homem, restando a este, somente a tentativa de humanização do capital. Essa imutabilidade da história foi fortemente combatida por Marx e Engels (2007), quando defenderam que a história em seu movimento é processo real da vida dos homens. Sendo o próprio homem, sob as condições materiais da sua existência, o sujeito de sua história, o que torna a historicidade transitória e não definitiva.

No conjunto desse debate, é necessariamente pertinente elucidarmos a relação entre trabalho concreto e trabalho abstrato, e a confusão na relação entre centralidade ontológica do trabalho e a “centralidade cotidiana do emprego” (LESSA, 2012a). Nas postulações deixadas por Marx e recuperadas por Lukács, o conceito de trabalho é claramente anunciado como atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social, se apresentando como a categoria fundante do mundo dos homens, não podendo, portanto, haver existência social sem trabalho. Essa acepção se distingue essencialmente da forma de trabalho abstrato, trabalho assalariado, produtor de mais-valia, inaugurado pela sociedade capitalista.

Na sociedade burguesa, em que as relações se encontram subordinadas ao capital, e as atividades que operam o intercâmbio material com a natureza podem ser também

---

<sup>1</sup>Sobre essa discussão conferir: LESSA, Sérgio. Para além de Marx?: **Crítica da teoria do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005. Nessa discussão o autor apresenta a concepção de trabalho defendido por Antonio Negri, Michael Hardt e Maurizio Lazzarato e suas postulações sobre o fim do trabalho manual e a defesa ao trabalho imaterial.

convertidas em produtoras de mais-valia, as funções distintamente operadas por essas formas de trabalho são indevidamente confundidas e muitas vezes tomadas como sinônimos, o que tem gerado uma confusão em torno do que se entende por trabalho e trabalho abstrato.

Nosso esforço, diante disso, é contribuir nessa distinção ontológica, esclarecendo qual o lugar que cada um ocupa na reprodução da sociabilidade. Para dar conta desse objetivo, buscamos aporte teórico em Marx (2010; 2013), Marx e Engels (2007; 2008), Lukács (1978; 2013), Lessa (2011; 2012a; 2012b), entre outros, que nos subsidiam no entendimento do que é o complexo do trabalho, sua centralidade no processo de sociabilidade humana e da sua distinção ontológica com o trabalho abstrato.

A compreensão desta distinção é a base para que ao abordar nosso objeto de pesquisa, compreendamos qual a forma do trabalho que está no centro da discussão do nosso objeto de pesquisa, e sendo defendido nos discursos daqueles que primam pela qualificação dos indivíduos como meio de superação do desemprego e ascensão social, sendo a educação profissional, nesse século, apontada como uma das principais vias para se alcançar isso.

## 2.1 ALGUNS ELEMENTOS ACERCA DA DISTINÇÃO ONTOLÓGICA ENTRE TRABALHO CONCRETO E TRABALHO ABSTRATO

Através do legado deixado por Marx, recuperado por Lukács, foi possível apreender os fundamentos e o processo de constituição do homem como um ser que se autoproduz e produz sua própria história. Seus esforços sempre convergiram para compreender o movimento da história real dos homens em sociedade, tendo como ponto de partida as condições materiais de sua existência. Não existe história sem que primeiro exista as condições necessárias para que os homens a produza. A acepção marxiana assim considera que o primeiro fato histórico é a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material, sendo este ato primeiro uma condição fundamental de toda História (MARX; ENGELS, 2007).

A constituição do homem enquanto um ser que produz sua própria existência e, dialeticamente, ao produzir a si mesmo, alcança a condição de ser social, tem no trabalho, o seu ato primário fundante. No esteio da teoria marxiana, o trabalho é entendido como protoforma da sociabilidade humana, um instrumento de mediação na relação entre homem e natureza, em que através dele o homem salta para além do mundo natural. Ao romper com os mecanismos e regularidades dessa esfera, o homem passa a interferir na natureza, transformando-a nos meios necessários a produção da sua existência. Ao saltar da simples

condição de consumidor daquilo que satisfaz as necessidades humanas, para produzir conscientemente os meios para se chegar a essa satisfação, o homem transforma a sua própria natureza.

Com uma natureza capaz de, pela mediação da consciência, produzir sua própria existência, torna-se um ser que se distingue das demais formas existentes, estabelecendo uma distinção ontológica entre as esferas que a constitui. Lessa (2012b, p. 24-25), apoiado em Lukács, assim distingue essas esferas do ser:

a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica [orgânica], cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, por meio da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta.

Vale ressaltar que a passagem do ser de uma esfera para outra foi sempre resultado de um salto qualitativo. Esse salto, bem como as particularidades do modo de ser de cada uma, não anula o fato de que existe uma imbricada relação entre si, indissolúvelmente articuladas, tampouco, que a esfera superada pelo salto é eliminada. O que é confirmado por Lessa (2012b), quando aduz que sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social.

Essa indissociabilidade entre as esferas do ser nos aponta para o pressuposto de que o ser social só pode existir e se reproduzir em articulação contínua com a natureza. Esta é a base ineliminável, a condição “eterna” do mundo dos homens. A reprodução da sociedade e do ser, enquanto tal, depende da existência da natureza, ao passo que sem natureza é impossível sociedade. Conquanto, mesmo diante da dependência ontológica, cada uma dessas esferas resguardam leis que lhe são próprias. Portanto, as leis do desenvolvimento social não podem ser assemelhadas às que regem o mundo natural, uma vez que se entende que “a sociedade constitui um tipo de ser específico, uma esfera ontológica peculiar, radicalmente distinta do ser natural, a que cabe a designação de ser social” (LESSA, 2011, p. 139). É certo que a natureza jamais poderá ser abolida; no entanto, o movimento será sempre de incessante transformação do mundo natural em um mundo cada vez mais social.

A ruptura entre a reprodução social e a processualidade natural possibilita ao homem se constituir no interior da totalidade, enquanto ser social, um tipo de ser radicalmente distinto do ser natural. Entretanto, essa ruptura não significa a eliminação das esferas ontológicas das quais o ser se origina, mas um salto ontológico que permite a transformação da reprodução biológica em reprodução social.

Lukács (2013) entende que todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser. O surgimento do ser social é, portanto, um salto qualitativo, dentro da esfera orgânica, em que vai sendo conduzido cada vez mais para além da natureza, para um mundo essencialmente social. “O surgimento da vida trouxe à existência uma nova categoria, a reprodução biológica; de modo análogo, a gênese do ser social corresponde ao aparecimento de uma categoria radicalmente nova, que não pode ser derivada da natureza: a reprodução social” (LESSA, 2011, p. 141).

Na base desse salto ontológico está o trabalho, como elemento primordial que permite a reprodução da existência humana no processo da reprodução social. A partir do trabalho, o homem passa a agir na natureza com uma finalidade, transformando-a em algo que responda as suas necessidades. Essa atividade consciente e orientada do homem sobre a natureza faz com que dela resulte novas necessidades, produzindo novas possibilidades que, por sua vez, geram novas necessidades, garantindo incessantemente a produção do novo, e assegurando que a história humana jamais se repita.

Marx (2013, p. 261) define o trabalho, portanto, como uma

[...] atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida humana, ou melhor, comum a todas as formas sociais.

Essa interação entre homem e natureza é sempre mediada no interior das relações sociais pela consciência. Como aduz Lukács (1978), o momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel que a consciência opera nesse momento, ou seja, não foi somente a construção do machado que configurou a ruptura entre a natureza orgânica e social, mas o fato dessa construção ter sido uma atividade orientada pela consciência a um fim previamente idealizado, como resposta a uma necessidade. É nesse sentido que Lessa e Tonet (2008) afirmam ser o trabalho, sempre a objetivação de uma prévia-ideação e a resposta a uma necessidade concreta.

Compreendemos, assim, que “todo ato de trabalho é teleologicamente posto, ou seja, é orientado por uma finalidade que responde às necessidades e as possibilidades históricas de cada momento” (LESSA, 2011, p. 135-136). O produto desse ato de trabalho é sempre resultado daquilo que já desde o início do processo já existia na imaginação do indivíduo, portanto, no mundo das ideias (idealmente). Ao agir na natureza o indivíduo antecipa na ideia as consequências da sua ação, de modo que o resultado é idealizado, mesmo

antes de, na prática, ser realizado. A esse momento de anteceder e dirigir a finalidade de uma ação na consciência, isto é, idealmente, Lukács denomina de Teleologia (Prévia-ideação).

Na ontologia marxiana, a teleologia só é possível no interior da esfera do ser social, no processo de realização dos atos singulares do trabalho, sendo portanto, uma categoria ontologicamente objetiva, pertencente à essência do mundo dos homens. A teleologia vai ser sempre uma ideia que dirige uma ação e que exerce uma função social. Nesse sentido, só pode ser teleologia se a antecipação da ação na mente for realizada na prática. Quando aquilo que antecipamos idealmente se exterioriza, entra em contato com o mundo material e se materializa em forma de objeto, realiza-se o processo de objetivação.

A objetivação é, portanto, a articulação da “idealidade da teleologia com a materialidade do real”, o novo que se materializa, estando sempre articulada com o processo de exteriorização. Ao realizar todo esse percurso de análise das possibilidades, a escolha dentre as alternativas, o processo de objetivação produz no indivíduo novos conhecimentos e habilidades, que vão gerando novas possibilidades de responder a novas necessidades e assim, incessantemente. Nesse processo o indivíduo vai se complexificando e cada vez mais se consubstanciando no interior da articulação da objetivação e exteriorização.

Sem objetivação/exteriorização não há qualquer transformação teleologicamente posta do real; sem exteriorização/objetivação não há vida social, portanto não há sujeito. Ser humano, para Lukács, significa uma crescente capacidade de objetivar/exteriorizar, isto é, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas (LESSA, 2012b, p. 40).

A teleologia, sendo compreendida como essa capacidade de projetar idealmente uma atividade, sempre orientada a um fim, essencialmente caracteriza-se por ser sempre mediada pela consciência humana, e que portanto, precisa de um sujeito. O fim, orientado pela ação do indivíduo, é a objetivação da prévia-ideação que se exterioriza e se materializa em algo objetivo. Uma vez sendo objetivado, o indivíduo deixa de ter controle sobre esse objeto e este passa a ser submetido a uma relação de causas e efeitos, a determinações puramente causais do mundo objetivo que escapam do domínio dos indivíduos e se dá na absoluta ausência de suas consciências. A esse “princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo” denomina-se de causalidade (LESSA, 2012a).

Lessa (2012a, p. 60), recuperando Lukács, afirma ser a essência do trabalho uma “peculiar e exclusiva articulação entre teleologia e causalidade. Exclusiva e peculiar porque apenas no mundo dos homens a teleologia se faz presente”. Os produtos resultantes da atividade humana sempre serão uma síntese dessa unidade ontológica. A origem do próprio

ser é resultado dessa articulação.

Ao apresentar os nexos internos que constituem o complexo do trabalho, mesmo que de forma sucinta e longe de ser uma discussão aprofundada, intentamos resgatar a centralidade do trabalho na constituição da sociabilidade humana, no sentido de que o consideramos, apoiado em Marx e Lukács, como a categoria fundante do ser social e do mundo dos homens.

Com base no que expomos, podemos elencar dois elementos que nos fazem reclamar a sua centralidade. Primeiramente, compreendemos ser o trabalho o momento que inaugura a sociabilidade humana, pelo fato de ser ele o único que atende a necessidade primeira do novo ser, que é produzir os meios de subsistência, sem os quais nenhuma vida social poderia existir.

O resgate dessa premissa reafirma a centralidade que o trabalho exerce na reprodução social, mesmo naquela gerida pelo capital. Segundo nossos pressupostos, a educação profissional tem uma relação estreita com a forma do trabalho da sociedade capitalista, atuando na função de preparar a força de trabalho para atender as necessidades mercadológicas do capital. Nesse sentido, compreendemos ser extremamente importante trazer para essa pesquisa o resgate da historicidade desse complexo, de modo que apreendamos as formas que ele vem adquirindo ao longo da história e a que forma do trabalho a educação profissional está atrelada. Como para o marxismo clássico quem guia a investigação é o objeto, precisamos afirmar mais uma vez a necessidade de empreendermos este caminho até tocar na questão central do nosso objeto.

O homem tem no trabalho o meio de produzir sua própria existência material, e cria incessantemente novas possibilidades e necessidades que põe em movimento a reprodução social. Nenhuma sociedade é capaz de subsistir sem que tenha uma base material que garanta a sua sobrevivência. E isso só é efetuado pelo trabalho, mediante a transformação da natureza. Nenhum outro complexo consegue atender essa função. Embora sejam necessários outros complexos, a exemplo da arte, da ciência, da política, dentre outros, para dar conta da reprodução da sociedade.

O segundo elemento que explica sua condição de fundante está posto naquilo que é enfatizado por Lukács (2013, p. 44) quando afirma que “somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição”. E assim se configura, porque somente ele contém os elementos pelo qual se efetiva o salto ontológico, retirando do ser a condição meramente biológica e elevando-o para o patamar de um ser eminentemente social. Por meio do trabalho, os homens além de construir materialmente a sociedade, também lançam as bases

para que se construam enquanto indivíduos.

Nesse sentido, colocamos o trabalho, enquanto criador de valor-de-uso, no centro da reprodução da sociabilidade humana. Reiteramos que dentre os complexos sociais, ele é o que possibilita o surgir do ser dos homens e, ao atuar na produção da riqueza social, garante a existência humana. Não podemos esquecer, todavia, que o trabalho, enquanto complexo social está inserido dentro de uma totalidade, se articulando com os demais complexos no interior da reprodução social. Ancorado na propositura marxiana da radical historicidade da sociabilidade, consideramos ainda que o trabalho é um processo histórico e que mediante as transformações operadas nas relações sociais vai se complexificando e adquirindo novas formas.

Ao tomarmos o trabalho como “condição natural eterna da vida dos homens”, compreendemos que independentemente de suas formas históricas, a radicalidade da sua natureza é inalterada, sendo igualmente comum a todas as formas sociais. O que vai distingui-lo são as formas particulares que assume em cada formação social. Marx (2013) assim entende que o processo de trabalho deve ser considerado de início, independentemente de qualquer forma social determinada. Dessa forma, ressalta-se que sua forma substancial, a sua essência primeira, de ser fundamentalmente a categoria fundante do mundo dos homens, não se perde nesse processo de transformação de suas formas. Com efeito, não se perde a sua centralidade na reprodução dos homens.

O trabalho é o único que produz o “conteúdo material da riqueza” de qualquer formação social. Seja na sociedade primitiva, escravocrata, feudal ou capitalista, o que garante a produção da existência material dos indivíduos é o intercâmbio orgânico com a natureza, ou seja, a transformação da natureza nos bens necessários a existência, mediado pelo trabalho. Nesse sentido, entendemos que toda forma de sociedade tem sua existência atrelada à existência da natureza, e desta não pode prescindir. De fato, historicamente o que vai diferenciar é a forma como os homens se organizam para transformarem a natureza e que função terá esse trabalho nessa modalidade de organização.

Nas sociedades de classes, de modo específico na sociedade capitalista, o trabalho, enquanto fenômeno mais universal, passa a assumir uma forma bastante peculiar no processo de reprodução social. De início, a transformação da natureza em valor de uso, ou seja, para satisfação das necessidades humanas, passa a ser substituída por valor de troca, em que o indivíduo tem que vender a sua força de trabalho, como única forma de extrair sua subsistência.

O burguês compra do trabalhador sua força de trabalho e a utiliza como meio para

a produção de sua riqueza e acumulação de capital. É desse processo que a força de trabalho ao mesmo tempo em que produz mercadoria é convertida em mercadoria, passando a ser comercializada no mercado de trabalho. O produto, resultante do processo de trabalho, ao ser vendido no mercado gera um valor maior do que os custos da produção somados ao pagamento dos trabalhadores, convertendo-se em uma forma de riqueza para os proprietários dos meios de produção. Dessa diferença é que a mais-valia é extraída e com isso, a exploração do homem pelo homem, posta desde o surgimento da sociedade de classes, é ainda mais aprofundada.

A mais-valia é entendida na literatura marxista como uma relação, em que a riqueza que é produzida pelo trabalhador e apropriada pelo burguês (capitalista), converte-se em capital. O trabalhador, que antes retirava da natureza os meios de subsistência, agora sob relações regidas pelo capitalismo, tende a ser obrigado a vender o único bem que lhe pertencia – sua força de trabalho – para garantir os meios de sua sobrevivência. Se antes produzia sua existência, agora produz a própria miséria.

A relação que se estabelece a partir disso é uma relação de exploração do trabalho pelo capital, sendo a mais-valia uma forma particular dessa exploração, se configurando, portanto, como um de seus nódulos mais essenciais. Por participar da base material da forma capitalista de exploração do homem pelo homem, a continuidade da mais-valia é determinante na continuidade do modo de produção capitalista.

A origem da mais-valia, isto é, o que garante a fonte de lucro do capitalista, se encontra no trabalho assalariado, forma de trabalho específica da sociedade capitalista. O assalariamento é o pagamento da força de trabalho vendida pelo trabalhador. Há aqui uma relação de exploração, uma vez que o que é pago não é equivalente aquilo que é produzido pelo trabalhador, mas somente o referente ao “aluguel” da sua força de trabalho. A venda do que é produzido sempre vai gerar um lucro superior ao que é pago pela compra da força de trabalho. E é dessa não equivalência que é extraída a mais-valia. A exploração do trabalho humano é o que possibilita a geração de lucro, em que se realiza a acumulação da riqueza pelos burgueses (MARX, 2013).

A essa forma específica que o trabalho adquire na sociedade burguesa, que tem o capital no cerne da sua engrenagem, denominou-se de trabalho abstrato.<sup>2</sup> É no capitalismo, na

---

<sup>2</sup>Lessa (2005), ancorado na tradição marxista, define trabalho abstrato como a forma historicamente específica do trabalho explorado pelo capital, alienado pelo fetichismo da mercadoria. Para ele o trabalho abstrato exerce duas distintas funções na reprodução do capital: pode produzir mais-valia (trabalho abstrato produtivo) ou pode realizar a mais-valia (trabalho abstrato improdutivo). Dado a complexa polêmica da discussão em torno do que é trabalho abstrato produtivo e improdutivo, esta não será aprofundada no debate dessa pesquisa. Para aprofundá-

sua forma desenvolvida, que toda e qualquer atividade de transformação da natureza é convertida em trabalho abstrato. Este, tem sempre como finalidade imediata, como nos aponta Lessa (2011, p. 195) “a produção da mais-valia antes que a produção dos valores de uso necessários à vida humana”.

Diferentemente do trabalho que produz a riqueza social pelo intercâmbio orgânico com a natureza, o trabalho abstrato atua na reprodução do capital, que se dá, conforme sublinha Lessa (2012b), pela apropriação do conteúdo material da riqueza social, resultante da transformação da natureza. Sob o capitalismo, essa riqueza é apropriada sob a forma de capital, que imediatamente, se reproduz em mais-valia, gerando lucro para o capitalista.

O trabalho, entendido como protoforma do ser social, fundante da sociabilidade humana, é metamorfoseado pela alienação do assalariamento no trabalho abstrato. Nele, o trabalhador labora sob o controle do capitalista e o que ele produz pertence aos donos dos meios de produção. A sua força de trabalho que antes lhe pertencia, também passa a ser propriedade privada de outro ser, sendo convertida em mercadoria, fonte de mais-valia (lucro). Marx (2010, p. 80), assim entende que nessa relação “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria”.

Nas relações que se estabelecem no interior da sociedade capitalista, mesmo as relações que, aparentemente, estão para além da esfera econômica, aparecem como se fossem relações entre coisas, tudo é reduzido a mercadoria. E isso se dá pelo fato das relações mercantis terem se estendido para todos os complexos sociais, convertendo todas as atividades humanas em fontes de mais-valia. Essa coisificação é flagrante nas atuais propostas de integração entre o nível médio e a modalidade profissionalizante. A mercadoria, por perpassar todos os complexos sociais, chega ao complexo educativo, de modo particular ao chamado ensino profissionalizante e vai se configurando como “portadora e expressão das relações entre os homens” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 92).

Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80, grifos do original).

Diante da mercadorização das relações sociais – e da educação de modo destacado para o exemplo aqui estudado –, em que o próprio homem, enquanto trabalhador, é rebaixado a condição de mercadoria, o trabalho passa a adquirir um caráter negativo, no sentido de que o trabalhador não se reconhece mais nele. O que antes lhe afirmava enquanto ser, agora lhe é externo, não mais pertence ao seu ser, aquilo que produz não é mais para a satisfação de suas necessidades, passa a ser algo estranho a ele. Quanto mais produz, menos possui e mais fica sob o domínio do que produz. É nesse processo de estranhamento, próprio do trabalho subordinado ao capital, que Marx (2010, p. 82-83) percebe que o trabalhador “não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito”.

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

O trabalho, sobre os auspícios da produção capitalista, crescentemente alienado e desumano, traz em si a impossibilidade de superação desse estranhamento do trabalhador frente ao que produz, uma vez que o que é determinante pra ele é a reprodução privada por meio da apropriação do trabalho alheio e disso depende sua continuidade. Esta submissão das necessidades humanas às necessidades de reprodução do capital é, todavia, expressão do caráter alienante da sociedade burguesa, que gera um antagonismo entre “o que somos enquanto seres humanos concretos, historicamente determinados, e as possibilidades e necessidades de desenvolvimento do sistema do capital” (LESSA, 2011, p. 197).

A subsunção do trabalho pelo trabalho abstrato na sociedade capitalista nada mais é que “a expressão condensada das alienações típicas do capital, e não cancela o fato ontológico de que sem a transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência sequer o capital poderia existir”. Não há, nesse sentido, qualquer possibilidade de eliminação do trabalho que opera o intercâmbio orgânico com a natureza, uma vez que ao convertê-la “atende à necessidade fundante de toda formação social e, por isso, comparece sempre como a categoria fundante do mundo dos homens” (LESSA, 2011, p. 195-196). A função de mediador universal da socialização da humanidade, o seu lugar determinante na história humana tem continuidade, mesmo se submetendo às exigências e necessidades do capital.

Nesse sentido, compreendemos o trabalho abstrato como uma forma historicamente concreta do trabalho, que é própria do modo de produção capitalista, em que tem como função, apenas e tão somente, a reprodução ampliada do capital. O que nos leva a afirmar que o trabalho abstrato não é a forma definitiva de trabalho, ele é um produto exclusivamente humano, e sendo o homem e suas relações, essencialmente históricos, estão sempre passíveis de superação.

Entre trabalho abstrato e trabalho concreto há uma distinção e é necessário que isso esteja posto com clareza.

o primeiro [trabalho abstrato] é uma atividade social assalariada, alienada pelo capital. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em “coisas” (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria. O trabalho, pelo contrário, é a atividade de transformação da natureza pela qual o homem constrói, concomitantemente a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. É a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de sociedade (LESSA, 2012a, p. 26, aspas do original).

Conceber o trabalho como categoria fundante do ser social, como mediação ineliminável da existência humana, presente em qualquer forma social, é pois, resgatar sua centralidade ontológica nesse processo. Entretanto, o fato de que uma de suas formas é o trabalho abstrato, o trabalho explorado pelo capital, alienado pelo fetichismo da mercadoria<sup>3</sup>, tem gerado uma confusão e turvado o significado e a função de cada um. Nesse sentido, Lessa (2012a, p. 28, aspas do original) afirma o seguinte:

Nem o fato de utilizarmos o termo trabalho em acepções tão distintas, nem o fato de quase todo trabalho ter hoje a forma de trabalho abstrato, nem ainda a reconfiguração de algumas das relações entre trabalho produtivo e improdutivo no contexto de “reestruturação produtiva”, nada disso cancela as reais distinções entre trabalho e trabalho abstrato: suas funções sociais são e continuam a ser ontologicamente distintas.

Ao efetuar, mesmo que de modo sucinto, a distinção ontológica entre trabalho, defendido como protoforma elementar da sociabilidade humana, e a nova forma de trabalho fundada na exploração do homem pelo homem sob a regência da sociedade capitalista, a qual é denominado, por Marx, de trabalho abstrato, buscamos nos contrapor as diversas teorias que coadunam na tentativa de pôr outros elementos na explicação dos fenômenos da reprodução

---

<sup>3</sup>Conforme expõe Tonet (2012, p. 16), o fetichismo da mercadoria pode ser entendido como um “processo através do qual os produtos do trabalho humano se transformam em mercadorias e passam a assumir as qualidades típicas daquelas que as produziram enquanto estes tomam a forma de coisas”.

social e de entender o trabalho abstrato como definitivo, sem possibilidade de superação.

Esse pensamento nos impulsiona a trazer para o cerne do debate a centralidade do trabalho no processo de reprodução da sociedade, demonstrando que a subsunção desse pelo trabalho abstrato, não significa que o trabalho, enquanto intercâmbio entre homem e natureza, deixou de responder as necessidades postas, mesmo que sejam necessidades do capital, ou tampouco que desapareceu. O trabalho expressa a consubstanciação de uma relação do homem com sua história, é condição *sine qua nom* da riqueza material da sociedade, em qualquer forma social, e assim sendo, jamais pode ser alterada. Para além de qualquer discurso, o trabalho possui uma base objetiva ineliminável.

É, portanto, no interior dessa relação coisificada, em que sob a égide do capital tudo se transforma em mercadoria, que travaremos a discussão em torno do ensino profissionalizante. Os estudos empreendidos em torno dele, tem demonstrado que, sobretudo no cenário brasileiro vem se destacando, de forma que acaba se sobressaindo até mesmo aos níveis de ensino. É possível verificar esse movimento de modo mais contundente a partir da década de 1990, com o conjunto de reformas no campo da educação, imputado sob os preceitos neoliberais. Esse debate será melhor aprofundado nesse escrito.

O Movimento de Educação para Todos, evento financiado pelos organismos internacionais é o principal desdobramento dessa reforma, e com base nos nossos pressupostos, a educação profissional está intimamente ligado a ele, se configurando como política de atendimento de suas exigências e metas. O principal objetivo desse movimento está pautado em uma suposta universalização do ensino e no centro do debate se encontra a defesa de que o investimento na educação é peça fundamental para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento, dentre estes o Brasil. Acredita-se ainda que, esse desenvolvimento só é possível mediante a qualificação dos indivíduos. A educação profissional, por sua vez, passa a ser uma das principais vias de efetivação dessa premissa e a qualificação, por sua vez, se apresenta de modo incisivo nos discursos ideológicos que a norteiam.

Nesse contexto, essa modalidade de ensino é aclamada como a formação que qualifica o indivíduo, possibilitando o ingresso instantâneo no mercado de trabalho. Afirma-se, contundentemente, como já dito, que qualquer indivíduo que esteja devidamente qualificado terá possibilidade de concorrer, com êxito, a uma vaga no mercado de trabalho, sem considerar a realidade objetiva e as condições para que isso de fato se efetive.

## 2.2 DA REPRODUÇÃO DO GÊNERO HUMANO À HISTÓRICA DICOTOMIA EDUCATIVA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS PARA CERCAR O OBJETO

A compreensão em torno de qualquer elemento do processo educativo sob a ótica a partir da qual fundamentamos nossa pesquisa, implica, em primeiro plano, compreender a radicalidade desse complexo, indo a raiz mais profunda da sua natureza, para a partir disso captar os seus fundamentos ontológicos. A apreensão desses fundamentos implica ainda que se considere a totalidade como um complexo de complexos, em que a educação é parte constituinte.

Recuperar os fundamentos ontológicos da educação, suas características e suas funções ao longo do tempo, é resgatar sua historicidade, permitindo assim entendermos melhor como ela se configura nos dias atuais. Considerado esse aspecto, ancorados na onto-metodologia, e pela necessidade do próprio objeto, julgamos pertinente antes de discuti-lo, compreender os percursos traçados pelo complexo educativo. Para isso, nos fundamentamos no princípio metodológico da historicidade, e na assertiva marxiana que compreende que é da anatomia do homem que podemos entender a do macaco, insistentemente afirmada por Marx. Isto é, começar pela fase mais desenvolvida para analisar a sua gênese e fazer o caminho inverso, voltando ao ponto de partida, agora de forma mais enriquecido.

Lukács (2013) já alertava para o fato de que jamais se deve esquecer que as categorias do ser, em qualquer estágio, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata. Mediante o entendimento de que cada complexo está relacionado com a totalidade social, buscamos situar nossa discussão nas tramas relacionais que se delineiam entre trabalho, educação e reprodução social.

O homem, enquanto ser social, está imerso em relações cada vez mais complexas. Assim, os complexos sociais que formam a totalidade desse novo ente, também vão se complexificando. A educação, enquanto complexo importante para a reprodução social, também é influenciada pelas transformações que se desdobram desse processo. Nosso objetivo, diante disso, é trazer nessa discussão a gênese ontológica e a especificidade da educação, os elementos que apontam o seu lugar no interior do complexo do ser social e na reprodução da sociabilidade humana, bem como seu desenvolvimento histórico.

Conforme apresentamos nesta pesquisa, ancorado nos pressupostos da onto-metodologia marxiana, compreendemos o trabalho, como já visto, enquanto síntese entre teleologia e causalidade, como o complexo que possibilita o mundo dos homens e que

inaugura pela primeira vez o ato em que o homem produz materialmente sua própria existência e ao produzi-la faz surgir uma nova objetividade: o ser social. Segundo Lukács (2013, p. 278):

[...] o ser social é um complexo composto de complexos, cuja reprodução se encontra em variada e multifacetada interação com o processo de reprodução dos complexos parciais relativamente autônomos, sendo que à totalidade, no entanto, cabe uma influência predominante no âmbito dessas interações.

A reprodução social, diferentemente das demais esferas do ser, intermediado pelo trabalho, se caracteriza pela incessante produção do novo. A cada processo de objetivação, o trabalho produz objetiva e subjetivamente algo que antes não existia, permitindo ao indivíduo acumular conhecimentos e habilidades que antes não possuía, o que contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas. Nesse processo, o trabalho também se articula com o desenvolvimento da reprodução social, uma vez que possibilita que o indivíduo e suas relações estejam em um desenvolvimento contínuo de complexificação. Esse aspecto é decisivo para o desenvolvimento desse novo ser e das suas relações.

Um outro aspecto que deve ser considerado em relação ao trabalho é que além de fundar o ser social, contribui ainda para a complexificação desse ser. Isso porque devido a sua capacidade de produzir mais do que o necessário, cria novas necessidades que deverão ser respondidas pelo homem. Nesse processo, adquire novos saberes, domínios, técnicas, instrumentos, ampliando assim, as formas para satisfazer as necessidades postas. Diante desse constante movimento, ao criar novas e infinitas necessidades e de buscar atendê-las, dá origem a um processo de desenvolvimento das capacidades humanas cada vez mais complexas.

Essa complexificação também implicará em relações sociais também mais complexas e como consequência disso, “chama à vida novos e diferenciados complexos sociais, com os quais se estabelece relações e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 74). É assim que surgem a partir do trabalho e pelo trabalho categorias decisivas do ser social, como já registramos, a exemplo, da linguagem, da política, da arte, da ciência dentre outros que garantem a reprodução da sociabilidade. E desse modo, a medida que as relações vão se complexificando outros complexos surgem para responder as demandas que o trabalho sozinho não consegue dar conta.

Esse entendimento nos permite aclarar que mesmo o trabalho sendo a categoria ontológico-primária do ser social, não podemos limitar a totalidade a ele ou reduzir o ser a

esse complexo. O homem, tendo sua existência efetivamente social, passa por constante complexificação. A cada nova objetivação modifica o seu ambiente, tornando a realidade sempre mais abrangente. Disso, faz emergir sempre novas e diferenciadas necessidades, que perpassada por toda essa complexidade são ampliados a tal maneira que não podem mais ser atendidos na esfera do trabalho. Tonet (2012, p. 17), assim explicita:

Se por um lado, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, a complexidade resultante do próprio trabalho fez com que a reprodução do ser social exigisse o surgimento de esferas de atividade, com uma especificidade e uma legalidade próprias [...], que cumprem, cada uma, determinadas funções nesta reprodução.

Todos os complexos que surgem no interior das relações sociais, sempre terão uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade de dependência dialética frente ao complexo do trabalho, tendo nele sua base fundante. Vejamos como essa relação é estabelecida. A prioridade ontológica do trabalho para com os demais complexos se expressa no fato de que é uma categoria que está na gênese do ser social, participando como fundante dessa nova objetividade e dos demais complexos. Essa relação pode ser explicada no fato de que todos os demais complexos já possuem características estritamente sociais, só podendo se efetivar em relações sociais já firmadas. O trabalho, por sua vez, é o complexo que funda a sociabilidade e forma a base em que os complexos irão se desenvolver.

Esses complexos, apesar de ter no trabalho essa dependência ontológica, não são sob qualquer hipótese, redutíveis a ele. Por responder necessidades que não mais é possível na esfera do trabalho, realizando funções específicas, essencialmente distinta da função do trabalho no intercâmbio entre homem e natureza, passam a assumir características próprias. Para realizar essas funções tão específicas exige-se que elas tenham em relação ao trabalho um distanciamento, sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a especificidade de cada uma, o que se configura como base da autonomia. Conquanto, é necessário reiterar que essa autonomia é sempre relativa, nunca absoluta, uma vez que sempre terá influência das determinações do trabalho. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 191) expõe claramente que:

[...] a dependência de uma esfera do ser em relação a outra está baseada no fato de que, na esfera dependente, aparecem categorias qualitativamente novas perante a esfera que lhe serve de fundamento. Essas novas categorias jamais conseguirão suprimir totalmente aquelas que predominam na base do seu ser.

É válido ponderar que o trabalho, ao se configurar como categoria fundante do ser social, não significa que seja cronologicamente anterior aos outros complexos e que lhe seja atribuído uma importância maior. Como nos esclarece Lessa (2012a, p. 34-35), ser fundante

significa simplesmente “ser portador das determinações essenciais do ser social, das determinações ontológicas que consubstanciam o salto da humanidade pra fora da natureza”. Mesmo estando inscrito nele, este momento fundante da sociabilidade humana, sozinho não garante a sobrevivência e perpetuação do homem, o que significa que no processo de complexificação das relações sociais outros complexos são necessários para a continuidade da sociabilidade humana.

Apresentamos até aqui, como ponto de partida para nossa análise e orientado pela necessidade do próprio objeto, o debate a cerca do trabalho e as formas que adquire historicamente. De modo particular para essa pesquisa, intentamos demonstrar a distinção ontológica entre trabalho, entendido como fundante do ser social, e o trabalho assalariado/alienado, forma própria da sociedade capitalista. Esclarecida essa distinção, apontamos a relação do trabalho, enquanto complexo fundante, com os demais complexos fundados por ele, em que circunscreve uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética. Escrito isso, nossa discussão seguirá em torno do complexo da educação, no qual pontuaremos sua natureza ontológica e a função que exerce na reprodução social. Rastreado o complexo educativo em cada tipo de sociedade, mesmo que de modo sucinto, buscaremos acompanhar seu desenvolvimento até alcançar seu processo de sistematização e fragmentação, sobretudo na sociedade burguesa. Essa fratura na educação, em que aprofunda ainda mais a dualidade educativa, nos oferecerá a base para debatermos a educação profissional, visto que essa modalidade de ensino é parte integrante desse processo.

No interior dessas relações, a educação se configura como um complexo indispensável, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do ser social e no seu processo de reprodução. Lima e Jimenez (2011), ancoradas nos pressupostos de Lukács, afirmam ser através do complexo educativo que cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens. Para as autoras, a educação surge, portanto, no intuito de atender a necessidade universal de continuidade da substância do gênero humano no processo de reprodução social.

Desse modo, enquanto o trabalho tem a especificidade de ser fundante desse novo ser e da sociabilidade humana, atuando como instrumento no intercâmbio entre homem e natureza, a educação é acionada para dar continuidade a substância do ser social, propiciando aos indivíduos a se apropriar das objetivações inerentes ao gênero humano.

O trabalho, por sua própria natureza, é uma atividade social, e, por isso, sua efetivação implica sempre, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente através da apropriação é que o indivíduo pode tornar-se (objetivar-se) efetivamente membro do gênero humano. Esta apropriação/objetivação tem na educação uma de suas mediações fundamentais (TONET, 2012, p. 69).

A educação atua nesse processo como mediação entre os polos da individualidade e da generalidade na reprodução social. Lima e Jimenez (2011, p. 84), com apoio em Lukács, afirmam que “[...] a passagem do indivíduo de membro da espécie a partícipe do gênero humano só é possível por meio da apropriação dos elementos culturais essenciais à humanização do homem”. Essa apropriação só é possível pelo complexo educativo. Assim, a educação tem como finalidade transmitir todo o patrimônio cultural produzido histórico e coletivamente pelos homens, mediante a intencionalidade de fazer com que todos os indivíduos se integrem ao gênero humano.

Ao transmitir os conhecimentos, habilidades, valores, que fazem o indivíduo se reconhecer enquanto partícipe de seu gênero, almeja-se que ele se torne mais apto a responder as necessidades que surjam. Desse modo, a essência da educação consiste em “influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas da vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178)<sup>4</sup>.

A partir do entendimento de que a educação é uma relação entre consciências, um pôr teleológico que se realiza de sujeito para sujeito, podemos afirmar que ela é um complexo que só comparece na relação entre os homens e se articula apenas com a práxis social. Como teleologia secundária, a educação se diferencia do seu complexo fundante. Enquanto o trabalho atua no intercâmbio entre homem e natureza, portanto, teleologia primária, a educação atua na relação entre consciências, visando “influenciar os indivíduos a realizarem determinadas posições teleológicas, traduzidas nos comportamentos desejados em cada sociedade concreta” (LIMA; JIMENES, 2011, p. 90). Essa diferenciação é essencial e é o alicerce sobre o qual se afirma que educação não é trabalho, mas práxis social.

De forma resumida, podemos entender com Tonet (2012, p. 69) o seguinte:

a natureza essencial da atividade educativa consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada

---

<sup>4</sup>Há controvérsia entre os fundamentos lukacsianos aqui expostos e o que seguem as orientações de Gramsci. Reconhecemos a importância da discussão, mas lamentamos a impossibilidade de tratá-la aqui.

forma particular.

Compreendemos que a educação, ao está inserida no interior da reprodução social, é influenciada pelas transformações por que passa a totalidade social. Sua essência puramente histórica faz com que ao longo do tempo vá se complexificando, sofrendo alterações na sua forma. Para essa pesquisa, pontuamos ser pertinente o debate em torno do complexo da educação, aclarando que ela se apresenta de duas formas na reprodução social: em sentido *lato* e em sentido *estrito*. O debate em torno disso nos ajudará apreender melhor o nosso objeto e esclarecer que nossa discussão se restringirá a educação em sentido *estrito*, a educação sistemática.

Todo e qualquer processo de apropriação por parte dos indivíduos do patrimônio social tem como mediação o complexo educativo. Nesse sentido, assume um papel cuja importância e significado para a reprodução do ser social a tornam presente em todas as formas de sociedade constituídas pelo homem. A essa forma de educação, que comparece em sentido *lato*, como o complexo que realiza a transmissão das objetivações humano-genéricas e contribui para a reprodução do gênero humano, é atribuído o caráter universal. Isso quer dizer que está presente, imprescindivelmente, em todas as formas de organização social, mesmo quando assume outras formas.

Assim como o trabalho concreto, produtor de valores-de-uso, permanece efetivamente presente – mesmo que, em maior escala, subsumido ao trabalho abstrato – nas sociedades divididas em classes, inclusive no capitalismo, a educação em sentido *lato* também comparece em todo e qualquer modelo de sociabilidade (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 88).

A existência de uma educação em sentido *lato*, que se efetiva espontaneamente, pode ser encontrada nos moldes das relações estabelecidas nas comunidades primitivas, organização social em que ainda não havia divisão de classes e tudo o que se produzia era para a própria subsistência, não havendo possibilidade de acumulação. Ponce (2010, p. 21) entende que poderíamos afirmar, nesse momento histórico, que “os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros [...]”.

Nesse período, a educação também se caracteriza por ter uma relação estreita com o trabalho, no sentido de que se dava ao mesmo tempo em que o homem produzia seus meios de existência. Assim, “lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Esse cenário começa a ser modificado quando a sociedade vai sendo perpassada pelo conflito de classes, dividindo-a em classes antagônicas. Ponce (2010) atribui o aparecimento das classes sociais, a dois fatores principais: o escasso rendimento do trabalho humano, causado principalmente pelas rudimentares técnicas utilizadas no processo produtivo da época; e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada, que se dá a medida em que o homem vai se fixando na terra. A partir daí o principal meio de produção, a terra, passa a ser agora privatizado, fazendo desaparecer por completo os interesses comuns.

Os aspectos sublinhados são acompanhados ainda pela divisão social do trabalho, que nesse momento fragmenta a sociedade em “administradores” e “executores” do trabalho material; e a produção de excedentes, resultante do desenvolvimento nas forças produtivas. Ao produzir mais do que o necessário para seu próprio sustento, o homem permite pela primeira vez que haja a acumulação de riquezas. Esse conjunto de transformações desponta em um intenso processo de complexificação do trabalho, o que altera significativamente as relações sociais.

As forças produtivas cada vez mais desenvolvidas, em traços gerais, permitem o aprofundamento da divisão do trabalho, provocando uma cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, um antagonismo entre “mão e cabeça”, até hoje não superado. O surgimento da propriedade privada, da constituição de classes antagônicas, do ócio, entre outros fatores, vão alterando as relações sociais e um processo de fragmentação na práxis educativa. A educação, como um processo histórico, que acompanha as transformações das relações sociais, passa também a ser atravessada por essa cisão, como demonstra Ponce (2010, p. 26, grifos do autor):

com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os “organizadores” - cada vez mais exploradores - e os “executores” - cada vez mais explorados - trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas.*

Nessa nova configuração a educação que antes tinha como função reproduzir espontaneamente a sociedade, identificando-se com os interesses coletivos, foi deixando de ser adequada a essa forma de organização social à medida que a sociedade foi se transformando e se dividindo em classes. Ao consolidar a sociedade classista, as relações sociais vão se tornando cada vez mais complexas e heterogêneas e a educação é chamada a

responder outras funções. Diante disso, a educação em sentido *lato*, entendida como um complexo universal que comparece na totalidade social e se dá de forma espontânea, não consegue mais responder as demandas dessa nova organização social. Nesse momento histórico surge a educação em sentido *estrito*, que por seu caráter classista, surge para atender interesses particulares, servindo às regalias de uma determinada classe social, a classe dos possuidores.

A diferença fundamental entre educação em sentido *lato* e educação em sentido *estrito* consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda. Por outro lado, em sentido *lato*, a educação é reproduzida espontaneamente e não pressupõe a divisão de classe; já em sentido *estrito*, sua reprodução é influenciada pelos antagonismos de classes (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 88).

Considerando esse aspecto, afirmamos que a educação se desdobra em formas distintas, de acordo com a situação concreta na qual precisa dar respostas. Sendo assim, em determinadas formações sociais ela comparece somente em sentido *lato*, enquanto que em outras formações, além dessa educação, também se desenvolve uma prática educacional em sentido *estrito*. Esta, surge como uma diferenciação no interior da educação em sentido *lato*, porém, não a substitui, uma vez considerado o fato de que está presente em todas as formações sociais. Como nos esclarece Lima e Jimenez (2011) o que de fato se estabelece não é a substituição de uma pela outra, mas uma efetiva relação de mútua influência entre ambas.

Essa cisão na unidade da educação e o surgimento de uma educação em sentido *estrito* pode ser identificada a partir da Antiguidade greco-romana, sociedade baseada exclusivamente no modo de produção escravista, autêntica forma de exploração do homem pelo homem. Temos a partir desse momento, dois tipos de educação, distintas e separadas: uma educação para os proprietários, homens livres, e outra para os escravos e serviçais. Para Saviani (2007, p. 6), a educação se dava da seguinte forma: “a primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E na segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho”. Passamos, portanto, a conviver com a característica da educação ser estruturalmente dualista, em que aos proprietários era ofertada uma educação que lhes educassem para assumir as funções dirigentes na sociedade, enquanto aos trabalhadores restava-lhes a instrução pelo trabalho, como único meio para se educar.

A sociedade dividida em classes antagônicas, entre proprietários e não-proprietários, também permite que uma classe específica – os proprietários -, tenham mais

tempo livre, podendo ocupá-lo com outras atividades. A esse tempo livre é dado o nome de ócio, que por sua vez, é assegurado pela apropriação do trabalho alheio, em que a uma classe é dado o privilégio de não mais precisar trabalhar. Este é o elemento fundamental para a constituição de uma nova forma de educação, em contraposição àquela ligada ao processo produtivo. Se antes a educação era oferecida no próprio processo de trabalho, agora sua nova forma detém um lugar específico: a escola.

A educação escolar, que configura o processo de institucionalização da educação e a sistematização do conhecimento, se apresenta como educação *estrita*, sendo a escola a principal esfera de transmissão desse saber sistematizado, não sendo, conquanto, a única. Entendemos, portanto, que a escola é um sistema de ensino que está fundamentado nas relações classistas, trazendo já em sua origem a característica de ser portadora de um dualismo educacional.

A necessidade de transmissão do saber sistematizado para as classes dominantes relaciona a escola ao conhecimento sistematizado e não ao conhecimento espontâneo (*lato*). Esse conhecimento, paulatinamente vai sendo subsumido pelo saber sistematizado, que se encontra estreitamente ligado a necessidade de perpetuação de uma classe como dominante e como forma de atender aos seus interesses de dominação.

A história da educação, de modo particular das instituições educativas, vai sendo atrelada as relações de produção, de modo que, acompanha as mudanças dos modos de produção, sofrendo transformações, às vezes com rupturas profundas. Ponce (2010, p. 171) aduz, diante disso, que a educação está ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, e em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser “um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes”. É assim que, no modo de produção comunal tivemos uma educação espontânea, que se dava no próprio processo de trabalho e que vai sendo rompida a partir da divisão da sociedade em classes, gerando conseqüentemente uma dualidade educativa.

Rompendo com o modo de produção escravista, o feudalismo se instaura como o novo regime econômico, agora não mais fundado sobre o trabalho escravo, mas sobre o trabalho servil, fundamentado numa relação entre servo e senhor (vassalagem). Vale ponderar que, mesmo sendo rompida a relação escravista do mundo antigo, a relação de exploração não foi superada. Ponce (2010, p. 85-86, *itálicos no original*) assim entende que “[...] nessa longa hierarquia de senhores e vassalos, o mundo feudal repousava, no fim das contas, sobre os ombros dos *servos*, da mesma forma que o mundo antigo era sustentado pelos escravos”. Do ponto de vista dos explorados, portanto, a situação não mudou muito, a dominação de uma

classe sobre outra perpetuava e o antagonismo entre aqueles que eram proprietários da terra e dos meios de produção e os não-proprietários, continuava sendo a base de sustentação dessa sociedade.

A Idade Média, atravessada pelo modo de produção feudal, representou para a Igreja Católica seu verdadeiro apogeu. Em pouco tempo impôs sobre os demais estamentos, a sua relação de dominação e supremacia, conforme Ponce (2010, p. 88) apresenta: “os domínios da Igreja foram-se dilatando, e entre os muitos senhores em que o mundo antigo se desagregava, a Igreja se apresentou como um deles: possuidora de terras e guerreira, da mesma forma que todos os outros”.

Sua dominação também se estende ao complexo educativo, passando a assumir o controle de única responsável. Diante disso, a igreja católica imediatamente começa a instalar suas instituições de ensino, dentre elas as escolas paroquiais, catedralícias e monacais. Vale lembrar que a instrução pública também fica a seu cargo. Nesse período, bem como nas demais formas sociais atravessadas pelo antagonismo de classes, a educação tem como função a legitimação do domínio da classe dirigente sobre as demais. Assim considerado, o acesso à instrução e a cultura era restrita aos filhos da classe privilegiada. Para os filhos dos trabalhadores, a educação era ofertada pelas escolas monásticas, que eram as únicas escolas que podiam ser frequentadas pela massa. Estas escolas, entretanto, não tinham a pretensão de ensinar a ler e escrever e estavam muito mais preocupadas em propagar a doutrina cristã. A respeito das escolas monásticas Ponce (2010, p. 91, *itálico do original*) esclarece que:

*A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas. Herdeiras das escolas catequistas dos primeiros tempos do cristianismo, estas escolas não se incomodavam com a instrução, mas sim com a pregação. E, de fato, se recordarmos que, para a Igreja, tudo o que não desvia o homem do pecado é positivamente danoso, nada tem de estranho que, longe de se preocupar com o nível cultural das massas, ela barrasse cuidadosamente todos os caminhos que pudessem servir para o esclarecimento dessas massas.*

Mais uma vez o acesso à instrução e ao conhecimento é negado a classe explorada, ficando esta sempre a margem do saber construído histórico e coletivamente pela humanidade. Enquanto isso, os proprietários dos meios de produção tornam a educação também uma propriedade privada e instrumento legitimador de uma relação de dominação entre explorados e exploradores. Era necessário se perpetuar enquanto classe e a educação torna-se o meio de garantir os seus interesses. Nesse aspecto, o complexo educativo perde completamente seu caráter coletivo, para se tornar posse de uma classe.

A complexidade das relações sociais no decorrer desse período vão efetuando transformações no interior da reprodução social que modificarão por completo o arcabouço político, econômico e cultural. Da Antiguidade para o Feudalismo as mudanças efetuadas, no que se refere a estrutura social, não foram tão significativas. Paulatinamente, o avanço das forças produtivas, a produção de excedentes, que possibilita a produção para a troca, a ativação e desenvolvimento do comércio, o crescimento das cidades, entre outros fatores, apontam para o surgimento de um novo momento histórico em que assistiremos, de fato, a mudanças significativas no interior do processo de reprodução social.

Diante dessas mudanças o homem feudal sucumbe e definitivamente o feudalismo se esvanece. A produção de mercadoria destinado à troca cada vez mais vai se expandindo, de forma que um novo modo de produção vai se consolidando, o modo de produção capitalista ou burguês, lançando os primeiros elementos de constituição de uma nova classe dominante: a burguesia. A partir desse momento a sociedade será marcada pela consolidação histórica desse modo de produção e de suas relações sociais, e profundas transformações serão efetivadas no interior da reprodução social.

O modo de produção capitalista inaugura um novo tipo de relação no processo produtivo. A relação entre dominante e dominado é reconfigurada sob uma nova forma de exploração. A ruína do mundo feudal libertara os servos, esses não mais estavam presos a um senhor feudal. De servos passaram a condição de “trabalhadores livres”. Não obstante, essa liberdade é desfeita quando nos deparamos com o fato desse emergente trabalhador ter que vender sua força de trabalho, oferecer os seus braços à venda para em troca receber aquilo que lhes garantirá sua sobrevivência. Diante disso, podemos afirmar que a histórica dominação e exploração entre os homens continuam presente, a classe explorada apenas mudou de senhor. A burguesia, enquanto classe dominante e única proprietária dos meios de produção, se apodera da força de trabalho da classe explorada para realizar a produção dos seus meios de existência, oferecendo em troca um pagamento por sua utilização.

Essa forma de trabalho que se instaura a partir da sociedade capitalista é denominada de trabalho assalariado. O assalariamento é uma clara expressão de exploração entre as classes, uma vez que o capital, enquanto germe do sistema capitalista, se apropria dos meios de produção e do próprio processo de trabalho, restando aos trabalhadores somente vender sua força de trabalho. A exploração se torna ainda mais aprofundada com o fato de que o que é pago ao trabalhador por ela é um valor bem inferior do que ele produz. Em outras palavras,

o capitalista se apodera, sem nenhuma retribuição, de uma considerável parte do trabalho alheio, de tal modo que o salário com que “paga” os seus operários mal dá para que estes possam se manter e possam voltar a vender ao capitalista, nas mesmas condições, a sua força de trabalho (PONCE, 2010, p. 137-138, aspas do original).

Decerto, não podemos menosprezar o avanço que o sistema capitalista possibilitou a humanidade. A partir desse modo de produção houve um desenvolvimento jamais visto da riqueza humana apropriada, como é da natureza de seu metabolismo, de forma desigual entre proprietários e trabalhadores. O avanço das forças produtivas, as descobertas científicas e tecnológicas, a incorporação da máquina no processo produtivo, entre outros elementos, torna o sistema econômico cada vez mais complexo. Mediante esse processo de desenvolvimento econômico, a indústria moderna começa a ser implementada, e com ela a consolidação de uma nova ordem social em que a burguesia conquista, definitivamente, sua supremacia política.

A partir da Revolução Industrial, com o triunfo das máquinas e a intensa expansão comercial, o sistema capitalista é consolidado. É visível que essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. A cidade passa a ser o centro do processo produtivo, este se desloca da agricultura para a indústria, a estrutura societal passa a ser fundada não mais por laços naturais, mas por laços sociais, produzidos pelos próprios homens, intermediado por meio de contrato (SAVIANI, 2007).

Esse conjunto de mudanças ocorridas na estrutura econômica e social passa a influenciar também o complexo educativo, uma vez que este se configura como um complexo importante no processo de reprodução social, parte constituinte da totalidade. Nesse sentido, a educação é acionada para atender às novas exigências de desenvolvimento do processo produtivo e das relações de produção. Com o advento da indústria e a incorporação das máquinas, exigiu-se que os trabalhadores dispusessem ao menos de uma educação elementar, uma vez que “as máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo”, como nos expõe Ponce (2010, p. 147). Não era mais possível negar a instrução ao povo, como se fez no escravismo e no feudalismo.

Com a consolidação do capitalismo, a Igreja que durante o feudalismo exerce sua hegemonia, deixa de ter o controle sobre a educação, passando esta a cargo da burguesia que passa a percebê-la, de modo particular a escolar, o lugar apropriado para formar seus futuros dirigentes garantindo assim sua existência enquanto classe dominante. Entretanto, com a incorporação das máquinas no processo produtivo gerou-se a necessidade de qualificar

minimamente os trabalhadores para que estes pudessem operar as máquinas. Esse fato exigiu que a educação institucionalizada, tendo a escola como seu instrumento, passasse a ser estendida também a classe trabalhadora. Diante disso, a qualificação do trabalhador passa a ser um elemento fundamental para o desenvolvimento do capitalismo e à burguesia cabia a tarefa dessa instrução, sob pena de comprometer seu projeto de expansão.

De um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência (PONCE, 2010, p. 153).

A divisão de classes antagônicas e irreconciliáveis é ainda mais aprofundada nesse momento: de um lado, uma minoria de exploradores burgueses, e do outro, uma enorme massa de proletários explorados. Ao considerarmos a educação um complexo social que está inserida no processo de reprodução social e que reproduz o antagonismo das classes e suas contradições, a conclusão que teremos quanto a educação ofertada nesse momento, não poderia ser outra: uma proposta dualista e desigual, instalando uma separação sistemática no campo educativo. A partir desse momento teremos uma escola para os filhos dos dirigentes, em que era ofertado um ensino propedêutico e uma escola para os filhos dos trabalhadores, onde o conhecimento era dosado em “doses homeopáticas” e se voltava para o adestramento desses, sob a forma de uma educação meramente profissional.

Ao determinar a existência de uma escola específica para o trabalho, e vale salientar destinada somente a classe trabalhadora, a burguesia instaura uma estreita proximidade da escola com o processo produtivo, em que a instrução ofertada por ela estava voltada somente para as necessidades da produção capitalista. Torna-se evidente, portanto, que o interesse da burguesia ao instruir a classe trabalhadora é de somente adestrar o trabalhador no manuseio das máquinas, para que ele consiga dar conta do processo produtivo. Para isso, bastava um ensino em contra-gotas, fragmentado e com um conhecimento rasteiro. A instrução dos pobres jamais deve possibilitá-los a se tornar dirigente, ensiná-los a governar, a pensar. Diante disso, se distingue o conhecimento voltado as funções intelectuais e as funções manuais, legitimando a histórica separação entre cabeça e mão, exploradores e explorados.

Em suma, a escola no sistema capitalista se concretiza de forma dual, ou seja, existe uma escola que atende à classe dominante na sua condição de detentora de um saber em maior escala, uma escola que mantém seu *status* elevando seu padrão de qualidade de ensino, o que significa, por exemplo, continuidade de estudos; e outra escola, da classe trabalhadora, que tem seus limites numa formação inconclusa, aligeirada, e, quando forma, traduz a ideologia da classe dominante, o que significa dizer que não revela sua real condição de classe explorada do sistema (SANTOS; BERTOLDO, 2013, p. 204).

A suposta universalização<sup>5</sup> da escola no modo de produção capitalista acontece de forma contraditória, aprofundando ainda mais a dualidade da mesma. O fato é que, o ensino das primeiras letras aos operários vai aos poucos se tornando insuficiente. Isso se dá porque, além do manuseio com as máquinas, no interior do processo produtivo foi surgindo outras atividades, como atividades de reparo, manutenção das máquinas, entre outros, que requeriam um saber mais específico. Além disso, a inserção da tecnologia no processo produtivo passa a demandar uma maior qualificação da força de trabalho. Essa necessidade vai sendo superada com a implantação de cursos profissionais organizados no interior das próprias empresas ou mesmo através do sistema de ensino. Essa crescente complexidade aprofundou ainda mais a divisão social do trabalho, fragmentando-o em profissões, o que vai refletir de forma significativa na educação, apontando para uma reorganização no sistema educativo.

Nesse momento histórico, presencia-se o estabelecimento de uma segunda bifurcação no sistema de ensino. No mundo primitivo assistimos que o direito de uma classe ao ócio divide a educação, de modo bastante natural, em *lato* e *estrito*. Agora sob determinação do chão da fábrica o sistema de ensino já bifurcado, assume uma nova dicotomia.

Eis que sobre a base comum da escola primária o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007, p. 12).

---

<sup>5</sup>A afirmação de que se tem uma suposta universalização da educação, está pautada em dois fatores: primeiro porque a educação é historicamente dualista: uma educação voltada para a formação da elite e uma dita “educação” ofertada aos filhos dos trabalhadores. Em segundo lugar, por que há uma particularização da educação. A burguesia, proprietária dos meios de produção se apropria também do complexo educativo, moldando-o as suas necessidades. Nesse contexto, a educação, longe de ser universal, se torna propriedade particular de uma classe social, que a utiliza como instrumento para atender seus interesses e garantir a sua continuidade e supremacia. Nesses aspectos, não há universalidade nessa forma de educação, como se propagam nos discursos, mas a generalização de um particularismo (SILVA, 2012).

Essa nova bifurcação no ensino só nos revela o projeto excludente da burguesia em querer manter os seus privilégios de classe dominante e preservar sua hierarquia sobre a classe explorada. A dicotomia educativa que se instaura a partir de então, reflexo de uma sociedade dividida em classes, e classes antagônicas, radicaliza o caráter dual da educação e a fragmentação do saber, tendo em vista que oferece para a elite e extratos médios um ensino voltado para formar intelectuais, formar indivíduos que futuramente se tornarão os dirigentes da sociedade; enquanto que para os trabalhadores, um “ensino” fragmentado, aligeirado e imediatista, voltado unicamente para as exigências e necessidades do mercado, ou seja, um ensino para formar mão de obra e servir como instrumento de perpetuação para a supremacia do sistema capitalista.

A Educação Profissional, objeto de estudo dessa pesquisa, está no centro dessa instrução ofertada aos filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, podemos afirmar que historicamente carrega a característica de estar voltada somente para uma classe específica, qual seja, para a classe trabalhadora, desfavorecida da riqueza produzida, surgindo para atender as necessidades de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e para manter a hegemonia da classe dominante e seu sistema econômico.

Nossa crítica a educação profissional é tecida tendo como base os elementos apontados até aqui, e só a compreenderemos se considerarmos que ela surge como resultado de uma fratura no complexo educativo para atender interesses de uma classe que domina, sendo meramente reduzida ao adestramento pragmático das necessidades do mercado. O que nos leva ao entendimento que essa modalidade se configura como um tipo de educação que não contempla a totalidade do indivíduo, tendo em vista que pretende atender somente uma das suas dimensões, que é a formação profissional. Principalmente por esse motivo, sua existência necessita de tanto refinamento discursivo para seduzir os filhos dos trabalhadores de sua ilusória integralidade. Esse conjunto de motivos, envolvem a chamada educação profissionalizante em um imbróglio que é preciso revesti-la de uma retórica defesa acerca de uma suposta importância.

O caminho que traçamos até aqui, no qual delineamos alguns elementos que cerceiam os desdobramentos do complexo educativo na reprodução social, de modo particular na dicotomia que nela se instaura, é pertinentemente necessário para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Como já explicitado anteriormente, a educação profissional surge no interior da dualidade educativa. Esta, por sua vez, torna-se peça chave na compreensão da sua trajetória.

### **3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: AS IMPOSIÇÕES NEOLIBERAIS SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990**

Conforme o exposto na discussão do item anterior, a educação em todas as formas sociais classistas foram historicamente atravessadas por uma dualidade. De início, com o surgimento do ócio, o complexo educativo é cingido em *lato e estrito*. Essa dualidade passa a ser ainda mais aprofundada na sociedade capitalista a partir da Revolução Burguesa, quando a educação estrita, que já trazia um caráter dicotômico, na sua forma escolar sofre uma nova fratura. A educação escolar organizada pela classe dominante mediante as transformações implantadas na sociedade, advindas principalmente do desenvolvimento no interior do processo produtivo, entre outros fatores, passa a ser ofertada de modo diferenciado para cada classe social.

Na história da educação do Brasil esse caráter dual se expressa na existência de uma escola de classe, em que é imputado principalmente na oferta do nível médio da educação básica. Assim temos, em consonância com o debate travado por Santos e Bertoldo (2013), aquela escola de ensino médio com “perfil de continuidade”, expressa mediante formação eminentemente propedêutica que possibilita o acesso à educação em nível superior, destinado aos filhos da classe dirigente. E contrariamente, temos uma escola de ensino médio que atende à classe trabalhadora, com “perfil de terminalidade”, isto é, oferece uma formação prática, que visa formar o trabalhador tendo em vista o mercado de trabalho, estando, por sua vez, comprometida com a lógica do capital.

Entendemos que diferentemente da formação propedêutica, formação que objetiva a preparação para a educação superior, o tipo de educação que é dirigida aos alunos trabalhadores nega quase que totalmente a condição de acesso ao conhecimento elaborado historicamente pela humanidade, dando ênfase as atividades manuais, mecânicas. Dessa forma, percebemos que a formação que é ofertada a classe trabalhadora tem por objetivo encaminhar de modo imediato, ao mercado de trabalho, fazendo aos poucos desaparecer a possibilidade da continuidade dos estudos no nível superior de educação, via universidade. Diante disso, entendemos que a dualidade que acompanha a história da educação não é superada, pelo contrário, é ainda mais aprofundada na sociedade capitalista. E uma vez que, é própria da sociedade classista, só desaparecerá quando esta for superada.

A universalização da educação escolar, necessidade que surge com a consolidação do modo de produção capitalista, não aconteceu de forma totalizante. De fato, a educação foi

estendida a classe trabalhadora, porém, não na mesma proporção e nem o mesmo tipo de educação. Nesse contexto, o saber ofertado é fragmentado: para a classe dominante, continuou sendo ofertado um ensino de caráter propedêutico; e para aqueles que ocupariam o chão das fábricas, isto é, os filhos da classe trabalhadora, um ensino em que o conhecimento é dosado, dado em “doses homeopáticas”, somente para o adestramento pragmático do trabalhador. Esse saber, conquanto, é dado sob a forma daquilo que se denominou, ao longo da trajetória educativa, de Educação Profissional. Historicamente, esta sempre esteve atrelada ao modo de produção do sistema do capital, respondendo as exigências do mercado *globalizante*, e atuando enquanto qualificadora da mão de obra necessária a esse mercado.

Pretendemos neste capítulo, trazer para o centro do debate a discussão em torno da educação profissional no contexto das reformas neoliberais, imputadas no sistema educativo a partir da década de 1990. Para isso, é necessário considerar o arcabouço social que vai se delineando a partir da década de 1970, quando é interrompido os *anos gloriosos* de expansão econômica do sistema do capital e este passa a enfrentar uma crise, que pela sua profundidade é entendida pelo filósofo húngaro István Mészáros (2011), de crise estrutural. Essa especificidade na crise do capital faz com que suas consequências se desdobrem a todos os complexos sociais, inclusive no complexo educativo, não se restringindo somente ao modo de produção, como era comum nas crises cíclicas já enfrentadas anteriormente.

Diante da crise profunda o capital inicia um movimento de recomposição de suas bases, na busca desenfreada pela superação dessa crise. Esse processo de reestruturação do capital exigirá mudanças em todo o arcabouço educativo, sob a justificativa de que a educação precisava acompanhar as mudanças do “mundo do trabalho”, para que assim pudesse atender as suas novas demandas. Como resposta o sistema educativo implanta um conjunto de reformas, que vem reconfigurando a educação, aproximando-a sempre mais das exigências mercadológicas do capital.

Nesse contexto os organismos internacionais passam a enxergar a educação como uma importante via no processo de qualificação da força de trabalho e no desenvolvimento de competências e habilidades condizentes com as novas demandas do capital. Diante do processo reformista que se instaura no sistema educacional, sobretudo a partir da década de 1990, a educação profissional também passa a ser atingida por esse processo, figurando-se como um dos alvos prediletos das políticas públicas, e uma nova educação profissional passa a ser desenhada.

### 3.1 A CRISE ESTRUTURAL DO SISTEMA SOCIOMETABÓLICO DO CAPITAL: A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES EM DESTAQUE

Consideramos que a compreensão do complexo educativo no contexto histórico, no qual denomina-se de contemporâneo e no interior dele a configuração da modalidade de ensino educação profissional, deve partir, em primeira instância, da apreensão das transformações econômicas, políticas e sociais, processadas sobretudo a partir do século XX. Assim, entendemos que, se nosso objeto está inserido numa totalidade é necessário que discorramos sobre essa conjuntura e suas transformações para melhor compreendermos de que modo a educação é configurada nesse cenário e como as mudanças processadas rebatem sobre ela.

Diante disso, nossa discussão terá como ponto de partida o cenário que se desenha a partir da década de 1970, em que se deflagra uma crise profunda no sistema do capital e tem início um intenso processo de recomposição de suas bases na busca de recuperar novamente a lucratividade e sua posição de demiurgo societal. Esse processo implicará profundas transformações com rebatimentos em todos os complexos sociais. Com base nos pressupostos em que se assenta essa discussão, nos apoiaremos nas teses do filósofo húngaro István Mészáros, que partindo das postulações desenvolvidas por Marx, nos possibilita uma análise mais profunda e aproximativa do estado do real, na apreensão do contexto em que se insere o capitalismo contemporâneo e suas relações.

Até os anos de 1970 o capitalismo vivenciou um longo período de crescimento econômico, sendo percebido em períodos longos e intensos de prosperidade e períodos curtos e superficiais de crises de superprodução. Esse período de acumulação capitalista é denominado pela literatura de “anos gloriosos”, “anos dourados” ou a “Era de Ouro” do capital, conforme a interpretação do historiador inglês Eric Hobsbawm (1995). Para Netto e Braz (2008) esse momento vivenciado pelo capital corresponde a *onda longa de expansão econômica* (que não foi a primeira a registrar-se na história do capitalismo), durante a qual o crescimento econômico e as taxas de lucro mantiveram-se ascendentes entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a segunda metade dos anos 1960. Esse processo de acumulação intensa produziu impactos relevantes no modo de produção capitalista, resultando num profundo revolucionamento na base técnica do processo produtivo, de modo a ser reconhecida por alguns teóricos como uma suposta “Terceira Revolução Industrial”.

É válido lembrar que esse momento é marcado pelo domínio do padrão de acumulação rígido na política econômica mundial, em que associava-se ao modelo fordista de

organização produtiva. Este era caracterizado por um sistema de máquinas acoplado, aumento intenso de trabalho morto e da produtividade, produção em larga escala e consumo de massa, tornando-se um modo social e cultural de vida. Enquanto política de regulação econômica e social, se propagava as teses keynesianas, em que ganha força a ideia do Estado de Bem-estar Social, desenvolvendo políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social (FRIGOTTO, 1996).

Esse cenário começa a ser modificado no fim da década de 1960 e início da década de 1970. A partir desses anos, o mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista sinaliza sua decadência: a *onda longa expansiva* sofre um esgotamento, a taxa de lucro começa a declinar e o crescimento econômico é reduzido. Inverte-se, portanto, a dinâmica capitalista: a *onda longa expansiva* é substituída por uma *onda longa recessiva* e o capital passa a experimentar uma crise profunda, jamais sentida antes (NETTO; BRAZ, 2008).

Esse longo processo de recessão marcado principalmente pela superprodução dos valores de uso que, não sendo vendidos no mercado, interrompem o ciclo de valorização, isto é, a mais-valia, acarreta um processo de retração das potências centrais do capitalismo. A volatilidade do mercado, por seu turno, gera monopolização e concentração de capitais, ao mesmo tempo em que se registra a queda tendencial da taxa de lucro, nomeadamente o que caracteriza essa crise e provoca, conseqüentemente, bancarrotas.

A crise do setor produtivo é ainda mais agudizada com o esgotamento do modo de produção taylorista/fordista, que é substituído pela acumulação flexível, sob o espírito do toyotismo. Em termos econômico-políticos era decretada a falência do Estado de Bem-Estar Social Keynesiano, emergindo em seu lugar o Estado Neoliberal, que passa a ser disseminado, não somente como política ou economia do Estado, mas como um modo de vida. Isso nos permite afirmar que a crise do *Welfare State*<sup>6</sup> explicita o fracasso do reordenamento sociopolítico na ordem do capital. Tudo isso aliado ao choque petrolífero (crises em 1973 e 1979) que, como apontado por Netto e Braz (2008) entre outros analistas, é outro importante fator que explicaria a crise.

O abandono dos acordos de *Bretton Woods*<sup>7</sup>, na esteira da desregulamentação do

---

<sup>6</sup>O *Welfare State* ou o Estado de Bem-Estar Social, com forte intervenção do Estado keynesiano, ganha força após a Segunda Guerra Mundial, atuando no desenvolvimento de “políticas sociais que visam a estabilidade no emprego, políticas de renda com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como o direito à educação, subsídio no transporte” (FRIGOTTO, 1996, p. 70-71).

<sup>7</sup>A Conferência de Bretton Woods ocorreu na Inglaterra, em 22 de julho de 1944, e além de estabelecer um Sistema Monetário Internacional (SMI) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), também teve como objetivo promover a cooperação internacional através das instituições monetárias, facilitar a expansão do comércio

Sistema Monetário Internacional, também deve ser apontado como um dos motivos para o agravamento da situação. Esse evento, ocasionado pelo colapso do ordenamento financeiro mundial, trouxe como consequência a decisão dos Estados Unidos de desvincular o dólar do ouro (ANTUNES, 2009). Esses fatores, entre muitos outros, compõem, de modo bastante abreviado, o cenário de crise do capital, revelando sua profundidade e sua natureza contraditória.

Diante dessa conjuntura, Mészáros (2011) compreende que a crise que se instaura na sociedade capitalista, sem precedentes na história da humanidade, é a clara manifestação de uma crise de caráter estrutural, em que o sistema metabólico do capital se aproxima de seus limites estruturais e de suas contradições internas, colocando em risco a sobrevivência da própria humanidade. É o verdadeiro encontro do sistema com seus próprios limites.

A história do desenvolvimento do capital indica, segundo as análises de Mészáros (2011, p. 450, itálico do original), que o capital enquanto uma relação social fundada na compra e venda da força de trabalho, portanto, no trabalho assalariado explorado e alienado, é essencialmente um *modo de controle*, e não meramente um *direito* de controle legalmente codificado. Dessa forma, não se deve tratá-lo simplesmente como uma “entidade material” ou um “mecanismo” racionalmente controlável, mas em última instância, como “*uma forma incontrolável de controle sociometabólico*” (*Idem, Ibidem*, p. 96, itálico do original). Essa forma de controle não se restringe somente ao processo produtivo, mas a todas as relações sociais que se encontram sob as férreas leis que regem o capitalismo.

A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura “*totalizadora*” de controle à qual tudo o mais, inclusive os seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar (MÉSZÁROS, 2011, p. 96, grifos do original).

Um outro aspecto que deve ser considerado é que o modo de produção capitalista é compreendido, segundo as postulações marxistas, como um modo social de organização cujo tecido estrutural do conjunto de suas relações sociais tem como objetivo central e permanente a acumulação de capital. O que significa afirmar que ao capital interessa produzir mercadorias que resultem em mais-valia, lucratividade. Essa é a regra crucial para que sua engrenagem continue a girar.

A determinação essencial do sistema do capital, portanto, para Mészáros (2011) é

---

internacional e segundo Santos (2007, p. 48), “como principal ponto de pauta, instrumentalizar o mundo para ajudar na reconstrução dos países derrotados na segunda guerra mundial”.

que ele deve está sempre orientado para a expansão e movido pela acumulação. Para garantir a lucratividade, o modo de produção busca a constante articulação das três esferas do processo produtivo, fundamentais para o ciclo de acumulação da riqueza capitalista: a produção, a circulação e o consumo. A produção contínua do lucro e sua acumulação ampliada depende do fluxo dessas três esferas e qualquer interrupção nessa dinâmica perturba profundamente o processo de reprodução ampliada do capital, abrindo as vias das crises (NETTO; BRAZ, 2008).

Não obstante, é válido atentarmos para o fato de que as crises são parte constitutiva do sistema capitalista e que em sua dinâmica elas exercem a função de criar os mecanismos necessários para a sua retomada e o início de um novo ciclo. Netto e Braz (2008, p. 156), assim assinalam para o caráter ineliminável dessas crises, quando afirmam que “a história, real e concreta, do desenvolvimento do capitalismo, a partir da consolidação do comando da produção pelo capital, é a história de uma sucessão de crises econômicas”. Essa constatação expressa o seu caráter contraditório, em que se demonstra que esse modo de produção é constituído e dinamizado por contradições e só se desenvolve com a reprodução e a ampliação dessas mesmas contradições (NETTO; BRAZ, 2008).

A análise teórica e histórica do MPC<sup>8</sup> comprova que a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC, a crise é constitutiva do capitalismo: **não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise** (NETTO; BRAZ, 2008, p. 157, grifos do original).

Mészáros (2011, p. 795), por sua vez, aponta que as crises “são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação”. Partindo desse aspecto, podemos afirmar que as crises, estando organicamente engendrada na natureza das relações capitalistas, são necessárias a sua lógica de acumulação, uma vez que, entre uma crise e outra cria os mecanismos e as condições para que o capital se restaure e inicie um novo ciclo de desenvolvimento. Dessa forma, não é interessante para a lógica de acumulação do capital que haja uma superação definitiva de todas as suas crises.

Se por um lado, as crises constituem-se mecanismos de funcionamento do sistema do capital, a crise que é deflagrada a partir da década de 1970, uma crise estrutural, como já assinalamos, põe em cheque esse funcionamento. Sua profundidade tem gerado o encontro do

---

<sup>8</sup> MPC é a sigla utilizado por Netto e Braz (2008) para designar Modo de Produção Capitalista.

capital com seus próprios limites, aprofundando cada vez mais as suas contradições. Diante disso, é necessário que entendamos a natureza e especificidade da crise estrutural do capital e no que ela se difere das chamadas crises cíclicas, que acompanham o modo de produção capitalista desde a sua consolidação.

A novidade histórica da crise, que nos possibilita diferenciá-las das crises cíclicas e denominá-la de *crise estrutural do capital*, na interpretação de Mészáros (2011, p. 795-796), se manifesta em quatro aspectos principais, conforme segue-se:

(1) seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu *alcance é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram as principais crises no passado); (3) sua *escala de tempo é extensa, contínua*, se preferir, *permanente*; em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

As estratégias de deslocamento dessas contradições tornaram-se inviáveis, uma vez que tal deslocamento, como é lembrado por Mészáros (2011, p. 797), “só é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema”. Desse modo, uma crise estrutural que põe em risco a própria existência do sistema invalida a possibilidade de afastar tais contradições, pois abrange os *últimos* limites do capital sendo, também, via de aprofundamento de semelhantes discrepâncias. Moreira e Maceno (2012, p. 182-183) demonstram ainda que as estratégias de deslocamento “não se apresentam como uma saída positiva ao regime do capital ou porque implicam a supressão da humanidade (e junto com o fim desta, a eliminação consequente do capital) ou porque já estão amplamente em ativação”. São esses termos que nos apontam para o seguinte fato: a crise estrutural do capital é o encontro do sistema com seus próprios limites estruturais e disso resulta seu caráter irreformável e incontrolável.

Diante da profundidade dessa crise, o sistema capitalista ensaia um movimento de recomposição de suas bases, lançando um conjunto de estratégias que tem por objetivo reordenar tanto o processo produtivo, na busca pela recuperação da lucratividade, quanto a reprodução social, reassumindo o seu controle em todos os aspectos das relações sociais. Nas

formulações de Netto e Braz (2008), esse processo de recomposição do capital está ancorado numa estratégia que se articula sobre um tripé: a reestruturação produtiva, a financeirização da economia e a ideologia neoliberal. Assim, o que se verifica não é somente uma transformação no setor produtivo, mas em todo o arcabouço social, sob a base de uma reestruturação produtiva, política e ideológica.

A conjuntura do capitalismo contemporâneo, em fase de crise estrutural, se encontra completamente desfavorável a sua expansão, travando o processo de acumulação. O quadro que se desenha na economia, na interpretação de Netto e Braz (2008), é de uma desaceleração do crescimento, uma rápida queda das taxas de lucro e um aumento dos custos das garantias conquistadas pelo trabalho, mediante o reconhecimento dos direitos sociais (resultantes das lutas conduzidas pelos trabalhadores).

Esses elementos atingiam o sistema capitalista de forma negativa. O primeiro passo para reverter esse quadro, na implementação da sua “estratégia política global”, foi a tentativa violenta de desmontar o movimento sindical, um dos principais suportes de regulação social do *Welfare State*, em que o capital atribui às conquistas do movimento sindical a responsabilidade pelos gastos públicos com as garantias sociais e a queda das taxas de lucro às suas demandas salariais. Nesse aspecto, uma das características mais marcantes do capitalismo contemporâneo, na ofensiva contra o trabalho, reside na desestruturação do *Welfare State*, através da supressão dos direitos sociais e das garantias trabalhistas arduamente conquistadas pelos trabalhadores (NETTO; BRAZ, 2008).

Simultaneamente a essa estratégia de desmonte do Estado de Bem-Estar Social, começam a ser introduzidas alterações no processo produtivo, deslocando cada vez mais o padrão de produção consolidado nos “anos dourados”. O esgotamento da modalidade de acumulação “rígida”, própria do taylorismo-fordismo, regime de acumulação e regulação social, coincide, paradoxalmente, com a instauração de um novo modelo de desenvolvimento, baseado na flexibilização da produção, mediante um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, sob o espírito do modelo empresarial japonês: o Toyotismo.

Essa transformação baseada na incorporação de tecnologias resultantes de avanços técnico-científicos no processo produtivo, ao mesmo tempo que determina um desenvolvimento das forças produtivas causando um impacto tão forte ao ponto de ser mencionada na literatura como a “Terceira Revolução Industrial”, reduz enormemente a demanda de trabalho vivo. Isso significa que, se por um lado essas transformações revolucionaram a produção, por outro, não trouxeram impactos positivos para os trabalhadores. Pelo contrário! Se configura como um dos aspectos mais expressivos da

ofensiva do capital em crise contra o trabalho. O que torna evidente que todas as transformações implementadas pelo capital têm como único objetivo reverter a queda da taxa de lucro e criar condições renovadas para a exploração do trabalho, mesmo que isso signifique a desumanização, a exploração, a degradação da vida humana.

Considerando esse cenário, Tonet (2012, p. 30) apresenta uma série de elementos resultantes desse processo de reestruturação no setor produtivo com a introdução crescente de novas e avançadas tecnologias, que vem modificando o arcabouço produtivo a um nível sem precedentes, mas que por outro lado demonstram a incontornabilidade da expansão desordenada do capital, com consequências irreparáveis para a humanidade:

Como resultados, temos o aumento do desemprego, porém agora de uma forma avassaladora e irreversível; a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isso, juntamente com o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc (TONET, 2012, p. 30).

De forma sintética, podemos afirmar que a dinâmica de recomposição das bases do sistema capitalista se processou da seguinte forma: na esfera do trabalho ou produtiva, temos o esgotamento do modelo de produção “rígida” taylorista-fordista, com a ascensão do modelo de acumulação flexível, sob o espírito do Toyotismo; na esfera da política (e por que não dizer, de regulação social), assistimos o desmantelamento do Estado de Bem-estar Social para a implementação de um Estado que intervisse minimamente na economia, portanto, um Estado Mínimo; e por fim, no viés ideológico, surge um conjunto de teorias, que contribuem para o falseamento da realidade e atuam no processo de conformação dos indivíduos frente aos problemas causados pela crise. É válido lembrar ainda que esse conjunto de mecanismos ideológicos servem ainda como legitimação das estratégias lançadas pelo capital, configurando-se como o alicerce ideológico na condução das políticas efetivadas para esse fim.

Dentre o conjunto dessas teorias, podemos mencionar o neoliberalismo, que nas palavras de Santos (2007, p. 114, aspas do original) nada mais é do que “antigas premissas liberais, embrulhadas em um “novo e brilhante manto”, nesse contexto vem se difundindo como ideologia legitimadora do projeto do capital frente a crise que o assola. A concepção neoliberal, enquanto política econômica e social, surge como resposta à falência das políticas

intervencionistas do Estado de Bem-estar Social operacionalizadas pelo Estado keynesiano. Podemos indicar como principais defensores e disseminadores das teses neoliberais os economistas Friedman e Hayek, tendo as suas teorias fortalecidas a partir da crise. Netto e Braz (2008, p. 226, grifos do original), demonstram que a base de sustentação para o que se pode denominar de ideologia neoliberal compreende:

uma concepção de homem (considerada atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*).

Compreendendo que o sistema do capital tem como princípio sua autoexpansão, romper com as restrições que limitam sua liberdade e seu controle era seu principal alvo. A liberdade econômica, baseado no *mercado livre*, estava no centro de suas reivindicações, defendendo o mercado como instrumento mediador societal. A intervenção do Estado na economia, principal mecanismo do Estado de Bem-estar keynesiano, correspondia agora um atraso, sendo o Estado demonizado pelos neoliberais e apresentado como trambolho anacrônico que deveria ser reformado (NETTO; BRAZ, 2008). Diante disso, o principal objetivo dos neoliberais era eliminar as barreiras restritivas ao movimento do capital, o que consequentemente desencadearia a falência do Estado de Bem-estar Social.

Acionando o liberalismo econômico, o capital reestrutura o Estado minimizando sua participação no controle de bens de capital. Isso acarreta uma completa retirada dos investimentos estatais diretamente na produção de bens de produção e uma minimização de recursos em serviços sociais, como por exemplo, educação, saúde e previdência que passam a serem estimulados e/ou oferecidos à iniciativa privada. O modelo de desenvolvimento econômico-social influenciado pela concepção neoliberal, portanto, tem na reforma estatal, na privatização dos bens e serviços públicos e na precarização do trabalho, as alternativas para a retomada do controle da mais-valia, isto é, na obtenção de lucro.

A necessidade de diminuir a intervenção do Estado na economia não significa, portanto, a sua retirada, uma vez que a economia capitalista não pode funcionar sem a intervenção do Estado. O Estado, que para Marx e Engels (2008, p. 39), “não é senão um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia”, torna-se indispensável para garantir a efetivação das medidas de reestruturação produtiva, especialmente nas regiões periféricas do capitalismo, onde as condições sociais – já precárias – são ainda mais agudizadas sobre a classe trabalhadora. Netto e Braz (2008, p. 227, grifos do original) assim

explicita o real interesse do capital:

É claro, portanto, que o objetivo real do capital monopolista não é a “diminuição” do Estado, mas a diminuição das funções estatais *coesivas*, precisamente aquelas que correspondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um “Estado mínimo”, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**.

Nesse contexto o neoliberalismo se configura como um dos principais elementos de sustentação do sistema capitalista e sob ele o capital inaugura uma nova etapa do seu desenvolvimento. Em conformidade com o que afirma Santos (2012), o século XX assiste à fase mais desenvolvida do capitalismo e do sistema do capital, no entanto, apesar de se apresentar ao mundo como demiurgo do controle do metabolismo social, o que se tem percebido é um aprofundamento exacerbado da precarização humana por meio da precarização do trabalho. Agora mais do que nunca o “trabalho vivo” passa por uma profunda desumanização. Isso porque, diante da nova ordem, a sociedade sob a lógica da valorização do capital se converte em um grande mercado, onde tudo passa a ser comercializado e o que se produz não é mais para a satisfação das necessidades humanas, mas para atender as necessidades do mercado.

Como já explicitado, a crise profunda nas estruturas do sistema do capital, se espalha por todas as esferas da sociabilidade humana e o projeto de recomposição de suas bases através das suas estratégias de controle, também atinge todos os complexos. Nessa conjuntura, se encontra o complexo educativo que de forma perversa é afetado por esse processo.

Entendemos, ancorados nos pressupostos marxianos, que o complexo educativo é essencialmente uma mediação para a reprodução social, imprescindível ao desenvolvimento da humanidade. E estando sob o controle do modo de produção capitalista acaba por reproduzir (o que não significa dizer que seja meramente reprodutivista) essa forma de reprodução regida pelo capital. Em seu movimento, o capital em intenso processo de reestruturação, não tendo mais as condições favoráveis de resolver os problemas gerados pelas suas próprias contradições, vai buscar em outros meios a possibilidade de se disseminar. O complexo educativo é, nestes termos, percebido como uma nova área para se investir, passando a ser reconfigurado como estratégia de correção dos efeitos e contradições do capital e como mecanismo de atendimento as suas novas demandas.

Os desdobramentos da crise na educação se dão nas mais variadas formas. Tonet

(2012, p. 32, aspas do original), aponta, de forma sintética, três formas:

Em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil.

Com base no que Tonet apresenta, percebemos de forma cada vez mais evidente, que o processo de reestruturação produtiva e as transformações nas relações da esfera do trabalho têm atingido o complexo educativo. À educação (e aqui estamos falando da educação formal/escolar) é exigida uma nova reconfiguração para que atenda as exigências do novo padrão de produção e as novas relações que ele opera. Reclama-se um “novo” perfil de trabalhador, com novas “competências e habilidades”. Sabemos, portanto, que estas estão atreladas aos imperativos do mercado e ao processo de acumulação lucrativa do capital.

A necessidade de desenvolver habilidades e formar qualificações necessárias ao mercado deixa em evidência o interesse do atual sistema em estreitar mais ainda a relação entre a educação e o setor produtivo. No que se refere a esse aspecto, entendemos que a educação profissional, frente a reestruturação da esfera do trabalho, vem sendo entendida como estratégia de atendimento a exigência desse “novo” perfil de trabalhador.

Se o modo flexível de produção, com a intensificação do desenvolvimento científico e tecnológico e a incorporação destas à produção econômica tem gerado cada vez mais conquistas, por outro, essa incorporação tem gerado a diminuição do número de trabalhadores necessários, desencadeando por sua vez, a intensificação das formas de exploração. Tonet (2012, p. 90, aspas do original), assim explicita essa contradição:

Do lado das empresas, a intensa incorporação da ciência e da tecnologia à produção tem como resultado reestruturações internas, diminuição do quadro de pessoal, implantação da chamada “qualidade total”, introdução de novas sistemáticas de trabalho. Além disto, também aumenta a competição entre as empresas, tanto em nível nacional como internacional. Do lado do trabalho, temos o desemprego crescente, a diminuição do valor da força de trabalho e a exigência da chamada “requalificação” dos trabalhadores, com o fim de adaptar os que ainda são necessários à nova forma de produção.

Essa exigência da chamada “requalificação” dos trabalhadores, enquanto processo permanente, é um aspecto que mascara um problema, resultante e intensificado pela crise estrutural: o desemprego estrutural. Com a intensificação da produção flexível, que diminui

cada vez mais a incorporação do trabalho vivo no processo produtivo, o contingente de trabalhadores desempregados aumenta consideravelmente e o exército industrial de reserva torna-se um fenômeno permanente e irreversível. Com a crescente demanda por emprego, o capital se utiliza de recursos como o da empregabilidade, que segundo Moreira e Maceno (2012, p. 185) “contribuem para a retenção por mais tempo da mão de obra na educação formal”, driblando os trabalhadores desempregados e diminuindo a demanda por postos de emprego.

O discurso da empregabilidade traz a intensificação da exigência do processo contínuo de qualificação e requalificação profissional dos indivíduos para se adequarem ao mercado de trabalho. Isto é, para garantir uma vaga no mercado é necessário que o indivíduo esteja sempre buscando se aperfeiçoar. Assim, transfere aos indivíduos a responsabilização por desenvolver suas próprias capacidades para que se torne empregável, difundindo a ideia de que a resolução da problemática do desemprego depende exclusivamente dos indivíduos. Entretanto, sabemos que esse é um problema de ordem estrutural, inerente as contradições do sistema do capital, afundada em crise profunda. Ao lado disso, cresce um outro preceito ideológico de combate ao desemprego estrutural: o empreendedorismo. Este vem se configurando como um instrumento de adaptação a empregabilidade. Diante da onda de desemprego que atinge o sistema, o indivíduo é induzido a buscar outras alternativas de geração de renda, para garantir sua própria existência material.

Vale salientar que esses discursos, nada mais são do que dispositivos ideológicos que o capital lança para mascarar a realidade, capturar ideologicamente a classe trabalhadora, camuflando as formas de exploração e subordinação do trabalho. Além disso, vem atuando na conformação dos indivíduos, na aceitação da sua condição social e da crise enquanto normalidade. Diante do cenário catastrófico que compõe o sistema do capital em crise, nada mais conveniente do que trabalhadores conformados com salários baixos, emprego informal, terceirização, contrários temporários, entre tantos outros elementos de precarização do trabalho.

Diante da reconfiguração do capital, na tentativa de reformular seu tripé de sustentação metabólica – trabalho-capital-estado, assistimos um aprofundamento da política neoliberal. O que significa afirmar que todas as dimensões sociais e suas relações, direta e imediatamente, são reduzidas à lógica mercantil, no intuito de responder as demandas e as necessidades do processo de reestruturação produtiva do capital. A educação, nesse momento histórico, passa a ser vista como uma atividade lucrativa no processo de desenvolvimento mundial sendo apresentada nas prateleiras do sistema capitalista como uma mercadoria. O

processo de mercantilização, por sua vez, torna a educação um bem que pode ser privatizado fazendo com que o saber, que foi historicamente produzido pela humanidade, esteja sob as determinações da lógica mercantil.

Adequar a educação a lógica do mercado se configura como uma expressão cabal da necessidade do capital em permear todas as relações, reduzindo-as a instrumentos de reprodução e perpetuação do seu sistema. Cada vez mais o capital intenta estreitar o vínculo entre educação e mercado, na busca desenfreada de produzir as qualificações necessárias ao setor produtivo, formando uma mão de obra subserviente e conformada. Podemos apontar que a educação profissional, se encontra nesse contexto na função de produzir essas qualificações, ajustando os indivíduos a lógica do mercado.

Ainda considerando os desdobramentos da crise no complexo educativo, apontamos a disseminação do caráter salvacionista da educação propagado sob a égide da ideologia neoliberal, em que é apresentada em muitos discursos como a responsável em pôr fim a todos os males enfrentados pela sociedade nos últimos séculos, dentre eles a desigualdade. Nesse discurso, a educação ainda é tomada como sendo a mola mestra do desenvolvimento econômico, o instrumento de efetivação da democracia e a “cura” das desigualdades sociais postas pela estrutura contraditória e incorrigível do capitalismo.

Diante do viés ideológico, que se instaura no complexo educativo, sobretudo a partir da crise estrutural do capital e seu movimento de recomposição de suas bases, a educação passa a ser vista como uma política fundamental e eficaz na superação das desigualdades sociais e que pode contribuir no processo de desenvolvimento econômico, e um intenso processo de redefinição desse complexo é iniciado. A partir daí um conjunto de reformas é implementado na educação. Monitorada pelos organismos internacionais, responsáveis por tutorear os Estados no cumprimento das políticas públicas e nas metas traçadas, essas reformas tem por objetivo a reformulação do complexo educativo, promovendo o seu ajuste as novas demandas sociais. Diante disso, a educação passa a ocupar lugar de destaque nas políticas desenvolvidas.

### 3.2 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E AS NOVAS DETERMINAÇÕES EDUCATIVAS: PROCESSO CONTÍNUO, REFORMULAÇÕES PERMANENTES

Em conformidade com o que já apontamos nesse debate, o contexto que atravessa os marcos do capitalismo contemporâneo está mergulhado em uma das crises mais agudas de sua história, entendida por Mészáros (2000) como de caráter estrutural, ou seja, uma crise que se aloja na própria estrutura do sistema de acumulação. Essa crise é iniciada na década de 1970 e perdura de modo intenso nos dias atuais. Diante desse cenário inicia-se um intenso movimento do capital na tentativa de recompor suas perdas.

Nesse processo de recomposição de suas bases um conjunto de reformas é empreendido na busca por reestruturar o seu tripé de sustentação metabólica, ancorada nas relações entre trabalho – capital – estado, reorganizando as esferas econômicas, políticas e sociais. Entendendo que a educação está inserida no interior da reprodução do capital em crise e que esta, não atinge somente a esfera produtiva, mas se estende a todos os outros complexos sociais. Assim, as políticas de reajustes estrutural do capital e a modificação do Estado atinge também a educação e exige que um novo projeto educacional seja configurado. A reconfiguração da educação, portanto, é um dos principais rebatimentos da crise, atuando como instrumento de recomposição das suas estruturas.

Segundo o debate travado por Mészáros (2011), os mecanismos de que a classe dominante lança mão para garantir o funcionamento do aparelho educacional em sintonia com as exigências do processo de acumulação do capital, de modo específico nesse momento histórico de crise, são aprofundados através de um conjunto de reformas na esfera educativa. Essas reformas, situadas na trama complexa do capital no processo de enfrentamento de suas contradições, buscam ajustar a educação as novas reconfigurações do capital, sobretudo adequando-a à lógica do mercado, na perspectiva de se manter enquanto demiurgo societal pelas vias material e ideológica.

A década de 1990 se torna profícua para o pacote de reformas que é receitado a educação. Com a influência do ideário neoliberal, fortemente propagado nessa década, a educação passa a ser redescoberta como campo fértil de investimentos e percebida como elemento indispensável no processo de sustentabilidade e desenvolvimento econômico dos países, de modo específico os que se encontram com a economia fragilizada, os dito países periféricos, se aliando, mesmo que com alguma autonomia, ao ideário do mercado e do capital. A partir desse pensamento investimentos maciços são executados na política educacional.

Na orientação da agenda político-econômica reformista estão os Organismos Internacionais do capital, que se tornam os principais incentivadores e financiadores desse processo. São eles: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A reforma educacional é empreendida sob as diretrizes desses organismos e a educação passa a está no centro dos seus debates. Sob a bandeira dos preceitos neoliberais, é propalada como instrumento importante na superação das mazelas sociais enfrentadas pela humanidade, e produzidas pelo próprio sistema capitalista. Ao passo que, a função da educação também passa a ser de contribuir com a construção de um mundo mais justo, igualitário, ambientalmente mais sadio, além de servir como mola propulsora de um projeto de desenvolvimento econômico, atrelado ao grande capital.

A discussão que pretendemos aqui desenvolver insere o debate educacional no contexto do capitalismo contemporâneo, considerando a crise de caráter estrutural que enfrenta. Nesse contexto situamos o Movimento de Educação para Todos, destacando as diretrizes que vêm balizando os documentos resultantes das conferências e fóruns mundiais de Educação para Todos, que por sua vez, norteiam e definem as diretrizes das políticas educacionais nos países do capitalismo periférico.

O ciclo de reformas tem seu marco na propalada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre os dias 5 a 9 de Março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Esse evento inaugura a era do chamado Movimento de Educação para Todos, tornando-se um importante balizador na formulação de políticas, princípios e diretrizes que passam a determinar a educação da nova era, contando com a participação de diversos países, de modo específico, os países pobres.

Ao longo de quase três décadas, desde a Conferência de Jomtien, em 1990, esse Movimento vem realizando anualmente fóruns, congressos, reuniões e produzindo documentos em âmbito mundial e regional, em torno do alcance da universalização da educação primária e da melhoria nos serviços de educação básica e com o objetivo de avaliar e monitorar o cumprimento das metas estabelecidas. Em linhas gerais, buscaremos apresentar alguns dos princípios que orientam o Movimento de Educação para Todos, trazendo para a discussão a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Nova Delhi (1993) e o Marco de Ação de Dakar (2000), considerando que esses documentos têm uma importância central na consolidação da Educação para Todos.

A Conferência de Jomtien, evento organizado e financiado pelos organismos

multilaterais, dentre eles a UNESCO, o PNUD, o UNICEF e principalmente o Banco Mundial, teve a participação de 155 países e 120 Organizações Não-Governamentais (ONGs), que se reuniram com o objetivo de definir as novas metas do milênio, tendo em pauta um novo protótipo de educação, que viesse a se ajustar as demandas do capital, nesse processo de recomposição das suas bases. Na ocasião, os países participantes também se comprometem com a meta da Educação Primária Universal (EPU), a ser cumprida num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2000 a educação primária deveria ser universalizada (RABELO, *et al.* 2009).

Diante de um diagnóstico da educação, que revela que: há mais de cem milhões de crianças sem acesso ao ensino primário; quase um bilhão de adultos são analfabetos, existindo um grande número de analfabetos funcionais; mais de um terço dos adultos não têm acesso ao conhecimento impresso, comprometendo o acesso às novas habilidades e às tecnologias, tão necessárias à adaptação dos indivíduos às mudanças sociais e culturais; mais de cem milhões de crianças e um incontável número de adultos não conseguem concluir o ensino básico, a universalização do ensino passa a ser reconhecida como uma questão extremamente urgente, que precisa ser discutida (UNESCO, 1990).

Nestes termos, universalizar a educação básica torna-se o principal objetivo dessa conferência, disseminando o ideário de uma educação para todos, uma educação que deve estar universalmente disponível e que permita aos indivíduos adquirir os conhecimentos e as habilidades essenciais. É válido esclarecer, no entanto, que a universalização do ensino se restringe universalizar a educação primária e não todos os níveis de ensino. Para os defensores dessa “universalização” este nível seria satisfatório no atendimento das necessidades básicas de aprendizagem. Nossas análises, porém, revelam que as necessidades básicas que aqui se trata são necessidades que atendem as demandas do capital no desenvolvimento das suas atividades produtivas. O discurso de uma educação para todos, que passa a ocupar lugar de destaque na política neoliberal, revela-se com um profundo descompasso entre o que se apresenta nessa defesa e o que é efetivamente entregue aos trabalhadores e seus filhos na forma de educação profissional, restrita aos fazeres da produção e, destarte, longe de uma formação integral nos moldes do marxismo.

O resultado da Conferência de Jomtien, também conhecida como Conferência Geral da Unesco, é o documento Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). Ao apresentar, já no preâmbulo, um balanço dos principais problemas enfrentados pela educação, aqui já mencionados, a Declaração coloca a

educação enquanto peça chave para enfrentar e solucionar esses desafios. Assim, conforme entende Freres, *et al.* (2010, p. 36), a precariedade da educação nos países pobres é o principal empecilho para a sustentabilidade e o desenvolvimento econômico, “constituindo um entrave também para o envide de esforços, por parte dos organismos internacionais, para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem nos países pobres”.

Ao apontarem esse princípio, os participantes da Conferência, verdadeiros representantes do capital, passam a reconhecer a educação como elemento central, especialmente nesse momento histórico de crise estrutural, disseminando a ideia de que “a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 2). Assim, é apresentado o “novo” papel que a educação passará a desempenhar em âmbito mundial, exercendo a função de contribuir com a suposta sustentabilidade econômica, no alívio a pobreza e na redução das desigualdades sociais, postas pela estrutura contraditória e incorrigível do capitalismo. Essa premissa é expressa tanto no discurso do governo, aliado ao empresariado, quanto nas recomendações feitas a educação, por meio dos documentos produzidos no interior do Movimento de Educação para Todos.

Nesse contexto, cada vez mais é propagado o caráter redentor da educação, atribuindo-lhe funções que fogem da sua capacidade de alcance. Conforme analisa Santos, *et al.* (2010, p. 73, aspas do original a tese de que a “educação é um instrumento fundamental para a efetivação da democracia” e considerada como o 'tipo de organização de sociedade em que se superam as desigualdades sociais', constitui-se uma análise superficial da realidade, o que favorece um falseamento da realidade, escondendo a verdadeira origem dos problemas sociais. Quando analisamos mais profundamente o fenômeno em questão, verificamos que de fato essa tese não pode se aplicar, uma vez que, como continuam os autores:

a) não é a educação a atividade central do mundo dos homens, conforme indicamos acima, portanto, não se deve a ela a construção de outra forma de sociabilidade, seja qual for; b) a origem das desigualdades sociais está na própria forma de organização social, que tem como base a exploração dos homens pelos homens, portanto, enquanto essa forma de sociabilidade não for superada, tais desigualdades também não o serão; c) a democracia não é a alternativa de organização social que eleva a humanidade a um patamar superior de sociabilidade, pois ela possui seus limites históricos no próprio sistema que a criou; d) a luta por outro patamar de organização social é uma atividade prática dos homens – que tem, no trabalho, o modelo de toda práxis – e visa a superação do capital.

É válido destacar que, após a realização da Conferência de Jomtien, é organizada

uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização, principais fenômenos do nosso tempo, situando a educação nesse panorama. O resultado do trabalho dessa comissão, que reuniu quatorze personalidades do âmbito acadêmico e político, foi o documento *Educação: um tesouro a descobrir*, que tinha como objetivo refletir sobre o educar e o aprender para o século XXI. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99), assim afirmam que:

O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média.

Nas palavras iniciais do documento, proferidas pelo presidente da Comissão Jacques Delors, a educação, perante os desafios apresentados no alvorecer do novo século, é apresentada como “trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. Assim, é atribuída à educação a prodigiosa função de ser uma via para “um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras...” (UNESCO, 1996, p. 05).

Seguindo a cartilha do Movimento de Educação para Todos, o Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido, apresenta o novo receituário da educação a ser seguido pelos ditos países periféricos, redefinindo sua função, que agora passa a ser afinada a lógica empresarial. A orientação de qualquer projeto sobre a educação que esteja vinculado à ampliação e ao aprofundamento da cooperação internacional, deverá considerar os aspectos fundamentais, conforme traz o documento: “as exigências de ordem científica e técnica, o autoconhecimento e a consciência do meio ambiente, assim como a construção de capacidades que permitam orientar a ação de cada um, como membro de uma família, cidadão ou **como um produtivo membro da sociedade**” (UNESCO, 1996, p. 10, grifos nosso).

Lançando o conceito de educação ao longo da vida, que segundo o documento aparece como uma das chaves de acesso ao século XXI, apresenta os princípios que devem direcionar a educação. Tais princípios baseiam-se em quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

*Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela **educação ao longo da vida**; *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho; *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 1996, p. 31, grifos nossos).

O discurso em torno de uma educação ao longo da vida permeia todo o documento, sendo enfatizado como resposta aos desafios desencadeados por um mundo em constante transformação. É mister afirmar que, sob a perspectiva de uma educação ao longo da vida, ou seja, uma educação permanente, o complexo educativo mais uma vez é ajustado as demandas do capital, que em tempos de crescimento por demandas de emprego, resultante do desemprego crônico, dissemina a necessidade de um constante processo de qualificação e requalificação com o objetivo de que os indivíduos se adéquem as demandas do mercado. A vinculação do complexo educativo com as exigências do capital e a função que deve exercer nesse contexto é demonstrada as claras no documento quando se reitera que “a Comissão está consciente das missões que a educação deve desempenhar a serviço do desenvolvimento econômico e social” (UNESCO, 1996, p. 11).

É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais (UNESCO, 1996, p. 12).

Na continuidade dos debates travados em torno da educação, a Cúpula Mundial de Educação para Todos, sob as orientações dos organismos internacionais, realiza um novo encontro, agora sediado em Nova Delhi, na Índia, no período de 13 a 16 de dezembro de 1993. Nesse encontro reuniram-se os nove países mais populosos do mundo: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, que ainda não conseguiram alcançar a meta da universalização da Educação Primária Universal (EPU), que

tinha o ano de 2000 como data-limite para o cumprimento (RABELO, *et al.* 2009).

Na ocasião foi reafirmado o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender as necessidades básicas de aprendizagem, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1993). Na esteira das concepções lançadas na Conferência de Jomtien, o Encontro de Nova Delhi, destaca o papel vital que a educação terá que cumprir no desenvolvimento da sociedade, reafirmando a sua função no contexto atual.

Os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, **aumento da produtividade**, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente – e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural (UNESCO, 1993, p. 2, grifo nosso).

Reitera ainda que a educação deve ser responsabilidade de toda a sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, e exigindo o compromisso e a participação de todos, numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (UNESCO, 1993).

Ao alvorecer dos anos 2000, decorridos dez anos de realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em que os países assumiram o compromisso com as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância, inicia-se um amplo processo de avaliação do que já foi realizado e os progressos alcançados durante essa década.

Esse processo culminou no Fórum Mundial de Educação<sup>9</sup>, realizado em Dakar, Senegal, nos dias 26 a 28 de Abril de 2000, ano que foi estabelecido para o cumprimento da meta da universalização da educação primária. O Fórum contou com a participação de 180 países e 150 ONGs, tendo como patrocinador os organismos internacionais, e é uma reafirmação da visão estabelecida na Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien. Como síntese das avaliações e discussões realizadas, é produzido um documento, que se denominou de Marco de Ação de Dakar. Esse documento reitera o papel da educação

---

<sup>9</sup> Antes de ser convocado o Fórum Mundial sobre Educação, de Dakar, em abril de 2000, é realizado avaliações em cada país, seguida no Continente por uma Conferência preparatória, a Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, República Dominicana, em fevereiro de 2000 (UNESCO, 2000).

como um direito humano fundamental e que constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como “para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização” (UNESCO, 2000, p. 08).

Ao estabelecer a educação como elemento importante no processo de desenvolvimento econômico dos países, em seus termos próprios, o Marco de Ação de Dakar reedita o compromisso de assegurar as necessidades básicas educacionais, tais como: expandir e melhorar o cuidado com as crianças pequenas, principalmente as mais vulneráveis; assegurar a educação primária obrigatória e gratuita a todas as crianças em especial as meninas de minorias étnicas e em situações difíceis até 2015; assegurar a educação de jovens e adultos por meio de políticas equitativas; alcançar até 2015 a melhoria de até 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente entre as mulheres, e melhorar o acesso a educação básica a todos os adultos; eliminar as disparidades de gênero na educação básica até 2005 e alcançar a igualdade de gênero até 2015, focando nas meninas; e, melhorar a qualidade da educação, especialmente na alfabetização, nos conhecimentos matemáticos e no desenvolvimento de habilidades necessárias à vida (UNESCO, 2000).

O evento tinha como propósito fornecer a avaliação dos avanços, das lições e das deficiências da educação na última década. Podemos assim entender que “a avaliação no ano de 2000 da EPT representa um esforço inaudito para inventariar o estado da educação fundamental no mundo” (UNESCO, 2000, p. 14). Além de avaliar a década de 1990-2000, ampliando as metas e esticando em quinze anos à frente o prazo do seu cumprimento, os participantes do Marco de Dakar reafirmam o compromisso de assegurar que a educação primária seja universalizada, advertindo que isso deve ser um compromisso coletivo, em que “os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos” (UNESCO, 2000, p. 8), apoiada pela cooperação de agências e instituições regionais e internacionais. Entendem assim, que com essas parcerias, essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz.

O documento síntese do evento, o Marco de Ação de Dakar, se estrutura através de três elementos básicos: o primeiro refere-se as seis metas principais da EPT, que devem ser atingidos até 2015; segundo, um conjunto de doze estratégias, que contribuem para o alcance dos objetivos de EPT, e que devem ser seguidas por todos os participantes do Fórum Mundial de Educação; e o terceiro, refere-se aos recursos, que devem financiar as reformas e projetos educacionais dos países, e que constitui um compromisso internacional.

Além desses elementos, o documento também apresenta um balanço de como a

educação se encontra nesse século. O resultado dessa avaliação que se faz é que, mesmo tendo tido progressos significativos em muitos países, a realidade ainda é desfavorável e se distancia do cumprimento das metas estabelecidas. Segundo os dados apresentados, o documento revela que o estabelecimento das metas, o objetivo de universalização do ensino ainda está longe de ser alcançado. Considerando esse panorama, é inaceitável que:

Mais de 113 milhões de crianças continuam sem acesso ao ensino primário; que 800 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades; nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade (UNESCO, 2000, p. 8).

Diante dessa realidade, o documento reconhece que não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT, as necessidades básicas de aprendizagem devem ser alcançadas com urgência. Para isso deve haver “vontade política e uma liderança nacional mais forte” para que as metas sejam implementadas efetivamente. Ao mesmo tempo, reconhece que a vontade política é necessariamente sustentada por recursos. Entendem, portanto, que:

Recursos financeiros novos, de preferência sob a forma de subsídios e doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, entre elas o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado (UNESCO, 2000, p. 10).

Ao analisar o documento em questão, como os demais já dispostos, é possível perceber que a articulação e o fortalecimento das alianças é uma das principais estratégias do Movimento de Educação para Todos. A Conferência de Jomtien é a primeira a propugnar que a meta universalizante deve ser cumprida a partir de alianças; a Declaração de Nova Delhi destaca, por sua vez, que a educação deve ser responsabilidade de toda a sociedade, envolvendo igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais; o Marco de Dakar, reconhecendo a relevância das alianças para o alcance das metas, orienta a promoção de amplas parcerias no âmbito de cada país (RABELO, *et al.* 2009).

O verdadeiro espírito das alianças e parcerias implica em transferir “para a sociedade a função de gestora das políticas públicas da educação, retirando o provimento dos recursos por parte do Estado”, conforme aduz Rabelo, *et al.* (2009, p. 15). Nessa lógica, cada um é convidado a contribuir com a resolução dos problemas socialmente postos, pela via da

educação. Corroboramos com o pensamento de Freres, *et al.* (2010, p. 43), quando afirmam que “as empresas, as escolas e a sociedade como um todo são envolvidos numa teia ideológica de responsabilização pelos problemas gerados na materialidade social”, enquanto sabemos que só serão solucionados com mudanças na própria base dessa materialidade. Um outro aspecto que pode ser levantado em torno dessas alianças, é que abrem cada vez mais espaço para a intervenção do setor empresarial, que nesse contexto de reformas passa a atuar com bastante veemência também na formulação das políticas educacionais.

Diante desse cenário, percebemos uma estreita relação entre o receituário traçado para a educação e o projeto de recomposição do capital, desencadeado, sobretudo, no contexto de crise estrutural que o atravessa até os dias atuais. O processo reformista estendido também ao complexo educativo busca reconfigurá-lo segundo as necessidades do movimento de recomposição do capital e as novas demandas impostas por ele. Nesse processo, as políticas educacionais cada vez mais são resultado de alianças entre governos e empresariado, no objetivo último de formar um tipo de indivíduo que responda as necessidades do capital em crise.

Os três documentos discutidos, mesmo que em largas linhas, apresentam a educação como o elemento chave na resolução dos diversos problemas que atingem o século XXI, afirmando que esse complexo pode e deve contribuir para o desenvolvimento econômico, o alívio da pobreza e na redução das desigualdades sociais, de modo particular, nos países que se encontram com a economia comprometida. As recomendações feitas ao complexo educativo, não obstante, nos mostram a relação sempre mais estreita entre educação e o processo produtivo, na tentativa desenfreada de adequá-la às necessidades contemporâneas do capital.

Ao reiterar a função da educação no contexto atual, os documentos apresentam uma preocupação com o aumento da produtividade, que por sua vez, conforme entendem, só é gerado pela preparação para o trabalho. A Declaração de Nova Delhi (1993, p. 1, grifos nossos), por exemplo, assevera que a educação é importante para “o combate à pobreza, **o aumento da produtividade**, a melhoria das condições de vida e proteção do meio ambiente”. O Marco de Ação de Dakar (2000, p. 19, grifos nossos) demonstra sua preocupação com a preparação para o trabalho quando recomendam que:

A todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, atitudes e habilidades que lhes permitem **desenvolver suas capacidades para o trabalho**, para participar plenamente de sua sociedade, para obter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo.

Na continuidade do quadro de reformas implantado na educação, o qual tem no Movimento de Educação para Todos sua expressão mais contundente, no cenário brasileiro, sob o invólucro desse Movimento, é elaborado o Plano Nacional de Educação. Esse plano é uma recomendação do Fórum de Dakar (2000), que estabelece que todos os países devem preparar um plano nacional, até no máximo 2002. Segundo o documento, cada Plano Nacional de Educação:

(i) será desenvolvido sob a liderança governamental, consultando direta e sistematicamente a sociedade civil nacional; (ii) atrairá apoio coordenado de todos os parceiros de desenvolvimento; (iii) especificará reformas referentes aos seis objetivos de Educação para Todos; (iv) estabelecerá um marco financeiro sustentável; (v) será orientado para a ação e especificará prazos; (vi) incluirá indicadores de desempenho de médio prazo; e, (vii) atingirá uma sinergia de todos os esforços de desenvolvimento humano, pela sua inclusão no planejamento e no processo de implementação do marco de desenvolvimento nacional (UNESCO, 2000, p. 11).

A elaboração do Plano Nacional de Educação está em completa sintonia com as metas e diretrizes da Declaração Mundial de Educação para Todos e é mais um instrumento para concretizar as recomendações de Jomtien. Para Rabelo; Mendes Segundo; Jimenez (2009, p. 12) “essas determinações apresentam como consequência a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando precariamente o ensino fundamental e lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização”. Decerto, os documentos que compõem a propalada Educação para Todos não definem nenhum objetivo específico para os ensinos secundário e superior. A principal estratégia desse Movimento se expressa no compromisso da universalização da educação básica para a população mundial e se fundamenta no entendimento de que este nível é satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem. Conforme já apontamos nesse debate, esse nível de ensino corresponde as satisfações do capital e atende aos requisitos do novo padrão de acumulação desse sistema, e não as necessidades do indivíduo, na sua dimensão integral.

Em continuidade ao Movimento em prol de uma “educação para todos” são realizados diversos eventos, que não teremos condição de aqui aprofundar, com o objetivo de consolidar o novo projeto educacional, frente ao contexto histórico de crise do sistema do capital, reconfigurando a função da educação e vinculando-a aos interesses da acumulação ampliada do capital. Ao longo de quase duas décadas são implementadas reformas nos sistemas educacionais, e formas, modelos e diretrizes são impostas num processo contínuo de reformulações. No entanto, o que se constata é que mesmo com políticas de longo prazo e

com diversas estratégias e metas, as avaliações realizadas anualmente através dos relatórios de monitoramento, mostram que os resultados não apontam muitos progressos.

Os Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos<sup>10</sup>, em linhas gerais, são documentos produzidos anualmente, desde o ano de 2002, através da UNESCO e dos ministérios de educação dos países envolvidos e tem o objetivo de diagnosticar se os países signatários estão cumprindo as metas definidas na Conferência de Jomtien e reiteradas a partir do Fórum de Dakar, acompanhando os progressos em direção ao alcance dos objetivos de EPT. As avaliações, que resultam nos relatórios, funcionam como um mecanismo de controle, monitorando os progressos, destacando as lacunas persistentes e fazendo recomendações aos sistemas educacionais dos países pobres (UNESCO, 2015).

Cada uma das edições dos relatórios busca focalizar um dos objetivos de EPT. Dessa forma, vem ganhando cada vez mais destaque, principalmente no que se refere ao processo avaliativo das políticas educacionais. Para a Diretora-geral da UNESCO, Irina Bokova:

Os Relatórios de Monitoramento Global de EPT tiveram um papel de destaque no percurso até 2015 para apoiar os países, oferecer avaliações e análises sólidas para sustentar o desenvolvimento de novas políticas, bem como apresentar uma ferramenta poderosa de defesa e promoção para os governos e a sociedade civil. Isso continuará com a virada para os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Depois de 2015, o Relatório continuará a oferecer uma voz independente e confiável sobre o estado da educação no mundo com a produção de recomendações úteis para todos os países e parceiros (UNESCO, 2015, p. 4).

Com o intuito de rastrear nosso objeto de pesquisa nos documentos produzidos em torno do Movimento de Educação para Todos, de modo específico nos relatórios de monitoramento, delimitamos discutir, mesmo que em linhas gerais, o Relatório de Monitoramento Global de 2015: *Educação para Todos 2000-2015: Progressos e desafios*, tendo em vista que traz um balanço de como se encontra a educação, findada a data limite de realização das metas. Como também alguns elementos da edição do Relatório de Monitoramento Global de 2012: *Juventude e habilidades: colocando a educação em ação*, que enfoca o terceiro objetivo de EPT, dando atenção especial as necessidades de qualificação

<sup>10</sup>Relatórios anteriores: 2002 – Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?; 2003/4 – Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade; 2005 – Educação para Todos: o imperativo da qualidade; 2006 – Alfabetização para a vida; 2007 – Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância; 2008 – Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?; 2009 – Superando a desigualdade: por que a governança é importante; 2010 – Alcançar os marginalizados; 2011 – A crise oculta: conflitos armados e educação; 2012 – Juventude e habilidades: colocando a educação em ação; 2014 – Relatório Global de Monitoramento de EPT (2013/4), *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*; 2015 – Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos (2000-2015): *progressos e desafios* (UNESCO, 2015, p. 2).

da juventude.

Como já discutido, em 2000, no Fórum Mundial em Dakar, foi lançada uma agenda para alcançar os seis objetivos educacionais de EPT, delimitando o ano de 2015 para o amplo alcance desses objetivos. O Relatório de 2015, portanto, vem com o objetivo de realizar um balanço sobre como se encontra a educação nesse século, reafirmando o discurso de que a educação é “a chave para se alcançar a maioria dos objetivos da agenda de desenvolvimento pós-2015, desde o consumo sustentável até sociedades saudáveis e pacíficas” (UNESCO, 2015, p. 54). O Documento ainda apresenta o desempenho dos países, os esforços realizados, os desafios persistentes e as recomendações para uma nova agenda educacional, apontando assim também para o lugar da educação nessa futura agenda global de desenvolvimento sustentável.

Considerando a desaceleração do avanço rumo ao cumprimento dos objetivos em torno da Educação para Todos, o documento, já no prefácio, faz recomendações contundentes para a educação pós-2015, dentre elas destaca que: as novas metas educacionais têm de ser específicas, relevantes e mensuráveis; os grupos marginalizados e desfavorecidos precisam ser prioridade; e a futura agenda também precisará de esforços de monitoramento mais sólidos, para responsabilizar todas as partes envolvidas (UNESCO, 2015).

Há muitos sinais de avanços consideráveis. O ritmo rumo à educação primária universal acelerou, as disparidades de gênero foram reduzidas em muitos países e os governos têm aumentado o foco em garantir que as crianças recebam uma educação de boa qualidade. No entanto, apesar desses esforços, o mundo não conseguiu cumprir seu compromisso geral com a Educação para Todos. Milhões de crianças e adolescentes ainda estão fora da escola e os mais pobres e desfavorecidos são os que carregam o fardo dos fracassos na conquista das metas de EPT (UNESCO, 2015, p. 57).

Diante desse contexto, uma nova agenda educacional é proposta para o pós-2015, permeada pela recomendação de novas medidas e novos prazos. Isto é, mais uma vez a educação deve ser reconfigurada, atendendo as exigências de um novo receituário, o que reforça a ideia do processo contínuo de reformulações permanentes que envolve o complexo educativo sob o invólucro das políticas reformistas. Um outro aspecto que consideramos relevante é o mecanismo de monitoramento, que é utilizado como forma de controle dos países envolvidos, que nada mais é, do que um instrumento de assegurar que as recomendações, traçadas pelos representantes do capital, sejam cumpridas.

A partir do objetivo 3 de EPT: *garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma*

*aprendizagem adequada e a programas de habilidades e educação*, podemos encontrar elementos que apontem qual o lugar que o nosso objeto de pesquisa vem ocupando no contexto do Movimento de EPT.

Ao afirmar que as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos podem ser garantidas através de *programas de habilidades*, o documento apresenta a definição dessas habilidades, caracterizando-as em três tipos distintos, a saber: habilidades básicas, que são aquelas necessárias para obter trabalho ou educação continuada; as habilidades transferíveis, que podem ser adaptadas a diferentes ambientes, incluindo o laboral; e as habilidades técnicas e profissionais, que são conhecimentos específicos relacionados a atividades profissionais determinadas (UNESCO, 2015).

Não é necessário muito esforço para perceber que os tipos de habilidades apresentados se aproximam das habilidades necessárias para o indivíduo se adaptar as exigências do mercado de trabalho e estão voltadas para satisfação das demandas mercadológicas. Em cada um dos tipos apresentados é apontado a relação estreita que tem com o processo produtivo, e como cada habilidade pode contribuir com esse processo. Garantir que as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos sejam supridas é garantir que as habilidades que o mercado de trabalho necessita sejam desenvolvidas com êxito. Isso está distante, portanto, de garantir o desenvolvimento de um conhecimento que possibilite ao indivíduo se desenvolver de forma integral.

Esse objetivo, também nos permite entender que a garantia de aprendizagem de jovens e adultos não se restringe somente a educação formal das escolas, mas as experiências fora delas, como capacitação profissional, dentre outras iniciativas, que possibilitam o desenvolvimento das habilidades para a vida. Não deixar claro que a garantia de aprendizagem dos jovens e adultos seja ofertada por meio da educação escolar, é uma estratégia para permitir que outras iniciativas se responsabilizem por esse objetivo, dentre elas, a iniciativa privada, que nesse contexto é a grande beneficiada.

O ensino secundário, nível que atenderia as necessidades de aprendizagem dos jovens, está longe de ser prioridade no MEPT. Ao ter como enfoque a universalização da educação básica, negligencia esse nível, apontando que as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, adquiridas no ensino primário, já se configuram como essenciais para desenvolver outras qualificações necessárias para o trabalho. Esse pensamento possibilita que, especificamente nos países pobres, sejam desenvolvidas políticas compensatórias, como os programas de educação não-formal, que encaminham os jovens que não tiveram acesso ao ensino secundário para outros espaços que possibilitem desenvolver as habilidades

necessárias para concorrer no mercado de trabalho, o que é objetivo central dessas políticas. É o que expõe o relatório, quando afirma que: “muitos jovens e adultos adquirem habilidades por meios informais, ou por meio de uma variedade de programas não-formais de alfabetização, equivalência, habilidades para a vida e meios de subsistência” (UNESCO, 2015, p. 6).

Conforme reconhece os documentos de EPT, o objetivo 3 vem sendo gravemente negligenciado. Não há nenhum objetivo específico voltado para o ensino médio ou superior. O discurso em defesa dessa falta de prioridade é que há uma certa dificuldade de definição e monitoramento desses níveis de ensino, comprometendo a implementação de políticas voltadas para eles. A educação primária, foco central da EPT, dá conta de desenvolver as habilidades básicas para que atuem no mercado de trabalho, como disseminam seus defensores. Além disso, outras alternativas são disponibilizadas para que os indivíduos se qualifiquem e estejam aptos a concorrer uma vaga de emprego, principalmente nesse momento em que a economia global requer uma força de trabalho mais qualificada, com níveis cada vez mais altos de habilidades, capacitação e conhecimentos.

É válido destacar que a falta de acesso ao ensino secundário e a expansão de programas compensatórios é realidade dos países pobres, em que ainda persistem desigualdades na transição do ensino primário para o secundário. Um exemplo, segundo cita o relatório, encontra-se em países como Filipinas: “apenas 69% dos alunos das famílias mais pobres que terminaram a educação primária continuaram a educação secundária contra 94% dos alunos das famílias mais ricas (UNESCO, 2015, p. 6). Esse cenário se repete em diversos países, cuja economia se encontra comprometida. Diante da realidade de pobreza e de desigualdades que enfrentam, os jovens desistem de estudar e vão buscar em outras alternativas, como programas de capacitação, treinamentos, aperfeiçoamentos, a oportunidade de se preparar para o mercado de trabalho, mesmo que este seja em condições precárias.

A educação técnica e profissional, que acaba por se tornar uma “alternativa” para os jovens da classe trabalhadora, tem recebido muito mais atenção nos últimos anos. Segundo o Relatório de Monitoramento de 2015, no ano de 2000, ainda havia pouca ênfase nesse tipo de formação, o que explica a participação de poucos defensores das habilidades técnicas e profissionais no Fórum de Dakar, resultando, conseqüentemente, no fato do objetivo 3 não ter sido bem definido. Entretanto, apesar dessa indefinição, os documentos demonstram a preocupação em desenvolver essas habilidades, uma vez que são necessárias as exigências do mercado de trabalho, demonstrando a estreita relação que existe entre a educação e o processo produtivo, sendo a própria educação tomada como instrumento de desenvolvimento

econômico dos países.

Ainda na tentativa de rastrear a educação profissional nos relatórios de monitoramento, traremos para a discussão a sua décima edição publicada no ano de 2012, que prioriza o terceiro objetivo de EPT, colocando no centro do debate as necessidades de qualificação da juventude. O Relatório de Monitoramento Global de EPT 2012 se divide em duas partes: a primeira parte retrata o progresso realizado rumo aos seis objetivos de EPT e em termos dos recursos aplicados na área de educação para financiá-los; a segunda parte enfoca o terceiro objetivo de EPT, dando atenção especial às necessidades de qualificação da juventude.

O prefácio do Relatório já denuncia o caráter mercadológico do seu conteúdo e da finalidade da educação posta por ele. A necessidade de qualificar os indivíduos para o trabalho capitalista, tem se tornado uma questão fundamental, e segundo a Diretora-geral da UNESCO Irina Bokova, não atender a essa necessidade representa um “desperdício de potencial humano e poder econômico”. Diante disso, sem meias palavras, o Relatório afirma que:

Devemos preparar os jovens para a vida, dando-lhes oportunidades para encontrar trabalho digno, se sustentar, contribuir para as suas comunidades e sociedades e realizar o seu potencial. Em nível mais amplo, devemos ajudar os países a qualificar a mão de obra da qual precisam para crescer na economia global (UNESCO, 2012, p. 3).

Segundo o Relatório “o desemprego entre jovens vem ganhando importância na agenda dos governos, fazendo com que os formuladores de políticas públicas priorizem a criação de empregos em empresas privadas” (UNESCO, 2012, p. 23). Por trás dessa suposta importância está a demanda pelo crescimento econômico. Compreende-se que para crescer e prosperar em um mundo em rápida transformação, é necessário o esforço, por parte dos países, na qualificação de sua força de trabalho. A qualificação, diante disso, vem ganhando cada vez mais centralidade e tem sido posta como força motriz para o crescimento econômico. Além disso, vem atuando como um importante instrumento de acesso rápido ao emprego e ainda, como alívio a pobreza, disseminando um discurso determinista de que para sair da situação de pobreza, basta se qualificar. Mais uma vez o discurso da responsabilização dos indivíduos pelos fracassos e sucessos é acionado. Responsabiliza-se o indivíduo por uma problemática que é resultado dos desdobramentos de um sistema imerso em crise e que tem na qualificação, um de seus dispositivos ideológicos.

Essa necessidade fundamental de qualificar a juventude é reconhecida no terceiro objetivo de EPT, no qual está centrado as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

No cerne desse objetivo busca-se o desenvolvimento das habilidades necessárias que os jovens precisam ter para atender as demandas do mercado de trabalho, afirmando que “o desenvolvimento das habilidades é fundamental para reduzir o desemprego, a desigualdade e a pobreza, e para promover o crescimento” (UNESCO, 2012, p. 30). Diante de uma realidade em que 200 milhões de jovens de países de renda baixa ou média baixa não concluíram sequer a educação primária, o Relatório alerta que é urgentemente necessário que hajam mais esforços na elaboração de programas que atendam a esse objetivo e no estabelecimento de parcerias que estejam dispostas a realizar os investimentos necessários. No que diz respeito as parcerias, enfatiza que “o setor privado também precisa investir mais em programas de desenvolvimento de habilidades, particularmente considerando o que tem a ganhar de uma força de trabalho capaz de aumentar sua produtividade e competitividade” (*Ib. Ibidem.*, p. 32).

Ainda no que se refere a questão da qualificação da juventude, o Relatório traz para o debate os três tipos de habilidades: habilidades básicas, habilidades transferíveis e habilidades técnicas e profissionais, já mencionadas nessa discussão, esclarecendo que elas podem ser adquiridas por meio da educação formal geral ou de sua extensão, a formação técnica e profissional. Considerando que, em países pobres, a grande maioria dos jovens não tem acesso ao ensino secundário e adquirem habilidades por meio de recursos puramente informais ou através de uma ampla variedade de programas não-formais de alfabetização ou mesmo desistem de estudar para trabalhar, a formação técnica e profissional acaba tornando-se um caminho alternativo para o ensino secundário.

A necessidade de tomar medidas para ajudar os jovens a desenvolver habilidades tornou-se urgente. O relatório “Juventude e habilidades: colocando a educação em ação”, ao discutir a problemática da qualificação propõe dez medidas<sup>11</sup>, que consideram como importantes e que precisam ser tomadas para que o objetivo de garantir as necessidades de aprendizagem dos jovens e desenvolver neles as habilidades necessárias para ingressar no mercado de trabalho, seja atendido. Dentre essas medidas estão, de modo bastante sintético: disponibilizar programas de segunda chance para jovens que não têm domínio das habilidades básicas; tornar o ensino secundário mais acessível e melhorar sua relevância para o trabalho; disponibilizar programas de treinamento de habilidades; implementar políticas e programas voltados para os jovens carentes (UNESCO, 2015).

Na discussão apresentada por essa décima edição do Relatório de Monitoramento

---

<sup>11</sup>Para aprofundar essa questão, tendo em vista que não será possível nessa discussão abordar todas as medidas, conferir o Relatório de Monitoramento Global de 2012: “Juventude e habilidades: colocando a educação em ação”, disponível nas referências desta discussão.

Global de Educação para Todos, ao longo da exposição busca demonstrar o quão fundamental é assegurar que os jovens dominem as habilidades de que precisam para “prosperar”, enfatizando o papel do governo no processo de acesso desses jovens ao mercado de trabalho. Assim, é possível perceber que duas questões centrais são postas. A primeira questão gira em torno da priorização da qualificação de jovens que não tiveram acesso ao ensino secundário. O Relatório enfatiza a importância de se desenvolver programas de segunda chance para que os jovens possam adquirir as habilidades necessárias para o mercado de trabalho. E propõe que “as estratégias devem qualificar os jovens que desejem se tornar empreendedores, mas não podem parar aí. Dar aos jovens acesso a financiamento para abrir empresas pode ajudá-los a usar suas habilidades com sucesso” (UNESCO, 2012, p. 43). Além de treinamentos, capacitações e outros programas que desenvolvam as habilidades que, possivelmente, possibilitarão o acesso ao mercado de trabalho, ainda se propõe induzir os jovens para formar empreendedores.

A segunda questão, refere-se ao ensino secundário, em que entende-se que é preciso estar alinhado com as habilidades necessárias no mercado de trabalho, tornando-se uma questão extremamente necessária e urgente. Para o documento “vincular a escola ao trabalho por meio de estágios e programas de aprendizes pode ajudar os jovens a aprender habilidades práticas de resolução de problemas e desenvolver habilidades fundamentais para o ambiente de trabalho” (UNESCO, 2012, p. 35).

Diante desse aspecto, podemos notar claramente, mais uma vez, a estreita relação entre a educação e o processo produtivo. De modo específico nesse processo contínuo de reformas, em que a educação vem sofrendo profundas reformulações para se ajustar as novas demandas impostas pelo sistema do capital em crise profunda, essa relação vem sendo cada vez mais aprofundada. Tanto os programas de segunda chance, como é posto nos documentos, quanto o ensino secundário são ajustados para estarem completamente alinhados às necessidades do mercado de trabalho. Nesse contexto, podemos citar a educação profissional, de modo específico o seu nível médio, que revela uma estreita vinculação com o mercado de trabalho e a formação de mão de obra e que se encontra sempre mais ligada ao ensino médio, nível do ensino regular. Vale destacar ainda que essa modalidade de ensino também passa por uma reforma, financiada pelas agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial. Aprofundaremos melhor essas questões no debate que se segue.

### 3.3 PROFISSIONALIZAÇÃO E A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: APONTAMENTOS CRÍTICOS

Antes de apresentarmos os delineamentos dessa forma de educação, perscrutamos trazer para o debate a discussão em torno do significado do termo “Educação Profissional”. Essa expressão, por sua vez, se encontra permeada por uma inexatidão, principalmente quanto ao que se designa no interior do sistema educativo. Na literatura que aborda a temática da educação profissional, o termo, considerado abrangente, é comumente utilizado para denominar o tipo de educação que está voltado para a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, abarcando uma vasta gama de processos educativos, de formação ou treinamento, além de considerar que esses processos possam acontecer em instituições e modalidades variadas. Assim, pode se referir tanto ao ensino ministrado nas instituições públicas e escolas regulares quanto aos processos de capacitação, formação, aprimoramento ou treinamento da força de trabalho, que acontecem em instituições especializadas.

Essa imprecisão faz com que esse tipo de educação seja permeado por várias nomenclaturas, sem que se saiba ao certo qual utilizar para cada processo. Nesse sentido, os termos educação profissional, educação profissionalizante, ensino profissional, ensino profissionalizante, ensino técnico, formação profissional, capacitação profissional, qualificação profissional, são utilizadas indistintamente na literatura e na prática, sem ter claro a que cada uma se refere, gerando uma indistinção terminológica que contribui para gerar certa confusão em torno do termo.

O termo educação profissional é encontrado nos documentos oficiais que regulamentam essa modalidade, sobretudo a partir da LDB nº 9.394/96, substituindo o termo qualificação profissional, e tem como principal objetivo a formação para o exercício de uma profissão, isto é, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista. Conforme a legislação que delibera sobre seus objetivos e organização no interior do sistema educativo, a educação profissional se organiza em três níveis, como apresentaremos mais adiante.

Diante da quantidade de terminologias que giram em torno dessa modalidade de ensino, não teremos condição de aprofundar todas elas. Assim, nos deteremos a tentar apontar, de modo sucinto e em largas linhas, a distinção entre ensino técnico, ensino profissionalizante e tecnológico, tendo em vista que são termos que recorrentemente aparecem na literatura que discute a educação profissional.

O ensino técnico, recorte da nossa pesquisa, legalmente é utilizado para se referir ao nível médio da modalidade de educação profissional. Este nível pode ser ofertado de forma

integrada ao ensino médio, concomitante ou subsequente, ou ofertado por outras instituições de ensino, exigindo como pré-requisito a matrícula ou o egresso do ensino médio. O ensino profissionalizante, apesar de constantemente ser comparado ao ensino técnico, se difere dele principalmente no que diz respeito a exigência de um pré-requisito. Uma vez que está voltado para a profissionalização dos indivíduos, através de capacitações, treinamentos, aperfeiçoamentos em uma determinada prática, o ensino profissionalizante não exige pré-requisitos para a sua realização. Qualquer pessoa, com qualquer nível de ensino poderá fazê-lo.

Na literatura que discute a educação profissional, sobretudo aquela que traz como orientação teórico-metodológica as postulações marxianas, é travada uma profunda discussão em torno do emprego de algumas expressões, como ensino técnico e educação tecnológica, termos caros ao marxismo e que, no atual contexto, são ressignificadas, trazendo significações e concepções distintas daquelas apontadas por Marx. Não é possível aqui aprofundar essa questão, dada a sua complexidade, entretanto é válido apontar que diversos autores se posicionam contra o uso desses termos para designar esse tipo de ensino, uma vez que não condizem com o real significado que emana da origem dos termos.

Santos (2016), ao debater sobre o ensino “técnico”, expõe que não é aceitável a denominação de cursos técnicos para as atuais propostas de educação profissionalizante “unida” ao ensino médio, afirmando categoricamente que a mistura de uma modalidade de ensino com um nível educacional não garante uma formação técnica. Acrescenta ainda que não há nas defesas do chamado ensino integrado o debate dos fundamentos da técnica e da tecnologia para a vida humana como, por exemplo, empreende Álvaro Vieira Pinto (2008), autor que recupera essa discussão. O que nos permite se contrapor a utilização desse termo para designar um tipo de educação que alinha-se a premissas mercadológicas em detrimento de uma formação que atenda o indivíduo na sua dimensão integral, omnilateral.

Por último, a educação profissional e tecnológica, hoje, procura designar os cursos de nível médio integrado à modalidade superior, bem como as graduações tecnológicas. Para esta última a exigência é que o indivíduo tenha cursado o ensino médio ou o ensino técnico. No desenvolvimento das investigações em torno do nosso objeto de pesquisa, ao abordarmos a educação profissional de nível tecnológico, nos deparamos com o fato curioso de ser utilizada a sigla EPT, para defini-la, quando essa mesma sigla já era utilizada para se referir ao movimento de Educação para Todos. Diante disso, é pertinente, mesmo não sendo objetivo dessa pesquisa, esclarecer a definição da sigla em cada contexto, tendo em vista que na literatura não há diferenciações ou esclarecimentos a cerca dessa coincidência terminológica.

Silva (2012), assim esclarece que a sigla EPT passou a ser utilizada inicialmente pelos Organismos Multilaterais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), entre outras agências, principais organismos da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa sigla foi utilizada para designar o movimento de Educação Para Todos, que surge na década de 1990, na Conferência Mundial da Educação realizada em Jomtien/Tailândia, quando foi proferida a Declaração Mundial de Educação Para todos. Na literatura brasileira, os teóricos que discutem educação profissional, sobretudo os ligados ao Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação Brasileira (MEC), passaram a utilizar a mesma sigla para designar a terminologia que passou a ser adotada por eles. Atrelada a política de Educação Profissional da Secretaria de Educação Profissional, EPT passou a se referir também a Educação Profissional e Tecnológica.

Não sendo nosso objetivo aprofundarmos essa coincidência terminológica, nos restringimos a pelo menos esclarecer sua existência. Para evitar confusão na utilização da sigla, optamos por seguir Silva (2012) e usar a sigla EPT<sub>b</sub> para designar Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, diferenciando-a, portanto, da sigla EPT, utilizada para designar Educação para Todos. Todavia, entendemos que essa indistinção em torno da sigla, não deve ser absolutamente desinteressada. Pressupomos que por detrás dessa “coincidência circunstancial” há uma intenção. Uma vez entendendo que o sistema do capital, através de seus dispositivos ideológicos, busca infiltrar seus mecanismos mercadológicos em todos os espaços, e com a educação não é diferente, pressupomos que existem interesses em querer aproximá-las.

Considerando a vasta gama de nomenclaturas utilizadas para designar essa modalidade de ensino e partindo do pressuposto de que ela está alinhada aos interesses mercadológicos, passamos a lançar questionamentos de que todos esses termos não se adequam a essa forma de educação, que claramente se atrelam a exigência do mercado de trabalho capitalista em querer destinar uma formação específica para a formação de mão de obra. Assim, considerando as atuais propostas de “educação profissional” e a função que vem exercendo no cenário contemporâneo, de adestramento das mãos para a formação de um indivíduo ajustado as demandas produtivas do capital, o termo que melhor definiria essa modalidade seria adestramento pragmático.

Em termos legais, a definição de educação profissional adotada oficialmente no país era a que emanava do Decreto nº 2.208 de 1997, decreto esse que regulamenta o *Art. 39*

da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996. Logo no *Art. 1º* do decreto, os objetivos da educação profissional, são abordados, dentre eles: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Esse objetivo revela, não obstante, a estreita vinculação da educação profissional com o mercado de trabalho e a formação de mão de obra. Em termos de organização, assim está disposta no decreto 2.208/97:

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

I – básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Zibas (2007), assim delinea cada segmento: o primeiro nível sempre esteve mais vinculado ao mundo do trabalho e mais distante da estrutura principal do sistema educativo; a formação técnica, tradicionalmente esteve associada à formação geral e se destina a alunos que tiverem concluído o ensino fundamental de oito anos e que optassem por se profissionalizar no nível médio; e por fim, a educação tecnológica, corresponde à profissionalização tradicional de nível superior (universitário ou não universitário). A este nível somente têm acesso os jovens que terminam o ensino médio ou o ensino técnico.

Durante os últimos anos, os níveis de formação inicial e tecnológica da educação profissional sofreram poucas alterações em sua estrutura e finalidade. A formação técnica, contudo, foi a que sofreu as maiores transformações, sobretudo a partir da década de 1990. Diante dessa conjuntura, objetivamos traçar um quadro aproximado do percurso histórico da Educação Profissional no Brasil, abordando de modo particular, o nível técnico dessa modalidade de ensino, considerando sua expansão nas últimas décadas.

A história da Educação Profissional passa por inúmeras questões de ordem especialmente econômica e política. Considerando a extensão e profundidade da sua história no Brasil, e tendo em vista que diversos autores, como Moura (2007; 2010<sup>a</sup>; 2010b), Kuenzer (2007), Santos (2005; 2007; 2012) dentre outros, já o fizeram de forma sistemática, serão apontados nesse debate, de modo sucinto, alguns momentos da sua trajetória, aquilo que consideramos ser, para nossa pesquisa, mais relevante. Dessa forma, optamos por demarcar o recorte temporal, iniciando nosso debate na década de 1970, apontando especialmente as reformas postas em práticas no Estado brasileiro a partir dos anos de 1990 até a promulgação

do Decreto n° 5.154/04, visto que esse recorte abrange as iniciativas em torno da educação, guiado pelos pressupostos daquilo que se convencionou chamar de neoliberalismo.

A justificativa para a delimitação de nosso recorte histórico se dá pelo fato desse ser o período em que se desenvolvem os chamados Acordos MEC-Usaid<sup>12</sup>, bem como a Teoria do Capital Humano<sup>13</sup> passava a ser incorporada como elemento importante para os currículos escolares. Soma-se a esse quadro o fato de o processo de industrialização do país ganhar forma sob uma ditadura empresarial-civil-militar. Esse conjunto de acontecimentos foi responsável por profundas transformações no arcabouço educacional e, em particular, na compreensão da educação profissional como uma aposta para os filhos dos trabalhadores.

Na trajetória histórica da educação profissional o ponto mais relevante, principalmente no que se refere ao ensino técnico no Brasil, se encontra na reforma da educação básica promovida pela Lei n° 5.692 de 1971 – a Lei da Reforma de 1° e 2° graus. Marcada pelo regime ditatorial, a reforma Jarbas Passarinho, como também é conhecida, trazia os seguintes aspectos: fim do exame de admissão do ginásio; ampliação da escolarização inicial; compulsoriedade do ensino profissional no 2° grau.

O aspecto mais relevante dessa lei, e o que causou mais polêmica, foi sem dúvida, o caráter de profissionalização obrigatória no ensino de 2° grau, em que toda escola, seja pública ou privada, teria que se tornar profissionalizante. A origem dessa lei, está ancorada em dois fatores determinantes, conforme expõe Moura (2007): primeiro, como resposta à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior, funcionando como instrumento de contenção do crescimento dessa demanda; segundo, para dar conta do

---

<sup>12</sup>Os acordos MEC-Usaid se configuram numa série de acordos produzidos nos anos 1960 entre o Ministério da Educação Brasileira (MEC) e Unitates Agency for International Development (USAID), “que vinculou as políticas educacionais brasileiras às diretrizes do capital humano expressa pelos convênios de assistência financeira e técnica a educação brasileira. A reorientação educacional proposta pelos EUA é enviesada pelo tecnicismo muito mais preocupado com o desenvolvimento do capitalismo internacional em relação à problemática social” (ALVES e PUZIOL, 2009, p. 8). Desses acordos resultaram o Relatório Atcon do governo norte-americano e o Relatório Meira Mattos do MEC/Brasil. Esses acordos perduraram até os anos de 1976.

<sup>13</sup>A Teoria do Capital Humano surgiu nos Estados Unidos na década de 1950 com um grupo de estudos coordenado por Theodore Schultz, ganhador do Premio Nobel de Economia, nos anos 1960. Criada por ocasião da Conferência sobre Investimento em Capital Humano, essa teoria intenta vincular a prática educativa aos ditames do modo de produção capitalista. A mesma “defendeu posteriormente a tese de que a educação torna as pessoas mais produtivas, assim sendo, introduziu a idéia de 'capital educacional' relacionando-o especificamente aos investimentos em educação. Esta concepção se situará na base da Teoria do Capital Humano, desenvolvida posteriormente por Gary Becker nos anos 1980, que, por sua vez, oferecerá o fundamento teórico e ideológico dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que passará a encarar o ensino técnico e profissional como essencial à sustentabilidade da ordem do capital” (SANTOS, JIMENEZ e MENDES SEGUNDO, 2010, p. 5).

projeto de desenvolvimento do país, que demandava por mão de obra qualificada (técnicos de nível médio) na sua nova fase de industrialização.

A criação dessa Lei se configura como uma “jogada de mestre”, no sentido que ao mesmo tempo que atua como contenção e conformação das classes populares por procura de ensino superior, garante a formação de mão de obra que daria continuidade ao seu projeto de desenvolvimento. É possível perceber, portanto, que essa é uma política que se efetiva dentro de uma perspectiva de adestramento para o mercado, em que pela via da formação profissional busca atender às demandas do processo de industrialização do país, fundado na exigência de profissionais qualificados, o que garantiria a inserção de mão de obra no mercado de trabalho capitalista em expansão.

Um outro aspecto que é apontado ao se analisar essa reforma, é que do ponto de vista formal, a Lei nº 5.692/71 surge como proposta de eliminação da dualidade estrutural implantada entre a educação básica e a educação profissional. Ao tornar compulsória a profissionalização ao nível de 2º grau, em todas as escolas públicas e privadas do país, acreditava-se romper com a velha dicotomia. Entretanto, uma análise mais atenta da educação brasileira nesse período, nos revela que a realidade foi construída de forma distinta. Corroborando com Moura (2010a, p. 878-879), nosso entendimento parte do princípio que a dualidade educativa não foi superada, conforme pensava seus elaboradores e defensores.

Ao tornar compulsória a profissionalização do 2º grau, a reforma, do ponto de vista legal, eliminaria a dualidade entre educação geral e formação profissional. Entretanto, ocorreu o contrário disso. Nas redes estaduais, a profissionalização não se implantou completamente. Em primeiro lugar, a concepção curricular empobrecia a formação geral em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”. [...] ao invés de ampliar a duração do 2º grau para nele incluir os conteúdos da educação profissional de forma integrada à educação geral, o que se fez foi reduzir os últimos em favor dos primeiros. Estes assumiram um caráter instrumental, pois não havia base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho.

A tentativa de estruturar – indistintamente – a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos, gerou uma série de polêmicas. A primeira delas foi que ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do segundo grau nas escolas públicas e privadas, eliminou, do ponto de vista legal – assim pensavam seus elaboradores e defensores –, a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional. Entretanto, a realidade nos aponta que essa dicotomia não foi superada. Primeiro, porque a compulsoriedade se restringiu somente ao âmbito público, uma vez que as escolas privadas não se submeteram amplamente aos preceitos da reforma. Segundo, porque a concepção curricular apresentada

pela Lei empobreceu a formação geral em favor da profissionalização instrumental para o mercado de trabalho (MOURA, 2007). Outra questão a ser considerada é que, com a profissionalização forçada, tal dispositivo legal acabou por abrir brechas para que as iniciativas privadas pudessem atuar, descaracterizando, por completo, as instituições que já ofereciam esse tipo de ensino.

Diante das desastrosas consequências dessa política, a Lei nº 5.692/71 vai aos poucos sendo flexibilizada. Inicialmente pelo Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/82, que torna facultativo a obrigatoriedade da oferta de ensino profissional ao ensino secundário. Assim, a profissionalização compulsória vai desvanecendo-se, de modo que ao final dos anos 1980, quando se promulga nossa última Constituição Federal (1988), e em meados dos anos 1990, com o processo que culmina com a vigência de uma nova LDB, quase já não existe 2º grau profissionalizante no país.

Muitos outros aspectos influenciaram a descaracterização das tentativas governistas com tal Lei. Como nossa pesquisa não tem como atender a todos esses elementos, concentramo-nos na promulgação da Constituinte Federal de 1988, visto que foi um momento decisivo na história política e educacional do país, pois se acreditou que a educação poderia, enfim, adquirir um caráter progressista na política educacional brasileira. Tal prerrogativa não se concretizou. Segundo Frigotto (2010, p. 31), “do ciclo de reformas educativas do golpe [empresarial-]civil-militar, centrado na ideologia do capital humano, transitamos para um ciclo de reformas sob a ditadura do capital”. Moura (2010) salienta que com a opção política de governo sustentada pelo modelo econômico, foi possível dar uma resposta às demandas educacionais das classes populares que pudesse “atendê-las”.

A década de 1990, além das grandes transformações econômicas e políticas, é inaugurada por um intenso processo reformista, no qual é entendido como um dos desdobramentos da crise que assola o sistema do capital, desde a década de 1970. Inseridas nesse contexto histórico fortemente marcado pelo ideário do tecnicismo, as reformas educacionais se efetivaram com o objetivo de ajustar o sistema educacional às demandas da nova ordem do capital e da propalada democratização do acesso ao conhecimento. Entendidas como desdobramentos do capital em crise, tais reformas têm seu sustentáculo nos organismos internacionais, responsáveis pelo tutorial dos Estados, cuja interferência nas políticas públicas abrange tanto aspectos organizacionais, quanto pedagógicos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Com a presença de tais organismos comandando o ciclo de reformas na educação, a sociedade é marcada por grandes eventos que demarcam o complexo educativo como centralidade no desenvolvimento econômico e, em especial, no combate à pobreza.

Realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, com a presença de representantes de 155 países, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos marca o primeiro de um ciclo de grandes encontros sobre a educação. O objetivo do encontro de Jomtien era revitalizar o ideal de educação massiva, bem como inaugurar um grande projeto de educação mundial que se sucedeu por uma avalanche de outras conferências, fóruns e reuniões de discussão em torno da educação, principalmente para os países da periferia capitalista. A conferência tailandesa, vale salientar, foi produzida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM.

Como resultado concreto de tal conferência, foi formulado o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, cuja meta “viável” diz respeito à Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). A base de entendimento desse documento é que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990).

Seguindo à risca a cartilha política neoliberal, as reformas expressavam as medidas de várias agências multilaterais, como o FMI, o BM, o BID, entre outras. Um ano antes, o mundo teve conhecimento do Consenso de Washington, o qual produziu resoluções para orientar as reformas aos países da América Latina. Assim, como solução para a crise em curso, as medidas do Consenso de Washington receitaram, para as economias periféricas, a ampliação de incentivos à iniciativa privada, na tentativa de enxugar os gastos públicos do Estado, eximindo-o, cada vez mais, de suas responsabilidades sociais.

Destacamos a existência de determinada sintonia entre o Consenso de Washington e a Declaração proferida na Conferência de Jomtien. Ambos os eventos, cada um a seu modo e com suas responsabilidades características, prescreveram medidas analgésicas no intuito de aliviar a crise crônica enfrentada pelo capitalismo contemporâneo. Enquanto o Relatório de Washington procurava um consenso mundial para a implantação das políticas neoliberais, a Declaração teve o intuito de manter e ampliar o consenso internacional em que se baseia o seu principal plano de ação, qual seja: proporcionar educação para todos pela primeira vez na história (SANTOS, 2012).

No plano local e considerando as lutas internas travadas no Brasil, entre forças progressistas e reacionárias, a principal polêmica no âmbito do complexo educativo continuou sendo o conflito entre a educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e o ensino privado. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, além do embate entre ensino público e privado, houve o aprofundamento da dualidade histórica na educação

brasileira, consolidando a dicotomia entre ensino médio e educação profissional.

Vale salientar que a Lei de nº 9.394/96 estabelece as balizas para a organização das modalidades de ensino no país. Dentre essas modalidades, se encontra a educação profissional, sendo a LDB considerada um marco na sua forma de tratamento. O capítulo III do Título V – Dos níveis e modalidades de educação e ensino – é totalmente dedicado a essa modalidade, tratando-a, aparentemente, como parte do sistema educacional. Entretanto, o que de fato percebemos na sua essência, é a criação de dois sistemas educativos paralelos: o regular (fundamental, médio e superior) e a educação profissional (básico, técnico e tecnológico), e uma organização educacional dual. E a ausência de um sistema de educação nacional que promova uma articulação entre os níveis e modalidades de educação serve veementemente para a manutenção dessa dualidade histórica.

Mas, porque a dualidade se delata?

Essa LDB acentua as contradições na educação profissional ao reforçar ambiguidades para a modalidade, explicitadas, principalmente, em dois de seus artigos: no 36, que refere que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”; e no artigo 40, que assegura ser a EP “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Dessa forma, o Estado tem a possibilidade de permitir a separação entre as duas ofertas. Assim, retira de seu escopo a obrigatoriedade de oferecer o ensino médio, entregando à iniciativa privada o chamado ensino técnico-profissionalizante, o que agudiza, portanto, ainda mais, o dualismo construído historicamente no sistema educacional brasileiro (SANTOS, 2007).

As reformas empreendidas nesse momento, estavam cada vez mais associadas aos processos de transformações sociais, políticas e principalmente econômicas. O novo modelo societário neoliberalizante, toma a educação profissional como elemento primordial frente aos avanços tecnológicos e a reorganização dos postos de emprego.

Essa é a conjuntura em que a reforma da década de 1990, do Ensino Médio e da Educação Profissional, foi implantada. Iniciada com o PL 1.603/96 que possibilitou o Decreto nº 2.208/97, a reforma anuncia como objetivo prioritário “a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade” (BRASIL, 2004, p. 31). Assim, articulou-se uma proposta concreta de modernização do Ensino Médio e da Educação Profissional no país, alinhada ao pseudoavanço tecnológico, visando atender às demandas do mercado de trabalho capitalista que, por sua vez, exige flexibilidade, qualidade e

produtividade. A justificativa para a reforma se apoia no fato de que o tipo de educação ofertada já não correspondia mais às necessidades da nova ordem econômica mundial. Para atender aos imperativos mercadológicos, caberia à educação formar um novo perfil de trabalhador, ajustado às necessidades vigentes.

A partir do referido Decreto, que consideramos ser um símbolo da desastrosa política educacional idealizada e executada na era Fernando Henrique Cardoso, ficou proibida a integração entre o ensino médio e a educação profissional, o que restabeleceu, oficialmente, a dualidade entre educação geral e específica, priorizando as necessidades do mercado e provocando inúmeras consequências. Com esse impedimento, as poucas escolas de ensino médio integrado existentes, principalmente os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), acabaram desmantelando a identidade do sistema federal de educação profissional. Assim, a reforma, “ao desvincular a formação geral da profissional, desescolarizou o ensino técnico, retirando-lhe o conteúdo de formação básica e buscando atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2004, p. 33).

O Decreto Federal nº 2.208/97, ao regulamentar a LDB em seu artigo 30 a 42 (Capítulo III do Título V), afirmou como objetivos da educação profissional: a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; b) especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; e c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 2004, p. 31).

No escopo dessa discussão, compreendemos que o Decreto nº 2.208/97, além de garantir a separação de uma escola específica para o trabalho, possibilitou também a abertura de um imenso espaço dentro da esfera pública para a perpetuação da iniciativa privada, mediante a mercantilização do ensino. Anotamos, ainda, que o decreto revela a essência do que caracterizou a política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: a privatização e a mercantilização da educação.

Diante desses aspectos, as orientações impostas a educação profissional pelo Decreto nº 2.208/97 foram alvo de muitas críticas. A crítica mais contundente, nesse sentido, estava calcada na proibição da articulação entre ensino médio e o nível técnico da educação profissional. Entendia-se que essa medida legitimava e cristalizava a clássica dualidade educativa entre essas duas estruturas organizacionais, o que levou os setores progressistas da educação a reivindicar, entre outros elementos, a revogação do decreto citado.

Com a alternância de poder em 2002, em função da eleição de Luís Inácio Lula da Silva, as críticas às problemáticas repercussões da reforma da educação profissional, cujo

Decreto nº 2.208/97 é parte integrante, ganharam força política. Nesse debate, o novo governo lança o Decreto nº 5.154/04 que, em seu Artigo 9º, circunscreve: “revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997”. Portanto, com a pretensão de revogar o anterior, este dispositivo legal surge para dar nova configuração aos contornos do ensino médio, propondo retomar a integração perdida com aquele decreto. Frigotto, *et al.* (2012) destaca que o debate em torno do Decreto nº 5.154/04 remonta às lutas sociais dos anos 1980, travadas entre as forças políticas liberal-conservadoras e as progressistas.

O fato é que nos dois anos iniciais do primeiro mandato de Lula da Silva uma espera sintomática, que fora gerada pelas disputas entre três posições principais sobre os caminhos a serem tomados pelo ensino profissional, se desfez com a promulgação do novo decreto. Essas posições expressaram, de maneira geral, as seguintes teses: a primeira defendia revogar o Decreto nº 2.208/97 e elaborar uma nova política de ensino médio e a educação profissional; a segunda advogava a manutenção do decreto em vigor; já a terceira constava os interesses em revogar o anterior e promulgar um novo. Finalmente, com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, alteraram-se, segunda analisa Cêa (2007), vários conceitos do ensino profissionalizante, bem como a relação deste com a educação básica.

Supostamente, o Decreto nº 5.154/04 revogaria o Decreto nº 2.208/97. No entanto, os elementos presentes em nossa discussão nos possibilitam indicar que, de fato, não houve mudança efetiva ou ruptura com o dispositivo anterior. Segundo Frigotto (2011, p. 12-13), “a anulação do Decreto 2.208, de 1997, e a criação do Decreto 5.154, de 2004, possibilitou a volta do ensino médio integrado, mas manteve, todas as possibilidades do decreto anterior”. A única novidade foi a possibilidade de integração entre ensino médio e profissional, entretanto, com as formas já estabelecidas pelas legislações anteriores, na forma concomitante ou subsequente, se configurando como uma espécie de “pode tudo”. Entendemos assim, que apesar do Decreto nº 5.154/04 alterar vários conceitos da educação profissional e a relação desta com a educação básica, ele não revoga o Decreto nº 2.208/97, uma vez que não se atém a questões de definição, estando mais preocupado com a organização dos diversos níveis, o que na prática, continuam valendo as definições anteriores.

Conforme a aguda compreensão de Santos (2007, p. 120),

[...] o essencial motivo pelo qual o governo petista não revogou realmente o Decreto Nº 2.208/97 assenta-se no fato de os cursos modulares, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais serem mais baratos para a iniciativa privada, assegurando aos empresários essa fatia de mercado; comprovando, desse modo, que o Estado mínimo defendido pelos neoliberais é na realidade um Estado que protege e garante o lucro para o capital.

No que se refere a histórica dualidade educativa, o Decreto buscou a sua superação através da integração do ensino médio e o técnico, apontado por Frigotto, *et al.* (2012) como uma tentativa de resgatar a base unitária entre os dois. Entretanto, o fosso existente entre a formação propedêutica e a profissionalizante, não foi superado pela legislação. Para Farias, *et al.* (2013, p. 267), o que aconteceu foi exatamente o contrário:

Ampliou-se o alcance da educação profissional, já que os jovens, filhos de trabalhadores, “podem” (devem) cursar o ensino médio concomitante ao técnico, posterior a ele ou ainda de forma integrada. Enfim, o Decreto nº 5.154/04 nos revela o velho jeitinho da atrasada elite brasileira de misturar um pouco daqui e um pouco dali procurando agradar a “gregos e troianos”, ou melhor dizendo, favorecer os empresários aparentando agraciar o povo.

Se por um lado, com o novo decreto fica aberta a possibilidade da integração, que estava proibida no anterior, por outro lado, possibilita-se, oficialmente, a desintegração entre os dois ensinos. Isso demonstra o seguinte: se por parte o governo buscou responder às reivindicações populares, por outra, não deixou de favorecer o empresariado, visto que mantém a estes o privilégio de explorarem, como queiram, o nicho mercadológico aberto pela desintegração. Assistimos, a partir desse episódio, a reedição da velha estratégia de beneficiar os filhos dos trabalhadores para que, assim, permaneçam “dóceis” e conformados, enquanto o empresariado desfruta das benesses da melhor fatia do “bolo”.

Ao longo do percurso histórico da educação profissional, o que podemos perceber é que há uma estreita vinculação entre o desenvolvimento econômico do país e este tipo de concepção educacional, o que foi de grande valia para a oferta de instrução mínima à classe trabalhadora, sendo que, por sua vez, necessitava qualificar-se para lidar com os novos meios de produção. Por outro lado, o que de fato percebemos, é que a educação profissional esteve sempre associada a alternativas compensatórias para a classe trabalhadora, privada de uma autêntica educação omnilateral.

#### **4 DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XXI: O “NOVO” CONSERVADOR!**

O século XXI vem sendo marcado por profundas transformações. Nas três últimas décadas podemos verificar a ocorrência de modificações de natureza política, econômica e social, que acarretaram significativas transformações em toda a estrutural societal, mas de modo mais incisivo naquilo que se convencionou chamar de “mundo do trabalho”, expresso na substituição do modelo de produção taylorista/fordista para o toyotismo. Além disso, podemos assistir na esfera política, a falência do Estado do Bem-estar social e a implantação do Neoliberalismo; e no campo econômico, da economia nacional para a mundialização do capital.

O capital responde à crise com um intenso movimento de reestruturação de suas bases, sob a base da acumulação flexível, que ao incorporar os avanços tecnológicos, permite a variação da produção em rápida velocidade, desenvolvendo, assim, novas formas de gestão e organização do processo produtivo. A substituição do modelo de produção reclama por um novo perfil de trabalhador, com características polivalentes e com novas aptidões, com o propósito de atender as demandas de um mercado competitivo e globalizado. Diante disso, novas exigências de qualificação da força de trabalho são geradas, pautando-se em competências e habilidades capazes de atender as demandas do novo processo de acumulação flexível, resultado das mudanças profundas que atingiram o “mundo do trabalho”.

Como já apontado em discussões anteriores, o movimento de recomposição do capital em crise profunda em suas estruturas, permeia todos os complexos sociais, atingindo também o complexo educativo que passa por um processo contínuo de reformas, sendo reconfigurada como estratégia de atendimento aos novos desafios do século. Nesse cenário, em função da automação do processo produtivo, a educação passa a ter a função de contribuir com o processo de reestruturação do capital atuando, dentre outras coisas, na formação da mão de obra e na contribuição para o desenvolvimento econômico dos países. Ganha centralidade, não obstante, a disseminação do discurso de que a educação e a qualificação dos indivíduos, direta e imediatamente, garantiria emprego e reduziria a pobreza e a exclusão.

O novo arcabouço que se desenha na educação, a partir daí, é editado por uma farta produção de documentos, resultantes de um ciclo de eventos, que forjam a nova educação do século XXI. Esse ciclo de reformas inicia-se, de forma mais intensa, a partir da década de 1990, tendo como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, e após esta, diversos outros eventos vem reeditando suas

recomendações. A educação aparece nesses documentos como um “trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”, que conduzirá “a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”, conforme aponta o Relatório Delors, documento produzido em 1993, pela Unesco, por meio de sua Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors.

A partir da reforma da década de 1990, verifica-se um verdadeiro ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, transformando de modo profundo o arcabouço educativo. O processo educativo, no interior da conjuntura do neoliberalismo e reeditado sob a ideologia da teoria do capital humano, passa a ser compreendido como fator decisivo para o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a educação profissional que aparece como a principal via para a qualificação da mão de obra necessária ao capital, passa a ser reformada, no intuito de também se ajustar as recomendações dos organismos internacionais, financiadores da reforma educacional implantada nessa época. A qualificação nesse novo século, em que é exigido um “novo perfil” de trabalhador, é pautada no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias as demandas do mercado de trabalho capitalista. Assim, a noção de competência e habilidade passa a ser requisito chave para a empregabilidade, e se coloca no centro do processo de qualificação dos indivíduos.

Esse, portanto, é o cenário em que travaremos o debate em torno da educação profissional, a reforma que é implementada e o deslocamento da sua função, atrelado aos dispositivos ideológicos que a rege. A reforma dessa modalidade compõe um dos principais rebatimentos do processo da reforma educacional, alinhado com as recomendações ditadas pelos organismos internacionais. Diante disso, no contexto da reestruturação do capital, sob os auspícios das políticas neoliberais, buscaremos elaborar uma discussão em torno dessa “nova educação profissional”, resultado da reforma que traz como marco o Decreto n 2.208/1997, reeditada pelo Decreto 5.154/2004. Intentamos ainda, trazer para o centro do debate algumas políticas de educação profissional que vêm sendo formuladas, sobretudo na década de 1990, nos marcos da Lei nº 9.394/96, a partir das demandas da classe trabalhadora e diante das mudanças editadas no processo produtivo sob o regime de acumulação flexível.

Ao considerar esses elementos é possível delinear como a educação profissional se desdobra nesse cenário de profundas reformas, como sua função vem sendo modificada ao longo das décadas e, principalmente, como vem sendo permeada por discursos ideológicos que buscam reafirmar a sua centralidade, legitimando-a enquanto produtora de

competências e estratégia para se alcançar a empregabilidade.

Pressupomos que a exigência de uma “nova educação profissional”, que se expressa na reforma instaurada a partir do Decreto nº 2.208/97, reeditado pelo nº 5.154/04 e dos programas, projetos e planos produzidos nesse momento, está atrelada aos ditames do Movimento de Educação para Todos. Dessa forma, nos propomos a analisar os Decretos supracitados e o Documento Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, tentando apontar qual a relação existente entre eles.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990: UM RECORTE A PARTIR DAS NECESSIDADES DEMANDADAS PELO OBJETO

Historicamente, o sistema educativo é atravessado pelo caráter estruturalmente dualista, imputado, sobretudo ao ensino de 2º grau, em que se expressa mediante uma formação classista. A diferença na educação ofertada faz com que uma classe específica, a classe dominante, tenha uma formação eminentemente propedêutica, com caráter de continuidade de estudos em nível superior; enquanto à classe trabalhadora seja ofertada uma formação técnico-profissional voltada para a preparação profissional, ou seja, para a formação de mão de obra. Essa dualidade que permeia a educação é peça chave para compreendermos a educação profissional.

A educação profissional é reconhecida como uma das modalidades de ensino que atua ao longo da história na formação da força de trabalho, o que nos leva a afirmar que se encontra estreitamente ligada às demandas do mercado de trabalho e nas últimas décadas ao novo modelo de acumulação flexível, resultado do processo de reestruturação por que passa o sistema do capital, desde a crise profunda, de caráter estrutural, que o assola. Diante desse novo cenário desenhado pelo capital em crise, exige-se um novo perfil de força de trabalho para atuar nesse modelo de acumulação, fortalecendo e dando continuidade a hegemonia do capital. A educação profissional e suas políticas públicas, por sua vez, se acoplam a esse projeto societário do capital.

Como já exposto nessa discussão a década de 1990 mediante um processo intenso de reformas em todos os âmbitos, desencadeia um movimento de profundas transformações na materialidade social, que se faz perceber nas mudanças estruturantes do sistema produtivo e, por conseguinte, nas mudanças políticas e ideológicas que o legitima. Essas transformações se expressam na emergência de uma base produtiva, com a inserção de novas tecnologias de

gestão e produção, desenvolvidas sob os pilares do neoliberalismo, compondo assim, o novo cenário político e ideológico do século XX. É, portanto, nesse contexto que a educação profissional, enquanto principal via de qualificação da força de trabalho, vai ganhando cada vez mais centralidade e adquirindo novas funções no cenário das políticas públicas brasileiras. Não obstante, reclama-se a necessidade de uma “nova educação profissional”, que possa responder aos novos desafios do século.

Para que melhor compreendamos essa nova educação profissional que é propagandeada nos discursos e a função que vem empreendendo a partir da década de 1990, é necessário que abordemos, mesmo que de forma sucinta, aspectos da sua trajetória histórica, extraindo dela elementos que compreendemos ser importante para a discussão da modalidade nesse século.

As pesquisas empreendidas por Moura (2007) no campo da educação profissional apontam que até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que possam ser considerados como pertencentes ao campo da educação profissional. De fato, os primeiros indícios do que pode ser caracterizado como origem dessa modalidade, surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto que resulta na criação do Colégio das Fábricas, pelo então Príncipe Regente, futuro D. João VI.

A partir daí diversas iniciativas voltadas para a educação profissional são realizadas. Essas iniciativas estavam voltadas exclusivamente para aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, tendo como objetivo “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. Podemos considerar, portanto, que a educação profissional no Brasil tem sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista. Se considerarmos que nesse período o modo de produção era o escravocrata, e as relações sociais conseqüentemente eram atravessadas por ele, entenderemos que é perfeitamente coerente ser atribuído esse caráter a educação profissional (MOURA, 2007).

Essa perspectiva assistencialista, instaurada na Educação Profissional, perdura até o início do século XX. A partir desse momento, a preocupação assistencialista vai sendo substituída pela preparação de operários para o exercício profissional, e assistimos um esforço do poder público de organização da formação profissional, passando esta, a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MOURA, 2007). Diante disso, há uma ampliação do campo de atuação, uma vez que passa a atender as novas exigências que surgem com os empreendimentos desses ministérios. Apesar desse novo redirecionamento da Educação Profissional, o que se percebe é que esse ensino continua sendo destinado “aos pobres e humildes”, e que a estrutura social estratificada permanece sendo reproduzida, com

uma educação marcada pela dualidade.

O século XX, sobretudo as décadas de 30 e 40, é marcado pelo processo de industrialização que vinha sendo desencadeado na sociedade brasileira. Esse processo, que gera profundas transformações políticas e econômicas na sociedade, vai repercutir diretamente na educação, impondo a esta, novas demandas. Com o fortalecimento da industrialização e a modernização das relações de produção da sociedade brasileira passou-se a exigir profissionais mais especializados, que pudessem, minimamente, dar conta das novas demandas do processo produtivo. Moura (2007, p. 08) entende que esse fato passa a exigir um “posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional”.

Como resposta a essa nova exigência foi promulgado um conjunto de Decretos-Lei de normatização da estrutura da educação, que ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Básica, também denominada de Reforma Capanema. Podemos perceber a partir disso que, a educação ganha importância, e de modo particular a educação profissional, passa a ter uma centralidade dentro do arcabouço educativo, sendo definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia. No entanto, sabe-se que essa centralidade está envolta por interesses econômicos, que somente visam o desenvolvimento do país. O que pode ser constatado na histórica dualidade que atravessa o complexo educativo e que marca esse conjunto de leis, imputado de modo mais específico no ensino secundário (atual ensino médio). Enquanto que o ensino secundário propedêutico, se subdividia em ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), com uma formação voltada para o ensino superior; a vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário era constituído pelos cursos normal, industrial e técnico, comercial técnico e agrotécnico, que não habilitavam para o ingresso no ensino superior (MOURA, 2010b). Essa nova organização da educação brasileira ratifica o caráter dualista da educação e evidencia que o ensino secundário está voltado para a formação das elites condutoras do país, e o profissional para a formação dos filhos de operários para as artes e ofícios.

No que diz respeito a essa obstacularização no ingresso do ensino superior, dos que cursavam o ensino secundário profissionalizante, houve a tentativa de modificá-la com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases do país, a Lei nº 4.024 de 1961, que buscou dar equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, o que significa, em outras palavras, que tanto os estudantes provenientes do colegial do ensino secundário como os do ensino profissional poderiam ter acesso ao ensino superior. Para Kuenzer (2007) na Lei 4.024/61 se manifesta pela primeira vez a articulação entre a formação de cunho geral do nível secundário e o ramo profissional. Entretanto, essa tentativa de articulação não põe fim a

dualidade educativa, como nos esclarece Moura (2007, p. 11):

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

É válido lembrar que esse período é marcado pelo Golpe Empresarial-Civil-Militar de 1964, e que o Brasil vivia uma verdadeira corrida desenvolvimentista que buscava transformar o país numa grande potência. A educação aparece, nesse cenário, como a grande alavancadora desse processo, passando a ser considerada prioritária pelo Governo. Esse “milagre econômico brasileiro”, como ficou conhecido esse momento, demandava por mão de obra qualificada, de modo específico, técnicos de nível médio, para atender ao crescimento a que se pretendia. Logo a educação é “convidada” a dar resposta a esse projeto de desenvolvimento econômico, calcado em uma nova fase de industrialização. Assim, ainda sob o regime ditatorial, a educação passa por um ciclo de reformas para adaptar-se ao novo projeto, encabeçado pelo golpe.

Ao alvorecer da década de 1970 é editada a reforma da educação básica através da Lei nº 5.692/71, que corresponde a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, conhecida também como Reforma Jarbas Passarinho. Segundo as análises de Moura (2007), três aspectos merecem destaque nessa reforma: o fato de que pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos; a criação do 1º grau, que extingue o exame de admissão ao ginásio; e por último, um dos aspectos mais relevante e ao mesmo tempo polêmico, que é a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. Esse último aspecto é extremamente relevante para o debate que tecemos em torno do nosso objeto de estudo, a educação profissional, e a função que ao longo da sua trajetória vem exercendo.

Nesse contexto, a educação cada vez mais carrega a ideologia de se constituir, com base na Teoria do Capital Humano, como a grande alavanca para o desenvolvimento econômico do país. Utiliza-se, portanto, da educação, mais especificamente do ensino profissional, para garantir a inserção de mão de obra no mercado de trabalho. Os elementos que envolvem essa reforma nos permite compreender que alguns fatores estão na explicação dessa compulsoriedade do ensino profissional nas escolas de ensino de 2º grau. Lembremos mais uma vez que o país vivia sob o comando de um regime autoritário, que precisava manter os elevados índices de aceitação popular e para isso precisava dar respostas as exigências da

população. Essa obrigatoriedade, portanto, vem atender a crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização. Ao oferecer um ensino secundário atrelado ao ensino profissional, detinha a forte pressão que havia pelo aumento de vagas no ensino superior, encaminhando os filhos dos trabalhadores para o ensino profissional. Essa opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico, atende as demandas educacionais das classes populares, mesmo que por uma via distinta da que exigiam, ao mesmo tempo em que garante a qualificação da mão de obra e a inserção no mercado de trabalho, exigidos pelo processo de industrialização, que nesse momento se encontrava em plena expansão e com elevados índices de desenvolvimento (MOURA, 2007).

Sob a égide do economicismo e do pragmatismo a educação é propalada como um importante instrumento capaz de contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Acreditava-se que através da qualificação dos indivíduos, pela via da educação profissional atrelada ao ensino médio, seria possível colocar o país no grupo dos países desenvolvidos e contribuir com a ascensão e a mobilidade social. Atrelado a essa concepção, aprimora-se a ideologia da reatualizada teoria do capital humano, cuja intenção é tornar a educação cada vez mais submissa e ajustada às necessidades do capital e do mercado. Corroboramos, portanto, com a percepção de Frigotto (2010, p. 30) quando afirma que “a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional foram consideradas dentro de uma perspectiva para adestrar e ensinar o que serve ao mercado”, atendendo as demandas do processo de industrialização do cenário brasileiro.

Como nosso objetivo nessa discussão é somente perceber a função que a educação profissional vem exercendo ao longo da sua trajetória histórica, não aprofundaremos os desdobramentos dessa reforma, traduzida pela Lei nº 5.692/71. Lembramos que essa discussão já foi abordada em um outro momento dessa pesquisa. Não obstante, destacamos que essa reforma foi perpassada por diversas polêmicas, o que ao longo do tempo foi ocasionando uma flexibilização da Lei. Isso se deu a partir do Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/82, que torna facultativo a obrigatoriedade da oferta de ensino profissional ao ensino secundário.

Ao expor a trajetória da educação profissional, mesmo que de modo bastante sintético, buscamos apresentar alguns elementos que nos servirão de base para tecermos a discussão em torno da função que essa modalidade de ensino vem exercendo no decorrer dos tempos. A partir dessa exposição foi possível demonstrarmos que a educação profissional esteve sempre atrelada as necessidades do sistema produtivo. Diante das transformações

efetivadas na materialidade social, de modo específico na base do processo produtivo, enquanto via de qualificação da força de trabalho, é sempre acionada. Isso nos leva a reconhecê-la como um subsistema do aparato produtivo. De fato, a educação profissional esteve ao longo de sua trajetória na função de qualificar a mão de obra que atuaria no mercado de trabalho, respondendo as demandas impostas pelo sistema produtivo, sob os ditames do sistema do capital.

Um outro aspecto que podemos destacar, ao considerar a trajetória da educação profissional, é que por muito tempo o caráter assistencialista esteve enquanto orientador da sua função, perdurando até o início do século XX. A preocupação assistencialista vai aos poucos sendo substituída pela preparação de mão de obra e o exercício profissional, tornando-se a principal via de qualificação da força de trabalho. Entretanto, destinado aos “desafortunados da sorte”, o ensino profissional até os dias atuais carrega a característica de ser ofertada a uma classe específica, a classe dos filhos dos trabalhadores.

Ao alvorecer da década de 1990 a arquitetura social é completamente modificada. Essa década é marcada, sobretudo, pelas profundas mudanças no dito “mundo do trabalho”, que tenta responder a crise estrutural que enfrenta desde a década de 1970, lançando um intenso movimento de recomposição de suas bases, nas esferas produtiva, política e ideológica. Esse movimento tem como invólucro o processo de globalização econômica e o advento de um modo de produção mais flexível, impulsionado pelo revolucionamento da produção industrial e a introdução de novas tecnologias, entre outros elementos, que passam a modificar todos os complexos sociais e as relações estabelecidas no seu interior.

O complexo educativo, enquanto complexo social regido pelo capital, também tem que se ajustar a essa nova conjuntura, mediante a recomendação de uma reforma em torno de todo o sistema educativo. Conforme já foi discutido nessa pesquisa, essa reforma tem como marco o Movimento de Educação para Todos, empreendido sob os auspícios dos organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, principal financiador dessa reforma, em que lança uma nova agenda de recomendações para a educação, através de uma farta produção de documentos, resultantes dos inúmeros eventos realizados para se discutir a educação e sua função nesse novo século.

A educação, a partir daí, passa a ocupar o centro do debate, sendo percebida como importante e indispensável instrumento no processo de desenvolvimento econômico dos países periféricos. Assim, entendiam que a reestruturação do sistema educacional através de investimentos na educação e principalmente na qualificação dos indivíduos, tornam-se condições favoráveis para o crescimento econômico do país, produzindo, por sua vez, o

aumento na oferta de emprego e fazendo girar a roda do desenvolvimento. Grabowski e Ribeiro (2010, p. 271) confirmam essa proposição aduzindo que “as políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas [...]”.

Esse novo projeto de desenvolvimento para o país tem, portanto, como peça chave o processo de qualificação da força de trabalho, tornando-se condição fundamental em face da reestruturação produtiva. A Educação Profissional, historicamente voltada para a função de preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, atuando como uma importante via de qualificação profissional, nesse contexto ganha força e espaço, passando a ocupar um lugar de destaque na agenda neoliberal. Diante desse cenário marcado pela necessidade de se elaborar um projeto educacional que atenda as exigências da nova sociedade, e vale salientar, do sistema do capital, a Educação Profissional passa a ser “a galinha dos ovos de ouro” no bojo da política educacional, configurando-se como uma educação que, ao mesmo tempo em que, atende as reivindicações da classe trabalhadora por educação, qualifica mão de obra segundo os imperativos do mercado, assegurando mão de obra qualificada barata e conformação ideológica, o que se apresenta como uma verdadeira conquista para o sistema do capital.

Considerando o processo de reestruturação produtiva e a exigência de um novo perfil de trabalhador, é cada vez mais colocada em pauta a exigência de um maior nível de qualificação profissional. Diante disso, o indivíduo é conduzido para um processo permanente de qualificação e requalificação, no intuito de estar sempre se adequando ao mercado de trabalho. Nossas análises, entretanto, apontam que esse processo tem como objetivo justificar o desemprego e a exclusão de milhares de trabalhadores do mercado de trabalho, sob o pretexto de não estarem qualificados, quando sabemos que a problemática do desemprego é consequência de um sistema de produção em crise profunda. Assim explicita Silva (2011, p. 75):

O argumento das ideologias da profissionalização e qualificação em voga é que há uma relação intrínseca entre qualificação e inserção no mundo produtivo, na medida em que se eleva a qualificação profissional dos trabalhadores, aumenta-se a probabilidade de inserção profissional: assertiva, no mínimo, falsa, quando levados em consideração os índices de desemprego entre as pessoas com maior nível de qualificação.

Sob a orientação dos organismos internacionais, os governos continuaram

efetivando reformas em todas as esferas. O complexo educativo acompanhou esse processo reformista através da promulgação da Lei 9.394 de 1996, dentre outros elementos, que incorporou bem as diretrizes do Movimento de Educação para Todos. O ideário empresarial e mercantil passa a orientar também a educação, atrelando esta a lógica do mercado e tornando evidente a sintonia que vai sendo criada entre educação e capital.

Atrelado à proposta neoliberal de desenvolvimento e diante da exigência de um mercado competitivo em época de globalização econômica a Lei 9.394/96 coloca a educação enquanto responsável pela (de) formação do trabalhador, e nesse momento, de um novo tipo de trabalhador, polivalente, flexível, que seja capaz de responder as demandas do atual processo de produção, baseado na acumulação flexível. Sendo a educação profissional, historicamente, voltada para a qualificação da mão de obra, passa a ser, sem dúvida, a modalidade mais afetada pela reforma educativa proposta na nova LDB. Esta se constitui o início da reforma da educação profissional, sendo efetivada um ano depois pelo Decreto nº 2.208/97, tendo continuidade com a promulgação de um novo Decreto, o nº 5.154/04. Dada as polêmicas discussões em torno desses decretos, optamos por discuti-los em uma seção a parte. Assim, serão aprofundados na discussão do próximo subitem desse capítulo.

A educação profissional é definida na LDB nº 9.394/96 como uma modalidade de educação e ensino que “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, sendo essa definição alterada pela Lei nº 11.741 de 2008, que a defini da seguinte forma: “Art. 39 – A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Diante dessa definição, a Lei garante que a educação profissional integre-se a qualquer nível e modalidade, ampliando assim o seu campo de atuação e assegurando a articulação desta com o ensino regular.

Apesar da educação profissional está presente, em termos próprios, numa LDB, a forma como é posta revela que aquela histórica dualidade que atravessa o processo educativo ainda não foi superado. A partir da nova LDB a educação se estrutura em dois níveis: a educação básica e a educação superior, sendo que a educação profissional não se encontra em nenhum dos dois níveis, mas num capítulo a parte. Moura (2007, p. 16), assim entende que conforme a educação profissional é organizada na Lei demonstra que ela “não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como apêndice e, na falta de uma determinação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto”.

Não obstante, mesmo não fazendo parte da educação regular, a LDB tanto na definição da educação profissional, quanto em outros artigos oferece as condições legais para que haja a articulação com o ensino regular, de modo particular com o ensino médio. Entretanto, segundo as análises de Moura (2007, grifos nossos) há um caráter minimalista e ambíguo expresso na Lei, o que pode ser explicitado por meio de dois, dos seus artigos: o Art. 36 diz que: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, **poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas**”. Por outro lado, o Artigo 40 diz que “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”.

Ainda sob a análise de Moura (2007, p. 16), “esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizados, assim como a completa desarticulação entre eles”. Essa ambiguidade traz ainda um outro elemento: o Estado tem a possibilidade de permitir a separação entre as duas ofertas. Assim, retira de seu escopo a obrigatoriedade de oferecer o ensino médio, entregando à iniciativa privada o chamado ensino técnico-profissionalizante, o que agudiza ainda mais o dualismo construído historicamente no sistema educacional brasileiro (SANTOS, 2007).

Permeada por essas contradições, a educação profissional vai se desdobrando no interior dessa nova ordem econômica mundial, que reclama por uma nova educação que possa dar conta da formação do novo perfil de trabalhador, atendendo assim as necessidades emergentes da nova configuração do processo produtivo. Diante disso, as políticas de educação profissional formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, considerando as mudanças no processo de produção e a consequente exigência por esse “novo perfil” de trabalhador, pauta-se principalmente no discurso da inclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho através da qualificação profissional. Esta é imediatamente tomada como elemento central nesse contexto, se consolidando como importante frente de implementação das políticas públicas de emprego. Nestes termos, é cada vez mais reforçado a necessidade de um processo contínuo de [re]qualificação do indivíduo como possibilidade de acesso imediato ao mercado de trabalho, frente as novas exigências do sistema produtivo. A qualificação é, portanto, tomada como instrumento para essa “inclusão”, se apresentando como um dos principais objetivos das políticas de educação profissional.

A partir da década de 1990 e a consolidação da LDB nº 9.394/96, as políticas contidas nos Decretos e Planos formulados em torno da educação profissional, originaram um

conjunto de programas e projetos, com vistas a consolidação da política dessa modalidade. Com o pretexto de que a nova ordem econômica mundial requer uma nova educação, e conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador, a educação profissional é tomada como uma das principais vias de formação desse “novo perfil”. Assim, inúmeros Programas, Projetos e Planos são pautados nas últimas décadas em seu entorno para dar conta desse objetivo.

Para essa discussão, no que se refere ao plano de formulação dessas políticas, apresentaremos em linhas gerais os dois documentos que na nossa análise explicitam bem as concepções e propostas de educação profissional, compreendendo o período dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR e o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, respectivamente, as principais políticas desses governos, estão no pacote de reformas empreendidas em torno da educação profissional, expressando suas intenções para com essa modalidade. O que nos permite perceber que tipo de educação profissional está sendo ofertada, a que e a quem vem servindo. É preciso ainda esclarecer, que essas políticas de qualificação profissional devem ser compreendidas no interior do processo de reconfiguração das estratégias de acumulação do capital.

Nos marcos da nova configuração do Estado brasileiro, o PLANFOR é um dos principais programas do governo de Fernando Henrique Cardoso e se configura numa importante estratégia na implementação da política de qualificação em massa da força de trabalho. Implementado, efetivamente, em 1996, pelo Ministério do Trabalho e Emprego e vigente até 2002, teve como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). É válido ressaltar que esse programa, criado e gestado no âmbito do Ministério do Trabalho, entre outros implementados nesse governo, tem como suporte legal o Decreto 2.208/97, que fornece os fundamentos para a sua criação. Esse decreto também apresenta as concepções e normas sobre as quais se desenvolve o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP<sup>14</sup>, vinculado ao Ministério da Educação, criando as condições para a sua negociação e implementação.

Segundo Kuenzer (2006) a grande novidade trazida pelo PLANFOR foi a

---

<sup>14</sup> Criado em 1997 e com duração prevista até 2003, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) é resultado de um acordo entre o Governo Federal e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), que objetiva expandir a educação profissional no Brasil. O financiamento do PROEP, orçado em US\$ 500 milhões, engloba recursos do BID (50%), em forma de empréstimo, e recursos do Governo Federal, em forma de contrapartida, com dotações orçamentárias da ordem de US\$ 125 milhões do MEC (25%) e do FAT (25%) (KUENZER, 2006).

descentralização da política de qualificação profissional, traduzida no tripartismo, que estabeleceu a participação dos trabalhadores, dos empresários e do Estado nas decisões e no controle das ações relativas à Educação Profissional nos âmbitos da União, das unidades federadas e dos municípios por intermédio dos Conselhos do Trabalho. A participação do empresariado nas decisões dessa política revela a verdadeira orientação das ações de qualificação profissional, que tem como foco o mercado de trabalho em atendimento as necessidades e interesses das empresas e do capital.

Em atendimento as exigências do Banco Mundial, que nesse momento em acordo com o Ministério da Educação lança sua agenda de recomendações a educação, com rebatimentos também na educação profissional, o PLANFOR apresenta como meta principal a qualificação, na perspectiva da inclusão no mercado de trabalho, conforme as análises de Kuenzer (2006, p. 888):

O PLANFOR propôs como meta qualificar, por meio da oferta de Educação Profissional, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa (PEA), o que significou aproximadamente 15 milhões de pessoas com idade superior aos 16 anos, tendo em vista a inclusão no mundo do trabalho. Esse programa envolveu 15,3 milhões de trabalhadores nos Planos de Qualificação Profissional, havendo uma crescente disponibilização de recursos nesse período, que passou de R\$ 28 milhões, em 1995, para R\$ 493 milhões, em 2001.

Durante os anos de vigências, o PLANFOR, enquanto política de qualificação profissional de jovens e adultos, não conseguiu seu objetivo. Tendo como escopo o encaminhamento de milhares de jovens e adultos trabalhadores à cursos profissionalizantes, na sua grande maioria sem uma base científica, técnica e cultural mais geral, com o foco somente no desenvolvimento de habilidades específicas, o referido Plano nem sequer conseguiu preparar o seu público para as exigências profissionais.

As avaliações externas mostraram que o PLANFOR, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas (KUENZER, 2006, p. 889).

É válido lembrar que o PLANFOR é uma política que está inserida no interior da reforma estatal, implementando uma política pública nos marcos da nova configuração do Estado brasileiro e tornando-se um instrumento de regulação. O Plano, além de ter sido uma estratégia de qualificação em massa da força de trabalho, visando o desenvolvimento de

competências e habilidades para a ampliação das condições de empregabilidade dos trabalhadores, ainda se propôs a colaborar com a modernização das relações de trabalho nessa nova conjuntura.

Os embates travados em torno da educação profissional e as críticas às problemáticas repercussões das políticas efetivadas exigiam mudanças efetivas. Com a alternância de governo, agora encabeçado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), liderado por Luís Inácio Lula da Silva, uma nova proposta de política pública de Educação Profissional é apresentada, expressa no PNQ, plano que substitui o PLANFOR, principal política do FHC. Essa substituição não quer dizer, entretanto, uma ruptura.<sup>15</sup> Kuenzer (2006), ao analisar os dois planos, mostra que o PNQ dar continuidade ao PLANFOR, principalmente no que diz respeito a implementação das políticas voltadas para a qualificação profissional, mantendo essa política inalterada. Assim, percebemos que a qualificação profissional é uma política de Estado, e não somente de governo, e dessa forma, permanecerá como orientadora da mercantilização da educação e legitimação da reprodução ampliada do capital, via política pública.

A partir da avaliação do PLANFOR, o governo lança uma nova proposta de política pública para a Educação Profissional, expressa no PNQ, que traz como objetivos principais: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (PNQ, 2003/2007, p. 17), citado por (KUENZER, 2006, p. 889).

No novo plano a vinculação da educação profissional com a educação básica ganha ênfase política. Assim, no Governo Lula tem a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, política do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do PROEP, ambos criados no governo FHC, e outros programas são criados congregando, assim, a necessidade da vinculação acima mencionada, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM<sup>16</sup> e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação

---

<sup>15</sup>Para aprofundar essa discussão conferir o texto A Educação Profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão de Acácia Kuenzer, publicado na Revista *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

<sup>16</sup>O PROJOVEM foi criado pela Medida Provisória n. 238, de fevereiro de 2005, tendo por objetivo elevar o grau de escolaridade por meio da conclusão do ensino fundamental articulado à qualificação profissional e à ação comunitária, tendo em vista a *inserção cidadã* (artigo 1º). Destina-se a jovens com idades entre 18 e 24 anos, que tenham concluído até a 4ª série do ensino fundamental, não tenham vínculo empregatício e apresentem marcas de discriminação étnico-racial, de gênero, de geração e de religião, os quais receberão um auxílio financeiro de R\$ 100,00, enquanto durar o curso, por um período máximo de 12 meses (KUENZER, 2006, p.

Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA<sup>17</sup>. Esses programas têm como base legal, além da LDB 9.394/96, o Decreto nº 5.154/04 e tem como característica a vinculação formal ao Sistema de Educação. Entretanto, conforme aponta Kuenzer (2006) essa vinculação não se configura como uma integração entre educação básica e profissional, o que nos leva a concluir que a tentativa de integrar a educação profissional a educação básica não ultrapassa o nível formal. Na prática, o que continua prevalecendo é uma profunda dualidade dentro do sistema educativo.

Ainda no que se refere a tentativa de vinculação da educação profissional à educação básica, podemos citar o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE, gerenciado pelo Ministério do Trabalho e do Emprego – MTE, um dos principais programas do Governo Lula voltado para a inclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade social. Esse programa, permeado por um caráter compensatório, tem como objetivo o combate a pobreza e a exclusão social, e articula várias ações, que se desenvolvem por meio de duas linhas: a da qualificação social e profissional e da inserção imediata no mercado de trabalho (KUENZER, 2006).

Em síntese, entendemos, em consonância com Kuenzer (2006), que apesar das peculiaridades dos governos durante o período dos planos aqui discutidos – PLANFOR e PNQ –, há uma continuidade da política de qualificação profissional no Estado brasileiro. Ambos atuam como instrumento de regulação social que beneficia predominantemente o capital. Diante do discurso da inclusão social, esses programas e planos tendem atender as recomendações dos organismos internacionais e as demandas do Movimento de Educação para Todos, que nesse período orientam a criação de programas de qualificação profissional de jovens e adultos. Entendem, assim, que isso aproximaria a escola do processo produtivo, contribuindo para o desenvolvimento econômico dos países periféricos, uma vez que teria mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho. Além disso, conforme se acreditava, a qualificação contribuiria para a inserção desses jovens e adultos no mercado de trabalho, ampliando a empregabilidade, o que acarretaria uma redução das desigualdades sociais.

Diante desse novo cenário que se desenha, a educação, mormente a qualificação

---

891).

<sup>17</sup>O PROEJA, objeto do Decreto n. 5.840, de julho de 2006, regulamenta a formação de jovens e adultos trabalhadores em nível inicial e continuado e em nível de Educação Profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante. Embora instituído no âmbito federal, compreendido pela Rede Federal de Educação Profissional, poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo “Sistema S”, desde que se assegure a construção prévia de um projeto pedagógico integrado único (KUENZER, 2006, p. 893).

profissional, se revela como uma variante importante no processo de desenvolvimento econômico, em que se busca cada vez mais atrelá-la as necessidades e exigências do mercado de trabalho. Considerando que a educação profissional vem atuando historicamente nessa qualificação de mão de obra, passa a ocupar um lugar central nos discursos, e sua função nesse novo contexto vem sendo profundamente alterada. As políticas que vêm sendo desenvolvidas em torno dela, a exemplo dos planos PLANFOR e PNQ, compõem a institucionalidade<sup>18</sup> dessa nova política de qualificação, que tem a educação profissional como via principal, e demonstram a supervalorização que se instaurou em torno dela.

A nova função que a educação profissional tem exercido nas últimas décadas está estreitamente vinculada as transformações efetivadas na materialidade social a partir de 1990. Diante da reestruturação das bases do sistema capitalista, de modo particular a reestruturação produtiva, resposta da crise profunda em que se encontra, a exigência pela formação de um novo tipo de trabalhador tem sido colocada como urgente. Nesse novo contexto, não basta somente formar mão de obra para o mercado de trabalho, se faz necessário que seja desenvolvido requisitos de qualificação que atendam às exigências dos novos padrões produtivos. Esses requisitos são expressos em um conjunto de competências e habilidades que passam a direcionar as políticas de educação profissional.

Historicamente, conforme apresentada nessa discussão, a educação profissional está atrelada ao modo de produção capitalista e às exigências do mercado globalizante. Diante do processo de reestruturação produtiva, em que o trabalho busca se adequar às novas formas pelas quais o capital se organiza, essa modalidade também acaba sendo modificada, para se ajustar as novas demandas desse sistema. O desenvolvimento dessas habilidades e competências, exigência para esse novo perfil de trabalhador, portanto, passa a se configurar como estratégia para atender as demandas da acumulação flexível, emergente dessa reestruturação. Nestes termos, a educação profissional aparece enquanto geradora das competências e habilidades necessárias as demandas do mercado. A necessidade de oportunizar aos trabalhadores as condições para o aumento da empregabilidade, na verdade objetiva desenvolver essas habilidades e competências, supostamente exigidas pelo mercado competitivo.

Nesse contexto, a educação profissional aparece com o discurso da qualificação como principal estratégia para se alcançar a empregabilidade. Ou seja, em tempos de

---

<sup>18</sup>Silva (2011) entende que essa institucionalidade significa regulamentar através de leis, normatizações, assim como o estabelecimento de leis fundamentais que regem a forma social, política e pedagógica da política de formação dos trabalhadores.

desemprego crônico, o indivíduo deve se preparar para ser capaz de adaptar-se constantemente à dinâmica do processo produtivo. Em outras palavras, o indivíduo tem que está num processo constante de formação, se capacitando, se atualizando, sendo um “competente em prontidão”, como enfatiza Silva (2011), a fim de garantir o alcance da empregabilidade. O discurso que se dissemina a partir disso é que estando qualificado o indivíduo garante um emprego no mercado de trabalho, conforme aduz Silva (2011, pp. 83-84):

Nesse cenário, a educação profissional assumiu um papel estratégico: o de fazer acreditar que a habilitação e qualificação dos indivíduos poderia contribuir para sua (re) inclusão nos mercados de trabalho cada vez mais competitivos. Para enfrentar e superar o desemprego estrutural, erigiram-se novos conceitos, como os de empregabilidade e competência, além da disposição para aprender continuamente (aprendizagem ao longo de toda a vida).

Diante dessa concepção propagada pelo ideário neoliberal, a educação profissional passa a ter como função proporcionar empregabilidade, através desse constante processo de (re)qualificação. É através da qualificação que o indivíduo irá adquirir as competências que o possibilitará a concorrer no mercado de trabalho. Assim, a educação profissional aparece como antídoto para a superação da problemática do desemprego, e ao mesmo tempo, a solução para se elevar a produtividade e a competitividade do país.

Se na década de 1970, com o processo de industrialização a todo vapor, a educação profissional foi acionada para a formação de mão de obra que atendesse a esse processo, nos dias atuais a função dessa modalidade é ampliada a tal ponto que, além de continuar formando a força de trabalho, outras funções são atribuídas a ela. Diante das nossas discussões, entendemos que a educação profissional atua na recuperação da lucratividade e na tentativa de superação da crise do capital e ainda funciona como estratégia para resolver a problemática do emprego, ou melhor, camuflar a existência desse problema.

A nova função que é imputada a educação profissional, sobretudo nesse século, é parte de um processo reformista, que assim como no sistema educacional, nessa modalidade também foi implementada. Parte dessa reforma tem nos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, sua expressão maior, conforme discutiremos a seguir.

#### 4.2 OS DECRETOS Nº 2.208/97 E Nº 5.154/04 E O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: COINCIDÊNCIAS ESPERADAS

Embora não seja novidade a discussão realizada em torno dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, que compõem a reforma da educação profissional, empreendida por vários autores renomados, parece-nos uma questão fundamental recuperar mais uma vez essa discussão, demonstrando que existem muito mais similitudes do que pontos divergentes entre ambos. É nesse processo contraditório que intentamos tecer nosso debate em torno dos decretos supracitados, buscando trazer essa discussão para o contexto do Movimento de Educação para Todos, tendo como instrumento de análise o Documento Declaração Mundial de Educação para Todos, inferindo qual a relação existente entre ambos.

A década de 1990 se configura como um momento de profundas transformações no arcabouço educativo. A educação, de modo particular a educação básica, passa a ganhar prioridade política, ocupando lugar de destaque na agenda neoliberal. Essa centralidade que a educação adquire, entretanto, tem como pano de fundo o discurso de que para promover a inserção do país no mundo competitivo, isto é, no grupo dos países denominados desenvolvidos, era necessário investir na educação. Diante da nova ordem econômica mundial, a educação teria que dar conta das exigências postas, que conseqüentemente demandava um novo perfil de trabalhador. Cêa (2006), assim expõe que a ênfase conferida ao campo educacional passa a ser irremediavelmente vinculada às supostas exigências do mundo produtivo.

A partir da promulgação da LDB 9.394/96 o sistema educacional brasileiro é tomado por um ciclo de reformas que modifica completamente o seu arcabouço. Essas mudanças passam a demandar modificações também na educação profissional, que nesse cenário torna-se um dos alvos prediletos das políticas públicas do Estado. Reconhecida como modalidade de ensino pela referida LDB, é apresentada como um tipo de educação que deve está voltada para o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39), atrelando-a ao processo produtivo, sem nenhuma tentativa de camuflagem. Isso nos leva a afirmar que ao fortalecer a lógica produtiva capitalista, a Lei elege a formação para o mercado como sua função principal.

No que se refere a organização dessa modalidade, a LDB indica algumas possibilidades, como por exemplo: integração com as diferentes formas de educação (parágrafo único do art. 39) e “articulação com o ensino regular ou por [meio de] diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de

trabalho” (art. 40). Há, ainda, a explicitação de que as escolas técnicas e profissionais (até então identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos de 2º grau de caráter técnico ou profissionalizante), “além de seus cursos regulares”, passarão a ofertar “cursos especiais, abertos à comunidade”, voltados para a educação profissional, sem condicionamento da matrícula aos níveis de escolaridade (art. 42). Essas são algumas das tantas formas de organização da educação profissional previstas na legislação (CÊA, 2006).

Ao apresentar as variadas possibilidades de organização da educação profissional, a LDB 9.394/96, que é considerada um marco na forma de tratamento dessa modalidade, indica uma flexibilização no interior do sistema educativo, não existente antes. Por outro lado, apresenta um caráter minimalista e por vezes ambíguo, o que impõe a necessidade de sucessivos instrumentos legais complementares para sua definição e implementação. Nesse contexto a implementação de uma reforma na educação profissional, com a introdução de um novo arcabouço normativo e legal, vem complementar aquilo que a Lei maior da educação nacional não conseguiu abranger. O período de 1997 a 2004, no que se refere a educação profissional e o processo reformista a que está inserido, é apontado pela literatura como um dos mais polêmicos da história.

A reforma na educação profissional tem como uma de suas principais expressões a promulgação dos Decretos nº 2.208 de 1997 e nº 5.154 de 2004, que geraram profundas modificações na estrutura do sistema, iniciando assim, um movimento de implantação de uma nova institucionalização dessa modalidade de ensino. Entendemos, em acordo com Grabowski e Ribeiro (2010), que a explicação da gênese desse novo cenário da educação profissional, está associando às mudanças da economia (globalização), do dito mundo do trabalho e do mercado de trabalho. Como já discutido nessa pesquisa, essas mudanças estão ancoradas no processo de reestruturação das bases do capital, na tentativa da superação da crise profunda pela qual se encontra.

Sob o ideário ideológico neoliberalizante, que toma a educação profissional como pedra de toque da agenda traçada para as reformas educacionais, inicia-se em torno dessa modalidade um intenso processo reformista, com o argumento de que era necessário modernizá-la coerentemente com os avanços tecnológicos e de organização do trabalho (RAMOS, 2002). Respalda por esse discurso, em 1997, após a promulgação da LDB nº 9.394/96, o PL 1.603/96 criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, é traduzido pelo Decreto nº 2.208 promulgado em 17 de abril de 1997, que vem regulamentar o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Esse decreto, principal dispositivo normativo da educação profissional até 2004, impõe um conjunto de reformas, em que podemos destacar: a estrutura do ensino técnico, a reforma curricular, noção de competência como referência, construção de uma matriz referencial e a que, na nossa concepção, se configura como a mais expressiva que é a consolidação da separação estrutural entre o ensino médio e o técnico, isto é, a proibição da integração entre eles, que supostamente restabelece a dualidade entre educação geral e específica.

A partir de nossas análises, podemos concluir que de forma sintética o decreto se estrutura em três partes fundamentais: a definição dos objetivos da educação profissional, os níveis de organização dessa modalidade e as orientações em torno da formulação dos currículos dos cursos do ensino técnico e suas diretrizes. No que se refere a definição de objetivos, logo em seu primeiro artigo, descreve os objetivos que a educação profissional exercerá no interior do sistema educativo, conforme segue-se:

- I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Diante dos objetivos traçados é possível identificar que a educação profissional é tratada como um ponto de articulação entre a escola e o dito “mundo do trabalho”, vinculando-se as exigências do processo produtivo. Atuando enquanto qualificadora da mão de obra, tem como premissa central a qualificação e requalificação dos indivíduos com o objetivo da inserção e da busca de um melhor desempenho no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e excludente. Nesse cenário, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) entendem que a política de educação profissional apresentada pelo Decreto nº 2.208/97, que abrange ações voltadas para essa qualificação e a requalificação profissional, acaba desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilização dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego.

Não obstante, não podemos deixar de destacar que o decreto apresenta uma certa organicidade na estrutura da educação profissional, que passa a ser organizada em três níveis, conforme podemos constar em seu Art. 3º:

- I – básico – destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II – técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
- III – tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

A grande crítica em torno desse decreto é, sem dúvida, a proibição da integração entre a educação profissional e o ensino médio. De acordo com o decreto, no seu Art 5º: A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997). Cêa (2006, p. 04) afirma que um dos mais controversos ineditismos postos pelo decreto 2.208/97 é que ele “praticamente inverteu a compulsoriedade da lei 5.692/71, pois enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio, o decreto acabou forçando os sistemas de ensino a ofertarem exclusivamente o ensino médio de formação geral”. A partir dessa separação, o ensino médio retoma legalmente o seu caráter eminentemente público, enquanto que os cursos técnicos, obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser ofertados de duas formas, conforme menciona o Art. 5º. Moura (2007, p. 16-17) assim nos esclarece:

Uma delas é a Concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subsequente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica.

Esse decreto, ao proibir a articulação entre educação profissional e ensino médio, vem “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 03). Uma outra questão que se coloca diante dessa restrição em torno dessa articulação é que limitando-se a estabelecer somente a concomitância e sequencialidade como únicas alternativas de articulação, acaba legitimando o fortalecimento das iniciativas privadas voltadas para a qualificação da força de trabalho. Santos (2007, p. 116-117) assim compreende que a partir desse decreto “o capital logrou uma grande vitória, pois além de garantir uma escola específica (separada) para o trabalho, de quebra, ainda abre um imenso espaço dentro da esfera pública para o acúmulo privado possa

se perpetuar através da venda da mercadoria ensino”.

Um dos aspectos mais criticado no Decreto nº 2.208/97 é o restabelecimento do histórico dualismo entre educação geral e específica, que retorna com a proibição da integração da educação profissional com o ensino médio. Diante das discussões travadas nessa pesquisa consideramos que essa dualidade nunca foi superada, o que nos permite afirmar que com a promulgação desse decreto não houve uma superação da dualidade, mas seu restabelecimento em uma forma requintada. Grabowski e Ribeiro (2010, p. 272, aspas do original), por sua vez, se distanciando desse pensamento, entendem que a separação da educação profissional da educação básica “abandonou qualquer pretensão de universalidade da educação profissional, como fora “a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” pela Lei 5.692/71, e restabeleceu a dualidade estrutural (...)”. Sobre o Decreto nº 2.208/97, assim se posiciona CÊA (2006, p. 03):

Na prática, o decreto serviu como mais um instrumento da política educacional do período que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino (apenas concomitante ou seqüencialmente, mas não de forma integrada), era dele prescindível. Tal desarticulação, presente na história da educação há tempos, vinha ocorrendo de forma paralela e, até certo ponto, marginal ao sistema educacional público. A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade.

Entendemos, entretanto, que essa dualidade, considerada histórica, mesmo diante das tentativas de integração da educação profissional com a educação básica, ou seja, de uma formação geral com uma formação profissional até o presente momento não foi superada. O que se constata é que a articulação permanece somente no plano formal, quando se vai para a prática a dualidade é claramente enxergada, havendo sempre um favorecimento da formação profissional sob a formação geral.

Um outro aspecto bastante relevante no decreto 2.208/97 é que, ao desintegrar a educação profissional do ensino médio houve a necessidade de se ter uma organização curricular própria, uma vez que se modificou a estrutura do ensino técnico. Nesse sentido, avançou-se para o processo de reforma curricular. A grande novidade que emana desse decreto é o fato de se introduzir a noção de competência como referência primordial das diretrizes curriculares. O discurso que se dissemina é que, segundo as perspectivas do capital, a noção de competência busca adequar o trabalho capitalista às novas formas pelas quais se organiza e o indivíduo deve ter a condição de acompanhar essas mudanças. O

desenvolvimento de competências que estejam em sintonia com as demandas do mercado, torna-se, portanto, um elemento central para a construção do novo perfil de trabalhador que tanto se exigia.

A evidência da vinculação dessas competências com o processo produtivo pode ser percebido no seu Art 7º, quando afirma que: 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. Além disso, a presença do empresariado nesse processo é imprescindível, conforme trata o Parágrafo único, do Art 7º: 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.

Nesse contexto, o que podemos verificar é que o ideário presente na política de governo de Fernando Henrique Cardoso, traduzido por meio do Decreto nº 2.208/97, que traz como elemento central o processo constante de qualificação e requalificação que os indivíduos devem submeter-se, “teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidades dos currículos e da própria formação” (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 11, aspas do original).

Diante dos elementos em tela, podemos verificar as problemáticas repercussões da reforma da educação profissional, em que o Decreto nº 2.208/97 é parte integrante. Este decreto, conforme aponta Cêa (2006) foi sempre alvo de críticas. Antes mesmo de sua oficialização, quando ainda era um projeto de lei (PL nº 1.603/96), o seu conteúdo já recebia severas críticas.

Com a alternância de poder em 2002, em função da eleição de Luís Inácio Lula da Silva, as críticas ao decreto ganharam ainda mais força política. As principais discussões se pautavam, sobretudo, naquilo que foi considerado mais polêmico no Decreto 2.208/97: a proibição da “união” entre a educação profissional e o ensino médio. A partir de 2003 esse debate é ainda mais intensificado, com a iniciativa das Diretorias do Ensino Médio e da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) de realizarem os primeiros seminários sobre a integração da educação profissional e do ensino médio.

O primeiro desses encontros, denominado Seminário Nacional sobre o Ensino Médio e Educação Tecnológica, teve como objetivo debater as concepções da Educação

Média e Tecnológica e sua relação com a Educação Profissional, tendo o seguinte aprofundamento de temas: conhecimento, trabalho e cultura. Já o segundo, designado de Seminário Nacional de Educação Profissional Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, trouxe como finalidade a produção de um documento-base sobre o tema com o título, Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, assinado por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos (FARIAS; SANTOS; FREITAS, 2013).

Nessa esteira é válido mencionar que as discussões travadas em torno da integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, de modo particular nos seminários supracitados, tiveram um papel importante. Entretanto, o percurso político que se desenha a partir daí, até a promulgação de um novo decreto é atravessado por um denso e controverso debate. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 02) apontam que nesse contexto surgem algumas posições que, cada um ao seu modo, vão se manifestando em torno da revogação do Decreto nº 2.208/97. Três posições evidenciaram-se nesse processo:

Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto nº 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei nº 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo dos governos anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto nº 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto.

Esse ciclo de debates possibilitou a mudança na legislação da educação profissional, tendo vitória a terceira posição. A partir de articulações e de embates de diversas ordens, finalmente um novo decreto é criado: o Decreto nº 5.154/2004, promulgado em 23 de julho de 2004, que vem substituir o polêmico decreto 2.208/97. A grande novidade desse novo decreto fica por conta do reestabelecimento da possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o que no decreto anterior foi alvo de grandes polêmicas. Em seu Art. 4º, § 1º vai tratar dessa articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, que conforme os marcos legais se dará da seguinte forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental; II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições distintas; e III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o

ensino médio (BRASIL, 2004).

Conforme apresentado, o conteúdo do decreto 5.154/04, embora restabeleça a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e sequencial). Esse fato nos permite perceber duas questões: a primeira é que, não havendo obrigatoriedade no seguimento de nenhuma das formas, as instituições tinham a autonomia de adotar qualquer uma das formas de integração. Ou seja, a partir do novo decreto fica permitida a integração, como também a total desintegração entre eles. Uma segunda questão, que é gerada por essa espécie de pode tudo, é o fato de que a indicação do ensino médio integrado, nos termos do decreto 5.154/2004, não representa, em nenhuma medida, que esta forma de articulação deva ser a priorizada, como alerta Cêa (2006). Diante disso, o que se constata é que a possibilidade da integração entre a educação profissional e o ensino médio continuou sendo uma questão polêmica e com muitas controvérsias. O mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros continua presente no decreto 5.154/04:

a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação; ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada (CÊA, 2006, p. 07).

A partir da regulamentação do Decreto nº 5.154/04 almejava-se implementar uma nova concepção de educação profissional. Entretanto, diante de uma análise mais profunda, o que se constata é que a premissa que o rege não se difere muito da que está presente no decreto anterior. Ambos trazem, sem nenhum constrangimento, a necessidade de aproximar sempre mais a educação profissional as intempéries do mercado. Diante das transformações no processo produtivo, as demandas direcionadas a educação, mormente no que se refere a formação de um novo perfil de trabalhador, atrela cada vez mais a educação profissional ao processo produtivo. Esse ideário mercadológico é evidentemente traduzido em seu Art. 3º, que diz: Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o **desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva** e social (BRASIL, 2004, grifos nossos). Além da clara aproximação com o mercado de trabalho, no desenvolvimento de aptidões (leia-se competências) para a vida produtiva, fundada na falsa

coincidência entre as necessidades humanas e as necessidades do mercado, o artigo ainda promove o discurso do constante movimento de qualificação dos indivíduos, em que estes devem está buscando sempre se adequar as mudanças do “mundo do trabalho”.

De uma forma geral, o Decreto nº 5.154/04, como já dito, não apresenta grandes novidades em relação ao decreto anterior. Isso nos permite indicar, ancorados na concepção de Santos (2007), que o Decreto supracitado não revoga o Decreto nº 2.208/97. A partir também das contribuições de Cêa (2006) e Kuenzer (2006), e das análises realizadas em torno desses dois decretos, foi possível detectar os elementos que demonstram tal concepção. Um primeiro aspecto a ser levantado, é o fato do Decreto nº 5.154/04 não se ater a questões de definições dessa nova educação profissional que se desejou implementar. O que podemos observar é que, enquanto o Decreto nº 2.208/97 traz em seus primeiros artigos os objetivos que definem a educação profissional, bem como sua organização estrutural, o Decreto 5.154/04 sequer menciona qual o objetivo dessa modalidade, pautando-se estritamente ao longo de seus artigos na forma de organização dos seus níveis: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, conforme apresenta em seu Art. 1º. Esse elemento nos permite concluir que, se o novo decreto não traz novas definições, na prática o que continua prevalecendo são as definições anteriores e, portanto, em concordância com Cêa (2006) e Santos (2007), não modifica substantivamente o desenho operacional da educação profissional impresso pelo decreto de 1997.

Um outro elemento, na esteira da defesa de que, ao contrário do que é apresentado, não há revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, se refere as formas de articulação da educação profissional com o ensino médio. O que se teve de mais polêmico na política de educação profissional do governo FHC, traduzido pelo Decreto nº 2.208/97, foi a proibição autoritária da vinculação do seu nível técnico com o ensino médio, alegando-se que com isso retomaríamos a histórica dualidade no sistema educativo brasileiro. A regulamentação de um novo decreto vem, portanto, atender a necessidade de rever essa questão, na tentativa de reestabelecer essa integração. Considerando a análise empreendida em torno desses dispositivos legais, o que se pode averiguar no Decreto nº 5.154/04, que supostamente revogaria o anterior, mormente no Art. 4º § 1º, que trata sobre as formas de articulação entre educação profissional de nível técnico e o ensino médio, foi somente a retomada da forma integrada, que no decreto anterior foi proibido. O que de fato se fez foi agregar mais uma possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional às modalidades já existentes no decreto anterior, nas formas concomitante e sequencial. Nas

palavras de Kuenzer (2006, p. 24), “o Decreto 5154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada”.

Nesse sentido, somente alterações pontuais foram promovidas. Manteve-se as formas que já constava no Decreto 2.208/97, oferecendo mais uma alternativa, sem contudo, alterar substancialmente as formas de articulação. Farias, Santos e Freitas (2013) denuncia que, mesmo ficando aberto a possibilidade da integração neste dispositivo legal, o aligeiramento, a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas no primeiro Decreto, permanecem no dispositivo que o sucede. Considerando esses aspectos, aludimos que esta é mais uma demonstração de que o Decreto nº 5. 154/04 não revoga o também Decreto nº 2.208/97.

O fato do Decreto nº 5.154/04 manter as formas de articulação concomitante e sequencial como alternativas para a integração da educação profissional ao ensino médio, revela a intenção das políticas públicas de permanecer com a velha fórmula da parceria entre o público e o privado, beneficiando sempre o setor privado. Entendemos, assim, que a forma concomitante e sequencial é uma estratégia de manutenção dessa ordem, o que explica não ter sido revogado do decreto, visto que essas duas formas beneficiam diretamente a esse setor. O que assistimos é uma continuidade da mesma lógica presente nas políticas anteriores. A partir das análises de Kuenzer (2006, p. 24, grifos do original), o Decreto nº 5.154/04,

[...] longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do Governo, que *cumpriu* um dos compromissos de campanha com a *revogação* do Decreto 2208/97, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio Governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas.

O que podemos observar nessa conjuntura é que mesmo com a possibilidade de integração da educação profissional com o ensino médio, o espaço da iniciativa privada continua sendo garantido com a permanência das formas de integração concomitante e subsequente. Segundo os dados das sinopses estatísticas realizadas anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), verifica-se que na rede privada de ensino, ao longo dos últimos anos, houve um crescimento constante de matrículas no ensino técnico, nível médio da educação profissional. Em 2004, ano da promulgação do Decreto nº 5.154/04, a partir do Senso Escolar realizado em 31 de março, observamos que do total geral das matrículas, mais da metade são realizadas em dependências administrativas privadas.

Passado um ano após ter garantido a possibilidade de integração entre a educação profissional e o ensino médio, a iniciativa privada continua se beneficiando com o maior número de matrículas na educação profissional. Isso nos revela que a permanência das formas de integração concomitante e subsequente no Decreto nº 5.154/04 se constitui num mecanismo estratégico de manobra do Estado em garantir o espaço da iniciativa privada no sistema educacional e de modo particular, na modalidade de educação profissional. Os dados apresentados a seguir, mostram o aumento no número de matrículas na EP nos dois anos já mencionados e paralelamente a isso, um crescimento das matrículas na dependência privada, conforme segue-se na tabela:

Tabela 1: Número de matrículas na EP na Dependência Administrativa Privada: comparativo dos anos de 2004 e 2005

<i>Ano do Censo</i>	<i>Total de matrículas</i>	<i>Matrícula na Dependência Pública</i>	<i>Matrícula na Dependência Privada</i>
2004	676.093	283.391	392.702
2005	707.263	295.349	411.914

Fonte: INEP/MEC

É válido considerar que o processo de consolidação do Decreto nº 5.154/04 não acontece de forma imediata. A possibilidade de uma nova articulação entre a EP e o EM, principal conquista desse decreto, se configura num processo com muitos percalços. Não obstante, as formas de articulação concomitante e subsequente, presentes desde o Decreto anterior, de modo particular na esfera privada, continua sendo a principal via de oferta de matrículas na EP. Ao analisar os dados referentes ao número de matrículas no ensino técnico, nível médio dessa modalidade de ensino, disponibilizados pelo INEP no Censo Escolar realizado no ano de 2014, nas suas formas de articulação com o ensino médio: concomitante, subsequente e integrada, torna-se ainda mais evidente a permanência da lógica da velha parceria público-privada. Passada uma década da promulgação do Decreto nº 5.154/04, as políticas de educação profissional efetivadas no interior do processo reformista, editado desde a década de 1990, continuam beneficiando o setor privado, sendo permeadas por premissas mercadológicas que só atendem as necessidades do capital. Vejamos:

Tabela 2: Número de matrículas na EP por formas de articulação com o curso de nível médio e por Dependência Administrativa no ano de 2014

<i>Formas de articulação com o EM</i>	<i>Total de matrículas</i>	<i>Matrículas na Dependência Pública</i>	<i>Matrícula na Dependência Privada</i>
Concomitante	328.525	115.142	213.383
Subsequente	1.046.044	331.756	714.288
Integrada	366.959	337.865	29.094

Fonte: INEP/MEC

Os dados acima apresentados nos indicam que a suposta revogação do Decreto nº 2.208/97 e o retorno da integração entre educação profissional e o ensino médio não deixaram de beneficiar a iniciativa privada, reservando ao empresariado uma parcela generosa do lucro da mercadoria-ensino. Desde 2001<sup>19</sup>, ano que o INEP começa a disponibilizar no Censo os dados referentes a educação profissional de nível técnico, pudemos verificar um intenso crescimento das matrículas nessa modalidade, em todas as suas formas de articulação. Entretanto, apesar da forma integrada ao EM, legalmente permitida pelo Decreto nº 2.208/97, crescer consideravelmente, ainda são as formas concomitante e subsequente, iniciativas mantidas pela dependência privada, que continuam a receber o maior número de matrículas. Em 2001, correspondia a uma parcela de 230.522, de um total de 462.258. Esse mesmo movimento é percebido no último Censo disponibilizado no site do INEP, do ano de 2014, quando os dados apontam para a continuidade do crescimento da expansão da procura pela educação profissional, demonstrando que a esfera privada continua dominante no que se refere ao número de matrículas, conforme podemos observar na tabela que se segue:

<sup>19</sup>O INEP só começa a disponibilizar os dados referentes a educação profissional de nível técnico em suas Sinopses, realizadas anualmente, a partir de 2001. Diante disso, não será possível realizar uma comparação, como era nossa pretensão inicial, do ano de promulgação do Decreto nº 2.208 de 1997 com o do Decreto nº 5.154 de 2004, a fim de averiguar o crescimento ou não das matrículas na educação profissional. Assim, nos deteremos em analisar o total de matrículas e seu crescimento no setor privado, contrapondo as demais dependências administrativas.

Tabela 3: Número de matrículas na EP, por Dependência Administrativa: comparativo dos anos de 2001 e 2014

<i>Ano do Censo</i>	<i>Total de matrículas</i>	<i>Matrículas na Dependência Pública</i>	<i>Matrícula na Dependência Privada</i>
2001	462.258	231.736	230.522
2014	1.741.528	784.763	956.765

Fonte: INEP/MEC

Os dados apresentados revelam os reais interesses do governo, via políticas públicas, em garantir ao empresariado a participação nesse processo. Com a integração era de esperar que o número de matrículas na esfera pública aumentasse consideravelmente e o número na dependência privada declinasse. O que se constata, a partir das análises realizadas, é que a maior parcela de matrículas continua sendo na esfera privada. A permanência das formas concomitante e subsequente no Decreto nº 5.154/04 é uma garantia para que esta continue atuando no interior do sistema educacional, mormente, na modalidade de educação profissional.

Os desdobramentos da educação profissional, de modo particular, a partir da sua reforma, que tem no Decreto nº 2.208/97 sua expressão maior, é permeado por um contexto contraditório, como já apontamos ao longo desse debate. Diante das mudanças efetuadas na base das relações do processo produtivo, passa-se a exigir uma nova educação profissional, com funções bem distintas das que vinha exercendo ao longo da sua trajetória. Sua função passa a não se restringir somente a formação de mão de obra, mas de desenvolver dispositivos ideológicos que levem os indivíduos a acreditarem que a qualificação está diretamente ligada a noção de empregabilidade. Isso quer dizer que supostamente com a qualificação dos indivíduos, mais pessoas estariam empregadas, diminuindo os índices de desemprego do país. O que na realidade não se aplica.

É válido lembrar ainda que a reforma em torno dessa modalidade faz parte de uma reforma maior realizada no sistema educativo, recomendada pelos organismos multilaterais, o principal deles o Banco Mundial, que nesse momento passam a enxergar a educação como um instrumento em potencial para o processo de desenvolvimento econômico dos países

periféricos ao capital. A qualificação dos indivíduos, nesse processo, é colocada como central no alcance desse desenvolvimento. Atrelado a isso ganha força um discurso de que para se inserir no mercado de trabalho basta se qualificar.

Diante desse contexto, a educação profissional ganha cada vez mais centralidade. Nos documentos produzidos em torno dela, em análise os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, podemos averiguar que suas formulações são postas em atendimento as demandas do mercado de trabalho, revelando a função que vem exercendo enquanto elemento de adestramento pragmático para o mercado capitalista. Essas mudanças, por sua vez, são rebatimentos de um movimento que entende que a educação pode e deve contribuir para a resolução de diversos problemas da realidade social atual, tendo como ponto forte o Movimento de Educação para Todos. Este, por sua vez, se configura como o principal orientador da reforma educacional dos anos 1990, trazendo as diretrizes orientadoras pela qual a educação deveria ser submetida.

O marco desse movimento é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Dessa conferência resulta o Documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Vale salientar que esse é o primeiro documento produzido em torno da educação durante o processo reformista da década de 1990, constituindo-se a base para todos os outros documentos produzidos nos sucessivos eventos internacionais e/ou nacionais em prol da Educação para Todos, promovidos pela ONU/UNESCO e pelo Banco Mundial.

Nossa pesquisa aponta, como pressuposto, que as políticas de educação profissional desenvolvidas, sobretudo no contexto desse processo reformista, estão atreladas as recomendações dos organismos multilaterais, que no interior do Movimento de Educação para Todos, passam a ditar as diretrizes educacionais. Partindo desse pressuposto, buscaremos identificar nas políticas de educação profissional, de modo particular nos Decretos nº 2.208/97 e o nº 5.154/04, até que ponto se aproximam das orientações propostas pelo Documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O Documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos é considerado um dos principais documentos mundiais sobre a educação durante o processo reformista que se instaura a partir da década de 1990. Enquanto marco do Movimento de Educação para Todos, que tinha como objetivo principal a universalização do ensino, apresenta um conjunto de recomendações a serem seguidas pelos países periféricos, na busca pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

No que se refere a sua forma de organização, o documento se estrutura da seguinte forma: o preâmbulo, onde apresenta um diagnóstico da educação desse novo século;

os objetivos, organizados em dez artigos, que trazem as recomendações que devem ser seguidas pela educação; e por fim, os participantes concluem o documento reiterando o compromisso em cooperar com a consecução dos objetivos apresentados e adotar a Declaração a fim de alcançá-los.

Ao apresentar no Preâmbulo um panorama em que: 100 milhões de crianças, sobretudo meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais são mulheres – são analfabetos; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias; e milhões de crianças e adultos não conseguem concluir o ciclo básico; o documento aponta para o fato de que a educação ainda não é um direito de todos, contrário ao que se afirma na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de que “toda pessoa tem direito à educação”. Passado mais de 40 anos dessa Declaração, o acesso a educação ainda não é uma realidade para muitos países, de modo particular os países pobres, cuja economia se encontra comprometida (UNESCO, 1990).

No atual contexto em que a sociedade enfrenta um quadro sombrio de problemas, dentre alguns apontados pelo documento: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, a guerra, a violência, a educação passa a ser entendida como um campo fértil de investimento e importante instrumento na resolução desses problemas. Diante disso, entende-se que a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNESCO, 1990). Não obstante, nos posicionamos contrários a esse pensamento, entendendo que os problemas apontados são de ordem estrutural, isto é, se encontram no cerne de uma sociedade cujo sistema vive uma de suas mais agudas crises, e somente uma profunda transformação na base desse sistema é que daria conta de tais problemáticas. Assim sendo, a resolução dos problemas sociais não se configura enquanto função da educação.

A segunda parte do documento vem tratando dos objetivos que deverão nortear a educação. Dentre os 10 artigos apresentados, destacaremos alguns que consideramos como base para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a EP, de modo particular, buscando perceber como se aproximam dos decretos em análise nessa discussão.

O artigo 1 traz como objetivo Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, e compreende que a satisfação dessas necessidades, que abrangem tanto os instrumentos para a aprendizagem, quanto os conteúdos básicos de aprendizagem, são extremamente importantes “para que os seres humanos possam sobreviver, **desenvolver plenamente suas**

**potencialidades**, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e **continuar aprendendo**". O artigo conclui afirmando que: "A educação básica é mais que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990, p. 3, grifos nossos).

Compreendendo a educação básica como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, conforme traz o artigo 1, o objetivo presente no artigo 5 entende que deve se ampliar os meios e o raio de ação dessa educação. Para isso, continuamente deve-se ampliar e redefinir o alcance da educação básica, uma vez que "as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversos, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas". Dentre os elementos apresentados nesse artigo, nos chama a atenção quando se afirma que "os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma" e que "outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal [...]" (UNESCO, 1990, p. 5).

Diante do que foi apresentado nesse artigo, destacaremos dois aspectos. Primeiro, ao se considerar que somente saber ler e escrever são capacidades indispensáveis, desobriga o Estado a investir em uma educação para além disso. Essa prerrogativa reafirma o fato que para os organismos multilaterais, logo para o capital, o que interessa é uma educação mínima, que atenda somente as necessidades básicas que responda as demandas imediatas do sistema do capital. Já o segundo aspecto, evidencia as premissas mercadológicas que permeiam esse documento, principalmente quando se afirma que outras necessidades podem ser supridas com capacitação técnica e aprendizagem de ofícios, o que se configura como exigência do mercado de trabalho, se distanciando de uma educação emancipadora, que atenda o indivíduo na sua totalidade. Com esses elementos em tela, a EP cada vez mais se torna uma modalidade indispensável no projeto educacional desenhado pelos organismos multilaterais, já que tem como função a capacitação técnica e a aprendizagem de ofícios.

Por fim, trazemos para essa discussão o artigo 7 que objetiva o fortalecimento das alianças no processo educativo, entendendo que "alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica" (UNESCO, 1990, p. 5). Para isso, propõe que as articulações e alianças estabelecidas no sistema educacional devem ser estendidas em todos os níveis:

entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicação, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, **com o setor privado**, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1990, p. 5-6, grifo nosso).

Ao analisar esse artigo, torna-se evidente que o verdadeiro espírito das alianças e parcerias implica em transferir a responsabilidade para outras instâncias da sociedade, retirando do Estado o papel de provedor principal dos recursos fomentadores das políticas públicas de educação básica, passando a se constituir como uma responsabilidade comum a todos, devendo cada um contribuir para o alcance desse objetivo. Não obstante, fortalecer as alianças é também fortalecer a presença do setor privado no sistema educacional, favorecendo mais uma vez o empresariado e reduzindo a educação a uma mera mercadoria.

De uma forma geral, o que se pode averiguar é que tanto os decretos analisados quanto o documento Declaração Mundial de Educação para Todos são permeados por premissas mercadológicas, denunciando a estreita relação existente entre a educação com o processo produtivo e com o mercado. Essa premissa passa a orientar as políticas educacionais e a disseminar um discurso de que a educação tem a função de contribuir com o desenvolvimento econômico. Esse discurso também está presente na Declaração Mundial de Educação para Todos, quando apresenta já no seu preâmbulo a função que a educação deve assumir, deixando evidente o ideário mercadológico:

Entendemos que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, **favoreça o progresso social, econômico e cultural**, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, grifos nossos).

Esse ideário mercantil aparece nos decretos analisados, muitas vezes de forma bastante evidente, em outras, até certo ponto, camufladas em uma retórica que procura esconder o que quer de fato. Podemos exemplificar o que afirmamos em alguns dos seus artigos, quando, por exemplo, direcionam a educação profissional para “o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”, como traz o decreto 5.154/04, em seu artigo 3º, ou ainda para o “exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho”, apresentado no decreto 2.208/97, em seu artigo 4º.

O aspecto que mais aproxima os decretos do documento Declaração Mundial de Educação para Todos é a premissa da educação ao longo da vida, ou seja, a necessidade de

uma educação permanente, presente em diversos documentos que regem a educação, de modo particular na reforma dos anos 1990. Na Declaração Mundial de Educação para Todos ao longo de seus artigos é apontado essa necessidade. Em seu Artigo 1, que traz o objetivo de “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” coloca a educação como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, conforme segue-se:

A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o **desenvolvimento humano permanentes**, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1990).

No artigo 5, ao expor os elementos necessários para o alcance da educação básica afirmam que eles devem “contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagens por toda a vida”, ou seja, desenvolver estratégias para uma educação permanente. Diante disso, o indivíduo é cobrado a estar num processo contínuo de aprendizagem a fim de se adequar as transformações do mercado e não ser excluído desse processo.

É mister esclarecer que não somos, de modo geral, contra a educação ao longo da vida. O que objetamos é o discurso ideológico-político que tenta ressignificar esse conceito sob os moldes do capital, disseminando a ideia de que o indivíduo precisa estar num constante e infundável processo de qualificação para tornarem-se ajustáveis as exigências do mercado de trabalho capitalista. Diante do processo de reestruturação do capital, em que passa a se exigir um novo perfil de trabalhador, a educação ao longo da vida é traduzida pela necessidade do processo de qualificação e requalificação, que ganha cada vez mais centralidade. A educação profissional, por sua vez, acaba se tornando uma das principais vias de efetivação desse processo.

Nos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 a noção da educação ao longo da vida ou educação permanente é ressignificada – como querem alguns analistas contemporâneos –, aparecendo sob a forma de um processo constante de qualificação. Em ambos os decretos encontramos termos como aperfeiçoamento, requalificação, atualização, reprofissionalização, que em essência trazem a mesma premissa da educação permanente. O Decreto nº 2.208/97, em seu Art. 1º ao indicar os objetivos da educação profissional afirma que esta deve: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores. Já no Decreto 5.154/04, em seu Art. 3º aparecem termos que também se aproximam da noção de educação permanente: “capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização” são conceitos que remetem a essa necessidade do processo constante de qualificação. Isso nos permite afirmar

que a essência da noção de educação ao longo da vida está presente no conteúdo dos decretos mesmo que o termo não apareça de forma direta.

A análise dos documentos Declaração Mundial de Educação para Todos e os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 demonstram que o ideário mercadológico permeiam todos os complexos sociais, dentre eles a educação, estando presente nos conteúdos dos documentos, muitas vezes de forma explícita, sem camuflagens, apontando qual a função que a educação deve exercer. O que podemos constatar é que existe, de fato, uma estreita relação entre os documentos em questão. Assim, podemos afirmar que a educação profissional está intimamente ligada ao Movimento de Educação para Todos, se configurando enquanto política de atendimento aos seus objetivos, independente se a referência é aquele ou este decreto. Como já discutido, o Movimento de Educação para Todos, no interior da reforma educacional dos anos 1990, elege a educação como peça fundamental para o desenvolvimento econômico dos países, de modo particular os periféricos, onde a modalidade profissionalizante ganha foco privilegiado. A partir desse discurso, a qualificação dos indivíduos ganha centralidade, passando a ser pauta principal das políticas educacionais. Acreditava-se que a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, o que supostamente acarretaria um desenvolvimento econômico, se daria através da qualificação. Nesse momento, passa-se a entender a educação profissional como principal via de efetivação dessa premissa. E isso é traduzido na função que essa modalidade vem adquirindo, evidenciada na legislação analisada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissionalizante, objeto dessa pesquisa, historicamente comparece como uma modalidade de ensino restrita aos filhos da classe trabalhadora, comparecendo como uma modalidade de formação aligeirada e fragmentada. Apesar das transformações que vem sofrendo ao longo da história, resguarda a função, por excelência, de capacitar, mesmo que minimamente, a mão de obra que atuará no mercado de trabalho capitalista, contribuindo assim com o processo de acumulação do capital.

Nas últimas décadas, de modo mais intenso a partir da década de 1990, a educação profissionalizante, particularmente seu nível médio, ganha uma centralidade, passando a ser tomada como pedra de toque na agenda traçada para as reformas educacionais empreendidas nessa década. Essa supervalorização da EP está atrelada, por sua vez, ao papel ideológico que vem se disseminando, em que coloca a qualificação dos indivíduos como um elemento central na reprodução social, entendendo que ela pode contribuir para a inclusão imediata no mercado de trabalho capitalista.

Considerando esses aspectos, a presente investigação empreendeu a análise em torno da modalidade de ensino EP no contexto das reformas neoliberais implantadas sobretudo na década de 1990. Considerando que o Movimento de Educação para Todos encabeçado pelos organismos multilaterais se constitui num aspecto central para compreender esse processo reformista, o esforço dessa pesquisa se concentrou em verificar também como a EP está articulada as demandas desse movimento.

O ponto de partida para o delineamento dessa pesquisa repousou sobre as seguintes problemáticas: até que ponto e em que medida a educação profissional está articulada às demandas do projeto educacional encabeçado pelo Movimento de Educação para Todos? E, qual a relação entre as políticas de educação profissional e as orientações dos organismos multilaterais? A partir dessas indagações foi possível direcionar o caminho de nossas discussões e chegar às conclusões em torno do objeto. Essa pesquisa elencou ainda como pressupostos que: o processo reformista, embebido de um viés neoliberal, na década de 1990, é um dos principais rebatimentos da crise estrutural do capital; o contínuo processo de reformas na educação está atrelado as demandas do capital; e, por fim, que as políticas de educação profissionalizante seguem as recomendações do MEPT orientados pelos organismos multilaterais.

Para que nossos objetivos fossem alcançados com êxito e para que pudéssemos apreender mais profundamente nosso objeto, apoiamo-nos nas proposições da onto-

metodologia, legado deixado pelo marxismo clássico e recuperado por teóricos da tradição marxista. Acreditamos que esse método é o que mais permite nos aproximar da essência do nosso objeto, sendo possível descortiná-lo e perceber as tramas relacionais que o envolve. Pressupomos que nosso objeto está inserido em uma totalidade social, e que dessa forma, não podemos discuti-lo de forma desvinculada dessa totalidade. Somente através da compreensão dessa teia de relações que o permeia é que conseguiremos capturá-lo.

Apoiar-se no onto-método marxiana é reconhecer a centralidade do complexo do trabalho enquanto categoria determinante de toda a práxis social; enquanto protoforma do ser social, o ato que funda um novo tipo de ser e possibilita o processo de sociabilidade, o trabalho ao mesmo tempo que determina os complexos sociais é determinado por eles. Diante disso, exerce uma relação estreita com todos os complexos os pondo em movimento, dentre eles o complexo da educação. Ao considerar isto, discutir a educação profissionalizante pressupõe, antes de tudo, compreender melhor o complexo da educação e sua relação com o trabalho. A discussão ontológica desses dois complexos e a relação entre eles compôs a base de suporte dessa pesquisa, nos permitindo avançar as discussões em torno do nosso objeto.

Assim, diante da função que a educação profissionalizante exerce no quadro de reprodução social, de formar a mão de obra para o dito “mundo do trabalho”, essa pesquisa buscou esclarecer a que trabalho é defendido nesse contexto, resgatando os seus desdobramentos históricos e fundamentos ontológicos e as formas que vem se apresentando. Nosso intuito foi tornar claro a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato, desvelando a apropriação equivocada que o capital faz dessa categoria para justificar suas tramas, disseminando, assim, os preceitos ideológicos dessa nova forma de trabalho reduzida à mercadoria.

No que diz respeito ao complexo da educação, ao realizarmos o seu percurso histórico intentamos mostrar o papel que ela vem desempenhando desde o seu surgimento até a sociedade atual. Nesse percurso, constatamos que a dualidade educativa, que surge a partir da sociedade de classes, historicamente vem se perpetuando. A compreensão desse caráter dual da educação, portanto, é de fundamental importância para a apreensão do nosso objeto, uma vez que essa dualidade se configura como elemento chave para o seu entendimento. A educação profissional surge dessa fratura na educação e diante da reconfiguração da relação capital-trabalho, sobretudo na sociedade capitalista contemporânea, assume um papel central no reordenamento da educação perante as demandas do mercado, qual seja, formar mão de obra “docilmente” qualificada.

Entendemos que recuperar os fundamentos ontológicos da educação, suas

características e suas funções ao longo da história, nos permite compreender melhor suas configurações nos dias atuais. Ancorados na onto-metodologia marxiana, a partir do movimento indicado pelo nosso objeto, entendemos que no presente se encontra a chave que explica o passado e, no caminho de volta, o objeto se enriquece. Apenas considerando esse movimento, foi possível chegar as conclusões apontadas por esta pesquisa. Ou seja, somente pela gênese da educação em relação ao complexo fundante – o trabalho – foi possível entender porque na dicotomia educativa há uma necessária, do ponto de vista do capitalismo, coincidência.

Perpassando por essa trajetória histórica, nossa pesquisa demonstra que a partir da década de 1990 a educação passa a ser reconfigurada de modo a atender as demandas do processo de reprodução do capital, que nesse momento enfrenta uma crise profunda nas suas bases estruturais. Essa crise de caráter estrutural, instaura-se no capital a partir da década de 1970, interrompendo a era gloriosa e instaurando um *continuum* depressivo, lançando, assim, profundas modificações no quadro da reprodução social. O aprofundamento dessa crise faz com que os limites absolutos do capital sejam acionados e ao se deparar com suas próprias contradições, iniciar um movimento de busca de alternativas para recuperar sua lucratividade e reverter a queda das taxas de juros. Dessa forma, assistimos um processo de reorganização do sistema do capital que resulta em uma intensa reestruturação de suas bases, nas esferas produtiva, política e ideológica. Para a nossa pesquisa, o debate em torno da crise é de fundamental importância, uma vez que seus desdobramentos atingem diretamente a educação.

Dito isso, compreendemos que a década de 1990 se configura como um cenário de profundas transformações em todos os complexos que compõem a conjuntura social e de forma mais profunda no complexo educativo. As mudanças na materialidade social fazem reclamar uma nova educação, e como resposta pra essa demanda é instaurado um profundo processo reformista empreendido em todo o arcabouço educativo. Consideramos ainda que esse é mais um dos rebatimentos da crise do capital, envolto por um processo de reestruturação de suas bases, na tentativa de recuperar sua lucratividade e continuar a sua supremacia, enquanto demiurgo societal.

Esse processo reformista tem no Movimento de Educação para Todos uma de suas maiores expressões. Sob o financiamento e a orientação dos organismos multilaterais, esse movimento tem como objetivo a reformulação da educação em consonância com as exigências do capital. Nestes termos, a educação, sob o invólucro da ideologia da teoria do capital humano, passa a ser reconhecida como elemento indispensável para o desenvolvimento econômico dos países, sobretudo aqueles que se encontram com a economia

comprometida. Os organismos assim entendem que a pobreza é um entrave no desenvolvimento desses países, e que para alcançar esse desenvolvimento era necessário criar estratégias através das políticas públicas para combatê-la. A educação passa a ser uma forte aliada nessa empreitada. Considerando esses elementos, podemos afirmar que os organismos multilaterais, de modo mais incisivo o Banco Mundial, atuam em duas frentes: promovendo políticas de ajustes socioeconômicas e imputando na educação o papel de ser uma política de “alívio da pobreza” e das desigualdades sociais.

Nesse cenário, a educação ganha centralidade nas políticas públicas e inicia-se uma verdadeira avalanche de conferências, fóruns, reuniões, encontros para se discutir os novos caminhos da educação. Para essa análise, trouxemos para o debate a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Conferência de Nova Delhi e o Fórum de Dakar, entre inúmeros outros eventos. Os documentos produzidos nesses eventos têm uma importância central na consolidação do Movimento de Educação para Todos. Não obstante, reforçam a estreita relação imputada entre educação e o processo produtivo e a reconfiguração desse complexo em atendimento dos interesses convenientes ao capital.

Diante das discussões, foi possível aferir que as diretrizes lançadas por esse movimento se alinham as novas demandas do processo de reestruturação do capital, que passa a reclamar por transformações nos complexos sociais. Nestes termos, a reforma da educação vem atender a essas demandas. Principalmente diante da exigência de um novo perfil de trabalhador, a educação e de modo particular, a educação profissional, passa a ter a função de preparar o indivíduo para que se adéque a esse novo perfil.

Numa leitura mais atenta dos documentos de EPT e as legislações que orientam a educação profissional, nossa análise aponta para uma relação estreita das políticas de EP com o MEPT e as diretrizes dos organismos multilaterais. A partir do MEPT, a educação passa a ter como orientação as premissas desses organismos, que claramente estão alinhadas aos interesses mercadológicos do capital. Os documentos produzidos no interior desse Movimento demonstram ainda a preocupação em afinar a educação ao processo produtivo, apontando a necessidade desse complexo atuar frente a qualificação dos indivíduos, respondendo as demandas que as novas relações de produção exigem. Nesse contexto, a EP que na sua lógica estruturante tem a função de qualificar a mão de obra, ganha centralidade nas políticas educacionais. Se configurando como um dos instrumentos prediletos das políticas públicas para alavancar o desenvolvimento econômico, passa a ser a grande aposta do capital para a retomada do crescimento econômico e a saída da crise. Diante disso, nas últimas décadas desse século, vem ganhando novas funções, envolta de discursos ideológicos que vão

justificando seus desdobramentos e ludibriando os indivíduos, os levando a acreditar que essa modalidade é a melhor opção.

A partir das análises empreendidas por essa pesquisa, podemos apontar que no contexto da sociedade contemporânea a EP passa a atuar em duas frentes principais, quais sejam: capacitar para o mercado de trabalho capitalista e “induzir” os indivíduos a se tornarem empreendedores. Historicamente, ela já atua na capacitação da mão de obra, não obstante, nas últimas décadas, principalmente sob o manto do neoliberalismo, essa função vem sendo revestida por um forte discurso ideológico que coloca a qualificação como uma das principais estratégias de alcance da empregabilidade. Nesse sentido, percebemos um movimento que afirma que quanto mais o indivíduo se qualifica mais se torna “empregável”. Assim, o indivíduo é orientado a estar num constante processo de qualificação e requalificação.

Entendemos que esse processo, além de servir como instrumento de ajuste dos indivíduos as demandas mercadológicas do capital, atua ainda como justificativa para o desemprego que assola a sociedade, até mesmo negando a sua existência. Os defensores do capital disseminam o discurso que não há desemprego, mas indivíduos que não estão qualificados para assumir os postos de emprego existentes, defendendo, assim, que qualquer indivíduo estando devidamente qualificado terá possibilidade de concorrer, com êxito, uma vaga no mercado de trabalho capitalista. Essa defesa é facilmente desmontada quando ao analisar a realidade nos deparamos com o fato curioso de que grande parte dos desempregados são indivíduos que possuem qualificação. Portanto, a tese de que o aumento da qualificação levará a diminuição do índice de desemprego não se confirma.

Nesse contexto, o que podemos perceber é a manobra estratégica do Estado em se retirar da responsabilidade para com a problemática do desemprego, transferindo-a para o indivíduo. Este é que deve agora buscar se qualificar de forma contínua para estar sempre ajustável as exigências do processo produtivo e não ser descartado pelo mercado de trabalho. Dessa forma, culpabiliza-se o indivíduo pelo sucesso ou insucesso, responsabilizando-o por não estar qualificado suficientemente para exercer um determinado cargo, desconsiderando assim, o desemprego estrutural que se instaurou na sociedade, desdobramento de uma crise profunda nas estruturas do sistema do capital.

Um outro elemento que compõe esse quadro de camuflagem do desemprego crônico em que o capital está imerso e de desresponsabilização do Estado é o empreendedorismo. Cada vez mais a EP vem atuando como instrumento de impulsionar o “espírito” empreendedor dos indivíduos, demonstrando que o empreendedorismo é uma das

peças-chave para a superação do desemprego. Diversos programas lançados pelo governo têm por objetivo a formação de empreendedores, trazendo a tônica de que serão “donos” do seu próprio negócio e terão, com isso, a possibilidade de uma ascensão social.

Entendemos que a noção de empregabilidade e empreendedorismo nada mais são do que discursos ideológicos que estão no cerne da função da EP, sendo disseminado nas concepções desse “novo” modelo de ensino, e que cada vez mais são postos como meta a ser alcançada por todos, a fim de que sejam incluídos no mercado de trabalho capitalista. Além disso, no contexto de crise acaba se configurando enquanto estratégia de correção dos efeitos e contradições do capital, de modo particular no interior da problemática do desemprego.

Na tela de tantas contradições, o que se verifica é que, sob os aparatos da reforma neoliberal que, por sua vez, é resultado de mudanças estruturais de base política, econômica e social, a EP passa a atuar com uma função bem específica: promover a retomada do desenvolvimento econômico através das políticas de qualificação profissional. Nesse sentido, suas políticas são redirecionadas e uma “nova” política de qualificação é instaurada, tendo como diretriz principal o desenvolvimento de competências e habilidades para a ampliação da empregabilidade.

Diante do processo de reestruturação produtiva que passa a exigir um novo perfil de trabalhador, a EP passa a ter a função de capacitar a mão de obra com as competências e habilidades necessárias as novas necessidades do processo produtivo, estabelecendo uma relação estreita entre qualificação e inserção no mundo produtivo. Ora, a exigência de uma qualificação que desenvolva nos indivíduos essas competências e habilidades é claramente um mecanismo de ajuste dos indivíduos as demandas mercadológicas do capital.

Diante desse contexto verificamos que a premissa da noção de competência e habilidade passa a orientar as políticas de EP, justificando projetos fragmentados e aligeirados de qualificação profissional. Os programas, projetos e dispositivos legais criados sobretudo durante a reforma da EP, com vistas a consolidação de uma nova política em torno dessa modalidade, tinham o objetivo claro de desenvolver competências e habilidades, assegurando que os indivíduos tivessem domínio sobre elas, se ajustando, assim, as demandas da acumulação flexível e das mudanças instauradas no processo produtivo, nesse processo de formação de um “novo perfil” de trabalhador.

É válido expor, amparada nas pesquisas realizadas por alguns teóricos que fundamentaram essa discussão, que muitas das políticas de EP, que tem seus desdobramentos em diversos programas e projetos de qualificação profissional e encaminhamento ao mercado de trabalho, são fadados ao fracasso, não dando conta de alcançar nem ao menos os objetivos

traçados. Programas como o PROJOVEM, PROEJA, PNPE, entre tantos outros que, supostamente tem como objetivo uma qualificação profissional e um encaminhamento ao primeiro emprego, não conseguem dar conta disso, visto que como já dito, essa visão determinista de que basta se qualificar que terá a garantia da inserção no mercado de trabalho não se aplica a essa realidade em que o desemprego é o desdobramento estrutural de um sistema em crise profunda.

O que de fato podemos verificar nesses programas e projetos é a falta de uma efetividade social, se revestindo, portanto, de um caráter fragmentado, assistencialista e compensatório, sem que se configurem de fato como política pública. Esses programas e projetos acabam retomando o caráter assistencialista, que por décadas orientou as práticas de EP. No contexto atual, continuamos assistindo uma EP, que além de está atrelada aos ditames puramente mercadológicos do capital, ainda promove políticas de cunho compensatório. O que se evidencia quando os programas trazem em seus objetivos elementos como: a inclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade social através da EP, quando ofertam um auxílio financeiro e destinam esses programas para os jovens da classe trabalhadora, verdadeiros instrumentos de compensação pelos direitos negados. A tentativa de superação do assistencialismo presente na trajetória da EP é fracassado e o que assistimos é a sua continuidade na história através das políticas de EP.

Os projetos, programas e planos implementados nesse contexto só revelam a verdadeira intenção das políticas voltadas para a educação profissional: continuar ofertando aos filhos dos trabalhadores uma educação que atenda as demandas do capital e que esteja subsumidas a lógica de assegurar permanentemente a produtividade do mercado capitalista, denunciando assim, seu caráter classista, compensatório e mercantilista.

Esse conjunto de programas está inserido no interior da reforma da EP, que tem sua expressão maior na promulgação dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, criados respectivamente no governo FHC e Lula. Conforme trouxe essa pesquisa, a partir da década de 1990 tivemos um intenso processo reformista na educação, subsidiado pelos organismos multilaterais. Estes, por sua vez, promoveram uma série de reformas no sistema educativo, sob a alegação que a educação poderia contribuir com o desenvolvimento econômico dos países cuja economia encontrava-se comprometida.

O processo reformista, sob a ideologia neoliberal, tem como “tentáculo” o Movimento de Educação para Todos, que passa a orientar os novos caminhos e diretrizes da educação. Nesse contexto, a EP que ganha centralidade e visibilidade, também é orientada a passar por uma reforma. Essa reforma se configura como uma tentativa de institucionalizar

uma “nova” EP, se adequando, assim, as orientações dos organismos multilaterais e do MEPT.

A institucionalização dessa “nova” EP é amparada legalmente pelos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04. Diante desse processo reformista, nossa pesquisa buscou analisar esses dispositivos legais na tentativa de perceber até que ponto eles se tocam e em que eles se distanciam, trazendo ainda como pressuposto a relação estreita entre os decretos e o MEPT. Como já exposto, essa pesquisa apontou que as políticas de EP de fato assenta-se na articulação com o MEPT e as diretrizes dos organismos multilaterais, como todas as políticas educacionais efetivadas nesse contexto de reforma. A educação ao longo da vida, por exemplo, enquanto um dos princípios presentes nos documentos que forjam o MEPT é traduzido nas políticas de EP, de modo particular nos decretos, através da orientação de um permanente processo de qualificação e requalificação dos indivíduos, enquanto estratégia principal de inclusão no mercado, conforme já discutimos. Mais uma vez, reafirmamos que não somos contra a educação ao longo da vida, tampouco contra o processo de qualificação, mas somos contra a forma como elas são apropriadas pelo capital, sendo revestidas por preceitos ideológicos que buscam responsabilizar o indivíduo pelo sucesso ou insucesso no mercado de trabalho.

De uma forma geral, averiguamos que os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 apresentam a mesma essência. Independentemente de está inseridos em governos distintos, que no discurso apresentam ideologias divergentes, resguardam em si a orientação ideológica neoliberalizante. Dessa forma, foi possível perceber que ambos trazem a necessidade de aproximar sempre mais a EP as intempéries do mercado, articulando-a ao processo produtivo e ao dito “mundo do trabalho”. A EP aparece nos decretos como a via de formação da mão de obra para o mercado de trabalho capitalista e suas exigências, trazendo como premissa central o processo contínuo de qualificação e requalificação, que como já dito, se configura como mais uma das artimanhas ideológicas do capital para a superação da crise.

Diante da premissa da [re] qualificação, os decretos apontam para a necessidade do indivíduo estar num processo contínuo de atualização para continuar incluído no mercado de trabalho. A EP, assim, é apresentada como a modalidade que tem o papel de qualificar, requalificar, atualizar, capacitar, a mão de obra que atuará no processo produtivo, tendo como orientação a noção de competências e habilidades, que devem ser incorporadas ao processo de qualificação profissional dos indivíduos.

O que é demonstrado é que essas competências e habilidades estão em completa sintonia com as demandas do mercado. Garantir que os indivíduos tenham domínio sobre elas é assegurar a continuidade do *ethos* do capital, garantindo o desenvolvimento econômico, a

lucratividade e a produtividade. Isso nos leva a afirmar, mais uma vez, que as políticas de EP efetivadas através dos decretos cumprem o papel de contribuir para o desenvolvimento econômico dos países da periferia do capital, onde essa modalidade se encontra mais eminente.

Através de uma leitura mais atenta e minuciosa em torno dos dois decretos foi possível detectarmos os aspectos que nos permitem demonstrar até que ponto se tocam e em que se distanciam. No interior dessa discussão, o debate sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, elemento de análise de diversos teóricos que discutem EP, nos possibilitou apontar alguns elementos que os assemelham.

Diversos teóricos defendem que o Decreto nº 5.154/04 não revoga o Decreto nº 2.208/97, conforme traz a literatura sobre o assunto. Essa pesquisa corrobora com esse pensamento e ancorado nas discussões já travadas sobre o assunto, buscou demonstrar por que essa revogação não se confirma. A partir de nossas análises, constatamos que essa revogação de fato não se aplica por dois fatores principais. Em primeiro lugar, quando analisamos o Decreto nº 5.154/04 percebemos que ele não se atém a questões de definições, preocupando-se somente com a forma organizacional dos seus níveis. Ora, se o decreto não traz novas definições e o que continua prevalecendo são as definições do decreto anterior, logo não há modificação substancial no desenho operacional da EP e, portanto, não pode se falar em revogação.

O segundo elemento se refere as formas de articulação da EP com a educação básica. No Decreto nº 2.208/97, proíbe-se a articulação da EP com o ensino médio, sendo aceita somente as formas de articulação concomitante e subsequente. O Decreto nº 5.154/04, por sua vez, reestabelece essa articulação. No que se refere ao nosso objetivo de analisar sobre os pontos comuns e divergentes nos decretos, podemos asseverar que esse é o principal aspecto que os distancia. Não obstante, não podemos tomar esse elemento como suficiente para afirmar que há revogação, visto que o decreto assegura a permanência das formas de articulação concomitante e subsequente, presentes no decreto anterior. O que de fato ocorre é que com o novo decreto agrega-se mais uma forma de articulação: a forma integrada com o ensino médio.

A permanência da articulação da EP com a educação básica nas formas concomitante e subsequente, formas asseguradas pelo setor privado, revelam a legitimação do fortalecimento das iniciativas privadas voltadas para a qualificação da força de trabalho, através dos decretos, garantindo que estas continuem se beneficiando e tendo sua parcela de lucro com as políticas de iniciativa pública. É a velha fórmula da parceria público-privado

sendo posta mais uma vez.

Essa garantia do espaço da iniciativa privada é facilmente demonstrado nos dados apresentados anualmente pela Sinopse Estatística da Educação Básica, disponibilizados pelo site do Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP, nos anos de 2001, 2004, 2005, 2008 e 2014. Para esta pesquisa colhemos alguns dados referentes ao número de matrículas na EP e como é distribuída nas dependências administrativas pública e privada. A partir da análise pudemos constatar que, de forma geral, com algumas poucas exceções, o maior número de matrículas se encontra no setor privado. A medida que o número de matrículas aumenta, cresce gradativamente a matrícula na dependência privada. Isso não é mera coincidência, mas um fato que se comprova empiricamente, confirmando assim o interesse de assegurar que a iniciativa privada continue atuando no sistema educacional.

Dito isso, asseveramos que diante dos elementos apresentados nos posicionamos ao lado daqueles teóricos que afirmam que o Decreto nº 5.154/04 não revoga o Decreto 2.208/97. O que temos na verdade é a permanência de uma velha política, permeada por premissas mercadológicas, aliada ao empresariado e que tem como função única a formação aligeirada, fragmentada e rasteira da mão de obra para o mercado de trabalho capitalista. Concluímos ainda que, a partir dos elementos que demonstram que não houve revogação do Decreto nº 2.208/97, percebemos que os dois decretos resguardam muito mais similaridades entre si, do que pontos que os distanciem. Assim, percebemos que com a mudança de governo e mesmo diante de uma nova proposta de decreto, não houve intenção de uma modificação no arcabouço estrutural da EP. Incrementou-se somente novos elementos para dar a ela um aspecto de nova, mas conservando aquilo que é de sua essência: ser uma política permeada por um viés neoliberal e voltada para as necessidades mercadológicas imediatas.

No percurso dessa pesquisa, procuramos apresentar a teia de relações em que se insere nosso objeto de pesquisa. Já nos marcos de sua origem, destina-se a uma determinada classe social, a classe trabalhadora, e com uma função bem específica: qualificar a mão de obra para atuar no processo produtivo. Ao longo de sua trajetória continuou preservando essas características, sendo que nos dias atuais o que percebemos é cada vez mais um aprofundamento das premissas mercadológicas, que passam a permear suas políticas.

É mister esclarecer que não somos, de forma alguma, contra a EP enquanto uma modalidade de ensino inserida no sistema educacional. A crítica que tecemos em torno dela, pautada durante toda a nossa pesquisa, é de ser um tipo de educação que tem se dedicado ao longo de sua trajetória a atender as demandas imediatas do mercado de trabalho capitalista e, portanto, atendendo somente um dos aspectos da totalidade humana. Além disso, é uma

educação que historicamente é ofertada a uma classe específica: aos filhos da classe trabalhadora, que 'coincidentalmente' não é a classe dominante, mas uma classe, historicamente explorada.

Nos posicionamos ainda contra os discursos ideológicos tecidos em torno dessa modalidade que propaga a falsa ideia de que a EP possibilita um ingresso instantâneo no mercado de trabalho e o discurso em torno da qualificação, em que se afirma que qualquer indivíduo estando devidamente qualificado terá possibilidade de concorrer uma vaga no mercado de trabalho capitalista. Entendemos que esses discursos pro-burguesia, somente servem para tornar a EP mais atrativa para os filhos dos trabalhadores, desviando estes de outras alternativas, mantendo assim, essa classe numa educação limitada aos ditames do capital e distante de uma formação que permita refletir de forma crítica, mesmo que minimamente, o seu cotidiano. Nesse sentido, a EP sob a forma de uma formação frágil e aligeirada, não é uma alternativa, mas uma imposição mascarada para a classe trabalhadora.

Por fim, apontamos que os desdobramentos da educação profissional, de modo particular no interior das reformas da década de 1990, estão completamente inseridos no movimento de alinhamento da educação às recomendações, condicionamentos e acordos estabelecidos com as entidades e organismos multilaterais. Assim, o enfoque na melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais é objetivo prioritário das suas políticas, de modo mais incisivo nesse momento em que se reivindica novos padrões de produtividade, competitividade e desenvolvimento de competências e habilidades que garantam ao indivíduo disputar uma vaga no mercado de trabalho capitalista. Torna-se evidente, portanto, que a educação profissional é apresentada como um elemento de articulação entre a escola e o mercado de trabalho, tendo ao lado o empresariado, funcionando como um verdadeiro “adestramento” para as exigências do capital.

Entendemos que um tipo de educação que se configura como um verdadeiro adestramento pragmático a uma determinada habilidade, sem que haja o conhecimento dos seus fundamentos, não contempla a totalidade do indivíduo, mas somente uma de suas dimensões, a formação profissional. Principalmente por esse motivo, sua existência necessita de tanto refinamento discursivo para seduzir os filhos dos trabalhadores de sua ilusória integralidade. Esse conjunto de motivos, envolve ainda a EP em um imbróglio que é preciso revesti-la de uma retórica defesa acerca de sua suposta importância. A unilateralidade desse tipo de educação e os discursos ideológicos em volta dela, nos impulsiona a defender um outro tipo de educação para a classe trabalhadora, nos moldes do que prega o marxismo clássico, uma educação omnilateral, que possa atender todas as dimensões da humanidade

presente no homem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni; PUZIOL, Jeinni. **As metamorfoses do mundo social do trabalho e a educação profissional**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas, SP. Anais VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil, Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/UfTjNAFd.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/UfTjNAFd.pdf) Acesso em: 30 set. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL; MEC; SEMTEC. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9394.pdf> >. Acesso em: 23 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2014.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. In: 29ª Reunião anual da Anped. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu/MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf> Acesso em: 21 jan. 2015.

FARIAS, Aracélia, C.; SANTOS, Derivaldo; FREITAS, Maria Cleidiane C.; Ensino médio integrado no Estado do Ceará: o “caminho de pedras” do empreendedorismo para a escola pública. In: SANTOS, Derivaldo; JIMENEZ, Susana; QUIXADÁ VIANA, C. M. Q.; RABELO, Jackline (Orgs). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da Educação para Todos. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 03 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológico com a universalização da educação básica. In: MOLS, Jaqueline; COLS. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, Abril 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 de junho de 2011

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

HOBSBAWN, Eric. A Era dos extremos: **o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

\_\_\_\_\_. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 dez. 2015.

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

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. Rev. cor. – São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. rev. E ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Para além de Marx?: Crítica da teoria do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento”. In: JIMENEZ, S.; DE OLIVEIRA, J. L.; SANTOS, D. (Orgs.). **Marxismo, Educação e Luta de Classes**. UECE/IMO/SINTSEF, Fortaleza, 2008.

\_\_\_\_\_.; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Marteana Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **O complexo da educação em Lukács**: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 27, nº 02, p. 73-94, agosto de 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Temas de Ciências Humanas, n. 4, Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição; tradução: Carlos Cezar Castanheira e Sergio Lessa. 1 ed. Revista – São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital**. In: Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n.4. 2000.

MOREIRA, Luciano A. L.; MACENO, Talvanes E. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano A. L.; JIMENEZ, Susana. **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Holos, ano 23, vol. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110> Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. In: Edu., Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLS, Jaqueline; COLS. **Educação profissional e tecnológica no Brasil**

**contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010b.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Neto. **Economia política:** uma Introdução Crítica. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx.** – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos:** atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais/marcoDakar)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos:** Nova Delhi-Índia: UNESCO, 1993. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publica/Doc\\_Internacionais/declaraNdelhi](http://www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório Global de Monitoramento de Educação para Todos (2000-2015):** progressos e desafios. França 2015. Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Monitoramento Global de 2012:** Juventude e habilidades: colocando a educação em ação. França 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2010.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENES, S. **Educação para Todos e reprodução do capital.** In: Revista Trabalho Necessário, ano 7 – n. 9 – 2009, ISSN: 1808-799x. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf> Acesso em: 14 out. 2014.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 ago. 2015.

SANTOS, Deribaldo. **A Problemática Histórica do Dualismo Educacional:** De Nilo Peçanha a Jarbas Passarinho. In: Encontro Regional sobre Formação e Prática Docente, 2005. (Texto digitalizado).

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas Neoliberais para o Ensino Profissional: como fica o CEFET/CE? In: JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; SILVA, Marcus F. Alexandre da (Org.). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital.** Fortaleza: Edições UFC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão do ensino superior não universitário.** Curitiba, PR: CVR, 2012.

\_\_\_\_\_.; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ensino superior não universitário no Brasil: a reforma para o mercado. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos.** Fortaleza: EdUECE, 2010.

SANTOS, Edvaldo A. S.; BERTOLDO, Edna. As determinações do capital na formação do trabalhador: o ensino médio regular noturno em questão. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; RABELO, Jaqueline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.** – Fortaleza: EdUECE, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: **fundamentos ontológicos e históricos;** Revista Brasileira Educação. V. 12, nº 34 jan./abr. 2007, p. 152-180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em: 29 set. 2014

\_\_\_\_\_. A nova lei da educação: **trajetória, limites e perspectivas.** 11. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDE, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs); História, Educação e Transformação: **tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria Aline da. Educação Profissional-Tecnológica no contexto da Educação para Todos: **uma análise onto-histórica.** Monografia (Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena), Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) - Universidade Estadual do Ceará (UECE), Quixadá, 2012.

SILVA, S. R. P. A “nova” política pública de qualificação profissional no Brasil – contribuições para uma análise crítica do PLANFOR e do PNQ. Recife. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2011.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital.** – 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação e ontologia marxiana.** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abril 2011 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art1041e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art1041e.pdf). Acesso em: 20 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. **Uma visão geral do ensino técnico no Brasil: a legislação, as críticas, os impasses e os avanços.** Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, jan. 2007. Disponível em:

<[http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/encontro\\_uma\\_visao\\_geral\\_do\\_](http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/encontro_uma_visao_geral_do_)

ensino\_tecnico\_no\_brasil.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.