

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**Educação profissional e escola unitária: em foco o Programa
Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC**

ALINE RODRIGUES ALVES ROCHA

**Maringá
2016**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**Educação profissional e escola unitária: em foco o Programa Nacional de
Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC**

Dissertação apresentada por Aline Rodrigues Alves Rocha, ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador:

Prof^o. Dr.: Mário Luiz Neves de Azevedo

Maringá
2016

A todas as pessoas que acreditaram em mim
quando eu mesma já não era capaz de
acreditar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, porque sem ele nada somos e nada fazemos.

Aos meus avós, Domingos (*in memoriam*) e Elenita, retirantes nordestinos, que acreditaram numa vida melhor quando vieram para o sul e constituíram sua família. Com eles aprendi a perseverar nas adversidades e olhar a vida com as lentes do otimismo.

À minha mãe, pelo exemplo cotidiano de vida e otimismo, pois, já adulta concluiu o ensino fundamental, médio e fez faculdade, em busca de uma vida melhor. E também por me acalentar e me colocar em suas preces diárias, e me mostrar que é uma pessoa com a qual posso contar incondicionalmente.

Ao meu pai, grande incentivador (possivelmente o maior), que me apoiou emocional e financeiramente, para que esse trabalho pudesse acontecer. Exemplo de superação, de amor e doação sem igual.

Aos meus filhinhos, Marcos e Felipe, pelas incontáveis horas de ausência que tiveram que suportar para que eu pudesse realizar um sonho. Me ensinaram como é possível ter o coração batendo fora do corpo.

Ao meu marido, pela aprendizagem diária que me proporciona e pela dedicação com que me auxiliou, principalmente, na fase final da minha pesquisa. Sem ele tudo teria sido muito mais difícil.

Aos sogros e padrinhos, que me auxiliaram e, muitas vezes, abdicaram de seus compromissos para que eu pudesse cumprir os meus, sou imensamente grata.

Aos queridos amigos, aos quais não ousou citar nomes, sob o risco de cometer uma injustiça.

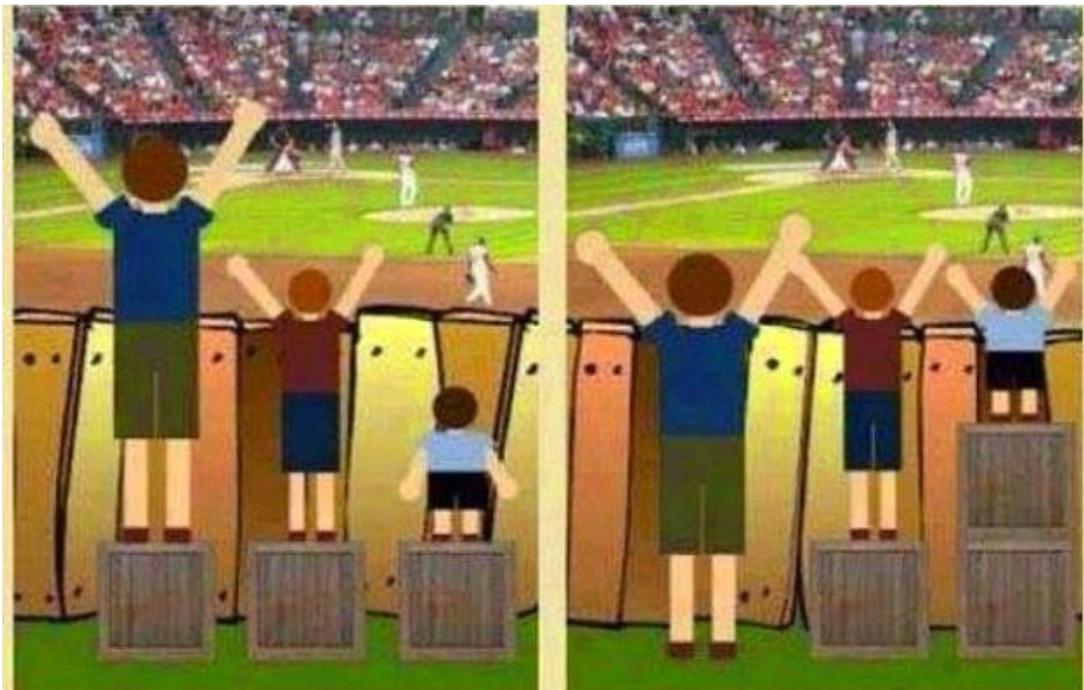
A Jana Ramos, Dé Bazza, Kari Karigyo, Ju Gabana, Livia Leite, Paty Peres, Taise, Samara... Vocês são a família que escolhi. Obrigada pelo carinho e por estarem comigo, cada uma a seu modo, em todos os momentos em que precisei. Vocês são preciosas. Gratidão sempre por tê-las em minha vida.

Aos amigos e companheiros do GEDUC, nosso grupo de estudos, que fizeram com que essa caminhada, por vezes tão solitária, fosse mais leve. Com as discussões enriqueceram meu saber e com a companhia enriqueceram meu viver.

Aos professores da banca que, desde a qualificação, contribuíram com meu trabalho.

À professora Maria Cecílio, em especial, por ser tão humana e compreensiva. Levou-me pelas mãos através das trilhas do conhecimento e, compreendendo o meu momento, tornou meu caminho mais suave.

E, por fim, ao meu orientador, professor Mario. Um ser humano ímpar. Obrigada por respeitar meu tempo de produção, por me ensinar uma leitura de mundo que eu desconhecia. Obrigada por compreender minhas dificuldades e limitações durante o mestrado, a gestação e a licença maternidade. Por acreditar em mim, pela sutileza e delicadeza das palavras (mesmo para dizer que algo não estava bom). O mundo se torna melhor por existirem pessoas como você.



Todos os animais são iguais, mas alguns
são mais iguais que os outros.

A Revolução dos Bichos
George Orwell

ROCHA, Aline Rodrigues Alves. **Educação profissional e escola unitária: em foco o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mario Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2016.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de um trabalho de pesquisa cujo objeto investigado foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, sob a perspectiva do conceito de escola unitária de Antonio Gramsci. Tendo como escopo analisar a proposta do programa enquanto uma ação voltada para a educação profissional e que visa articular escola, trabalho e emprego, em comparação com a proposta de formação integral do indivíduo. Considerando o processo de transformação pelo qual o mundo trabalho passou desde o feudalismo até o capitalismo, bem como com as mudanças nos modelos produtivos (que passou de um modo rígido para uma estrutura flexível), foi necessário construir uma trajetória de trabalho que permitisse a compreensão do contexto em que surgiu o programa e quais os motivos levaram à proposição do mesmo. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, através de documentos, artigos e dados do programa, tendo como referencial autores como Paolo Nosella, Ricardo Antunes e Giovanni Alves, que, através de seus escritos, proporcionam um panorama amplo do mundo do trabalho e de suas relações. No contexto da educação profissional, foi feito um retrospecto da sua história no Brasil, considerando documentos que nortearam e regulamentaram suas práticas e a conjuntura em que ela surgiu e foi se consolidando ao longo dos anos. Por fim, por meio da teoria do capital humano, as ações do programa foram analisadas, considerando principalmente os objetivos estabelecidos em caráter oficial na redação da lei que o regulamenta. Os argumentos que consolidaram a análise tem como referencial o materialismo histórico dialético e os resultados obtidos apontam para o fato de que, embora a proposta do programa seja democratizar o acesso ao ensino profissional e articular escola, trabalho e emprego, o que acontece é uma processo de formação de mão de obra massificada de pessoas que não encontram colocação no mercado de trabalho e nem formação integral, pelo contrário, há o enfraquecimento da educação na medida em que a formação ofertada visa simplesmente atender à demanda do capital.

Palavras-chave: educação, educação profissional, escola unitária, PRONATEC, teoria do capital humano, mercantilização da educação

ROCHA, Aline Rodrigues Alves. **PROFESSIONAL EDUCATION AND UNITARY SCHOOL: focus on the National Program for Access to Technical Education and Employment - PRONATEC.** nº 102. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Mario Luiz Neves de Azevedo). Maringá, 2016

ABSTRACT

This current dissertation is a result of research work which the subject investigated was PRONATEC, under the perspective of a concept for the unitarian school of Antonio Gramsci. Such, had as its sole purpose to analyse the proposed programme with an action towards professional education which tries to articulate school, work and employment, in comparison with the full term formation of the individual. Taking in account the process of transformation which the world has gone through, since feudal society until capitalism, as well as the changes in productive models - which went from a rough to a more flexible structure -, it has been necessary to build a trajectory of work which allows a better understanding of the context in which the programme was born, and which motives has driven to the same purpose. In order to analyse this, a bibliography research through documents, articles and programme data was conducted, having as its referral authors Paolo Novello, Ricardo Antunes and Giovanni Alves who, through their writings, were able to provide a panoramic view of the working world and its relations. In the context of professional education, a retrospective was made of its history in Brazil, taking in account documents which have regulated its practices along the years. In short through the human capital theory, the programme actions have been analysed taking in account in particular the objectives established in official character within the law which they were regulated. The arguments which consolidate the analyses, have as its referral the historical dialectical materialism and the results obtained, point to the fact that although the programme proposes to introduce a system of democratic principles to the access of professional education, school, work and employment, what in reality happens is a mass production of a people which can not find its place in the job market, nor finish their formal education. On contrary, what happens is the weakening of the education in which the formation/professional qualification offered aims only to satisfy the capital demand.

Key words: education, vocational education, unitary school, PRONATEC, human capital theory, education marketization

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: . Atuação do programa PRONATEC por região no Brasil.....	18
Figura 2: Efeitos do PRONATEC sobre o mercado formal de trabalho no ano de 2014	19
Figura 3: Matrículas em educação profissional, por dependência administrativa	20
Figura 4: Estrutura educacional brasileira segundo as Leis Orgânicas de Educação de 1942	51
Figura 5: Estrutura Educacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961	54
Figura 6: Estrutura do Ensino Médio proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971	56
Figura 7: Estrutura da educação de nível médio e profissional no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Decreto 2208 de 1997	60
Figura 8: Modalidades de cursos ofertados pelo PRONATEC	79
Figura 9: Ações do programa PRONATEC	80
Figura 10: Número de matrículas do PRONATEC, de acordo com as instituições ofertantes, no ano de 2011 a 2014.....	82
Figura 11: Organograma dos cursos ofertados pelo Bolsa formação	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1:	Comparativo entre os modelos de produção industrial na indústria capitalista	37
Tabela 1:	Atores envolvidos na implantação do PRONATEC	38
Tabela 2:	Execução orçamentária para a expansão da rede federal de escolas federais de educação profissional, de 2011 a 2014.....	39
Tabela 3:	Execução financeira e orçamentária do PRONATEC Bolsa Formação, em 2011 a 2014	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP	- Educação Profissional
FIC	- Formação Inicial e Continuada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
PRONATEC	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAC	- Serviço de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço de Aprendizagem Rural
SENAT	- Serviço de Aprendizagem de Transportes
SESC	- Serviço Social do Comércio
SESI	- Serviço Social da Indústria
USAID	- Agência para Desenvolvimento Internacional

Sumário

1 Introdução	13
2 Trabalho e Educação	22
2.1 As transformações do trabalho ao longo do tempo e o perfil do trabalhador urbano	23
2.2 Escola Unitária e educação profissional.....	33
3 A educação profissional no Brasil	43
3.1 Aspectos históricos da educação profissional no Brasil	44
4 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego	61
4.1 Teoria do Capital Humano, Competências e Empregabilidade	62
4.2 A implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: características, objetivos e ações	72
4.2.1 Ações do Programa.....	79
5 Considerações Finais	87
6 Referencias	94

1 INTRODUÇÃO

O mundo vem passando por profundas mudanças que produziram transformações na prática social e no trabalho. A educação, enquanto processo formativo, não ficou imune a tais transformações. E no contexto de um país que começa a discutir a possibilidade de aprovação de uma lei que visa coibir a liberdade de expressão e o pluralismo de idéias¹ se utilizando da premissa de que as escolas devem ser instituições apartidárias, discutir a formação humana integral e unitária é fundamental para compreender como a educação pode ser um instrumento de dominação ou de emancipação. O espaço da educação é um espaço de debates e embates, onde o indivíduo se faz e se refaz constantemente – educar, como diria Paulo Freire, é um ato político e, portanto, dotado de intencionalidade, objetividade e subjetividade. É intencional porque possui um objetivo, é objetiva porque produz – tanto no educador quanto no educando – e tem uma representação e é subjetiva porque por meio dela o indivíduo se constrói como tal.

Historicamente, as classes sociais menos abastadas sofreram com o despreparo e imaturidade para e na participação política. A (des)educação foi, nesse sentido, utilizada como instrumento de adestramento político para as minorias, cujo projeto proposto foi o de fornecer o mínimo para que o trabalhador fosse um cidadão passivo. Para Mészáros (2008)

[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (p. 45)

Assim, ao trabalhador era ofertado um ensino voltado para a qualificação, afinal, era fundamental fazer com que a classe operária produzisse cada vez mais, ao passo que às classes dominantes cabia a educação cultural, preparatória para assumir altos cargos e gerenciar as classes dominadas – era importante manter a estratificação social, afinal, cada um tinha um papel muito

¹ Trata-se de um projeto que objetiva implantar o Programa Escola Sem Partido, cuja finalidade, segundo texto do projeto, é proibir que haja doutrinação política, religiosa e ideológica dentro do ambiente escolar.

bem definido na sociedade (de um lado o proprietário privado e de outra a classe operária).

A constituição do Estado Democrático de Direito², no Brasil, sinalizou uma mudança de concepção. A educação passou a figurar como o primeiro dos direitos sociais (CURY, 2014). E para além de estabelecer a educação como direito, procurou explicitar formas de realizá-lo enquanto tal. Para este fim

[...] estabeleceu princípios, diretrizes, regras, recursos vinculados e planos, de modo a dar substância a esse direito. [...] tais como gratuidade e obrigatoriedade com qualidade e proteção legal [...] cria prerrogativas próprias para as pessoas em virtude das quais elas passam a usufruir de ou exigir algo que lhes pertence como tal. (CURY, 2014, p. 43)

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabeleceu dois níveis de educação: a educação básica e a educação superior; na modalidade da educação básica, a educação profissional aparece como tendo caráter complementar. Assim, enquanto complementar, a educação profissional é articulada com a educação básica, podendo ser desenvolvida em diferentes níveis e para diferentes públicos, cuja escolaridade é diversificada.

Tendo como objetivo não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a (re)profissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior, a educação profissional deve levar o indivíduo ao seu permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Fica delimitado aqui qual o público principal da educação profissional: pessoas que irão ser qualificadas para atuar no mercado de trabalho.

No Brasil, um país onde as desigualdades sociais, políticas e econômicas estão fortemente presentes - desde a distribuição da riqueza chegando às questões educacionais - a educação também é marcada pela expressão dessa desigualdade. Por este motivo, é necessário enxergar a realidade sem depositar na educação o papel de redentora, pois, toda a sociedade existente com seus

² Poder do Estado, que até então no Brasil era ditatorial, passou a ser limitado pela Constituição de 1988, onde foram estabelecidos os direitos e princípios normativos que passaram a reger a sociedade brasileira desde então.

problemas inerentes, possui não só um modelo de cidadão, mas um modelo de educação que lhe é pertinente.

Considerando as peculiaridades existentes no país com relação ao projeto de educação, o presente trabalho se propõe a realizar um estudo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, enquanto política de formação, tendo como referência a perspectiva gramsciana de escola unitária.

Fruto de um longo trabalho pessoal com Educação Profissional, o interesse pelo tema e pela questão surgiu pela convivência enquanto assistente técnica, professora e orientadora pedagógica de escolas de educação profissional, cujo público era, em geral, alunos pobres, muitas vezes, sem pai ou mãe, adolescentes autores de atos inflacionais, mas, sobretudo, pessoas à margem, segregadas, discriminadas e predestinadas a um papel construído socialmente para elas. Acompanhar o dia a dia dos alunos e mesmo dos pais, ouvindo suas perspectivas com relação aos cursos que realizavam e seus projetos de vida, se transformou no desejo de saber o que acontecia com aquelas pessoas que, muitas vezes, pagavam valores altos por cursos que não cumpriam com os objetivos de inserção no mercado. Porém, aquelas pessoas estavam lá, buscando, a seus modos, conhecimento e, sobretudo, oportunidade de trabalho e de vida.

A escolha do programa PRONATEC como objeto de análise se em função de sua abrangência e porque ele propõe uma articulação entre escola, trabalho e emprego - articulação esta que, se estivesse em consonância com o conceito de escola unitária, causaria uma revolução no projeto educacional do país. Pois a proposta de escola unitária pressupõe a formação de um indivíduo integral, cuja prática cotidiana o conduz para a autonomia. A vivência pessoal fez com que, muitas vezes, eu presenciasse a forma como as pessoas depositavam expectativas no programa. Era comum, nas aulas inaugurais, os alunos salientarem que buscavam formação, qualificação e, ao longo do curso, dizerem que esperavam “uma vida melhor” com o trabalho que conseguiriam após o curso. Enfim, o programa foi uma ação governamental que propunha formação, mas que, além disso, passou a fazer parte de projetos pessoais e de transformação de

vida de pessoas que, não fosse aquela oportunidade de estar ali estudando, não teriam outra possibilidade – entender este processo, pessoalmente, era fundamental.

Inicialmente, confesso, com um olhar ingênuo sobre o programa, o entendimento era de que ele realmente se tratava de uma oportunidade para aqueles que ali estavam (desde adolescentes até idosos, passando por autores de atos infracionais até apenados, desempregados, enfim, um público diversificado, mas com histórias em comum: de dificuldades e adversidades). Contudo, no decorrer da pesquisa, uma nova concepção foi tomando forma e uma pergunta que não queria se calar surgiu: Porque aquelas pessoas estavam ali? E esta pergunta levou a outras: Porque não estavam estudando para ir para a universidade? Porque seus projetos de vida se resumiam a serem operários numa fábrica? Porque depositavam tanta confiança naqueles cursos? Aquela forma de educação (profissionalizante) era tudo que tinham e era sobre aquele “tudo” que projetos de vida se erigiam. Os capítulos desta pesquisa me ajudaram com estas respostas...

Na primeira da parte da pesquisa foi discutido o conceito de trabalho e suas transformações e como isso refletiu nos modos de produção da vida material. Passando pelo feudalismo e indo ao capitalismo, a seção aborda os modelos de produção fordista, taylorista e toyotista e, principalmente, as transformações sociais que ocorreram em decorrência destes modelos. Ainda na primeira seção, foi abordado o conceito de escola unitária e suas peculiaridades, bem como o projeto de educação que ela possui: formar alunos para um mundo onde eles possam ser e se compreender individual e coletivamente.

A LDB, documento norteador da educação no Brasil, traz a formação para o trabalho, com vistas ao desenvolvimento científico e tecnológico como uma das finalidades da educação. Nesta perspectiva, coloca a educação profissional e tecnológica como uma das vias para atingir tal finalidade. Com isso, a educação profissional ganha espaço e também alunos. Contudo, embora a LDB seja uma diretriz para a educação nacional e, portanto, para todos os alunos que dela fazem parte, a pergunta que ecoa é: para qual aluno é a escola de educação

profissional e tecnológica? Esta resposta é o cerne não só desta questão, mas de como a educação no Brasil tem sido conduzida.

Na segunda parte do trabalho, será abordado o processo de construção do modelo de educação profissional no Brasil: como surgiu e seus desdobramentos atuais. Enfatizando a questão da dualidade educacional existente: onde um segmento da população, cujas famílias possuíam maior poder aquisitivo, tinham a possibilidade de trabalhar mais tardiamente e, com isso, prolongar os anos de estudo, até o ensino superior (para estes alunos havia a escola de educação geral ou, como os estudiosos denominavam, propedêutica). Em contrapartida, para os filhos das famílias menos privilegiadas e que precisavam iniciar no mundo do trabalho mais cedo, havia as escolas de formação profissional. Esta demarcação (propedêutico/profissional) separou não apenas alunos, mas escolas, classes e sociedade. Compreender como esta separação foi construída historicamente é fundamental para entender como, ainda hoje, estas relações se reproduzem.

Na terceira seção, o programa PRONATEC será abordado de maneira mais detida. Este programa, o PRONATEC, foi instituído em 2011, na realidade, como se perceberá, congregando iniciativas lançadas anteriormente em um único programa, entre os quais: a) Programa Brasil Profissionalizado; b) Rede E-TecBrasil; c) Acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; d) expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; e e) Bolsa-Formação.

O programa, apresentado como uma das principais metas do governo, foi utilizado como forma de fortalecimento de campanha eleitoral pelo governo atual, conforme figura 1. A ampliação do número de vagas na educação profissional, como maneira de melhorar a qualificação dos indivíduos e, por conseguinte, sua possibilidade de colocação no mercado de trabalho foi destaque tanto durante a campanha quanto na ocasião da posse do governo Dilma Rousseff.

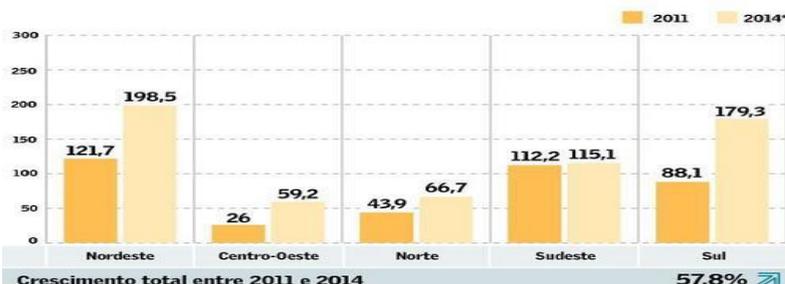
Figura 1 Atuação do programa PRONATEC por região no Brasil

Batalha eleitoral do ensino técnico

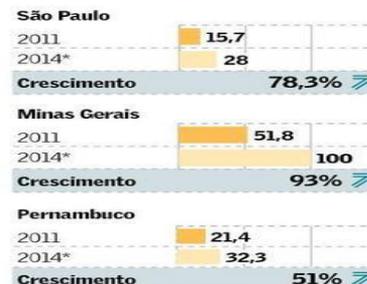
Dilma intensifica política educacional de formação profissional em territórios de adversários

Ensino técnico federal

Matrículas por região - em mil

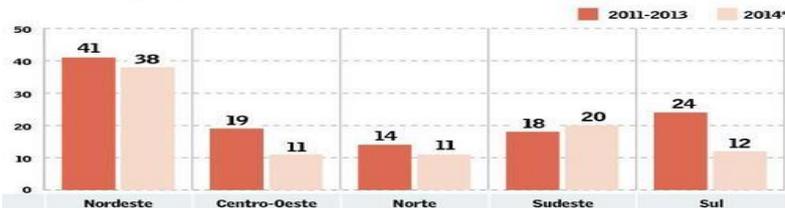


Matrículas por Estado - em mil



Novas escolas técnicas federais

Matrículas por região - em mil

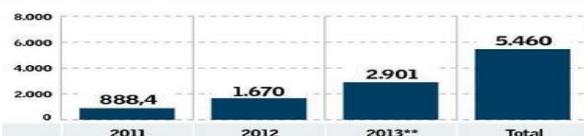


Novas escolas por Estado



Pronatec

Matrículas - em mil



Campeões de matrículas 2011-2013 - em mil**

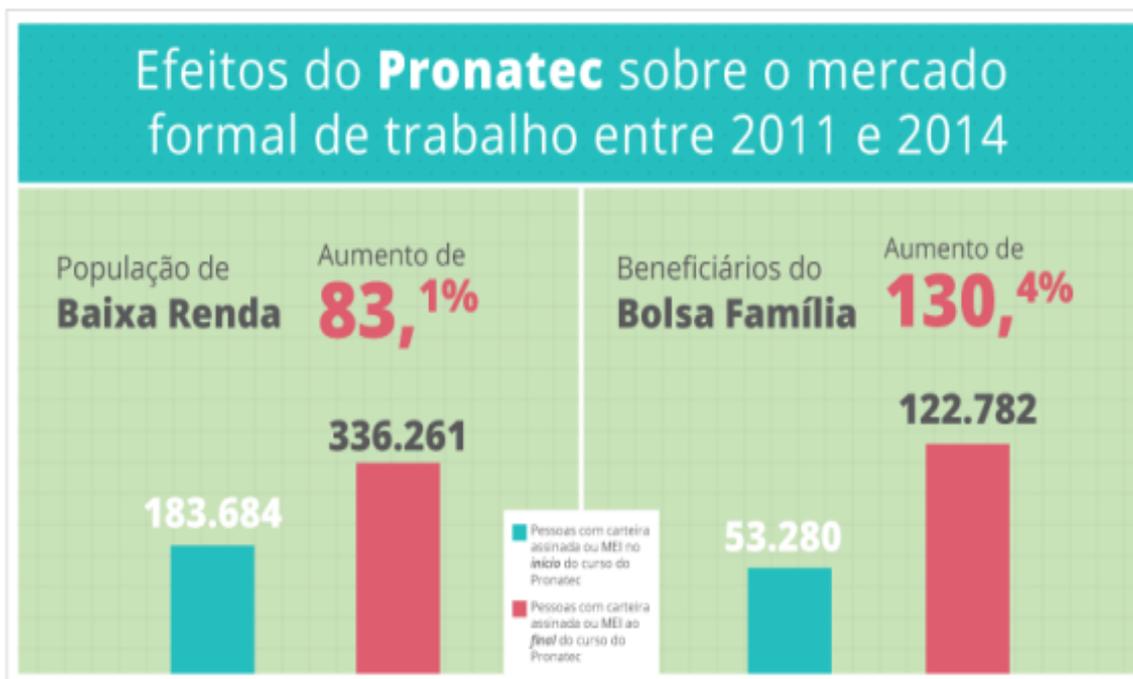


Fonte: Ministério da Educação (MEC). *Projeção; **Até novembro

Fonte: Universo Online

No ano de 2014, em decorrência não apenas da ampliação do número de vagas, mas da quantidade de matrículas realizadas, conforme figura 2, houve um aumento significativo de trabalhadores que conseguiram emprego com carteira assinada. Este crescimento ocorreu, segundo dados do governo, devido ao fato de que após passar pelo processo de qualificação ofertado pelo programa os trabalhadores ampliaram sua possibilidade de conseguir emprego. Isso conduziu à promessa de ampliação do programa que, para o ano de 2016, tinha como meta ofertar 2 milhões de vagas a mais.

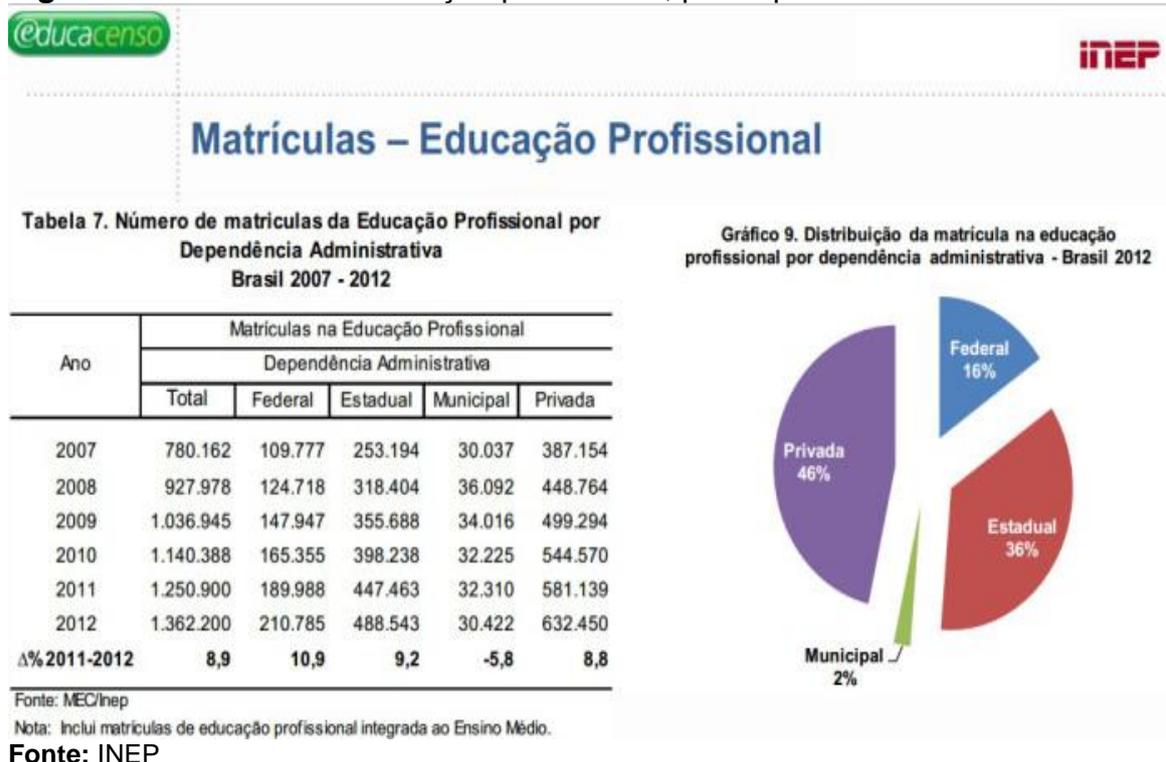
Figura 2 Efeitos do PRONATEC sobre o mercado formal de trabalho no ano de 2014



Fonte: Universo Online

Os cursos do Pronatec, normalmente, são ofertados por diversas instituições, entre elas estão: as redes públicas federal, estaduais e municipais; pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), instituições privadas de educação superior e de educação profissional técnica de nível médio. A figura 3 demonstra os números de matrícula na educação profissional, por dependência administrativa, fora do programa, mas que reflete o panorama do Pronatec, cujo maior realizador de cursos é os SNA's.

Figura 3 Matrículas em educação profissional, por dependência administrativa



Como hipótese de trabalho que norteou a pesquisa, propôs-se que a educação profissional, através do PRONATEC, teria uma proposta que reforçava não apenas a dualidade educacional estabelecida como tem reforçado o estigma do aluno pobre que deve ingressar no mercado de trabalho para tornar-se produtivo o mais precocemente possível. Entendo aqui que por dualidade o fato de a educação assumir um caráter propedêutico para as elites e, em contrapartida, buscar promover a formação para o trabalho para as classes pobres. Compreender a constituição do sistema dual de ensino e suas implicações para a formação do indivíduo foram fundamentais na formulação das análises da presente pesquisa.

Trata-se, por fim, de uma pesquisa teórica e bibliográfica, cujo referencial teórico metodológico adotado e que norteia a mesma é o materialismo histórico dialético.

O método dialético reconhece a dificuldade de se apreender o real, em sua determinação objetiva, por isso a realidade se constrói diante do pesquisador por meio das noções de totalidade, mudança e contradição. A noção de **totalidade** refere-se ao entendimento de que a realidade está totalmente interdependente,

interrelacionada entre os fatos e fenômenos que a constitui. Já a noção de **mudança** compreende que a natureza e a sociedade estão em constante mudança e que elas tanto são quantitativas quanto qualitativas. Enquanto isso a noção de **contradição** torna-se o motor da mudança. As contradições são constantes e intrínsecas à realidade. As relações entre os fenômenos ocorrem num processo de conflitos que geram novas situações na sociedade. (DINIZ; SILVA, 2008, p. 4)

Enquanto método, a dialética conduz o pesquisador a compreender a realidade como um movimento para além daquilo que está posto. É, portanto, necessário analisar além das aparências a forma como os fenômenos se relacionam, se produzem, se reproduzem, bem como, se modificam “meio da superação da desigualdade na produção e distribuição dos resultados do trabalho coletivo.” (DINIZ; SILVA, 2008, p. 11)

Dessa forma, a respeito da análise do programa em relação à formação classe trabalhadora, a compreensão que se tem é de um processo educativo que estabelece uma relação dialética com os processos produtivos. A escola é uma instituição que reflete a forma como a sociedade na qual ela se insere está organizada, principalmente no se que refere aos conflitos e desigualdades nela estabelecidos.

A partir dos pressupostos anteriormente citados, tanto com o intuito de coletar informações quanto alocar os resultados, dando organicidade ao trabalho, foi realizada leitura e análises de documentos oficiais, discursos, leis, decretos, artigos, livros, dissertações e teses relacionadas à temática da pesquisa.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

Abomináveis na grandeza,
Os reis da mina e da fornalha
Edificaram a riqueza
Sobre o suor de quem trabalha!
Todo o produto de quem sua
A corja rica o recolheu.
Querendo que ela o restituia,
O povo só quer o que é seu!

Hino da Internacional Comunista
Eugène Pottier e Pierre Degeyter

A presente seção tem como objetivo discutir as relações entre o trabalho e educação, enquanto processos formativos do sujeito autônomo ou não. Pois, o trabalho pode ser compreendido como uma forma de emancipação humana (quando o homem transforma a natureza, com finalidade de produzir condições materiais para sua vida), mas também pode ser visto enquanto um instrumento de exploração humana (quando indivíduo se transforma num mecanismo de produção material, com o objetivo de proporcionar lucratividade e acumulação de bens e capital). Entender como ocorre tanto a emancipação quanto a exploração, é determinante para o indivíduo conhecer a realidade em que está inserido, conhecer os processos de construção social, política e econômica e de que forma tais processo afetam a vida individual e coletiva.

Considerando que o processo de organização, planejamento e execução do trabalho pressupõe aprendizagem – palavra inerente ao processo educativo em si Para Leontiev (2004) o homem se faz humano através do trabalho, pois, nele se constrói individual e coletivamente; através do trabalho o homem se desenvolve, cria e recria objetos, constrói casas, enfim, progride e amplia seu conhecimento de mundo e de vida; enfim, através do trabalho o homem se faz homem (se humaniza e se hominiza). Nesta perspectiva, é mister discutir a questão da educação, enquanto processo de aquisição de conceitos, de formação intelectual e moral e como ela pode contribuir para a formação humana autônoma. Por isso, a partir da perspectiva gramsciana de educação, será abordada a escola como princípio norteador da formação do indivíduo para a liberdade.

2.1 As transformações do trabalho ao longo do tempo e o perfil do trabalhador urbano

O trabalho, ao longo dos tempos, tem assumido diferentes funções e conceitos e suas transformações impactaram não apenas em seu perfil (na forma como ele é realizado), mas também no perfil daquele que o realiza (o trabalhador). Pois, se o trabalho não é o mesmo no decorrer dos anos, tampouco o trabalhador o é.

Na sociedade feudal, o trabalhador tinha um modo peculiar de atividade: além de estar diretamente ligado à terra, os seus produtos eram voltados para o consumo local, ou seja, sua subsistência e, apenas eventualmente, ocorria a troca de excedentes (SAVIANI, 2007). O trabalho, nesta sociedade, embora contraditoriamente, tivesse por base a servidão, seu princípio norteador tomava por referência a coletividade e a solidariedade, sem foco no lucro. O homem era detentor dos meios de produção – suas mãos e ferramentas necessárias à realização do trabalho e, embora tivesse uma jornada extensa de trabalho (uma vez que sua atividade tinha base na agricultura e artesanato), era dono de seu produto.

Outro aspecto importante do trabalho no feudalismo, era que, além de ser uma forma de produzir a vida coletiva, era uma atividade criativa, caracterizada por uma prática artesanal, com ações pensadas e mediadas; era também ação transformadora tanto do material (natureza) quanto do individual – uma vez que o homem agia através dos instrumentos para a execução de algo que havia sido planejado por ele mesmo para um determinado fim. (CODO, 1985).

O trabalho era, então, humanizado e humanizante, isto é, através do trabalho o homem se hominizava. Pois, ele (o trabalho) era constituído pelo ato consciente que, no ser social, “deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica. Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social” (ANTUNES, 2005, P. 68-9).

Com a Revolução Industrial³, que marca a transição do modo de produção feudalista para o modo de produção capitalista, o trabalho assumiu papel central não apenas como forma de produção da vida material, mas como protagonista na transformação da configuração social e econômica do mundo. A industrialização foi, nesse período, um fenômeno marcadamente intenso e de grande amplitude.

Na sociedade industrial (segunda metade do século XVIII), já em uma sociedade capitalista, o trabalho se configurou de outra forma: tendo como finalidade a produção e, conseqüentemente, o lucro. A atividade industrial gerou outras características para a sociedade, entre elas, a idéia de que era necessário selecionar as pessoas mais qualificadas e, com isso, integrá-las ao sistema estabelecido para atender aos objetivos do mundo com foco na lucratividade e acumulação. E, junto com a indústria e a produção em série, o sistema capitalista desenvolve-se ao "ritmo" da maquinaria:

[...] um sistema centrado na mercadoria e no lucro (...) na transformação do trabalho humano em mercadoria, através da mercantilização do trabalho e na geração de valor (...) sendo o trabalho coletivo e a posse dos meios de produção individual. (CODO, 1985, p. 41)

O modo de produção da era industrial gerou não apenas a necessidade de ter mão de obra especializada, já que houve uma divisão do trabalho - pois, o trabalhador passou a realizar apenas parte da tarefa. Teve como conseqüência, ainda, a divisão da atividade produtiva e, com isso, o aumento na agilidade dos processos em si e aumento da produção.

Como desdobramento da fase de industrialização e das inovações tecnológicas, surgiu um novo modelo de produção: a administração científica ou taylorismo. Esta foi uma forma de organização industrial que restringia as tarefas aos fatores ligados ao cargo e a função do operário (cada indivíduo tinha seu papel rigidamente definido no processo de produção). Cada tarefa era

³ A Revolução industrial Conjunto das transformações tecnológicas, econômicas e sociais ocorridas na Europa e particularmente na Inglaterra nos séculos XVIII e XIX, e que resultaram na instalação do sistema fabril e na difusão do modo de produção capitalista. O processo foi impulsionado, numa primeira fase, pelo aperfeiçoamento de máquinas de fição e tecelagem e pela invenção da máquina a vapor, da locomotiva e de numerosas máquinas-ferramentas. Em outro aspecto, a Revolução Industrial pode ser vista como o ponto alto de um longo processo de transformação no âmbito das forças produtivas, tendo suas raízes na crise do sistema feudal europeu.

cuidadosamente planeja da, para que sua execução fosse realizada com a máxima eficiência e o mínimo de erros, dentro do tempo estipulado. Havia pouca ou nenhuma ênfase no elemento humano, a organização era vista como uma engrenagem, cujas máquinas e pessoas eram tidas como peças do funcionamento da mesma. O trabalho era racionalizado e mecanizado para que os trabalhadores pudessem produzir sempre e mais, isto é:

[...] desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 2008, p. 66-7)

O Taylorismo, sobretudo, inovou quanto ao método de produção ao propor que o trabalho fosse padronizado, com custos reduzidos e com o maior aproveitamento de tempo possível - o homem e as máquinas deveriam ser mensurados e controlados, para ampliar sua efetividade, quantidade e, com isso, gerar maior lucratividade. E para que tais objetivos fossem atingidos, de acordo com o Taylorismo:

[...] a administração deveria incumbir-se de analisar o processo de trabalho nos seus mínimos detalhes, propor e testar novas formas de realizá-lo e transmiti-las aos operários em forma de padrões hierárquicos rígidos de execução, assegurados pela elaboração de normas, instruções, regras de procedimento, prêmios, sanções, etc. Deve também escolher e treinar "o melhor homem" para realizar cada tarefa do processo de trabalho, atendendo às disposições previamente estabelecidas por meio de previsões e planejamento. (TEIXEIRA E SOUZA, 1985, p. 68)

Taylor (1990), com seu modelo de produção, fragmentou as atividades humanas, na medida em que as separou em: atividades de planejamento e supervisão (administração) das atividades de execução (operários), propondo uma "organização racional do trabalho". Os princípios de sua proposta de organização eram:

- Seleção científica do trabalhador: era necessário colocar o homem para desempenhar a tarefa mais adequada ao seu perfil de aptidões e interesses.
- Estabelecimento de um tempo padrão para a execução de cada tarefa: isto era obtido por meio da minuciosa análise do trabalho (desenho de cargos e tarefas) e do estudo de tempo, movimentos e da fadiga humana.
- Plano de incentivos salariais: a remuneração do trabalhador deveria ser compatível com a sua produção, estabelecendo-se prêmios por produção.
- Divisão do trabalho: cada tarefa deveria ser dividida no maior número possível de subtarefas, pois assim o trabalhador se especializaria ao máximo, aumentando a eficiência da sua produção.
- Supervisão funcional: também especializada – por áreas – a supervisão significava controle rígido do trabalho dos funcionários.
- Padronização das tarefas, com ênfase na eficiência: existia uma única maneira de executar uma tarefa e ela deveria ser descoberta e imposta aos trabalhadores.
- Estabelecimento de boas condições físicas de trabalho: isto influenciava diretamente na produtividade e na eficiência, em virtude do bem-estar físico e da diminuição da fadiga do trabalhador.

Através destas diretrizes, se consolidaram os princípios da Administração Científica e a aplicação dos estudos de tempo e movimento. Com o objetivo de manter total controle dos processos produtivos por parte dos detentores dos meios de produção, dividindo as tarefas do operariado, dominando o corpo físico do trabalhador, fragmentando as atividades de projeção e execução, com finalidade de obtenção de ganhos econômicos.

Para além das proposições do Taylorismo, nasceu o Fordismo. Proposto por Henry Ford, este novo modelo de produção surgiu numa fábrica automobilística, introduziu a linha de montagem no processo produtivo e a fixação e especialização do trabalhador num determinado posto de trabalho - o objetivo era sistematizar o trabalho mecanizado, trazendo os insumos até o trabalhador e

diminuindo a perda de tempo, acelerando a produção, barateando os custos para venda e ampliando o número de consumidores de seu produto.

A execução do trabalho nas fábricas cujo modelo de produção era fordista ocorria em etapas, onde cada trabalhador tinha sua especialidade. Contudo, isto gerava o problema de movimentos repetitivos e desgastante tanto físico quanto psiquicamente. Com o Fordismo

[...] o trabalho massificado ganha condições de trabalho precário, reforçado por uma segunda característica fordista, a racionalização da produção através do parcelamento de tarefas fundado na tradição taylorista. Parcelamento de tarefas implica que o trabalhador não necessita mais ser um artesão especialista em mecânica, sendo necessária apenas resistência física e psíquica num processo de produção constituído por um número ilimitado de gestos, sempre os mesmos, repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho. (PERES, 2010, p. 2)

Como incentivo para seus funcionários, Ford adotou o mecanismo de compensação através do pagamento de salários maiores do que a média do mercado. Este mecanismo de subordinação contava com o fato de que os funcionários suportavam suas atividades, por causa da remuneração, com vistas a uma melhor qualidade de vida.

Embora o processo de produção fordista não exigisse uma alta qualificação do funcionário, cada um deveria saber exatamente qual tarefa executar em sua linha de produção (isto é, precisavam ser especializados em suas tarefas). Isso significava que os funcionários raramente eram demitidos, pois, era difícil montar uma equipe de trabalho com organicidade e articulação, pois, seria "[...] antieconômico dispersar os elementos de um todo orgânico constituído com esforço, porque seria quase impossível voltar a agrupá-los" (GRAMSCI, 2008, p. 78). Desta forma, caso o empregado não saísse por vontade própria, uma vez que desenvolvesse sua função, dificilmente seria demitido. Em suma, ao propor sua teoria de organização do trabalho na indústria, Ford elaborou três princípios norteadores. São eles:

1) princípio da intensificação — consiste em reduzir o tempo de produção com o emprego imediato dos equipamentos e matérias-primas e a rápida colocação do produto no mercado; 2) princípio

da economicidade — consiste em reduzir ao mínimo o estoque da matéria-prima em transformação, de tal forma que uma determinada quantidade de automóveis (a maior possível) já estivesse sendo vendida no mercado antes do pagamento das matérias-primas consumidas e dos salários dos empregados; 3) princípio de produtividade — consiste em aumentar a quantidade de produção por trabalhador na unidade de tempo mediante a especialização e a linha de montagem. (SANDRONI, 1999, p. 250)

No pós II Guerra Mundial, o Fordismo se converteu num modelo de produção firme e consolidado, adotado por empresas em diversas partes do mundo. Contudo, segundo Harvey (1998) desde os anos de 1960 já havia indícios da crise que levaria o Fordismo, enquanto modelo de produção, ao declínio. Para o autor, o grande problema gerador da crise se traduzia na palavra rigidez: rigidez de produção, de mercado, de mão de obra, de modelo de produção, da distribuição da força de trabalho e até mesmo nos contratos de trabalho. Corroborando a fase de declínio do Fordismo, em meados da década de 1970, Harvey (1998) destaca a crise do capital se acentua, e define como gerador da crise não apenas o controle capitalista do trabalho; os salários eram relativamente altos, a força de trabalho era organizada e tinha poder político e, com isso, o capital precisou "disciplinar a força de trabalho". Isso se deu principalmente através do processo de globalização⁴, das mudanças tecnológicas, contenção do poder político dos trabalhadores, diminuição de salários e postos de trabalho. Isso fez com que a década de 1970 fosse marcada como um período de reestruturação produtiva⁵, necessária para superação da crise estabelecida - por

⁴ Diversos processos pelos quais populações humanas geograficamente dispersas são levadas ao contato mais próximo e imediato entre si, criando uma comunidade única ou sociedade global (GIDDENS, 2016, p. 17)

⁵ O desenvolvimento do modo de produção capitalista-industrial ocorre através de intensos processos de reestruturação produtiva. Há pouco mais de duzentos anos, o capitalismo moderno é atingido por processos de reestruturação produtiva que alteram objetividade (e subjetividade) do mundo do trabalho. No século XX, a reestruturação produtiva do capital foi marcada pelas inovações fordistas-tayloristas. Foi um longo processo de mutações sócio-organizacionais e tecnológicas que alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços. Fordismo e taylorismo foram as principais ideologias orgânicas da produção capitalista no século XX, tornando-se "modelos produtivos" do processo de racionalização do trabalho capitalista no século passado. A introdução dos novos "modelos produtivos" foi lenta, desigual e combinada, percorrendo a maior parte do século XX. Ela atingiu de forma diferenciada países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços. O que surge hoje, com o novo complexo de reestruturação produtiva, o toyotismo, é tão-somente mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo que teve origem com o fordismo taylorismo. (ALVES, 2007. p. 155)

isso, o processo de acumulação flexível⁶ foi uma consequência necessária para que o capital pudesse se reestabelecer após a crise que havia sofrido.

No período pós fordista um novo modelo de produção industrial entrou em ascensão: o modelo toyotista de produção. O sistema Toyota de produção, conhecido também como toyotismo, ohnismo, lean production (produção enxuta) ou modelo flexível, nasceu no Japão e foi idealizado por Taiichi Ohno, através do livro *O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala* (ALVES, 2011). Nele Ohno descreve os princípios e técnicas da filosofia do sistema Toyota, afirmando inclusive sua aplicabilidade em qualquer área de gestão da produção e do trabalho. Entre as características do sistema Toyota de produção estão:

- *Just in time*: a busca pela eliminação do desperdício e da produção conforme a demanda (o que evita a superprodução), busca pela eficiência para aumentar a produção e, conseqüentemente, a lucratividade. Esta forma de gestão da produção visava a gestão do trabalho vivo, pois, Ohno – com seu modelo – buscava produzir mais, em menos tempo, com maiores ganhos e, principalmente, com menos operários (ALVES, 2011). Com o just in time houve uma realocação de máquinas no chão de fábrica, o que gerou um novo fluxo de produção que primava por diminuição de estoques e multifuncionalidade de tarefas (pois um operário deveria realizar vários processos, o que, por sua vez, ocasionou uma jornada de trabalho muito mais intensa).
- Kanban: é uma palavra de origem japonesa, que significa etiqueta ou cartão e que objetiva a gestão do fluxo de informações no ciclo produtivo, na medida em que fornece uma visão global do processo e do produto como um todo. De acordo com Alves, 2011 o trabalhador sempre deve “pensar pelo avesso” ao utilizar o método kanban, pois, o responsável pelo processo subsequente sempre deve ir até o responsável pelo anterior – e não ficar aguardando, para tornar a produção mais ágil. É,

⁶ O regime de acumulação flexível se desenvolve sob o capitalismo global, caracterizado, por um lado, pela predominância do capital financeiro e da financeirização da riqueza capitalista e por outro, pela novo complexo de reestruturação produtiva sob o espírito do toyotismo. (ALVES, 2007, p. 176)

ainda, através do kanban que os operários se comunicam e interligam suas atividades dentro da produção, com o objetivo de fazer fluir a comunicação para que todos tenham ciência e controle da quantidade e qualidade de produtos existentes e necessários – o que evita a superprodução e desperdício.

- Automação: é a inserção de maquinário inteligente, capaz de operar de forma automatizada e de parar diante de condições anormais de produção, o que visava evitar a produção de peças defeituosas. O objetivo aqui era fazer com que as máquinas pudessem operar sem que o operador estivesse atrelado a ela, o que o liberaria para realizar outras atividades. O operário passa a se desespecializar e a partilhar seu tempo entre as diversas atividades necessárias à produção (ALVES, 2011).

No Toyotismo há uma nova rotina de trabalho que pressupõe não apenas a apreensão do gesto físico do trabalhador, como o fazia o Taylorismo e Fordismo, mas a captura de sua subjetividade. Sob a égide do Toyotismo, o trabalhador foi forçado a desenvolver suas atividades em equipe, visto que todos têm o dever de colaborar ao mesmo tempo em que precisam se supervisionar – o “local de trabalho é um local de aprendizagem contínua que requer da equipe ou time inteligência instrumental e atitude proativa na resolução de problemas” (ALVES, 2011, p. 66). O autor destaca ainda que

A produção flexível [...] implica o engajamento laboral. Ao tratar do nivelamento da produção, Ohno expõe a capacidade do toyotismo em se apropriar do “saber fazer” dos operadores de base e da rede de subcontratação [...] visando aprimorar os procedimentos da produção flexível (ALVES, 2011, p. 50)

A flexibilização do trabalho no sistema toyota exige que o operário esteja habilitado a realizar diferentes atividades de forma simultânea, utilizando diferentes materiais e diferentes maquinários, isso gera a fluidez e flexibilidade das atividades e, por conseguinte, do processo produtivo em si. Em função disso, o trabalho em postos fixos e com operários altamente especializados é substituído. Porém para que ocorra essa fluidez e integração é necessário que o trabalhador esteja engajado na realização de suas atividades, de forma que seja

capaz de realizar as suas tarefas instintivamente - “lembrar com o corpo ou conhecer e fazer instintivamente” (ALVES, 2011, p. 46).

Para evidenciar as características de cada um dos modelos de produção industrial, quadro 1 apresenta resumidamente uma comparação entre Taylorismo, Fordismo e Toyotismo.

Quadro 1 Comparativo entre os modelos de produção industrial na indústria capitalista:

Taylorismo	Fordismo	Toyotismo
Mecanização da produção	Realização de uma única tarefa	Realização de Tarefas Múltiplas
Seleção de Pessoal e Divisão de tarefas em seqüências	Alto grau de especialização de mão de ora	Flexibilização da mão de obra
	Disciplinamento da força de trabalho	Treinamento no trabalho
Estudo de tempos e movimentos	Ambiente de trabalho fechado	Ambiente de trabalho aberto (em sistema de ilhas)
	Redução de variedades de produto	Aumento de variedades de produtos
	Produção em massa	Produção de acordo com a demanda
	Estrutura das operações é rígida – cadeia de montagem	Estrutura das operações é flexível
Diminuir o desperdício de tempo e dinheiro	Havia um percentual de defeito	Havia o foco em “zero defeito”

Para Antunes (2005, p. 97) além dos diferenciais entre modelo japonês e os anteriores, o que conduziu aquele ao êxito foi "o envolvimento e a exploração intensificada da força de trabalho em forte simbiose com o desenvolvimento tecnocientífico". Pois, se no Taylorismo e Fordismo o indivíduo

executava tarefas repetitivas que o impediam de pensar e criar, no Toyotismo, ao contrário, ele deve não apenas pensar, mas antecipar toda e qualquer situação que venha a causar um problema que tenha impacto no processo de produção, na mesma medida em que convive com os avanços tecnológicos com os quais precisa lidar no processo produtivo, isto é, o trabalhador “é obrigado a pensar e, mais do que isso, colocar sua inteligência a serviço do capital” (ALVES, 2011, p. 112).

A flexibilização do trabalho e, conseqüentemente, da economia, no que se refere a reestruturação produtiva, gerou inúmeros resultados para a sociedade na atualidade. Empresas nascem e morrem o tempo todo, umas se fundem e outras se dividem e as conseqüências para o trabalhador são devastadoras: precarização do trabalho, geração de relações informais, terceirização de mão de obra, subcontratações, desestruturação e, na contramão de todas estas questões, a crescente exigência do mercado por mão de obra qualificada (ANTUNES; ALVES, 2004).

Nesta perspectiva, embora o trabalho seja cada vez mais objetivo, o perfil do trabalhador atual foi redesenhado. Além dos movimentos repetitivos, automáticos e fragmentados, entra em foco o indivíduo subjetivo. Um ser que precisa ser capaz de compreender todo o processo de produção no qual está inserido, conhecendo cada etapa, mas com vistas ao produto final (ainda que apenas produza, sem consumir aquilo que produziu). Os processos de trabalho se tornam cada vez mais complexos e a tecnologia se moderniza rapidamente e se encontra cada vez mais presente no cotidiano da produção.

O mercado de trabalho exige que o trabalhador tenha cada vez mais competências e habilidades para ocupar um posto de trabalho. Esta afirmativa foi mais uma das conseqüências trazidas pelo processo de reestruturação produtiva para o contexto do mundo do trabalho. As competências são postas como fundamentais ao operário, para que, além de se inserir, também se mantenha no mercado. Contudo, coloca sob a responsabilidade individual buscar qualificação⁷

⁷ Sobre a questão da qualificação: GERALDINO, Gustavo C L. In: Políticas Públicas de Qualificação para o Trabalho: o PRONATEC em discussão. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Gustavo.pdf>

e aprimoramento - para aumentar não apenas o valor agregado da venda da força de trabalho, mas a possibilidade de ocupar um lugar num universo cada vez mais competitivo e seletivo – e que, segundo a lógica do capital, não possui lugar para todos.

Desta forma, a associação entre educação e trabalho vem tomando cada vez mais espaço de discussão entre os profissionais de diversas áreas de pesquisa (sociologia, psicologia, educação, história, ciências sociais são alguns exemplos) que investigam tanto um tema quanto o outro. Isso se deve não apenas ao fato de que o homem está inserido num processo de produção da própria vida, mas, também, porque o capital estabelece que este mesmo homem deva estar capacitado para a produção em si.

Os modelos criados para atender a demanda de produção da indústria, mais do que formar trabalhadores, formam pessoas. Influenciam direta e indiretamente na vida do indivíduo e, com isso, na construção de uma sociedade cuja identidade corresponde e se confunde com a identidade do trabalhador em si; uma sociedade capitalista que constrói hábitos, valores, condutas, relações sociais e determina até mesmo o tipo de cultura que devemos “consumir”.

2.2 Escola Unitária e Educação Profissional

O processo de construção da humanidade através do trabalho pressupõe não só um ideal de sociedade, mas um ideal de instituições que formam o ser humano para viver em sociedade. A escola, enquanto espaço de formação humana, exerce um papel fundamental neste processo - o de preparação do ser individual para o social. Pois,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem,

isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2007, p. 154)

Nesse sentido, trabalho e educação, enquanto processos interligados, devem buscar fazer com que o indivíduo seja capaz de pensar os processos de produção e transformação da natureza, se enxergando como parte e, também, como realizador deste processo. Sendo assim, pensar a educação enquanto ato de informação, formação e desenvolvimento do sujeito, faz com que a escola seja tida como prioritária, uma vez que é nela que o processo educativo formal acontece. Entretanto, ao longo do desenvolvimento da sociedade – no processo de transformação do trabalho e das próprias relações sociais por ele impostas, houve a separação entre estas duas atividades (trabalho e educação). Isso se deu, pois,

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes [...] essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (Saviani, 2007, p. 155)

A cisão entre a atividade laboral e intelectual, segundo o autor, deu origem também a lugares distintos onde elas seriam realizadas: a atividade intelectual, exercida por indivíduos que possuíam tempo livre, deveria se realizar nas escolas e a atividade laboral, voltada para aqueles que precisavam realizar atividades voltadas para a produção da vida material. Esta separação iniciada na antiguidade, onde a escola originalmente estava ligada às atividades intelectualizadas enquanto que a educação para o trabalho ocorria durante a execução do mesmo, se consolidou ainda mais tanto no feudalismo quanto no capitalismo. Com este último, inclusive, essa separação vai muito além, pois, a

emergência de uma nova forma de produção, onde as operações que eram realizadas manualmente tornam-se mecanizadas, passa a exigir dos indivíduos um saber que os tornasse aptos a integrarem este novo processo produtivo. Isto equivale a dizer que,

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (Saviani, 2007, p. 159)

Paralelamente à escolaridade mínima exigida ao trabalhador para realizar os processos operacionais básicos do maquinário utilizado nas fábricas, era imprescindível também que houvesse pessoas aptas a realizar a manutenção e reparo das mesmas quando se fizesse necessário. Este treinamento exigia um preparo intelectual bem maior e especializado. Com isso, as fábricas começaram a organizar os primeiros cursos profissionalizantes da época, configurados de forma a atender as demandas do processo produtivo. Saviani, 2007 sinaliza que a partir daí a escola comum a todos se dividiu em escola de formação profissional e escola de formação geral. Uma das conseqüências da Revolução Industrial que “pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção.” (Saviani, 2007, p. 159).

Esta dualidade no processo educacional, desde então, tem se reproduzido e, marcadamente, se acentuado na contemporaneidade. Desde a antiguidade a escola já não é a mesma para os indivíduos e com as transformações sociais, a divisão do trabalho e da sociedade em classes – onde uma classe explora e a outra é explorada; uma classe domina e outra é dominada – esta separação se consolidou cada vez mais. Essa contradição – e separação – se tornou mais marcante do que nunca na atualidade e a escola institucionaliza essa característica, na medida em que para a classe menos favorecida temos uma escola “de pobre para o pobre”, que irá formar mão de obra para abastecer um mercado de trabalho, diferentemente das escolas para as classes mais abastadas, que formarão os dirigentes da sociedade.

A discussão proposta por Antonio Gramsci, um pensador do século XX, com origem marxista, que simbolizou toda uma luta – em prol inicialmente de seu povo – na Itália com idéias e proposições atuais, de uma escola democrática, humanista e, sobretudo, unitária, estava na contramão dos conceitos estabelecidos até então.

Para Gramsci, a escola tinha um papel primordial para consolidar a dominação, ou não; por isso, a instituição escolar, bem como outras instituições educativas não escolares (como partidos, sindicatos, meios de comunicação e a própria fábrica) poderiam auxiliar no processo de formação e libertação da classe oprimida. Pois, para ele, qualquer indivíduo era passível de formação e

[...] todo homem, enfim, fora de sua atividade profissional, exerce algum tipo de atividade intelectual, ele é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, ele participa de alguma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral e por isso contribui para sustentar uma concepção de mundo ou para modificá-la, isto é, para suscitar novos modos de pensar. (GRAMSCI, 1982, p 9-10)

A escola de Gramsci tinha como objetivo formar pessoas para autonomia, para a atuação com liberdade; havia nela uma preocupação com a formação do trabalhador para o trabalho, mas não enquanto forma de produção da vida material, mas enquanto meio de emancipação humana. E para ele, isto só poderia ocorrer com base na formação profissional e formação intelectual, conjuntamente para alcançar o objetivo de formação emancipatória. Nesta perspectiva,

[...] a idéia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de outras doutrinas frias e enciclopédicas; a idéia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial, constitui a alma da concepção educativa de Gramsci. (NOSELLA, 2010, p. 70)

Para Gramsci era necessário que as escolas atuassem de forma desinteressada no processo educativo. Esta concepção deu origem ao termo “escola do saber desinteressado, que contrapunha a chamada “escola do trabalho”, que estava diretamente ligada ao processo de profissionalização e, conseqüentemente, produção. Ademais,

[...]o termo 'desinteressado' conota um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Em outras palavras, uma escola 'desinteressada-do-trabalho' é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27)

Assim, a compreensão de uma escola desinteressada residia, portanto, num tipo de escola cujo comprometimento se dava com a formação global do educando; onde sua aprendizagem enfatizasse a compreensão de mundo, da existência individual e social, e que contribuísse não apenas para dominar e transformar a natureza, mas, além disso, colaborasse ativamente com as próprias condições da existência.

Nesse sentido, fundamentalmente, a escola unitária, desenvolveria práticas que estivessem voltadas para o desenvolvimento individual e social, sem dicotomizar o ser humano (como ocorria na sociedade de classes), uma escola única e para todos.

A relação entre a escola e o trabalho se estabelecia muito além de quaisquer técnicas, métodos ou procedimentos que pudessem ser ensinados ao educando de forma desvinculada de sua realidade, tolhendo sua liberdade, crescimento e autonomia. O trabalho, para ele,

[...] se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. [...] Em outras palavras, a escola se inspira no trabalho [...] como seu princípio pedagógico, não certamente deixando de ser escola (nem parcialmente) e sim concretizando-se como uma escola historicamente moderna [...] centrando-se na idéia de efetivar a liberdade concreta e universal do homem. (NOSELLA, 2010, p. 71-2)

No Brasil, tradicionalmente, a escolarização e sua relação com o trabalho tem sido tratada separadamente - principalmente no se que se refere ao ensino médio. Aqueles indivíduos que precisam se inserir no mercado de trabalho deverão buscar a educação para o trabalho (educação profissional) e, em

contrapartida, aqueles que buscam continuar seus estudos em nível superior e ingressar no mercado de trabalho mais tardiamente devem buscar uma educação geral (também chamada de propedêutica).

A própria sociedade em que vivemos proporciona e reforça que cada indivíduo, segundo sua condição cultural, econômica e social deverá se inserir mais cedo ou mais tardiamente no mercado de trabalho, tornando-se produtor da vida material de forma mais braçal ou de forma mais intelectual. Isto equivale a afirmar que

A estrutura dualista na sociedade ainda manifesta-se “horizontalmente”, distinguindo e separando aqueles que continuam os estudos em busca da ciência daqueles que são obrigados a deixar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho; “verticalmente”, separa os que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade, dos que frequentam as escolas “interessadas” que os habilitam tão somente para a execução do trabalho e a aplicação da técnica (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 26).

Nosella (2011) aponta que as discussões acerca dos problemas educacionais no Brasil têm se acentuado cada vez mais, principalmente os referentes ao ensino médio deficitário. Isso porque, de acordo com o autor, embora os anos iniciais sejam importantes para o processo de escolarização, aprendizagem e socialização, é somente no ensino médio que os objetivos mercadológicos se tornam mais evidentes: afinal, segundo o autor, há um entendimento de que além de formar cidadãos, é preciso formar profissionais para atuar como força de trabalho no processo produtivo. Além disso, o aumento de pessoas que concluem o ensino fundamental atualmente é muito maior e, por esse motivo, a necessidade de profissionalização destes jovens para inserção no mercado de trabalho se torna uma preocupação maior.

A ênfase no ensino médio, para Nosella (2015), é primordial porque este deve ser visto como um período importante de desenvolvimento tanto da vida do indivíduo⁸ quanto da nação e que, por isso, deve ser o centro de atenção. Isto é, é

⁸ O indivíduo que se encontra no ensino médio regular, via de regra, se encontra também, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, no período da adolescência (salvo situações

necessário tratá-lo não apenas como alicerce, mas também como processo através do qual tanto homem quanto sociedade podem se desenvolver, formar e transformar. Para o autor,

O princípio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. É marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma (NOSELLA, 2011, p.1053)

Contrariamente à escola dual, como a que temos no Brasil, a escola unitária propõe uma educação que seja capaz de confluir a preparação para a vida em sociedade (com formação e preparação conceitual) e, também, para a vida produtiva (com formação e preparação prática) – não é antagônico falar dessa forma, se ambos os processos ocorrerem de forma simultânea e inter-relacionada, já que do contrário, o que teríamos seria a educação multiforme. Ciavatta e Ramos (2011) ao discutirem a questão da escola unitária, trazem o conceito de educação integrada – cujo trabalho é o princípio educativo – e afirmam que esta não é necessariamente profissionalizante. Embora no Brasil essa idéia tenha se perpetuado, segundo as autoras, em função de pelos menos duas questões principais:

A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32)

E, segundo Nosella (2007), a superação desta dualidade equivaleria à superação da separação entre o trabalho operário, manual e o trabalho intelectual, uma vez que Gramsci afirma

específicas como pessoas que não foram escolarizadas na idade apropriada). Uma fase peculiar de desenvolvimento biológico, psíquico e social, isto é, são pessoas em desenvolvimento.

Assim como todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos (NOSELLA, 2007, p. 148)

O autor se assevera no aprofundamento da questão e na busca pela indicação de um caminho de superação da dualidade educacional ao afirmar

A “escola do trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem (NOSELLA, 2007, p 148).

O modelo de escola atual não corresponde ao que o autor aponta como aquela que é capaz de conduzir o ser humano ao processo de “libertação plena”. Pois, uma vez que se divide o processo educativo, se fragmenta também o indivíduo que nele está inserido e, conseqüentemente, o resultado da ação educativa.

No Brasil, ao contrário da proposta de ensino médio como base de formação, este é visto apenas como uma etapa entre a educação básica e o ensino superior, ou ainda, como uma fase de preparação para o trabalho. A proposta de ensino médio integrado⁹, que de acordo com o Ministério da Educação, pode ocorrer de forma integrada, concomitante ou subseqüente, tem como propósito a formação do trabalhador e não do cidadão. Conforme exprime a redação da Lei nº 5154/2004, que dispõe sobre a educação profissional, no artigo 4º :

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.
§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

⁹ Articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio regular.

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

A ação educativa fragmentada, como é possível observar, não se reduz apenas à questão da dualidade educacional expressa no fato de que há uma educação que forma o trabalhador e outra que forma intelectuais. Esta dualidade se consolida no cotidiano, mas é instituída pela própria legislação.

No ensino médio regular o que temos observado é que existe uma diferença evidente entre aqueles que estudam em escolas elitizadas e se concentram nos estudos e aqueles que precisam trabalhar e estudar simultaneamente e estão em escolas mais pobres. Além da dificuldade em fazer uma divisão de tempo entre escola e trabalho, ainda há complicação do ingresso no ensino médio (já que muitos nem mesmo vão) e da permanência na escola (já que por diversos fatores, os alunos acabam cancelando a matrícula ou, simplesmente, se evadindo da escola). A desigualdade cultural, econômica e social fica evidente neste processo.

A articulação entre trabalho e educação, tendo como princípio norteador a formação integral do indivíduo é, portanto, um processo longo e que não parte apenas do entendimento das raízes dos problemas ligados ao ensino médio ou educação profissional, nem da convicção que o ensino unitário deva ser o mais adequado. Para além destas questões, está ligado ao projeto educacional do país. Isto posto, ao fazer uma análise é possível observar que em nenhum momento o projeto de educação brasileiro colocou o sujeito em sua centralidade.

Ao contrário. Sua função de formação e seus objetivos estiveram sempre pautados em alicerces econômicos e, portanto, em interesses da classe dominante. Como Sabbi, 2014 sinaliza,

A superação da dualidade histórica do ensino médio em direção a uma educação mais democrática e humanizadora exige que se questione a atual proposta de ampliação do ensino técnico Profissionalizante [...]. A profissionalização precoce não interessa à formação completa do aluno enquanto ser humano e cidadão. Quando essa profissionalização é dirigida apenas aos mais pobres, apresenta-se ainda mais danosa ao conjunto da sociedade na medida em que aprofunda o abismo intelectual que separa os que são preparados para serem dirigentes e dirigidos. (SABBI, 2014, p. 202)

O caminho de superação perpassa a questão de um planejamento e de um projeto de escola pública de qualidade, pensada para formar pessoas que possam ocupar os mais diversos papéis na sociedade e que estes papéis não estejam pré-definidos por condições econômicas e sociais. E que a formação possa dar ao educando a possibilidade de escolha e não a imposição de inserção num processo produtivo que em nada contribui para o desenvolvimento pessoal e social, ao contrário, apenas fortalece o capital.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar

Cidadão
Zé Geraldo

A formação profissional no Brasil foi desde sempre uma modalidade de ensino destinada às classes populares. Presente desde a época do Brasil desde a época da escravidão, desenvolvida tanto pela ação pública quanto pela iniciativa privada, desde seu início foi pensada como uma alternativa de cunho assistencialista e, posteriormente, como uma forma de qualificar a mão de obra para atuação no mercado de trabalho. Diferentemente da concepção de educação como princípio educativo, proposta por Gramsci, a educação profissional no Brasil se desenvolveu, também, como mecanismo de compensação para os mais pobres, que não tinham acesso à escola propedêutica e nem ao ensino superior, terem uma possibilidade de profissionalização.

No entanto, o discurso oficial do governo, é que a educação profissional é uma modalidade de ensino que pode ser compreendida como complementar às demais e pode ser definida como uma forma de ensino que busca aprimorar o indivíduo para sua atuação na vida produtiva. E, na medida em que é complementar, não deve ser vista como pronta e acabada, mas como uma maneira de desenvolver aptidões que proporcionem ao indivíduo acesso ao mercado de trabalho e, também, sua permanência, através da educação profissional continuada.

Para chegar à concepção atual de educação profissional com foco na inserção e permanência do aluno no mercado de trabalho, foi trilhado um longo

caminho. Marcadamente voltada para o público menos favorecido, desde sua implementação, a educação profissional é alvo de discussões sobre sua efetividade e, por isso, é fundamental analisar sua trajetória para compreendê-la na atualidade.

Em diferentes momentos sociais, econômicos, políticos e históricos no Brasil, a educação profissional também teve diferentes formatos. Para compreendermos tais características, pode-se estabelecer três períodos principais de caracterização: das primeiras escolas até 1964; de 1964 até 1985 e de 1985 aos dias atuais (do processo de redemocratização à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96¹⁰).

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil colonial, a educação profissional, embora não tão delineada como agora, era voltada para negros e índios sendo que, estes, foram os primeiros "estudantes" (MARCELINO, 2011). Sendo que as escolas de aprendizes jesuíticas foram as primeiras instituições cujo objetivo era a formação profissional de pessoas e, devido ao processo de crescimento econômico (ainda que rústico) no Brasil, houve a necessidade de organizar espaços de formação de pessoas que pudessem estruturar e regular os trabalhos artesanais que encontravam-se em voga (MANFREDI, 2002). Nessa época, o modelo estabelecido era de uma aprendizagem pautada na prática, de ofícios manufatureiros destinada às camadas dos menos favorecidos e que estavam diretamente ligados, portanto, à mão de obra escrava e servil. Por este motivo

Havia, no país, grande preconceito contra a aprendizagem de ofícios, por serem os índios e os escravos os primeiros aprendizes, o que gerava uma imagem negativa e prejudicial para a formação profissional, considerada atividade de pessoas de baixa renda. Isso prejudicou o desenvolvimento da formação de mão de obra qualificada no Brasil. (VIDOTTI apud MARCELINO, 2011, p. 27).

¹⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi precedida pela Lei no. 5692 de 11 de agosto de 1971 e pela Lei no. 4024 de 20 de dezembro de 1961

Embora a desvalorização do processo de qualificação de pessoas fosse algo instituído no Brasil devido ao seu público-alvo, ainda sim surgiram espaços que objetivavam a formação profissional daqueles que por lá passavam. É o caso dos artífices, em São Vicente, das casas de fundição de Minas Gerais (embora esta se diferenciasse por seus alunos serem homens brancos e que para obterem a certificação de seu ofício deveriam passar por uma banca a fim de demonstrarem as habilidades desenvolvidas) e também do Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, a colônia tornou-se sede da Coroa Portuguesa. Com isso, houve a abertura dos portos brasileiros às nações amigas e a revogação do decreto que proibia a instalação de manufaturas no Brasil. Estas medidas permitiam que o comércio com outros países fosse feito sem intermediários (até então, Portugal possuía o monopólio de tudo que era produzido na colônia). Como reflexo de tais determinações, houve uma significativa expansão econômica que demandou pessoas que pudessem atuar dentro e em prol deste crescimento. Por este motivo, segundo Manfredi, 2002, p. 75 "a coroa pretendia uma educação desenvolvida paralelamente ao sistema escolar público de formação de força de trabalho para atuação nas oficinas, fábricas e arsenais."

A partir do projeto de formação de pessoas para o trabalho estabelecido pela coroa surgiram as primeiras instituições de formação profissional. Com isso, além da criação de indústrias, criou-se não apenas o Colégio de Fábricas, mas, a Escola de Agricultura Farol Agrícola e Industrial, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e, posteriormente, o Instituto dos Surdos-Mudos (VIDOTTI apud MARCELINO, 2011)

Apesar do crescimento econômico e da criação de espaços para a formação profissional, a educação para o trabalho continuava a ser destinada para pessoas pobres, desvalidas, vagabundos, presos e toda sorte de gente que era considerada à margem da sociedade. Pois, o entendimento que havia era de que, uma vez que estas pessoas estivessem inseridas no processo de formação para o trabalho, deveriam se tornar úteis à sociedade (ainda que não fossem consideradas pertencentes a esta).

Ao final do período imperial, o número de fábricas no país era maior e havia uma necessidade crescente de uma rede que apoiasse a qualificação dos, aproximadamente, 54 mil trabalhadores que nelas estavam. Em virtude deste crescimento, a pressão de Portugal para retomada da colônia – e do que se extraía e se produzia – era grande, bem como era grande o descontentamento e as pressões em favor da independência do Brasil.

Com a independência do Brasil, em 1822 e, posteriormente, o advento da República se iniciou uma nova fase da economia no país. Tanto o processo de industrialização como o de urbanização criou a necessidade de uma infraestrutura que atendesse às novas demandas (MARCELINO, 2011).

Assim, de acordo com Marcelino (2011), foram surgindo as primeiras escolas profissionais da época. Em 1906, Nilo Peçanha criou quatro escolas profissionais no estado do Rio de Janeiro – foi ele também que criou a “Rede Nacional de Escolas de Aprendizes Artífices” destinada ao ensino profissional, primário e gratuito no ano de 1909.

O modelo de educação profissional ainda se mantinha com base na prática e a justificativa para a criação de escolas profissionalizantes, embora o país estivesse crescendo economicamente, ainda era afastar as pessoas do ócio e torná-las produtivas.

No Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909, através do qual Nilo Peçanha institui a Rede Nacional de Escolas de Aprendizes de Artífices, fica claro, o olhar que o governo tinha para a educação profissional, quando, em seu prelúdio, justifica a criação das escolas dizendo que

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909)

A partir deste Decreto, nos desdobramentos do contexto do país, é possível dizer que houve a primeira ação de criação de uma rede de educação profissional de âmbito nacional. E que o argumento da utilidade e da classe social permaneceu e manteve o caráter de segregação da educação profissional, uma vez que, a educação escolar e preparatória para o ensino superior ou para atuação em profissões mais importantes era apenas para os filhos das famílias mais abastadas. Restando aos menos favorecidos, trabalhar para se manter, para produzir para o país e para ficar afastado da vida do crime (QUELUZ, 2000). Isto equivale a dizer que

Em uma sociedade escravocrata, em que a maioria da população vivia no limiar da pobreza, crianças trabalhadoras, pobres e mendigas perambulavam e, muitas vezes, habitavam com suas famílias as ruas. Nesse quadro, a presença das crianças nas ruas era associada, nos relatórios de polícia e do Ministério da Justiça, às imagens da sujeira, desordem, pobreza e viciosidade do espaço urbano. A educação das crianças pobres se apresentava como um dos projetos de reforma insistentemente discutido, pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial, como uma estratégia para salvar essas crianças do vício e do crime, civilizando a população. Uma das formas de atuação do Estado para a educação dessas crianças foi com a construção de asilos, casas de educandos artífices e colégios. (SABBI, 2014, p. 29)

Para o governo, ao criar espaços de profissionalização, a sociedade marginalizada do país estava sendo encaminhada para a formação e qualificação. Todavia, estes espaços estavam muito mais próximos de mecanismos de controle social, disciplinamento e ordenação eram foco do Estado para aproximar os indivíduos do que chamavam de modelo ideal de cidadão - produtivo, útil, eficiente e apto a colaborar com a construção e estruturação do país.

No contexto da República, ainda havia no país a concepção de que a educação profissional permanecia com cunho assistencialista, cujo objetivo era retirar as ruas crianças, mendigos e vagabundos. Naquele período

[...] parecia haver entre as correntes ideológicas dominantes – positivistas, liberais e religiosos – um relativo consenso a respeito da necessidade de intervenção do poder público na organização de uma proposta pedagógica fundada no trabalho, como

estratégia para retirar as crianças das ruas e dar-lhes uma ocupação produtiva. (SABBI, 2014, p. 34)

O país sofria mudanças econômicas importantes – se por um lado a I Guerra Mundial¹¹ havia prejudicado as negociações externas, internamente havia um crescimento significativo. Com isso, tensões também se criaram no país que sofreu com greves e mobilizações e, em resposta a isso, as classes dominantes articularam alternativas para neutralizar tais situações. Estas se traduziram basicamente em combater essa mobilização trabalhadora foi a repressão, a expulsão de lideranças dos trabalhadores estrangeiros e a educação profissionalizante dos brasileiros (Cunha apud Sabbi, 2014, p. 36). Naquele momento, a educação profissional passou a se articular como forma de compensação e controle das classes menos favorecidas, sob o discurso de que era necessária a formação de mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho que estava crescendo.

Até o período do Estado Novo, embora tenha havido modificações e discussões no ensino secundário, não é possível dizer que houve um olhar mais direcionado para a educação profissional. (MARCELINO, 2011).

O Estado Novo trouxe consigo mudanças no campo político, social e econômico do Brasil. Houve um processo de centralização e desenvolvimento econômico como não havia ocorrido antes e, com isso, um reforço do papel do Estado enquanto agente de mudança e meio para conduzir interesses e negociações com grandes empresas e, conseqüentemente, empresários (MARCELINO, 2011).

Na esfera jurídica, os dispositivos utilizados para fortalecer o projeto de educação e de país pensado pelo governo naquele momento se traduziram nas propostas do então ministro Gustavo Capanema¹². Entre várias pautas e asserções, foi posta a necessidade de estruturar e consolidar a Educação Profissional. Dessa forma, nas discussões legais de 1937, tratou-se especificamente de uma legislação que tratasse de alicerçar e solidificar a

¹¹ Primeira Guerra Mundial ocorreu entre 1914 e 1918 e foi produto das tensões que se formaram na Europa a partir da segunda metade do século XI, mas que influenciaram todo o mundo e cujas dimensões foram catastróficas.

¹² Gustavo Capanema foi ministro da Educação e Saúde de Getúlio Vargas, entre os anos de 1934 a 1945,

Educação Profissional no país. Sobre esta questão Horta (2010, p. 24) afirma que:

[...] a Constituição de 1937 colocava o problema da educação, conferindo à União a atribuição de traçar diretrizes a que se deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude e atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da nação.

Com a presença mais representativa de discussões sobre a finalidade da educação, o fortalecimento da economia e a importância de preparar a juventude para um país que vivia um intenso momento de crescimento econômico por meio da industrialização, no final da década de 30 e início da década de 40, a questão da educação profissional tornou-se ainda mais intensa.

Como conseqüências de tais discussões foram promulgadas, em 1942, as Leis Orgânicas do Ensino, que passaram a considerar a educação profissional como educação de nível médio: o Decreto nº 4073/1942 que organizou o ensino industrial; o Decreto nº 4048/1942 instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; o Decreto nº 4244/1942 organizou o ensino secundário em dois ciclos (ginásial e colegial) e o Decreto nº 6141/1942 reformou o ensino comercial.

Houve, neste momento, uma acentuação da dualidade da educação, pois, ficou estabelecido de forma clara qual era o objetivo do ensino industrial e o público ao qual ele estava destinado: formar a classe trabalhadora, composta por pessoas economicamente menos favorecidas, enquanto que o ensino normal estava destinado àqueles que iriam dirigir a sociedade em algum momento (pessoas pertencentes à elite da época e que, após o curso secundário, poderiam cursar o ensino superior). O cerne das leis em questão era

[...] atender ao interesse do trabalhador, realizando sua preparação profissional e formação humana; aos interesses das empresas nutrindo-as segundo suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra, e aos interesses da nação promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.(PAMPLONA, 2008)

Contudo, as leis orgânicas atendiam apenas ao interesse das empresas, na medida em que tinham como objetivo institucionalizar a educação profissional para treinar mão de obra para o mercado de trabalho. Para justificar as ações governamentais que ratificavam a necessidade de qualificação e da existência de escolas que pudessem auxiliar a nação se dizia que

[...] o Brasil precisa urgentemente de adaptar-se às condições contemporâneas, formando numerosas equipes de profissionais, aptos a servir-se das forças mecânicas, que dominam todas as formas de atividade do homem moderno. O Brasil precisa de mobilizar e utilizar todas as suas imensas riquezas e estado potencial, e só o fará quando dispuser de trabalhadores hábeis e capazes, formados especialmente para manejar os novos instrumentos da ação criadora da riqueza. (HORTA, 2010, p. 119)

Ao afirmar que era necessário que os trabalhadores estivessem preparados para atuar no mercado e colaborar com o crescimento do país, se percebe o quanto o discurso do governo buscava envolver a classe trabalhadora, com o objetivo de levá-los, espontaneamente, a produzir mais e sempre, colaborando com o processo produtivo, sem perceber que, por outro lado, deixava de ter acesso a uma formação que pudesse conduzi-los a libertação do estado de negação de direitos (porque eram vistos apenas como força de trabalho) em que viviam.

As diferenças de propostas das leis educacionais e de público se tornam mais claras quando se analisa comparativamente a redação da leis. A Lei Orgânica do Ensino Secundário diz

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942a).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial diz:

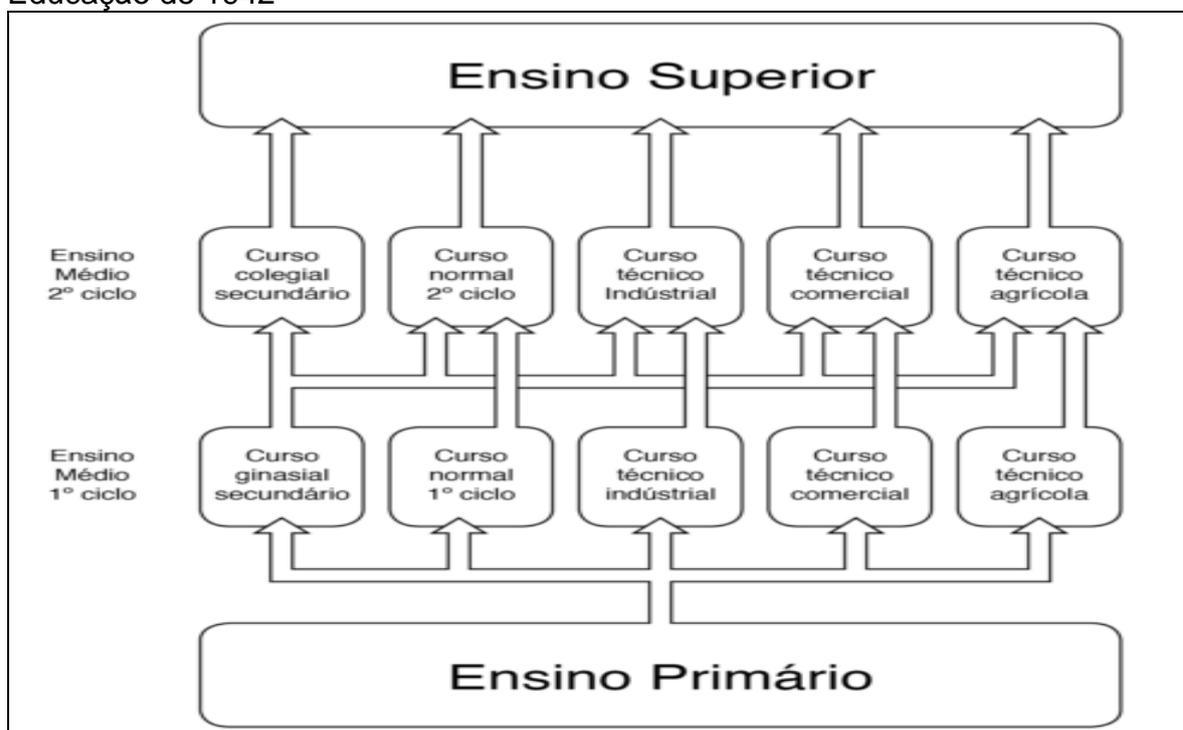
Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Parágrafo único. Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos. (BRASIL, 1942b)

Além das diferenças de terminologia, onde a Lei do Ensino Secundário trata da formação do adolescente, de forma global, para que ele seja capaz de prosseguir em seus estudos, a Lei do Ensino Industrial trata-se tão e somente da formação do trabalhador para a atuação no mercado de trabalho. Fica evidente o quanto estas legislações bifurcam o ensino de acordo com o tipo de indivíduo que deseja formar.

Figura 4 Estrutura educacional brasileira segundo as Leis Orgânicas de Educação de 1942



Fonte: Manfredi apud Silva, 2015

Manfredi (2002) aponta que a educação profissional neste período não era de atuação restrita do Estado; tanto que o crescimento da modalidade impulsionou o surgimento de um sistema de escolas paralelo ao sistema público e que era organizado e mantido por sindicatos e pelo empresariado (todavia, as entidades são mantidas pelo valor descontado da folha de pagamento dos trabalhadores, a título de contribuição, ao qual o governo dá o nome de compulsório). E este conjunto de entidades ficou conhecido como Sistema S¹³ – Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial, do Comércio, Rural, do Transporte através de suas áreas de atuação e de seus sindicatos. Era um sistema separado, sistema regular, que atendia à demanda do Estado e, ao mesmo tempo, responsabilizava as próprias empresas com o custeio da formação profissional e que tinha como foco o crescimento econômico do país. Neste mesmo ano (1942) as Escolas de Aprendizes de Artífices foram transformadas, através de Decreto, em escolas industriais e técnicas e que também passariam a ofertar cursos de profissionalização em nível médio.

As formas de acesso ao ensino superior se mantiveram, conforme anteriormente, somente para aqueles que concluíssem o ensino secundário. Para os que fossem egressos da educação profissional, era possível estudar apenas cursos superiores na ramos em que haviam feito o curso profissionalizante (Sabbi, 2014). Contudo, em função de haver uma necessidade por parte dos menos favorecidos de começar a trabalhar precocemente, dificilmente os estudos superiores eram iniciados. Marcelino (2011, p. 47) sinaliza que de 1945 a 1964

[...] o Estado permaneceu como protagonista do desenvolvimento do parque industrial brasileiro. A cultura do dualismo entre educação profissional e propedêutica continuou como característica enfática na regulamentação do ensino secundário brasileiro mesmo o país vivendo um momento de ideologia desenvolvimentista [...], contudo o aumento da população escolarizada foi expressivo até 1960.

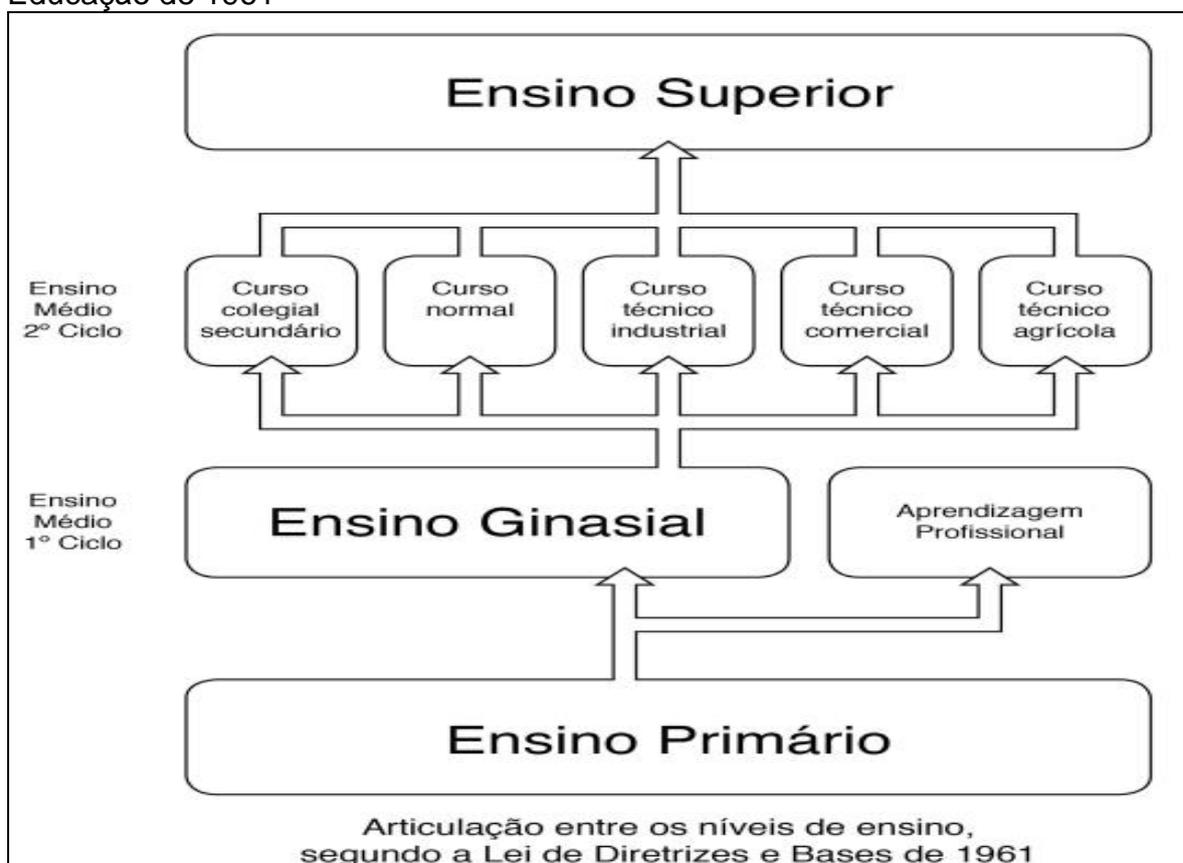
¹³ Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, tem raízes comuns e características organizacionais similares.

As mudanças no cenário social, econômico e político do país, mais uma vez ditavam as regras daquilo que era discutido e necessitava de transformação até então. Neste contexto, ocorreu a promulgação da Lei 4024/1961, e o país viu nascer a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A primeira LDB manteve a estrutura anterior da educação. Por outro lado, sinalizou aos estudantes de quaisquer modalidades de ensino (propedêutico ou profissional) a possibilidade de acesso ao ensino superior, na medida em que apontava a aprendizagem profissional como equivalente ao ensino secundário - o que fez com que o sistema "S" sofresse uma grande expansão a partir daí (MANFREDI, 2002).

A partir da década de 1960 o crescimento urbano era grande e a produtividade industrial do país tendia cada vez mais ao crescimento. Com isso, as disputas pelo quinhão dos lucros também era cada vez maior: de um lado os generais do poder e de outro os industriais e, no centro da disputa, os trabalhadores que produziam a riqueza, mas não participavam de seus lucros. O choque de interesses políticos e sociais era cada vez maior e a pressão por reformas de base (tributária, agrária, educacional e financeira) também.

Figura 5 Estrutura Educacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961



Fonte: Manfredi apud Silva, 2015

Com o Golpe de 1964, as determinações propostas pela LDB de 1961 foram rapidamente suprimidas, principalmente, no que dizia respeito a subvenções relacionadas às classes menos favorecidas, por exemplo, ao estipular a educação como um direito de todos (embora isso não tenha garantido um tratamento igualitário a todos). Contudo, no que dizia respeito à educação profissional, houve um esforço no sentido de fortalecê-la - não para minorar os problemas das classes menos favorecidas, mas para adequar o país aos objetivos de crescimento estabelecidos pela política adotada pelos dirigentes no regime militar. Para Marcelino (2011, p. 57)

Essas mudanças que estavam ocorrendo no campo produtivo em âmbito mundial começaram a determinar uma formação para o trabalho que correspondesse às necessidades da produção. Assim, a educação passava a ter papel fundamental e no Brasil as escolas técnicas tinham por função preparar os trabalhadores. O governo brasileiro procurou, por meio das políticas educacionais,

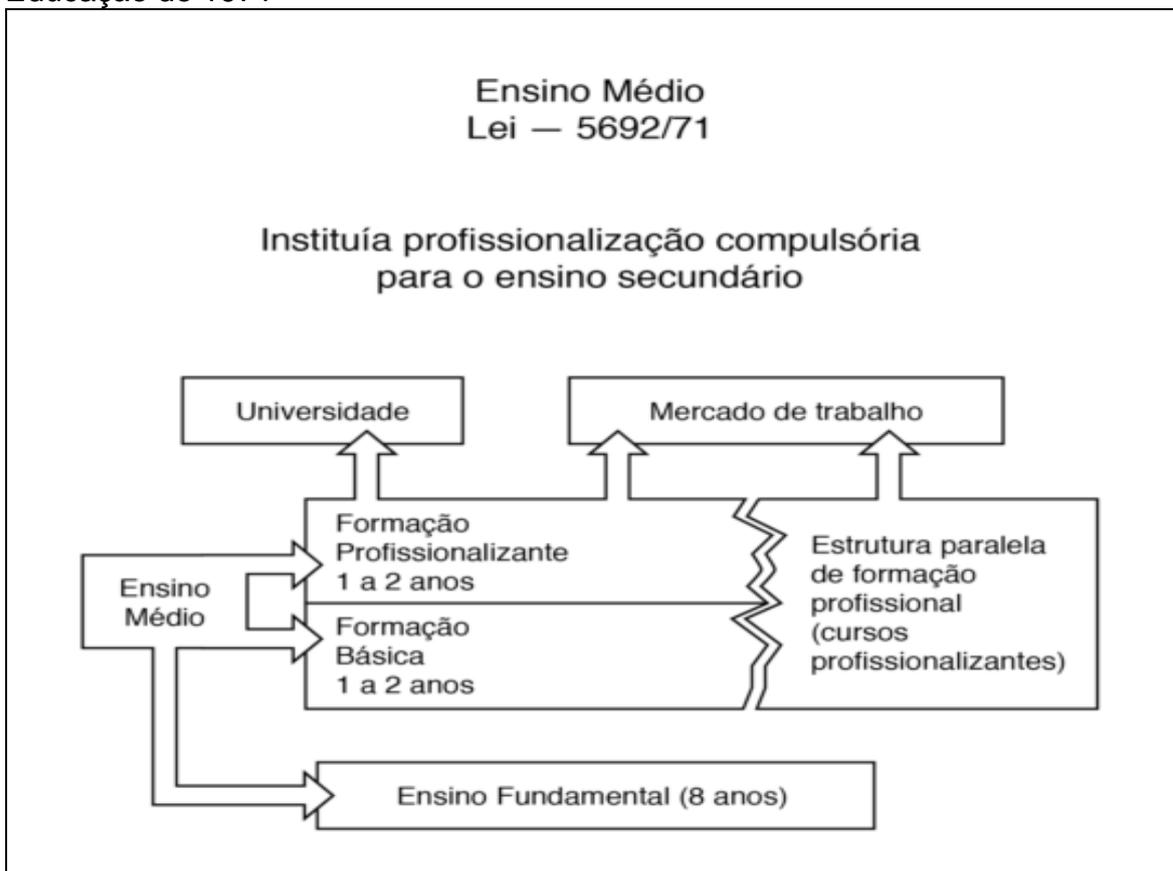
adequar o país à modernidade e sobreviver à concorrência internacional, inserindo-se na divisão internacional do trabalho.

Embora as determinações de formação para o trabalho tenham ocorrido ao longo dos anos desenvolvimentistas, por mais que o governo se esforçasse para fazer adequações às modernizações mundiais, esforços que não obtiveram resultado.

Na época em questão, uma série de acordos (conhecidos como Acordos MEC-USAID) entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a Agência de Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID) foram firmados com o objetivo de alinhar o modelo de educação do país com o modelo norte-americano.

Sob a perspectiva do crescimento econômico, as mudanças instauradas pelos acordos MEC-USAID e os reflexos da Teoria do Capital Humano (que havia sido recém-criada, mas já ditava regras pelo mundo) não foi surpresa que a Lei 5692/71 tivesse como uma de suas principais determinações tornarem a Educação Profissional no Brasil compulsória, isto é, a formação para o trabalho deveria ser para todos.

Figura 6 Estrutura do Ensino Médio proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971



Fonte: Manfredi apud Silva, 2015

Conforme Zibas afirma

A implantação da Lei n. 5.692/1971 reavivou os debates e as reflexões a respeito do sentido da união do ensino propedêutico com o ensino profissionalizante, explicitando a disputa que envolviam historicamente essa modalidade de ensino. De um lado, alinhada com a teoria do capital humano, a ideia da educação como vetor do desenvolvimento econômico e de ascensão social. De outro, primeiro surgiram as críticas baseadas na teoria reprodutivista e, posteriormente, a partir das ideias gramscianas, a proposição pedagógica de que o trabalho seja um princípio educativo em uma formação mais completa do ser humano. (ZIBAS, apud SABBI, 2014, p. 152).

Desse modo, fica evidente que a Lei de 1971 deixou claro que a formação para o mercado de trabalho era uma das finalidades da educação naquele momento e que deveria ser para todos. Tanto que além da formação de 1º e 2º graus de base comum, com disciplinas que forneciam uma formação propedêutica

(educação geral), também era obrigatório que as escolas fornecessem aos seus alunos a habilitação profissional.

Contudo a resposta da sociedade e do próprio mercado de trabalho em relação à educação profissional compulsória não foram as esperadas (MARCELINO, 2011). Os alunos que cursavam a habilitação profissional continuavam a ser aqueles que trabalhavam durante o dia e só poderiam estudar à noite. Isso gerava complicações de rendimento que dificultavam na obtenção de resultados satisfatórios para ingressar no ensino superior. Esse descontentamento por parte do alunado, somada à resistência de algumas instituições (principalmente as particulares) em oferecer a habilitação profissional gerou uma pressão social que culminou, em 1982, com a revogação do caráter compulsório da educação profissional da Lei de 1971.

Paralelo a essas discussões, o país vivia um momento de crise política, onde os atores sociais reivindicavam, entre outras coisas, uma abertura política com foco no fortalecimento do papel do povo no direcionamento das decisões do país. As lutas políticas culminaram, em 1985, com as eleições para presidente e, posteriormente, com a redemocratização do Brasil.

Em 1988, a Constituição Federal foi aprovada na em assembléia constituinte e, com isso, o país passou a ser regido por novas diretrizes jurídicas. Como era de se esperar, com a instituição do Estado de Democrático de Direito¹⁴, as mudanças no cenário político e social brasileiro, a educação também entra em debate, principalmente, porque foi considerada como um direito estabelecido, cujo acesso deveria ser obrigatório e gratuito, na Constituição do país.

Com o avanço proporcionado pela Constituição Federal, a década de 1990 iniciou com uma ebulição de discussões na esfera econômica, política e educacional. O avanço das idéias neoliberais e o fortalecimento do capitalismo acentuaram a questão da relação entre educação e trabalho e a finalidade de ambos (MARCELINO, 2011).

¹⁴ O Estado democrático de direito é um conceito que designa qualquer Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica.

A principal expressão da reforma da educação brasileira daquele período foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Através deste documento de sistematização da educação no país, ficou patente não só o ganho de espaço da educação profissional, documentalmente falando, mas o documento expressa a tentativa de unificar trabalho e educação – na perspectiva oficial (do governo).

A preparação para a vida aparece como finalidade da educação, conforme artigo 1º da LDB,

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996)

Contudo, a educação profissional técnica de nível médio aparece vinculada ao ensino médio, como subitem deste e poderá ser cursado ou não, isto é, tem caráter eletivo, conforme o artigo 36 da LDB

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996)

A educação profissional e tecnológica aparece numa seção específica e onde preconiza que

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.
§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996)

Ao ser tratada em seção específica, sem necessariamente ocorrer em consonância com o ensino médio, a educação profissional e tecnológica delimita um público diferenciado (pois não está diretamente ligada ao nível de escolaridade daqueles que dela farão parte, mas a capacidade de aproveitamento do indivíduo que nela está inserido).

Em consonância com a LDB, em 17 de abril de 1997 o Decreto 2.208 foi promulgado. Seu objetivo foi regulamentar os dispositivos referentes à educação profissional, definindo seus objetivos e níveis, além de estabelecer orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos. Ele especificava, em seu artigo 3º, três níveis para a educação profissional:

- Básico destina-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia.
- O Técnico é destinado à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio
- Tecnológico, corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos alunos oriundos do Ensino Médio.

O referido decreto teve como consequência a necessidade, imposta ao alunos, de escolher entre cursar simultaneamente o Ensino Técnico e o Ensino Médio ou optar por um e somente depois cursar o outro. É possível afirmar, sem dúvidas, que a partir deste decreto, houve a consolidação da fragmentação entre educação geral e a formação profissional, separando o ensino médio da educação profissional. E, como consequência desta fragmentação, a rede estadual de ensino passou a priorizar cursos do ensino médio com formação geral, de forma que a educação profissional, desarticulada, foi direcionada para as instituições particulares de ensino. A figura aponta a forma como ficou estruturada a educação em nível médio, pós Decreto 2208:

capacitação e inserção no mundo do trabalho. Isto é, se propala que quanto maior a capacitação do indivíduo e a sua adequação àquilo que o mercado de trabalho exige, maior serão as possibilidades de ocupação de um posto de trabalho - e tal capacitação só pode ser conseguida através de duas vias: a educação superior (para aqueles que a ela tem acesso) e a educação profissional (para o restante da população).

O que se observa ao longo do desenvolvimento histórico da educação profissional é que, embora tenha havido esforços no sentido de uma integração, a unitariedade da educação em si é algo cada vez mais distante da nossa realidade. A dualidade para se acentuar cada vez mais, na mesma medida em que se acentuam as relações sociais e econômicas da sociedade dividida em classes e marcam paulatinamente, mas cada vez mais, a desintegração daquilo que, em princípio, deveria ser uno, mas não o é.

4 O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO – PRONATEC

O Estado esmaga o oprimido.
Não há direitos para o pobre,
Ao rico tudo é permitido.
À opressão não mais sujeitos!
Somos iguais todos os seres.
Não mais deveres sem direitos,
Não mais direitos sem deveres!

Hino da Internacional Comunista
Eugène Pottier e Pierre Degeyter

A discussão orientada para a Educação Profissional no Brasil envolve um debate político e econômico, que perpassa projetos, planos e políticas, uma vez que, de acordo com o discurso vigente, a EP é vista como indispensável para promoção do crescimento econômico do país. Com o objetivo de compreender o discurso oficial e como ele se fundamenta nos vieses mercadológicos para se sustentar, esta sessão apresentará o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, bem como suas características e ações de implementação.

Como arcabouço teórico para análise do programa serão apresentados conceitos relacionados à Teoria do Capital Humano, à empregabilidade e competência para o mercado. Pois, por meio destes conceitos será possível entender não apenas o contexto do surgimento do PRONATEC, mas seus objetivos e funcionamento. Principalmente, compreender o motivo pelo qual os trabalhadores se encontram compelidos a buscar cada vez mais qualificação, por meio de cursos profissionalizantes, em vez de estarem na escola propedêutica, que poderia lhes proporcionar uma formação muito mais completa e complexa para atuar não apenas profissionalmente, mas na participação nos processos sociais, econômicos e políticos do país.

4.1 Teoria do Capital Humano, competências e empregabilidade

O conceito de capital humano remete à teoria proposta por Theodore Schultz (1902- 1998), conhecida também como Escola de Chicago¹⁵ da Economia Política, derivada do neoliberalismo, e, “redefiniu as relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional” (CATTANI, 2002, p. 51). Schultz, ao analisar o processo de recuperação da Alemanha e do Japão, os comparou com a situação do Reino Unido no período pós guerra, e chegou a conclusão que a recuperação rápida se deu em função dos países possuírem uma população altamente educada. Assim, especificamente, essa teoria surgiu em virtude da necessidade de em se explicar o aumento de produtividade em função do fator humano na produção. Anteriormente à teoria, já haviam

[...] referências à idéia de que o aperfeiçoamento da força de trabalho eleva a eficiência do trabalho e do capital encontram-se nas obras de Adam Smith e de Marx. Entretanto essa idéia foi, durante muito tempo, negada pelo pensamento dominante, seja ele na sua versão neoclássica ou keynesiana. Os aumentos de produtividade eram explicados pela capacidade gerencial, pela intensificação do trabalho, pela eficiência da política econômica, ou, mais freqüentemente, pela incorporação do progresso técnico. Para o pensamento neoclássico ortodoxo, na produção, nada se perde, nada se cria. A produção é a soma dos fatores transformados, e o crescimento resulta do acréscimo de cada fator. (CATTANI, 2002, p. 51)

A proposta de Schultz era de que a melhoria do bem-estar daqueles que eram economicamente menos favorecidos não dependia da terra, das máquinas ou da energia, mas sim do conhecimento que cada um tinha. A teoria, segundo ele, propunha que todas as habilidades inatas ou adquiridas poderiam ser aperfeiçoadas através de investimentos para que houvesse o enriquecimento do capital intelectual. Para ele

[...] entende-se que a educação é uma das fontes principais do crescimento econômico depois de ajustar-se as diferenças nas

¹⁵ A Escola de Chicago é uma escola de pensamento econômico que defende o mercado livre e que foi disseminada por alguns professores da Universidade de Chicago e foi um termo concebido na década de 1950 para se referir aos professores que ali lecionavam.

capacidades inatas e características associadas que afetam os rendimentos, independentemente da educação. (SCHULTZ, 1973, p. 58)

De acordo com Schultz (1973, p. 33) “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar”. Tal investimento proporcionaria não apenas um bem estar individual às pessoas, mas, por conseguinte, propiciaria o desenvolvimento da nação como um todo. Investir em capital humano, para Schultz, equivalia a investir em saúde, educação, treinamento e pesquisa. Segundo Cattani (2002), a teoria do capital humano impactou fortemente nos países de terceiro mundo, onde surgiu como uma possibilidade de redução das desigualdades existentes. Segundo a teoria, na medida em que o indivíduo se qualificava, suas possibilidades de melhores ganhos e até mesmo mobilidade social se ampliavam. Para Azevedo (2010)

“[...] a teoria do capital humano tem como um de seus pressupostos a idéia de que o ensino é um investimento no próprio indivíduo, como se o aprendizado fosse um simples *input* produtivo que, por essa razão deveria ser financiado pelo “adquirente” (p. 162)

A idéia de aprendizagem para o mercado, enquanto um processo de aquisição, com o propósito de aumento de produção e lucros levou a conclusão de que o trabalho humano poderia ser qualificado por intermédio da educação e, quando isso ocorria, havia progressivamente uma maior produtividade econômica e, com isso, maior lucro do capital. Isto é, a educação seria um aspecto fundamental para “criar e aumentar” o capital humano. Através do processo educativo seria possível gerar atitudes e conhecimentos úteis a realização da atividade produtiva de forma mais assertiva. Dessa maneira, o indivíduo estaria cada vez mais capacitado para o trabalho e para a produção, ampliando a capacidade de geração de lucros.

A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. (...) Na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação aos meios e fins. Cada trabalhador

aplicaria um cálculo custo benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal” avaliando se o investimento e o esforço empregado na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado. [...] é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional. (CATTANI, 2002, p. 51)

Educar o indivíduo, de acordo com a teoria do capital humano seria

[...] revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática. (SCHULTZ, 1973, 18)

Ao passo que a educação devesse ser compreendida como um bem público¹⁶, cujo acesso deveria ser universal, igualitário e parcimonioso, o que ocorre na teoria do capital humano é uma contradição: a educação, em vez de bem público, adquire *status* de mercadoria. O indivíduo deve adquirir mais educação para se tornar empregável (classe operária) - uma educação interessada em produção, em lucratividade, em tornar o indivíduo detentor da força de trabalho cada vez mais rentável ao capital. Enfim, na mesma medida em que se constrói um projeto educacional mercantilizado, tal projeto contribui diretamente para a estruturação, manutenção e consolidação das desigualdades entre as classes sociais. A teoria do capital humano, nesse sentido, produz diferenças individuais e sociais por meio das práticas que nela se baseiam, ou, conforme aponta Azevedo (2010, p. 164) “tornando a educação um bem privado que pode ser agregado ao indivíduo”.

Como é possível observar, o ensino para a teoria do capital humano prioritariamente está a serviço da organização do trabalho e do processo produtivo, ou seja, busca a formação e aperfeiçoamento de indivíduos com vistas ao aumento da produtividade no ambiente de trabalho e, com isso, desenvolver cada vez mais a economia e, conseqüentemente, os lucros do capital. Para ela, o investimento em pessoal seria uma forma de geração e agregação de valor, com

¹⁶ Para Azevedo (2010) é preciso que duas condições sejam respeitadas para que algo seja visto como um bem público: primeiro o acesso ao bem não pode ser exclusivo a um determinado grupo e segundo o acesso de um não pode implicar em diminuição do conteúdo para outros (2010, p. 165).

vistas ao processo de acumulação de capital. Isto é, quanto maior o treinamento do indivíduo, maior será sua capacidade de produção, evitando desperdícios e, com isso, aumentando geração de renda. O esforço individual, em termos de quantidade e qualidade, contribui diretamente para a ampliação e melhoria da produção industrial.

O capital humano pode ser compreendido, então, como “um conjunto de capacidades produtivas que uma pessoa pode adquirir, devido à acumulação de conhecimentos gerais ou específicos, que podem ser utilizados na produção de riqueza” (Becker apud Viana; Lima, 2010, p. 139). Assim, se verifica que o olhar para o ser humano enquanto investimento possui arraigado o conceito de indivíduo enquanto mercadoria - aproximando o conceito aos preceitos de homem escravo, produtor e gerador de valor econômico. Mas, a teoria do capital humano traz em si (diferente do escravagismo) a idéia de liberdade para aprender: o indivíduo busca, por vontade própria, evolução e desenvolvimento através da qualificação, com o objetivo de ampliar a possibilidade de ocupar melhores postos de trabalho, melhores remunerações e, conseqüentemente, melhores condições de vida (SCHULTZ, 1973).

A intelectualização do trabalho, que antes era automatizado, repetitivo, previsível e desconectado do mundo como um todo, passou a ser o maior valor do capital humano e a necessidade de aquisição de conhecimentos e habilidades que propiciassem melhor desempenho na atividade produtiva ficou em evidência. Com isso, a educação ganhou cada vez mais espaço enquanto fator de desenvolvimento econômico, ou seja,

A educação, determinada pelo nível de qualificação da população, surge como alternativa para a redução das disparidades econômicas e ao fortalecimento das economias regionais, influenciando ganhos à população, elevando a produtividade do capital humano e também o nível de produtividade do capital físico (VIANA; LIMA, 2010 p. 138).

Nesse contexto, a teoria do capital humano fez recair sobre a escola a responsabilidade de formar um indivíduo útil ao capital, se utilizando de discursos proselitistas de que é preciso ser qualificado para se inserir no mercado de trabalho. Tornar o indivíduo competente, habilitado para produzir cada vez mais,

se tornou o novo papel da escola, que tinha no professor, a figura de um facilitador, cujo papel estava muito mais próximo do conceito de treinar o aluno, do que de formá-lo. Pois, através do processo educacional, seria possível direcionar o indivíduo a desenvolver habilidades e competências que deveriam atender às demandas do capital por um novo trabalhador, adaptado ao processo de produção, que trabalhasse sem desperdício, num tempo adequado e produzisse a quantidade necessária e na medida correta. A educação, nessa perspectiva,

[...] se dá por meio do “ensino” e do “aprendizado”, sendo que seu significado decorre da extração de algo potencial ou latente de uma pessoa, aperfeiçoando-a, moral e mentalmente, a fim de torná-la suscetível a escolhas individuais e sociais. Preparando-a para uma profissão, por meio de instrução sistemática e exercitando-a na formação de habilidades. (VIANA; LIMA, 2010 p. 141)

As questões da formação e preparação para do trabalho, segundo os preceitos da teoria do capital humano, tornaram-se mais acentuadas com as transformações no mundo do trabalho e no modo de produção de vida material, bem como se delineou também um novo perfil do trabalhador, que passou a ter novas características. Essas tendências estavam ligadas, além do novo modelo de produção industrial, ao surgimento de trabalhadores terceirizados, ao aumento progressivo do trabalho feminino, ao aumento do trabalho no setor de serviços, à exclusão dos jovens e idosos do mercado de trabalho, expansão do terceiro setor, expansão do trabalho em domicílio e transnacionalização do mundo do trabalho (Alves; Antunes, 2004).

A emergência desse novo padrão de classe operária – cuja característica mais acentuada era serem assalariados e viverem da venda da sua força de trabalho – ocorreu, principalmente, em função do processo de reestruturação produtiva pelo qual o mundo do trabalho passou. Sob o impacto do toyotismo, o mundo viu o instrumento de trabalho passar das mãos humanas para a máquina; viu também as empresas se tornarem cada vez mais enxutas, necessitando cada vez menos de homens em postos de trabalho, que foram, progressivamente substituídos por máquinas. Para além de sua força física, para se adaptar aos

novos processos de trabalho o homem precisou utilizar toda sua capacidade intelectual. Para isso, de acordo com a lógica do mercado, era necessário que o trabalhador desenvolvesse conhecimentos, habilidades e atitudes que iriam mantê-lo no mercado de trabalho – se destacava, marcadamente, o conceito de competências.

No modo de produção taylorista e fordista o trabalhador precisa ser qualificado para ocupar um posto de trabalho na indústria. Existia um padrão de formação e de comportamento esperado e que o operário deveria apresentar para estar apto a ocupar um lugar no processo produtivo. Para Ramos, 2002, p. 401, o conceito de qualificação “consolidou-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscreveram tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração.” Contudo, no modo toyotista de produção, a qualificação

[...] passou a ser compreendida muito mais como uma relação social complexa entre as operações técnicas, a estimativa de seu valor social e as implicações econômico-políticas que advêm dessa relação, do que como estoque de saberes. (RAMOS, 2002, p. 401)

O pressuposto da competência surgia, atrelado ao que antes era qualificação, com maior aprofundamento, expressando a dimensão subjetiva do indivíduo, que, para ser competente necessita mobilizar uma gama de capacidades na execução de suas atividades, capacidades estas que envolvem o âmbito cognitivo, socioafetivo e psicomotor (Ramos, 2002).

O que se observa é que embora a teoria do capital humano fosse contemporânea ao fordismo, no período de reestruturação produtiva ela permaneceu com seus conceitos fortemente arraigados.

[...] a teoria do capital humano cumpriu, em um primeiro tempo, sob o fordismo, o papel de ideologia embaixadora para os tempos de acumulação flexível, como se preparasse o terreno, no campo ideológico, para as mudanças no processo de trabalho a serem concretizada num segundo tempo. (AZEVEDO, 2010, p. 173)

A acumulação flexível demandou, com seu novo perfil de trabalho e de trabalhador, meios que justificassem a ênfase ao trabalho individual e, por

consequência, eximindo o Estado do compromisso com a formação humana e, em última instância, concorrendo para que a educação deixasse de ser um bem público e se tornasse uma mercadoria, um bem privado (Azevedo, 2010).

Com isso, a ênfase no processo de educação por e para o desenvolvimento de competências colaborou para a disseminação da idéia de que aqueles que se encontravam fora do mercado de trabalho assim estavam por não terem as qualificações necessárias para integrá-lo. O desemprego era, portanto, fruto do despreparo do indivíduo, que não se escolarizou e nem desenvolveu as habilidades necessárias para ocupar um posto de trabalho. O papel da educação, seguindo esse pressuposto, seria o de tornar o indivíduo competente, atraente para o mercado de trabalho, isto é, torná-lo empregável.

O conceito de empregabilidade, enquanto um grupo de capacidades, conhecimentos, competências, habilidades, comportamentos e relações que tornavam o profissional necessário como parte do capital estratégico/competitivo das organizações, ganhou espaço dentro do projeto de educação para a qualificação como justificativa para que o indivíduo buscasse alternativas que o conduziram a uma vaga no mercado de trabalho, melhoria de salários e possibilidade de ascensão social. Pois quando o indivíduo procura desenvolver suas capacidades de adequação profissional, atendendo às necessidades emergentes e também à dinâmica dos mercados de trabalho, ele mantém-se produtivo e atualizado e, portanto, empregável. Isto equivale a dizer que tornar-se empregável é possibilitar ao indivíduo criar alternativas de trabalho e renda para que ele seja capaz de administrar sua carreira profissional.

Na acepção do termo, empregabilidade é a capacidade do profissional de adequar-se aos novos padrões, necessidades e também à dinâmica do mercado, produzindo cada vez mais e mantendo-se sempre atualizado diante das mudanças. Para Guerra (2012)

Trata-se de um conjunto de capacidades, conhecimentos, competências, habilidades, comportamentos e relações que tornam o profissional necessário como parte do capital estratégico/competitivo das organizações [...] com três componentes principais: competência profissional, disposição para aprender continuamente e capacidade de empreender. (p. 157)

Enquanto um conceito dinâmico, o termo engloba e reflete tanto as tendências quanto as inovações do mercado; cujos pré-requisitos sofrem constante mutação e possuem cada vez mais exigências. Na atualidade, o indivíduo que deseja se inserir e permanecer no mercado de trabalho, segundo a lógica do capital, precisa não só de qualificação e atualização. É necessário

[...] espírito empreendedor; capacidade de liderança; flexibilidade para se adaptar às mudanças e às novas funções; atitude proativa (iniciativa para agir e solucionar problemas); habilidade para trabalhar em equipe; capacidade para lidar com níveis crescentes de pressão no trabalho; ser digno de confiança (ética e responsabilidade). Além dessas competências, são considerados diferenciais que aumentam a empregabilidade: domínio de línguas estrangeiras; vivência no exterior; informática etc. (GUERRA, 2012, p. 157)

O novo perfil do trabalhador é alguém com competências que se sustentam nas características da empregabilidade e que, além das habilidades e competências profissionais, precisa desenvolver aptidões pessoais, que o permitam ser uma pessoa com diferenciais competitivos, que agregam valor não apenas à pessoa, mas à empresa da qual ela pretende fazer parte.

O conceito de empregabilidade, segundo Gazier apud Guerra 2012, pode ser compreendido sob duas perspectivas:

[...] a empresarial-individual - que considera a empregabilidade como a capacidade de adaptação da mão de obra diante das novas exigências do mercado de trabalho; e a crítico-social que trata a empregabilidade como um discurso que transfere a responsabilidade pelo emprego, que deveria ser também da sociedade e do Estado, para o próprio trabalhador (p. 158)

No mundo do trabalho, onde prevalece a lógica do mercado, a primeira forma de entendimento, que transfere ao trabalhador a responsabilidade de profissionalização, tem prevalência. Antunes (1995) aponta que esta concepção, aliada ao processo de reestruturação produtiva, gerou, de um lado, o modelo de um operário “polivalente e multifuncional” e de outro lado, uma massa de trabalhadores sem qualificação, que, de acordo com o discurso da empregabilidade, estão fora do mercado porque não buscaram aprimoramento.

Nesse sentido, o sujeito, constrangido pela concorrência e pelos requisitos da empregabilidade, é impelido [...] a sua atualização educacional, sob o risco de ser alijado do mundo do trabalho [...]. Em outras palavras, o indivíduo, segundo esta teoria, passa a ser o único responsável por suas condições de empregabilidade. Sob este enfoque, a educação é tratada como um auto-investimento, fruto de uma decisão individual de se auto-aplicar um input educacional. (AZEVEDO, 2010, p. 175)

No processo de reestruturação produtiva, além da emergência de novos conceitos, as mudanças mercadológicas suscitaram “repercussões significativas nas políticas educacionais e demandas formuladas à escola” (Antunes, 2005). As instituições escolares passaram a oferecer um modelo de educação que objetiva tornar seus alunos empregáveis, e tanto estrutura quanto currículo passaram a serem adequados à demanda do mercado. Isso estreitou ainda mais o conceito de empregabilidade ao de competência. Desse modo,

O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da restrita vontade individual de qualificação, responsabilizando o indivíduo pelo seu “desemprego” ou “subemprego”. O mercado impõe a necessidade de adquirir novas competências através de cursos de qualificação e atualização profissional. E atribui aos indivíduos a “culpa” pelo fracasso na sua carreira profissional, sendo que, mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações exigidas, o mercado não teria capacidade para absorvê-los em sua totalidade (GUERRA, 2012, p 159).

Para Alves (2007) tanto a teoria do capital humano quanto o conceito de empregabilidade tem como objetivos fazer com o que indivíduo adquira habilidades e competências que o qualificam, o habilitam, para uma competição mercadológica; uma competição que, segundo a própria lógica do capital, não possui espaço para todos e, ademais, não garante nem sua integração e tampouco sua permanência no mercado de trabalho. Dessa forma,

O resultado prático da teoria do capital humano não se refere ao que se enuncia em seu corpus, ou seja, maior remuneração ao trabalhador e crescimento econômico, mas circunscreve-se à emulação, com sentido individualista, para a escolarização e ao treinamento/qualificação para o trabalho (AZEVEDO, 2010, p. 179)

Porém, mesmo com a necessidade de treinamento e qualificação imposta ao trabalhador, ser competente e qualificado, no mundo atual do trabalho, não garante, por si só, que o indivíduo esteja empregado. Para Guerra (2012, p. 160) é “dever do Estado desenvolver políticas públicas que garantam a geração de emprego, trabalho e renda, orientando-se pelas características regionais ou setoriais do país.” Para a autora, quanto maior for o investimento do Estado para capacitar os cidadãos, maior também será a inserção do indivíduo (pois, haverá novas formas e novas relações de trabalho), consequentemente, haverá um aumento da taxa de empregabilidade.

No Brasil, a formação de profissionais para o mercado ocorre em diferentes instituições e através de diferentes programas. E, na esfera das políticas para o emprego, a atuação do governo ocorre no âmbito da promoção de qualificação profissional, objetivando promover no indivíduo condições para que se torne empregável; o que faz com que o discurso da empregabilidade ganhe cada vez mais consistência e o trabalhador procure se profissionalizar para atuar numa sociedade sem empregos.

4.2 A implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: características, objetivos e ações implementadas

A presidenta Dilma Roussef, em seu discurso de posse em 2015, afirmou que possuía a pretensão de dar continuidade às políticas de atenção às classes menos favorecidas de nosso país. Segundo ela, sobre seu governo no primeiro mandato:

[...] cumprimos o compromisso fundamental de oferecer a uma população enorme de excluídos, de pessoas excluídas, os direitos básicos que devem ser assegurados a qualquer cidadão: o direito de trabalhar, de alimentar a sua família, de educar e acreditar em um futuro melhor para seus filhos. (ROUSSEF, 2015)

Em seu discurso ela não apenas afirma que muitas ações foram realizadas como reconhece os direitos que todo cidadão deve ter assegurados, entre eles, o

direito de trabalhar. Ela também destaca que, no cumprimento da asserção do direito ao trabalho, houve uma queda na taxa de desemprego no país e que isso se deve às medidas iniciadas no governo anterior e que necessitam de continuidade.

Em seu primeiro ano de mandato, a então presidenta, instituiu o PRONATEC. Esse foi um programa que figurava com centralidade entre as proposições de políticas de qualificação profissional, realizada através do Plano Nacional de Qualificação¹⁷. Foi através do PNQ que governo procurou desenvolver ações afirmativas no âmbito da educação e trabalho, promovendo cada vez mais aproximação entre esses conceitos.

A educação, na concepção do governo, é tida como prioritária e se buscou demonstrar isso através do novo lema de governo:

Nosso lema será: BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA!

Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos "BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA" estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano.

Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próspero. Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação; Significa também levar a todos os segmentos da população – dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros a educação de qualidade. (ROUSSEF, 2015)

A presidenta aponta, assim, em seu discurso que a educação merece especial atenção, pois, através dela é que se buscará ampliar o acesso ao conhecimento. E, embora ela saliente que sejam necessárias mudanças curriculares e aprimoramento do professorado, a ênfase de seu discurso é, não

¹⁷ O Plano Nacional de Qualificação – PNQ é financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, cujas transferências aos estados, municípios, entidades privadas sem fins lucrativos ocorre por meio de convênios plurianuais e outros instrumentos firmados com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. O PNQ tem como objetivo a qualificação social e profissional do trabalhador acima de 16 anos, com preferência para atendimento aos trabalhadores cadastrados no Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, no âmbito do SINE, tendo como premissa a articulação entre o Trabalho, a Educação e o Desen pvolvimento, considerando a qualificação um direito do trabalhador e instrumento indispensável à sua inclusão e aumento de sua permanência no mundo do trabalho.

em políticas de melhoria da educação básica como um todo, mas em programas de governo voltados para a qualificação do trabalhador. Ela destaca:

O Pronatec oferecerá, até 2018, 12 milhões de vagas para que nossos jovens, trabalhadores e trabalhadoras tenham mais oportunidades de conquistar melhores empregos e possam contribuir ainda mais para o aumento da competitividade da economia brasileira. Darei especial atenção ao Pronatec Jovem Aprendiz, que permitirá às micro e pequenas empresas contratarem um jovem para atuar em seu estabelecimento. (ROUSSEF, 2015)

O crescimento da rede de educação profissional no Brasil foi marcado por esforços no sentido de fortalecer e expandir a rede de atendimento daqueles que são o foco da educação profissional. Nesse sentido, atualmente, o "pano de fundo" destas iniciativas tem sido os programas sociais. Isto não ocorreu por acaso, pois,

Desde 2006, determinados setores acusavam a inexistência de força de trabalho com as qualificações requeridas em suas respectivas atividades. Algumas empresas declaravam a necessidade de importar trabalhadores qualificados como condição para não frear o crescimento econômico que se dava em taxas bem superiores às vigentes na década anterior. O desemprego passou a cair de forma sistemática, e a formalização das relações de trabalho crescia ininterruptamente (IPEA, 2014)

Mais uma vez, o discurso de que o mercado de trabalho favorecia o processo de profissionalização das pessoas desqualificadas aparecia como balizador da proposição de um programa com a abrangência do PRONATEC. Isto é, os programas de profissionalização fazem parte do planejamento e de ações que visam um projeto de aceleração do crescimento econômico do país e são frutos não apenas da busca pela expansão, mas da necessidade, segundo a lógica do mercado, de ofertar às pessoas possibilidades de especialização e inclusão no trabalho através da formação profissional.

Com vistas à essas afirmações, foi criado, através da lei 12.513/11, o programa PRONATEC. Com a justificativa da industrialização, crescimento econômico e necessidade de qualificação de mão de obra, o governo do país foi

adequando propostas de educação profissional que pudessem atender àquilo que ele supunha ser necessário. E, também, segundo o ele, com a justificativa de ampliar o acesso à escolarização e ao mercado de trabalho, oferecendo auxílio, inclusive de ordem financeira, para estruturação e implantação do programa.

Sobre o programa:

O PRONATEC consiste num programa cuja finalidade fundamental é de propiciar “por meio de [...] projetos e ações de assistência técnica e financeira [...] a expansão da rede física”, “da [...] educação profissional técnica de nível médio aos cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (LIMA, 2012, p. 82)

A respeito dos objetivos estabelecidos pelo programa, de acordo com o Ministério da Educação, está buscar a expansão da educação profissional, por meio de ações que propiciem a expansão da rede de atendimento da EP, bem como proporcionar, através da articulação entre ensino médio e EP a ampliação das oportunidades de qualificação para jovens e trabalhadores, para que estes possam se inserir no mercado de trabalho.

Quanto ao público para o qual o programa foi proposto, estão:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

§ 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

§ 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades

quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. (BRASIL, 2011)

Embora, em sua redação, o programa tenha como objetivo democratizar o acesso à educação profissional, ao analisar o público ao qual ele está destinado é possível observar que há uma inflexão. O processo de democratização pressupõe tornar as oportunidades universais e iguais, o que evidentemente não ocorreu. Prova disso é que o programa aponta como público prioritário pessoas que estudam na rede pública, são beneficiários de programas de transferência de renda, portadores de deficiência, trabalhadores e mulheres que são arrimos da família.

A desigualdade é um adjetivo presente no processo de formação escolar do brasileiro. Em geral, a classe trabalhadora inicia seus estudos, mas a diferenciação social, racial, econômica está presente no cotidiano escolar e tornar a vida do aluno progressivamente mais difícil, até o momento em que é necessário deixar a escola para trabalhar. Essa é a realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras. Zibas (1999) salienta

[...] os diferentes projetos que se sucedem, têm, entre outros, o objetivo, nem sempre explícito, de elidir a evidência de que é no nível pós-fundamental que o destino social do aluno — destino esse determinado, na maior parte dos casos, por sua origem familiar — incide mais fortemente sobre a escola. De fato, embora se saiba que a escola fundamental apresenta diferenças abissais de qualidade, sendo aquela de pior nível destinada, em geral, às crianças mais pobres, existe certo consenso no que diz respeito à sua estrutura curricular e ao seu funcionamento (ZIBAS, 1999, p.74).

Com o intuito de organizar o trabalho escolar e minorar as dificuldades do alunado da educação profissional, o programa PRONATEC envolve uma multiplicidade de pessoas. Também, em função da dimensão e grande complexidade do programa, a relação de envolvidos em sua concretização é ampla e a sinergia entre a atuação de cada uma delas é determinante para programa alcance seus objetivos. Na tabela 1, é possível verificar de forma clara

quem são os envolvidos, qual sua função e objetivos ao atuar no processo de execução do PRONATEC.

Tabela 1 – Atores envolvidos na implantação do Pronatec.

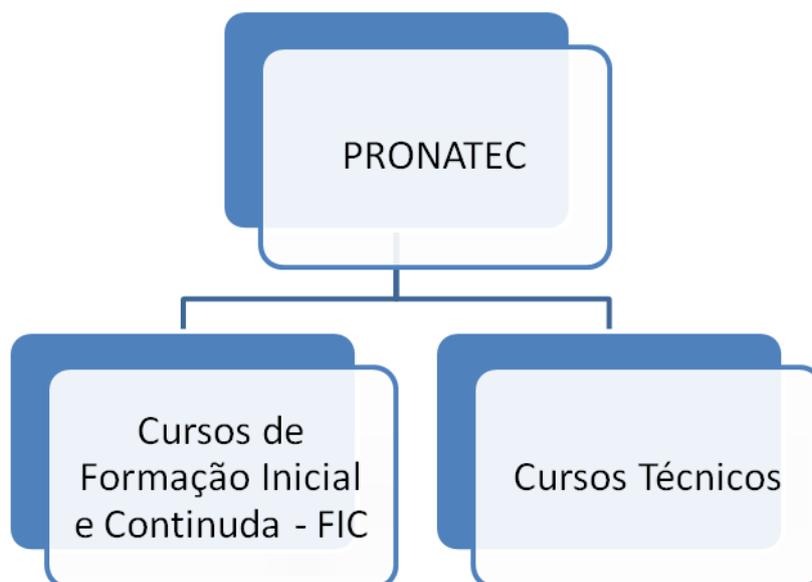
<i>Ator</i>	<i>Papel</i>	<i>Interesse</i>
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC	Normatizar, planejar, coordenar, avaliar e desenvolver a implementação, execução e prestação de contas relacionadas ao Programa.	Garantir que os objetivos do Programa sejam atingidos.
FNDE/MEC	Repassar recursos e proceder à análise financeira das prestações de contas.	Garantir que os recursos sejam repassados regularmente e que as prestações de contas sejam adequadas e tempestivas.
Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional (constituído pelos ministérios signatários da lei que instituiu o Programa e pelo)	Promover a articulação e a avaliação dos programas voltados à formação e qualificação profissional no âmbito da administração pública federal, conforme Decreto 7.855/2012.	Garantir a condução integrada das ações de EPT, especialmente em relação aos cursos de qualificação demandados pelos ministérios e suas contrapartes estaduais executoras de programas e projetos da União, para viabilizar o alcance dos objetivos de programas federais prioritários.
Fórum Nacional de Apoio à Formação e Qualificação Profissional	O Fórum, por sua vez, visa subsidiar a atuação do Conselho Deliberativo no cumprimento de suas competências e estimular a instituição de fóruns estaduais e distrital de apoio à formação e qualificação profissional, conforme Portaria MEC 471/2013.	
MDS, MTE, MTUR, MDA, MD, MC, MDIC, MJ, MPS, MinC, MPA, MAPA, MMA, SEP, SDH/PR, Secretarias estaduais de educação e do DF	Articular e induzir oferta de Educação Profissional e Tecnológica (Demandantes), mediante elaboração de diagnóstico das necessidades de profissionais qualificados levando em consideração o público alvo,	Inserir trabalhadores de sua clientela no Programa com vistas ao atendimento de demandas específicas de seu setor.

	os cursos, a área geográfica e outros elementos delimitadores de seu segmento específico. Atuam nas modalidades de demanda: exclusiva, compartilhada e prioritária. Identificam as demandas, mobilizam os potenciais beneficiários, realizam o processo de seleção e de pré-matrícula.	
Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*	Ofertante	Contribuir para que os objetivos do Programa sejam atingidos.
Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S)	Ofertante	Qualificar trabalhadores com vistas à alocação de mão de obra no mercado de trabalho.
Instituições privadas de ensino superior e de educação técnica de nível médio e Fundações Públicas	Ofertante	Obter recursos públicos na oferta de EPT.
Rede Estadual de Escolas Técnicas	Ofertante	Desenvolver as redes estaduais de EPT. Qualificar trabalhadores com vistas à alocação de mão de obra no mercado de trabalho regional.
Beneficiários (alunos)	Realizar os cursos ofertados.	Qualificação profissional para inserção/reinserção no mercado de trabalho.

Fonte: Equipe de Auditoria – Tribunal de Contas da União

Com o objetivo de qualificar o grupo de pessoas que está previsto para atendimento do programa, são ofertados cursos em modalidades distintas: a) formação inicial e continuada ou qualificação profissional com duração mínima de e b) educação profissional técnica de nível médio, conforme demonstra a figura 8, abaixo:

Figura 8 Modalidades de cursos ofertados pelo PRONATEC



Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis no portal do Ministério da Educação do Brasil

4.2.1 Ações do Programa

No que diz respeito aos objetivos propostos pelo programa, o art. 1º, parágrafo único da Lei 12.513 de 2011 estabelece:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2011)

Para que os objetivos estabelecidos em lei fossem atingidos, o programa foi composto por cinco iniciativas: a Expansão da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, a Rede E-Tec Brasil, a Bolsa-Formação, O Brasil Profissionalizado e o Acordo de Gratuidade, conforme demonstra a figura 5.

Figura 9 Ações do programa PRONATEC



Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis no portal do Ministério da Educação do Brasil

1) A **expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, foi um processo que teve início no ano de 2003, ainda no mandato do presidente Lula¹⁸ da Silva (COSTA, 2015) e conduziu a um grande processo de interiorização das instituições federais.

¹⁸ Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República em 1º de janeiro de 2003 e permaneceu até 1º de janeiro de 2007. Foi reeleito e ficou na presidência até 1º de janeiro de 2011, quando Dilma Rousseff assumiu.

Tabela 2 Execução orçamentária para a expansão da rede federal de escolas federais de educação profissional, de 2011 a 2014

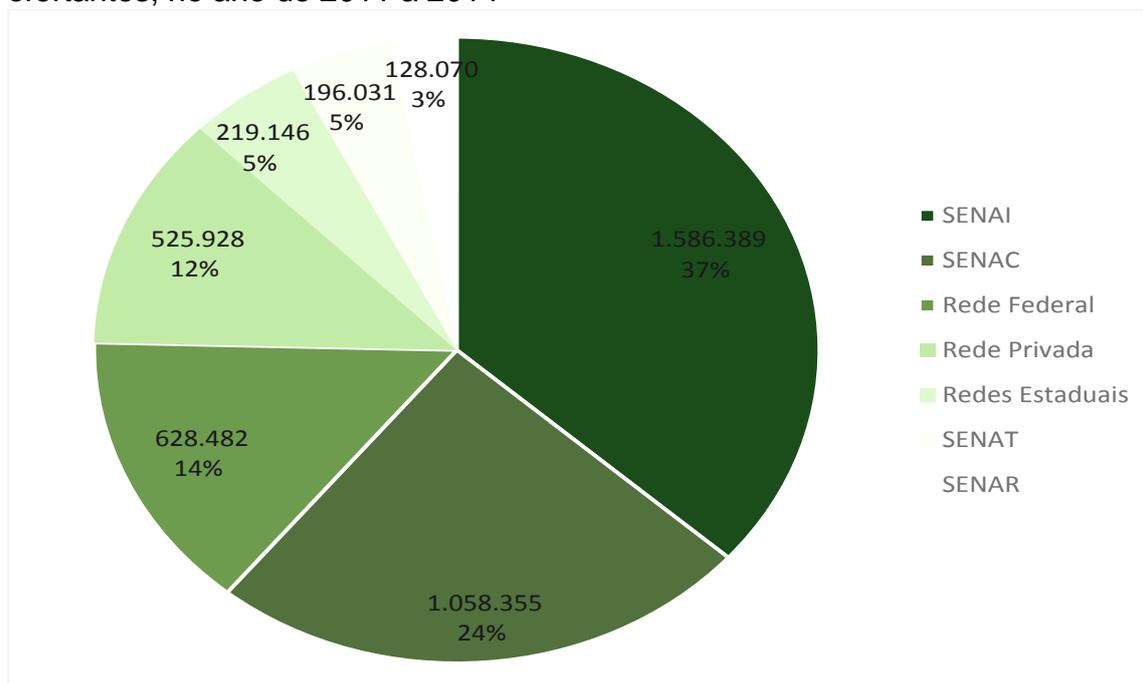
R\$ 1.000

<i>Expansão da Rede Federal</i>	<i>Autorizado</i>	<i>Empenhado</i>	<i>Liquidado</i>	<i>Pago</i>	<i>Execução Orçamentária</i>	<i>Execução Financeira</i>
2011	1.298.179	1.131.991	404.834	375.363	31%	29%
2012	2.217.633	1.534.706	385.250	362.481	17%	16%
2013	1.661.412	1.350.649	324.411	274.203	20%	17%
2014	2.062.544	1.182.546	405.345	361.608	20%	18%
Total	7.239.769	5.199.892	1.519.840	1.373.655	21%	19%

Fonte: Tribunal de Contas da União, 2015

Como demonstra a tabela 2, embora o valor autorizado para investimento tenha crescido em 2014, o valor empenhado praticamente foi o mesmo – houve pouca oscilação entre 2011 e 2014. Com isso, é possível afirmar que, no governo Dilma, a meta de expansão não ampliou, pois, sua ênfase foi em aumentar o número de vagas na EP e não ampliar a infraestrutura que dava suporte à mesma. Para suprir a questão de suporte físico para ampliar o programa, o governo de Dilma Rousseff investiu em parcerias com instituições privadas de ensino.

Figura 10 Número de matrículas do PRONATEC, de acordo com as instituições ofertantes, no ano de 2011 a 2014



Fonte: Tribunal de Contas da União, 2015

Através da figura 10, se nota que apenas 14% das matrículas do PRONATEC foram executadas pela rede federal, o que revela uma incongruência com o próprio objetivo inicial do programa, que era expandir a rede de atendimento. A parceria público-privado se torna cada vez mais proeminente e

Embora o PRONATEC preveja ações exclusivas para as redes públicas de educação profissional, os recursos aplicados a estas atividades são ínfimos em comparação aos investimentos em ações voltadas ao custeio de cursos em instituições privadas, principalmente nos SNA's (Serviço Nacional de Aprendizagem). Desta forma, há a apropriação do fundo público por instituições privadas, ainda que sem fins lucrativos, o que significa a apropriação de recursos oriundos de contribuição dos trabalhadores em maior medida. (COSTA, 2015, p. 59)

Houve, com isso não apenas um processo de privatização do ensino profissional do trabalhador, como um retrocesso na política de expansão da rede pública federal.

2) A **Rede e-Tec Brasil** é outra ação do programa, que objetiva oferecer gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Esta é uma ação anterior ao programa, cuja denominação inicial era Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil. Além de democratizar o acesso, interiorizar a EP é um dos objetivos desta ação. Pois, com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, propor novas possibilidades de ensino-aprendizagem, inclusive na EP. Esta ação tem como prioridade a capacitação “preferencialmente de jovens e adultos matriculados ou egressos do ensino médio” (BRASIL, 2015).

3) O **Programa Brasil Profissionalizado** se destina à ampliação da oferta e à implantação e o fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal. Foi uma ação instituída por meio do Decreto 6.302/2007, ou seja, é anterior ao PRONATEC, sendo incorporado por ele. Consiste em prestação de assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional e está diretamente ligado a meta 10¹⁹ e meta 11²⁰ do PNE²¹ (Brasil, 2015).

4) O **Acordo de Gratuidade** com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, cuja finalidade é garantir a oferta gratuita cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, por meio dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória prevista em lei. O acordo de gratuidade foi firmado desde a década de 1960, porém, “a partir do governo Lula [...] foram estabelecidos progressivos patamares para a extensão da gratuidade pelo Sistema S. (COSTA, 2015, p. 71). O Decreto nº 6.633 de 5 de novembro de 2008 estabelece:

¹⁹ Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

²⁰ Meta 11: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

²¹Plano Nacional de Educação

[...] a oferta de vagas gratuitas em aprendizagem, formação inicial e continuada e em educação profissional técnica de nível médio a pessoas de baixa renda, na condição de alunos matriculados ou egressos da educação básica, e a trabalhadores, empregados ou desempregados, tendo prioridade no atendimento aqueles que satisfizerem as condições de aluno e de trabalhador. (BRASIL, 2008)

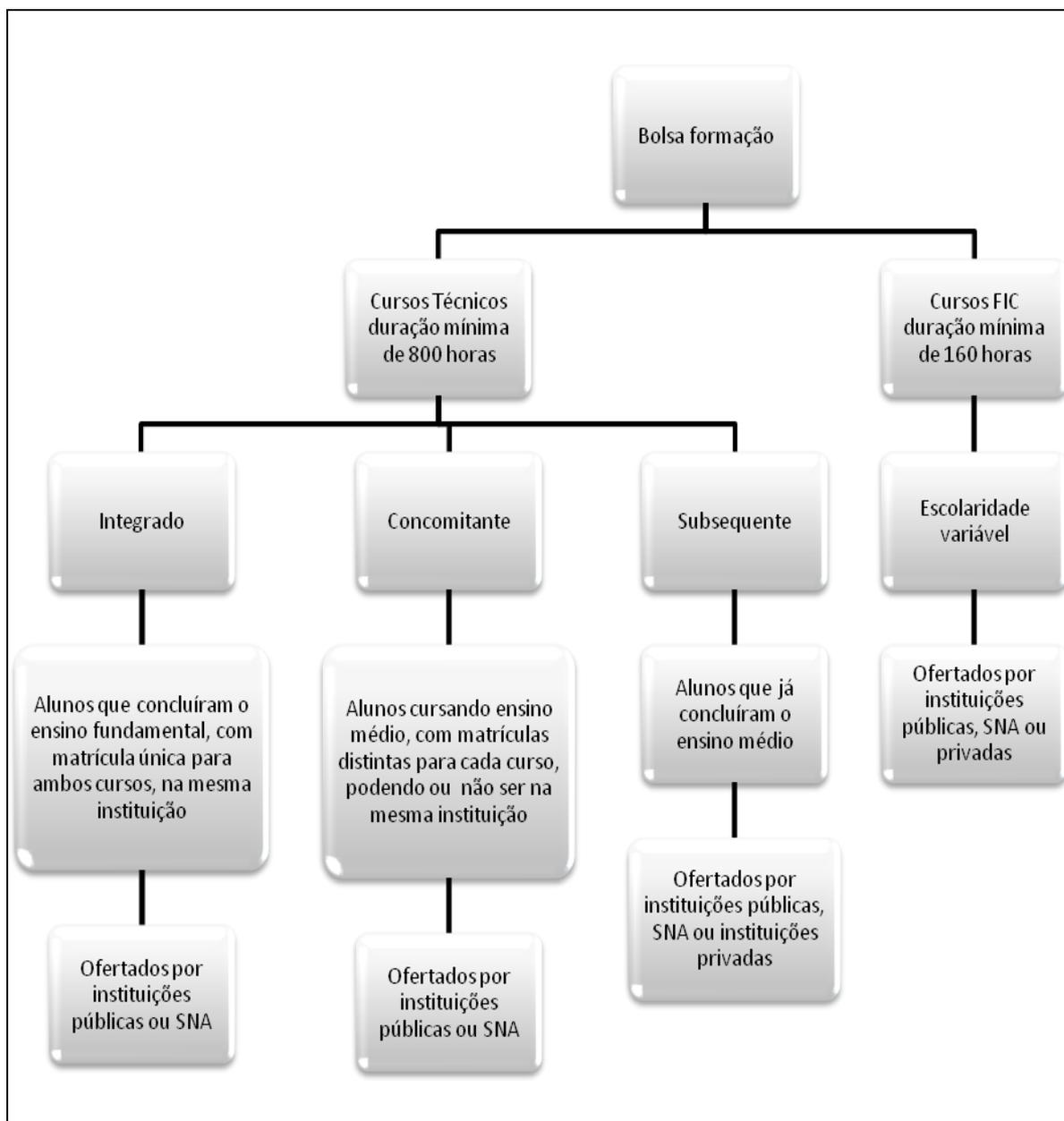
O Sistema S estava, assim, obrigado a ampliar o atendimento do alunado da classe operária, de forma gratuita. Porém, com o PRONATEC, os SNA também passaram a arrecadar, pois, recebiam para executar os cursos ofertados aos alunos de forma gratuita. Conforme demonstra a figura 10, os SNA's são responsáveis por quase 70% da oferta de cursos do programa – ou seja, de ofertante, passou a ser um dos maiores arrecadadores.

5) A **Bolsa-Formação** é a iniciativa do programa que possui maior visibilidade, mas também é a mais dispendiosa. Foi a única criada juntamente com o programa e visa permitir ao aluno o acesso gratuito aos cursos técnicos e de formação inicial e continuada, ofertados por atores públicos e privados, com financiamento do MEC. As vagas ofertadas por essa ação são novas, mas também as vagas consideradas ociosas nas instituições são ocupadas e, ainda, são obrigatoriamente com aulas presenciais. Os cursos ofertados buscam desenvolver no aluno habilidades

[...] que capacitam, aperfeiçoam e atualizam o aluno para exercer determinado ofício, e em cursos técnicos de nível médio, todos obrigatoriamente na modalidade presencial, de modo a contribuir para formação de mão-de-obra qualificada. (BRASIL, 2015)

O discurso da necessidade de qualificação para o mercado aparece novamente como justificativa do programa e, indo além, propõem que é preciso tornar o aluno capaz de exercer uma atividade produtiva. Para isso, os cursos ofertados se organizam de acordo com a figura 11.

Figura 11 Organograma dos cursos ofertados pelo Bolsa formação



Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis no portal do Ministério da Educação do Brasil

Conforme aponta a figura 11, os cursos ofertados pela Bolsa Formação são cursos técnicos (que podem ser integrados, concomitantes ou subseqüentes) e cursos de formação inicial e continuada. Cada uma das modalidades conta com a oferta de um determinado grupo de instituições, que pode ser pública, privada ou SNA. O Bolsa Formação é assim chamado porque tem como característica auxiliar financeiramente seus beneficiários, custeando valores correspondentes a transporte, material e alimentação, cuja denominação é assistência estudantil. Por

este motivo, esta é ação mais onerosa do PRONATEC aos cofres públicos. A tabela 3 demonstra os gastos da ação entre 2011 e 2014.

Tabela 3 Execução financeira e orçamentária do PRONATEC Bolsa Formação, em 2011 a 2014

R\$ 1.000

<i>Bolsa-Formação</i>	<i>Autorizado</i>	<i>Empenhado</i>	<i>Liquidado</i>	<i>Pago</i>	<i>Execução Orçamentária</i>	<i>Execução Financeira</i>
2011	460.530	459.603	442.603	208.716	96%	45%
2012	1.251.774	1.239.515	1.187.097	1.180.721	95%	94%
2013	2.889.485	2.753.474	2.611.594	2.596.559	90%	90%
2014	3.836.100	3.836.100	3.769.241	3.750.364	98%	98%
Total	8.437.889	8.288.692	8.010.536	7.736.360	95%	92%

Fonte: Tribunal de Contas da União

De acordo com Tribunal de Contas da União, desde seu início o Bolsa Formação teve aumento sucessivo de gastos, “totalizando 8 bilhões em valores liquidados (Tabela 3). O valor corresponde a 78% das despesas do Pronatec, que alcançou, no mesmo período, o montante de R\$ 10,25 bilhões.” (BRASIL, 2015). Porém, essa foi ação do PRONATEC que executou maior número de matrículas desde sua implantação, porém, para fins de análise,

[...] para os objetivos do programa, não basta que os alunos sejam matriculados. É preciso que os mesmos concluam os cursos, que estes tenham qualidade e preparem adequadamente os beneficiários em competências requeridas pelo mercado, e que ainda seja oferecido acesso ao mercado de trabalho. (BRASIL, 2015, p. 15)

Como é possível verificar através das ações do PRONATEC, a expansão da rede de escolas federais ocorreu fortemente no governo Lula e, com o governo Dilma, a ênfase recaiu sobre a ampliação do número de vagas. O atendimento que era realizado pelo SNA não representou grandes novidades, uma vez que a maior parte dos cursos realizados no país já eram realizados através da parceria público-privado, representada principalmente pelas instituições pertencentes ao sistema.

Contudo, a bolsa-formação, enquanto incentivo financeiro para que o aluno se inserisse e permanecesse na educação profissional, representa algo novo. E esta ação, particularmente, teve estreita relação com a presente pesquisa. Pois, o discurso oficial estipula que através do PRONATEC haverá um incentivo à educação do trabalhador, através da integração entre ensino médio e educação profissional, com o objetivo de formar o cidadão para o trabalho.

Ao analisar a proposta do programa se verifica que esta se alinha com a proposta de educação unitária, pois, suas características e ações são balizadas, inequivocamente, por um processo formativo ditado por regras que obedecem a lógica do mercado. A polarização das qualificações e centralidade da proposição de formar pessoas cujas habilidades correspondem à demanda do mercado de trabalho são os principais exemplos disso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos a dualidade educacional que foi estabelecida no Brasil se consolidou e ficou evidenciada quando foram criadas escolas para os ricos diferentemente do nível das escolas para os pobres, onde os primeiros se constituíam em classe dirigente, ao passo que, os pobres aprendiam no necessário para o mundo do trabalho e aceitação de sua condição. A educação profissional, nesta perspectiva, tem contribuído para essa consolidação na medida em que, historicamente, tem sido utilizada como um instrumento para formar trabalhadores em seu sentido mais estrito, isto é, oferece um modelo de formação que empobrece e reduz conceitos de formação humana à promoção de competências e técnicas para o mundo do trabalho. Para Arroyo (2012, p. 107)

[...] o direito à educação, os avanços das classes trabalhadoras na formação do saber, da cultura e da identidade de classes, continuam a ser sistematicamente negados, reprimidos e, enquanto possível, desestruturados, por serem radicalmente antagônicos ao movimento do capital.

Assim, mesmo quando na legislação está sinalizada a importância da formação para o mundo do trabalho, onde educação propedêutica e educação profissional possam ocorrer juntas, a realidade aponta para uma situação diferente: a educação profissional está muito mais próxima de um mecanismo de compensação, onde o aluno é levado procurar uma forma de equiparação para se inserir no mundo do trabalho, do que à qualquer outro objetivo.

A trajetória histórica da educação nos indica que os indivíduos foram separados por duas vias que são divergentes e antagonistas. Numa delas encontramos aqueles que exploram e fazem parte da sociedade detentora dos meios de produção e do capital; noutra via estão aqueles que são explorados e podem apenas vender sua força de trabalho – único bem de que dispõem – e, com isso, trabalham para aumentar o capital que produzem, mas do qual não usufruem. Tais relações, consolidadas pela divisão social do trabalho, se reproduzem em todas as instâncias da vida do indivíduo, principalmente na educação.

No campo educacional, a divisão de classes se destaca pelo processo de escolarização, para onde cada um dos indivíduos pertencentes às classes divergentes é encaminhado: os desfavorecidos economicamente devem estudar e trabalhar para a produção e ampliação do capital e os pertencentes às classes economicamente superiores permanecerão no comando do processo de produção e de expropriação – esta afirmativa remete ao processo de como se consolida continuamente a dualidade no campo educacional brasileiro.

O processo de manutenção e reprodução de um *status* construído historicamente no país fica mais evidente quando analisamos os objetivos do PRONATEC, que se propõe a promover a formação de jovens e trabalhadores para o mercado de trabalho, buscando fazê-lo por meio da articulação entre educação básica e educação profissional.

Gramsci ao falar sobre o processo de formação do indivíduo sinaliza a necessidade de escolas que utilizem o trabalho como princípio educativo, uma escola que forme um trabalhador para a autonomia, com consciência individual e de classe. Para ele é preciso que as instituições educativas tenham equilíbrio entre as diversas formas de trabalho (manual, intelectual, industrial e técnico) e sua proposta de escola unitária reúne características de uma cultura humanística e formativa. Para ele

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á, portanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, apud MONASTA 2010, p.112)

Esse processo formativo, contudo, só poderia se realizar, para ele, por meio da escola desinteressada. Uma escola que proporcionasse ao indivíduo saberes diversos, em termos de cultura, letras, vida e cujo objetivo não esteja restringido à formação de mão de obra. O acesso à escola por parte das classes populares permitiria, nesse sentido, que os empobrecidos (as), organizados em movimentos populares, pudessem adquirir conhecimento que os permitissem tecer críticas à sociedade, política, educação, mas, também, fazer exigências em

vista de poderem fazer educação a partir de seus contextos e concepções. A escola desinteressada seria

Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. (GRAMSCI apud MONASTA, 2010, p. 66)

A escola desinteressada gramsciana tinha por objetivo a formação humana, onde o trabalho fosse um norteado para a compreensão de vida. A escola que temos, no entanto, tem uma atuação bastante diferenciada daquela proposta. E apresenta uma realidade que se traduz na negação ao trabalhador de qualquer condição que possa colocá-lo em igualdade com as classes dominantes; esta realidade se traduz nas mais diferentes formas:

[...] na negação de uma base material para uma vida humana, o excesso de trabalho extenuante, as péssimas condições materiais de existência, a negação de tempos e espaços culturais e educativos, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a negação do direito a pensar, a articular-se e expressar suas concepções sobre o real e sobre as formas de transformá-lo, a tutela do Estado, de seus gestores, intelectuais e educadores [...] e, também, e não menos importante, a negação de instrução, do domínio dos instrumentos básicos que a escola deveria garantir. (ARROYO, 2012, p. 109)

O processo de negação, em relação ao programa PRONATEC, se dá justamente quando este se propõe a promover a qualificação daqueles que, por uma série de questões, se encontram “desqualificados” – ofertar a qualificação, sem instrução, sem formação geral, sem considerar a necessidade de desenvolver no indivíduo uma consciência coletiva, que o torne capaz de enxergar e pensar o meio no qual está inserido e, conseqüentemente, pensar meios de transformações sociais.

O discurso da qualificação se torna reducionista e reflete a realidade da EP no Brasil: há um contexto em que as contradições se fazem cada vez mais presentes e contundentes e expressam um modo de pensar capitalista. Isto é, ao mesmo tempo em que se discursa para promover igualdade de oportunidades, se atua em nível de formação técnica para promover uma gama de conteúdos necessários às atividades inerentes ao trabalho produtivo, sem discutir ou promover uma consciência de classe que visa à autonomia. Nessa medida, o programa evidencia os problemas de ordem social e econômica de seu público, reduzindo-os apenas à falta de qualificação. Contudo, a realidade nos indica, diferentemente do discurso, que a questão da qualificação é apenas uma roupagem. Ou seja,

[...] quiçá [...] os miseráveis das nossas favelas não consigam entrar no mercado de trabalho porque lhes falta um preparo técnico e cívico adequados. Daí sua preocupação em melhorar a “embalagem” dessa mercadoria, mão de obra que ninguém quer. Logo, surgem a criação de mais cursos técnicos, mais especializações ou estudos e estágios qualificados. (NOSELLA, 2012, p. 55)

A questão da qualificação ficou restrita ao conceito de competência, na mesma medida em que o indivíduo – assim como sua intelectualidade – passou a ser concebido como bens importantes para a acumulação de capital. Esta perspectiva, alinhada às necessidades impostas pelo mercado, conduziu não apenas a uma nova concepção de homem enquanto parte fundamental da produção, mas à formulação de programas que pudessem promover um grau de capacitação que tornasse o homem cada vez mais capaz de produzir. E as instituições de educação profissional, onde os programas se realizam, se tornaram um espaço onde as diferenças de classe não apenas se acentuam e se escancaram, mas também se legitimam e se naturalizam, o que faz com que as escolas de EP atuem muito mais na conservação do que na transformação da realidade dos seus alunos. O PRONATEC é evidência disto.

O que se tem observado, nesse sentido, é que a educação do trabalhador se encontra em alinhamento com um propósito maior: um projeto de educação e de sociedade, onde a produção de riqueza e a busca pelo desenvolvimento dos setores produtivos propiciam uma visão de mundo que reflete os interesses da

classe dominante em detrimento dos interesses da sociedade em geral. Um projeto interessado em produção, lucratividade e acumulação e que conduz o indivíduo a uma relação de dominação que cada vez mais se distancia da proposta gramsciana de educação.

No que se refere à proposta de formação com ensino médio integrado ao ensino profissional, como é a proposta do Bolsa Formação, o modelo de ensino médio estabelecido também visa garantir aos alunos um conjunto de habilidade e competências – além da competência técnica promovida pela EP – para promover a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, sem, contudo, promover a formação integral do aluno. Com isso, deixa de fornecer uma formação que permita ao educando competir em condições igualitárias por uma vaga numa universidade ou realizarem atividades laborais com melhores remunerações e condições de trabalho.

Assim, embora o foco seja democratizar o acesso a educação profissional e emprego, o PRONATEC é um programa cujo público atingido são pessoas que estão, principalmente, em situação de vulnerabilidade social - desempregadas, com baixa escolaridade e mais próximo da pobreza; o que confronta com o conceito de democracia e, principalmente, de escola unitária - princípio cada vez mais distante do projeto educacional atual.

Com isso, embora o PRONATEC tenha surgido, tendo como um de seus objetivos propostos, integração do ensino - articulando ensino médio e educação profissional, capacitação de pessoas, geração de empregos e renda, o programa, até agora, não conseguiu transformar o formato atual da educação no Brasil. Isto é, não modificou a essência da formação para o trabalho na Educação Profissional e também não assumiu a concepção gramsciana de escola unitária para o Ensino Médio (SALDANHA, 2012).

Declaradamente, o PRONATEC, com inspiração e base na Teoria do Capital Humano, tem por objetivo formar "interesseiramente" mão de obra condizente com o mercado de trabalho ditado pelo capital e que, por isso, continuará a contribuir, por intermédio de sua atuação, para priorizar e aprimorar a capacidade de trabalho para atuar na produção e reprodução do capital e na expansão do capitalismo. Em tempos de mercantilização, pensar a verdadeira função da educação como parte promotora de mudanças estruturais não é uma

via das mais simples. Compreender como as correntes ideológicas, tal como a teoria do capital humano, contribuem para formar indivíduos conformados e adestrados, requer um entendimento da complexidade do mundo capitalista e de como a acumulação flexível atua, na busca reiterada de um trabalhador atualizado, com funcionalidades cada vez mais amplas e complexas. Por isso, formar trabalhadores competentes e produtivos, cujas atividades devem ser, contraditoriamente, as mais fragmentadas e desconexas, porém articuladas para o mundo do capital – isso os distanciará do processo de constituição de subjetividade e também de consciência coletiva e, conseqüentemente, dificultará o processo de reflexão sobre a complexa realidade em que estão inseridos.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane S. **Uma Análise da Gestão da Educação Profissional no CEFET-PA a Partir de seus Gestores.** Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo24.pdf Acesso em 05 de agosto de 2013

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva:** ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007. 288 p.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. 164 p.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?:** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8. ed. Campinas: Unicamp, 1995. 200 p.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2005

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. AS MUTAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NA ERA DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p.335-351, maio 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania:** quem educa o cidadão?. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 2. p. 35-98. (Coleção Questões da Nossa Época).

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Educação Superior: Bem público ou mercadoria?. In: OLIVEIRA, Dalila Andrada; FELDFEBER, Myrian; MARTÍNEZ, Deolidia (Comp.). **Nuevas Regulaciones educativas en América**

Latina: Universidad Y Docencia. Lima: Fondo Editorial Uch, 2010. Cap. 6. p. 159-191. (Colección Políticas educativas y trabajo docente 4).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 maio 2016.

_____. **Decreto-Lei n. 4.244/1942a**, de 09 abr. 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. 1942. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 abril. 2016.

_____. **Decreto-Lei n, 4048/1942**, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 07 abril. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-lei nº 4073/42**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Rio de Janeiro: 1942b**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 07 abril. 2016.

_____. **Decreto-Lei n. 6.141/1943**, de 28 dez. 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. 1943. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6717&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 07 abril. 2016.

_____. **Decreto-Lei n. 7566/1909**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 abril. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17/04/1997**. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 21 de maio 2016

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 21 de maio 2016

_____. Ministério da Educação. Senado Federal. **Lei nº 4024/61**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em 15 de agosto de 2015

_____. Ministério da Educação. Senado Federal. **Lei: nº 5692/71**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 15 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/SETEC/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 4 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. Presidência da República. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional.** Em 1º de janeiro de 2015(c). Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1>>. Acesso em 15 de maio de 2016.

_____. Secretaria de Educação, da Cultura e do Desporto. **Relatório de Auditoria Anual de Contas 2014.** Brasília, 2015 (e). Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/fiscalizacao/educacao/destaques/pronatec.htm>. Acesso em 15 de maio de 2016.

CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.** 4. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Vozes, 2002. 367 p.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

CODO, Wanderley. **O que é Alienação.** 2ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985. 97 p.

Costa, Fernanda Cosme da. **O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a educação escolar da classe trabalhadora.** (Dissertação de Mestrado). Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2015. 140 f. Disponível em: http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/11169/2/Fernanda_Costa_EPSJV_Mestrado_2015.pdf Acesso em 15 de maio de 2016

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Direito à Educação no Brasil: Um histórico pelas Constituições.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 80 p. (Coleção Pensar a Educação).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo.** São Paulo: Hedra, 2008. (Cadernos do Cárcere). Tradução: Gabriel Bogossian.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4ª ed. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 1982.

GUERRA, Maria do Carmo Bueno. Empregabilidade. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE., Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de políticas públicas.** Barbacena: Eduemg, 2012. p. 157-160.

HARVEY, David. **La Condición de La Postmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural.** Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998. 391 p. Tradução: Martha Eguía.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema.** Recife: Mascagna, 2010. 160 p. (Coleção Educadores)

IPEA. PRONATEC: **Múltiplos Arranjos e Ações para Ampliar o Acesso à**

Educação Profissional. 1919 Textos para Discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2014.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302. Tradução: Rubens Eduardo Frias.

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

MARCELINO, Janete Bernardo do Nascimento. **Políticas para o Ensino Profissional de Nível Médio no Paraná (1991-2004): A Formação do Sujeito Competente.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p. Tradução: Isa Tavares.

MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154 p. (Coleção Educadores). Tradução: Paolo Nosella.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: unitário ou multiforme.** Revista Brasileira de Educação, vol 20, nº. 60 jan-mar 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2015.

_____. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf> Acesso em 21 de novembro de 2015

_____. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 2. p. 39-58.

_____. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34, p. 137 – 181 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf> Acesso em 21 de novembro de 2015

NOSELLA, Paolo e AZEVEDO, Mário L N de. **A Educação em Gramsci**. Revista Teoria e Prática da Educação, vol 15, nº 02. maio-ago 2012. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/20180/10526>. Acesso em 10 de junho de 2015

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. **As relações entre o Estado e a escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Agronomia, PPGEA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/Ronaldo-Mendes-Pamplona.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

PERES, Marcos A de C. **Do Taylorismo/Fordismo à Acumulação Flexível Toyotista: Novos Paradigmas e Velhos Dilemas**. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/josesantos/disciplinas-2012.2/fundamentos-sociopoliticos-e-economicos-da-educacao-para-licqui2n/do-fordismo-taylorismo-acumulacao-flexivel>. Acesso em 20 de outubro de 2015

QUELUZ, Gilson L. **Concepções de ensino técnico na república velha 1909-1930**. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2000. Disponível em http://www.ufrgs.br/infotec/teses00-02/resumo_74.html Acesso em 10 de setembro de 2015

Ramos, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 400-422, set, 2002. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_ramos.pdf Acesso em 15 de março de 2016

SABBI, Volmir. **Políticas educacionais no Brasil: a dualidade educacional nas trajetórias de escolarização e profissionalização** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/teses/2014%20-%20Volmir.pdf> Acesso em 16 de novembro de 2015

SALDANHA, Leticia de Luca Wollmann. **O PRONATEC e a relação ensino médio e educação profissional**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012, Caxias do Sul. **Anais...** . [s. L.]: Anpedsul, 2012.. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SANDRONI, Paulo (org). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p.152-165, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SCHULTZ, Theodore. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Trad: Marco A de M Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SILVA, Helen Camila da. **Educação profissional e tecnológica na modalidade a distância: em foco o programa SENAI Paraná**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2015. Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Helen.pdf> Acesso em 15 de abril de 2016

SILVA, NAURA C. F. C da. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba, IESDE, 2012.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990. Tradução: Arlindo Vieira Ramos. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/taylor-principios-de-administracao-cientifica.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

TEIXEIRA, Déa L P e SOUZA, Maria C A F de. **Organização do Processo de Trabalho na Evolução do Capitalismo**. Revista de Administração de Empresas. Vol.25 no.4 São Paulo Outubro./Dezembro 1985. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901985000400007&script=sci_arttext Acesso em 01 de dezembro de 2015

VIANA, Giomar e LIMA, Jandir F de. **Capital Humano e Crescimento Econômico**. Revista Interações, Campo Grande, vol 11, nº 2, jul-dez 2010 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S1518-70122010010400001 Acesso em 05 de dezembro de 2015

VIDOTTI, Tarcio J. **A crise do modelo brasileiro de formação técnico-profissional: uma análise interdisciplinar das alterações legislativas promovidas no instituto da aprendizagem pela Lei n. 10.097, de 19/12/2000, e pela Medida Provisória n. 2.164-41, de 24/08/2001** (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Franca. Disponível em <http://www.franca.unesp.br/index.php#!/pos-graduacao/stricto-sensu/direito/dissertacoes/> Acesso em 30 de junho de 2015

ZIBAS, Dagmar M. L. **Reforma do ensino médio: lições que vem da Espanha?** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 12, p. 74-83, dez., 1999.