

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

**POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL:
DO TRABALHADOR-CIDADÃO A JUVENTUDES**

ELIANA CLAUDIA NAVARRO KOEPEL

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL:
DO TRABALHADOR-CIDADÃO A JUVENTUDES**

Tese apresentada por ELIANA CLAUDIA NAVARRO KOEPSEL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.: ANGELA MARA DE BARROS LARA

MARINGÁ
2014

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

K78p Koepsel, Eliana Claudia Navarro
Políticas do ensino médio e a formação
profissional técnica de nível médio no Brasil: do
trabalhador-cidadão a juventudes / Eliana Claudia
Navarro Koepsel. -- Maringá, 2014.
250 f. : il. color., figs., tabs., mapa

Orientador: Prof. Dr. Angela Mara de Barros Lara
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Educação, área de
concentração: Educação, 2014.

1. Educação - Políticas públicas. 2. Ensino médio
- Formação profissional técnica. 3. Educação básica
- Formação profissional técnica - LDB. 4. Educação -
Trabalho - História. I. Lara, Angela Mara de Barros,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed.379.81
Zss-2021

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

**POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL:
DO TRABALHADOR-CIDADÃO A JUVENTUDES**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Angela Mara de Barros Lara (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Eneida Oto Shiroma – UFSC/SC

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos – UNIOESTE

Prof^a. Dr^a. Rosângela Célia Faustino – UEM

Prof. Dr. José Joaquim Pereira Melo - UEM

Maringá, 16 de dezembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

No processo de elaboração, estudo e redação da tese, temos, às vezes, a falsa impressão de solidão. Trata-se de um sentimento improcedente, porque um trabalho de doutorado só acontece na estreita relação da abstração individual com o contributo de várias pessoas e de diferentes formas nas distintas fases pelas quais passamos durante os quatro anos de pesquisa. Alguns estão presentes na fase inicial, outros no final e alguns escoltam todo o percurso. Compartilham as angústias, as incertezas e as alegrias, colocam-se para ouvir e ouvem. A todas essas pessoas, um carinho singular.

E, meus agradecimentos especiais:

Ao meu esposo Roberto, pelo apoio, companheirismo, amor e respeito expressos nessa jornada que me lancei e abraçamos. Foi uma etapa importante para a minha vida profissional, acadêmica e pessoal. Esteve carregada de minha ausência, de angústias, de conquistas e de alegrias. Em todas essas fases, respeitou, apoiou e compartilhou.

Aos meus queridos filhos Andreia e Roberto, jovens, acadêmicos, companheiros. Não economizaram no apoio. Muitas vezes, troquei o fogão pelos livros, o cuidado com a casa e para com eles pelos estudos, o convívio pela viagem de estudos. Ao invés de reclamar, tomaram o fogão, cuidaram da casa e se uniram para me apoiar.

À minha família (mãe, irmão, irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhos e afilhado), que, pacientemente, respeitaram a minha reduzida disponibilidade; em especial à Edineia que, ao passar pelo processo de doutoramento primeiro que eu, como ninguém, me amparou, ouviu e contribuiu com indicação de leituras, com reflexões sobre o objeto, problema de pesquisa que insistia em esconder-se e...

Aos meus colegas de área, pelo apoio, inclusive assumindo mais encargos para que eu pudesse desfrutar do afastamento para o doutorado. Em especial, à Sandra e à Natalina, que, passando pelo mesmo processo que eu, cederam tempo para me ouvir (é um período em que nos tornamos pessoas de um assunto só) e apoiar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM, pelo suporte, em especial à Prof.^a Angela, pelo acolhimento desta

pesquisa sob sua orientação; pelo carinho e cuidado com que lidou com as minhas dificuldades; pela generosidade com que compartilha conhecimentos; pelo aprendizado e companheirismo acadêmico e pessoal destes quatro anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em especial os professores Lucídio Bianchetti, Juarez da Silva Thiesen e Eneida Shiroma e as colegas Ana Regina, Filomena, Marilândes, pelo acolhimento nas disciplinas que realizei em 2011.

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pelas atividades realizadas no período de doutorado sanduíche em 2012. Em especial ao Prof. Dr. Belmiro Gil Cabrito, pela orientação de estágio.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela Bolsa concedida pelo Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE, Processo n°: BEX 9143/11-4.

À Jani pelo companheirismo durante o período de Estágio Sanduíche.

Ao grupo de estudos e pesquisa PGEALC e GEPPEIN, pela contribuição para a minha formação acadêmica. Às amigas do grupo GEPPEIN, grupo de pesquisa, de estudos, de grandes amizades e compartilhamentos.

Aos membros da banca (Eneida Oto Shiroma, Jefferson Mainardes, Rosângela Célia Faustino, Roberto Antonio Deitos e José Joaquim Pereira Melo) de qualificação e defesa, que, com paciência e compromisso acadêmico, proporcionaram valiosas contribuições a esta tese.

“Processo e movimento da história, esses, que serão a passagem, a transição de um para outro momento do mesmo processo, consistindo na permanente transformação, nos dois sentidos, de um no outro. O pensamento fazendo-se ação, tanto como a ação se fazendo pensamento” (Caio Prado Junior, 2000).

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro. **POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: DO TRABALHADOR-CIDADÃO A JUVENTUDES**. 2014. Fls. 250. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Angela Mara de Barros Lara, Maringá, PR, 2014.

RESUMO

Esta tese analisa as políticas de ensino médio na relação que estabelece com a formação profissional técnica em nível médio, no Brasil, entre os anos de 1964 e 2014. Objetiva compreender a função que é estabelecida pelo Estado para a educação escolar em sua relação com as relações sociais de produção. Parte dos determinantes históricos, da aproximação e/ou distanciamento das ações no campo da educação, e da formação profissional que, na produção e reprodução de formas particulares de organização do trabalho e da vida, frente às demandas de cada período histórico, produz ação educativa, a qual corresponde a determinada concepção de trabalho, de homem e de educação. O processo investigativo compreende a pesquisa documental, os dados disponíveis oriundos de instituições/órgãos estatais, agências internacionais e literatura pertinente ao objeto. Evidencia que o trabalho é uma categoria importante para entender o modo de ser dos homens, da sociedade e da educação. A pesquisa toma o trabalho como produção social, como fundamento objetivo da relação entre os homens e procura analisá-lo, historicamente, no seu movimento de transformação. O trabalho explicado como mão de obra em oposição ao trabalho como produção social, como constituição do ser social, expressa no campo da educação (nas reformas, na legislação, nas ideias sobre ensino médio e formação profissional), a luta pela hegemonia do controle social, assim como as contradições do processo em curso. No movimento da história da educação e, mais especificamente, do ensino médio e educação profissional, é possível apreender os campos em disputa, posicionando-se pela definição de um fazer da escola na formação de um tipo de homem e de sociedade compreendido em: “trabalhador-cidadão”, “cidadão-trabalhador” e “juventudes”, que, longe de figurar em um jogo de palavras é, na verdade, a adequação a uma determinada forma de constituição social. O significado do projeto educacional que tem a categoria “juventudes”, identificado como grupo heterogêneo de indivíduos portadores de “vontades” e “necessidades” alude à institucionalização, via escola, pelo “fim da história”, com a perpetuação, mediante a assimilação das novas gerações a um modo de vida, sem passado e sem futuro, só o presente. “Juventudes”, nesse entendimento, constitui o mote de um projeto que se coloca retido no imediatismo, distanciado da política, num presentismo com início/fim (a idade do jovem).

Palavras-chave: Trabalho. História. Ensino Médio. Educação Profissional.

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro. **SECONDARY EDUCATION POLICIES AND VOCATIONAL TECHNICAL TRAINING MIDDLE-LEVEL IN BRAZIL: FROM WORKER-CITIZEN TO YOUTH.** 2014. Fls. 250. (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Angela Mara de Barros Lara, Maringá, 2014.

ABSTRACT

This thesis analyzes secondary education policies in relationship with the middle-level technical training in Brazil, between the years of 1964 and 2014. It aims at understanding the role that is established by the state for school education in its relationship with the social relations of production. Part of the historical determinants of approach and/or detachment of the actions in the field of education and vocational training which, in the production and reproduction of particular forms of organization of work and life, due to the demands of each historical period, produced educational action which correspond to a particular conception of work, of man and of education. The research process included documentary research of data available from institutions and government bodies, international agencies and relevant literature on the subject. Evidence shows that the work is important in understanding the way of men, society and education. This research takes the job as social production, as the foundation goal of the relationship between men and seeks to analyze it, historically, in its transformation. Work as labor as opposed to work as a social production, as the constitution of the social being, expresses, in the field of education (in the reforms, the law, the ideas about high school and vocational training), the struggle for hegemony of social control, as well as the contradictions of the current process. In the history of education and, more specifically, high school and vocational education, it is possible to understand the fields in dispute, positioning itself by defining the formation of a type of man and society consisted of: "worker-citizen "" citizen-worker "and" youths "which, far from appearing in a game of words is, in fact, the suitability for a particular form of social constitution. The meaning of the educational project that has the category "youth", identified as heterogeneous group of individuals with "wills" and "needs" refers to the institutionalisation, via school, by the "end of history" with the perpetuation through the assimilation of new generations to a way of life, without a past and without a future, only the present. "Youth", in this understanding, is the motto of a project that arises retained in the immediacy, dissociated itself from politics, a presentism with start/end (the age of the young).

Keywords: Work. History. Secondary Education. Vocational Technical Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC Paulista - Região tradicionalmente industrial do estado de São Paulo que inclui as cidades: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C)

AI-2 – Ato Institucional nº 2

AMFORP - American & Foreign Power Company

AND - Associação Nacional de Educação

ANL - Aliança Nacional Libertadora

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

ANPES - Associação Nacional de Programação Econômica

APEC - Análise e Perspectiva Econômica

APL - Arranjo Produtivo Local

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BNH - Banco Nacional de Habitação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara da Educação Básica

CEBRAP - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEJUVENT - Políticas Públicas para a Juventude

CELAM - Conselho Episcopal Latino-Americano

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFE - Conselho Federal de Educação

CGT - Comando Geral dos Trabalhadores

CIA - Central Intelligence Agency

CIAP - Comitê Internacional da Aliança para o Progresso

CIESP - Centro das Indústrias do Estado de São Paulo

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COBRASMA - Companhia Brasileira de Materiais Ferroviários
CONAE - Conferência Nacional da Educação
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CONSULTEC Companhia Sul-Americana de Administração e Estudos Técnicos
CUT - Central Única dos Trabalhadores
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais
DIEESE - Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos
DOI-CODI - Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna
ECOSOC - Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ELETROBRÁS - Centrais Elétricas Brasileiras
EMBRATEL - Empresa Brasileira de Telecomunicações SA
EME - Estado-Maior do Exército
EMI - Ensino Médio Inovador
EPEM - Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
E-Tec - Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
EUA - Estados Unidos da América
FAO - Organização das Nações Unidas Para a Agricultura e Alimentação
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FBM - Fundação Belgo-Mineira
FDE - Fórum de Dirigentes de Ensino
FGTS - Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FGV Fundação Getúlio Vargas
FIESP - Federação das Indústrias de São Paulo
FIRJAN - Federação das Indústrias do Rio de Janeiro
FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional
IICA - Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
ILO - International Labour Organization
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES/GB - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais da Guanabara
ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JUC - Juventude Universitária Católica
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAF Movimento de Arregimentação Feminina
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA - Organização dos Estados Americanos
OIJ - Organização Ibero-Americana da Juventude
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONGs - Organizações Não Governamentais
ONU - Nações Unidas
OS - Organizações Sociais
OSCIPS - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC - Plano de Aceleração e Crescimento
PACTI - Plano de Ação Ciência, Tecnologia e Inovação
PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo
PASEP - Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDS - Partido Democrático Social

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PDVs - Planos de Demissões Voluntárias

PETROBRÁS – Petróleo Brasileiro S.A

PFL - Partido da Frente Liberal

PIB - Produto Interno Bruto

PIS - Programa de Integração Social

PITCE - Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP - Partido Popular

PPA - Plano Plurianual

PREMEM - Programa de Aperfeiçoamento e Melhoria do Ensino Médio

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

PRONASEC - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni - Programas Universidade para Todos

PSD - Partido Social Democrático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMTEC - Simpósio dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPLAN - Secretaria de Planejamento da Presidência da República
SESI - Serviço Social da Indústria
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGA-EPT - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica
SIM do DATASUS - Sistema de Informações de Mortalidade do DATASUS - Departamento de Informática do SUS
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica SIEP - Sistema de Informações da Educação Profissional
SNI - Serviço Nacional de Informações
SPI - Secretaria de Investimentos e Planejamento Estratégico
SUMOC - Superintendência da Moeda e do Crédito
UDN - União Democrática Nacional
UnB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID - United States Agency for International Development
WCEFA - World Conference on Education for All

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. A FORMAÇÃO DO “TRABALHADOR-CIDADÃO” NO ENSINO DE SEGUNDO GRAU: OS INTERESSES DO PODER FINANCEIRO-INDUSTRIAL MULTINACIONAL PÓS 1964	28
2.1. OS ANTECEDENTES AO GOLPE DE ESTADO DE 1964	31
2.2. OS GOVERNOS PÓS-GOLPE DE 1964: REFORMA DO SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA, REPRESSÃO E EDUCAÇÃO	42
2.2.1. Repressão e desenvolvimento econômico	48
2.2.2. Desenvolvimento, em vias de desenvolvimento e subdesenvolvimento: campo de disputas	50
2.2.3. Desenvolvimento, excedentes e manifestação estudantil: a qualificação do trabalhador como prioridade	58
2.2.4. Os antecedentes da reforma do ensino de 2º grau.....	64
2.2.5. A reforma do ensino de 2º grau: Lei nº 5692/1971	73
2.2.6. A reinterpretação da Lei nº 5692/1971	84
3. A FORMAÇÃO DO “CIDADÃO-TRABALHADOR” NO ENSINO MÉDIO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: DA REARTICULAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS À HEGEMONIA NEOLIBERAL NO ESTADO	93
3.1. TRABALHO, SOCIEDADE E HOMEM NA CONCEPÇÃO MARXISTA	93
3.2. TRABALHO, SOCIEDADE E HOMEM NA CONCEPÇÃO NEOLIBERAL	99
3.3. TRANSIÇÃO DO ESTADO AUTORITÁRIO E LUTA PARA A RECONSTRUÇÃO DE UM ESTADO DEMOCRÁTICO.....	103
3.4. REARTICULAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: 1980	106
3.5. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE	113
3.5.1. Reforma da educação: separação da educação profissional do ensino médio	116
3.5.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996	126
3.6. O DEBATE EDUCACIONAL: ANOS 1980 E 1990	143

4. “JUVENTUDES” NO ENSINO MÉDIO: A FORMATAÇÃO DO JOVEM À IMAGEM E SEMELHANÇA DAS NECESSIDADES DO CAPITAL NO SEGUNDO MILÊNIO	153
4.1. A DINÂMICA CAPITALISTA DO NOVO MILÊNIO: SEUS DILEMAS E SUA LÓGICA	154
4.2. JUVENTUDE OU JUVENTUDES	168
4.3. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA	184
4.4. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL	213
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS	234
APÊNDICE	249

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Articulação entre os níveis de ensino segundo a Lei nº 5692/1971 e nº 50540/1968	78
Quadro 1 - Distribuição dos Cursos, por níveis de ensino, 1962-1979	80
Gráfico 1 - Distribuição dos cursos, por níveis de ensino, 1962-1977	81
Quadro 2 - Expansão do ensino 1965-1994	82
Gráfico 2 - Brasil - Matrícula inicial, por níveis de ensino	83
Quadro 3 - Síntese do Programa de Investimentos que foram definidos no II PND	87
Figura 2 - Organização da educação nacional dada pela Lei nº 9394/96	126
Quadro 4 - Panorama das projeções e perspectivas da economia mundial (2010-2013)	155
Ilustração 1 – O modelo de eficiência da indústria automobilística exposto na mídia em 2006	161
Gráfico 3 - desemprego entre os jovens, 2008 e 2012	182
Figura 3 - Organização do ensino conforme disposto na Lei nº 9394/96, em 2013.....	191
Gráfico 4 - Evolução percentual por modalidade em relação ao total de matrículas na Rede Federal de EPT 2003-2011.....	194
Gráfico 5 - Matrículas modalidade de ensino - público e privado 2003	196
Quadro 5 - Resumo de diretrizes, metas e estratégias para o ensino médio e educação profissional PNE (2014)	197
Quadro 6 - Quadro resumo dos atos normativos 1996-2012.....	207
Gráfico 6 - Aplicação financeira por programa segundo a Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011	215

Quadro 7 - Faixa de alcance dos objetivos dos Programas em 2009	216
Quadro 8 - Resultados apresentados no Relatório PPA 2008-2011 referente ao Programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica	218
Gráfico 7 - Cursos técnicos da rede estadual por eixos tecnológicos, municípios do Paraná (2013)	226
Quadro 9 - Repetição de eixos tecnológicos de formação nos municípios do Paraná	227
Gráfico 8 - Repetição de eixos tecnológicos de formação nos municípios do Paraná	227

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Distribuição do ensino médio profissional de nível técnico no Paraná, conforme os eixos tecnológicos oferecidos, 2013	225
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Educação profissional 1999	135
Tabela 2 - Objeto de investigação de teses no período de 1990-1999	150
Tabela 3 - Objeto de investigação de teses no período de 2000 e 2011	151
Tabela 4 - Desemprego no mundo, 2000/2010 (milhões)	180
Tabela 5 - Matrículas ofertadas gratuitamente pelas entidades integrantes do Sistema S (SENAC e SENAI). Matrículas - Acordo de Gratuidade Sistema S	189
Tabela 6 - Recursos conveniados por meio do Brasil Profissionalizado 2008/2010	190
Tabela 7 - Evolução matrículas por modalidade de ensino – público e privado EPT – 2003-2011.....	195
Tabela 8 - Execução financeira do órgão – 2009	214

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa toma como objeto de estudo as políticas de educação dirigidas ao ensino médio e a educação profissional, no Brasil entre os anos de 1964 e 2014. Objetiva compreender a função que é estabelecida pelo Estado para a educação escolar em sua relação com as relações sociais de produção. A hipótese é que a formação profissional compulsória do Estado autoritário tem proximidades com a nova revalorização do ensino profissionalizante que o Estado assume e impulsiona a partir de 2004, não pelo que afirma fazer, a formação da força de trabalho, mas, justamente, pelo que não faz.

Quando a política educacional, pela primeira vez, estabelece prioridade de profissionalização, no contexto de desenvolvimento industrial, [...] o regime, ao mesmo tempo que faz uso da política educacional como estratégia de hegemonia, deixa de cumprir uma das principais funções tradicionalmente afetas ao Estado capitalista – no tocante à política social – e que diz respeito justamente em assegurar a escolarização da força de trabalho potencial ou ativa (GERMANO, 1990, p. 8).

A revalorização da formação profissional não só rompe com essa lógica, como também assume uma condição mais dramática sob a égide do capital monetário que, ao assumir a forma de magnitude concentrada e na procura de realização, “torna mais aguda a contradição entre capital e trabalho” (FONTES, 2010, p. 35). Altera a sociedade, não apenas aprofundando a exploração, mas, como observa Fontes (2010), “[...] impele a comprometer o futuro da integralidade da vida social, transformando-a em mera condição para a reprodução do capital” (p. 38). Esse é o signo da “modernidade” que o capital monetário impõe.

A efetivação da aclimação dessa forma de vida se dá quando aparta a humanidade da história; impõe o presente, sem passado e futuro; impele a vida ao imediatismo das circunstâncias transitórias e no afastamento da determinação histórica das condições de existência social; arroga aceitar que o sucesso ou o fracasso depende unicamente da vontade, sendo o fracasso ou sucesso resultado das escolhas individuais. Essa forma de vida toma forma e se perpetua nas novas gerações no projeto educativo quando toma o jovem (como sinônimo de indivíduo ou mesmo de ator social) como signo da “modernidade” (mercado).

As descrições dos documentos de política nacionais e internacionais, legislação e análises das condições econômicas, políticas e sociais de cada governo compõem o esforço teórico-analítico para entender a política de educação no interior de uma sociedade de classes, no qual interesses opostos estão em constante disputa. Analisa as relações do Estado com a educação, mediante o estabelecimento da seguinte periodização:

a) 1964/1979 – consolidação, auge e crise do Estado instituído por golpe, quando a educação, fortemente criticada, fora reformada, pela Lei nº 5692/1971 que estabelece o ensino de 2º grau de profissionalização compulsória. A finalidade da educação assim é definida na referida lei: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania**” (BRASIL, 1971 – grifos nossos). O recuo desta decisão se dá com o Parecer nº 76/1975 na reinterpretação a lei reforma o ensino de 1º e 2º graus e passa a valorizar o ensino geral. A educação se propõe a preparar o cidadão para o trabalho, de forma a aumentar a produtividade do trabalhador. A partir desse entendimento é que é utilizado neste estudo o termo “trabalhador-cidadão” para designar as intenções manifestas de formação pelo Estado na área de educação para o período estudado.

b) Abrange a década de 1980 e o governo Fernando Henrique Cardoso – crise econômica e política do Estado pós 1964, rearticulação dos movimentos sociais e políticos para impor mudanças estruturais na sociedade, na educação e na hegemonia neoliberal no Estado. Nesse contexto, a política educacional muda de forma. No campo legal, um conjunto de normativas definem outra forma para o ensino médio. Em 1982, é institucionalizada a separação da formação geral da formação profissional com a Lei nº 7.044/1982 que altera a lei nº 5692/1971. A Constituição Federal de 1988 já expressa a mudança nos objetivos da educação ao definir no Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (BRASIL, 1988 – grifos nossos). Numa simplificação das reivindicações dos movimentos sociais e sociedade civil, no processo de definição da política (já na Constituinte), as reivindicações de classes são substituídas pela palavra pobre e a dimensão participativa é interpretada por

“exercício da cidadania” (GERMANO, 1990, p. 371). Em 1996 é instituída a LDB nº 9394/1996 e o Decreto nº 2.208/1997 a qual define a organização curricular da Educação Profissional, independente do Ensino Médio. Em 2001 estabelece o Plano Nacional de Educação. A partir desse entendimento é que é utilizado nesta pesquisa o termo “cidadão-trabalhador” para designar as intenções manifestas pelo Estado na área de educação no período estudado.

c) 2002-atual – o contexto se afigura de desertificação neoliberal poderosa e de reestruturação produtiva avassaladora. Em 2002, o governo Lula compromete-se com a revogação do Decreto n. 2.208/1997 e restabelece a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. Em 2004, o Decreto-Lei nº 5.154/04, revoga o Decreto nº 2.208/97 e estabelece a possibilidade de a educação profissional se integrar ao ensino médio. Um ato que na análise de Rodrigues (2005, p. 261) permite uma “multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional”. Uma série de publicações e estudos começa a alertar para a necessidade e importância de se estabelecer políticas públicas para a juventude. Discute quem é jovem? Questiona-se se tratar de juventude ou juventudes. Juridicamente a categoria é definida. Nesse contexto, o ensino médio e a educação profissional, revaloriza a profissionalização, não na forma agregada da Lei nº 5692/1971, mas incluída como possibilidade nas diversas ofertas do Estado: concomitante, subsequente ou integrada ao médio. A categoria “Juventudes” (no plural) passa a constituir prioridade política de ensino médio e profissional.

O percurso investigativo compreende o levantamento e análise dos documentos normativos e de orientação produzidos pelo Ministério da Educação, Planos de Desenvolvimento, Plano Plurianual, mensagens presidenciais, documentos de política educacional produzidos no Brasil e documentos de política educacional produzidos ou divulgados por agências internacionais como Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO¹. Ao mesmo tempo, realiza estudo na literatura, busca as pesquisas e reflexões sobre o tema em tela.

¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – foi criada em 16 de novembro de 1945. Seu principal objetivo é construir a paz na mente dos homens mediante a educação, a cultura, a ciência e a comunicação. A agência desempenha um papel no sistema das Nações Unidas e trabalha estreitamente com uma ampla gama de organizações regionais e nacionais. Desde a sua

O interesse pelo estudo da relação entre educação básica e formação profissional deve-se, originalmente, da pesquisa de mestrado, no ano de 2005, intitulada *Organização internacional do Trabalho (OIT) e Banco Mundial (BIRD): diretrizes internacionais para a educação (análise crítica)*, na qual teve-se o entendimento histórico dos fundamentos da defesa filosófica do homem como cidadão-trabalhador, ou melhor, como sujeito naturalmente marcado pela liberdade (o princípio do direito natural) e pela competência profissional (o princípio da utilidade)” (KOEPEL, 2005, p. 9). No momento inicial da pesquisa de mestrado (o ano de 2003), o entendimento que predomina está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 9394/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, de 1998, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico de 1999, apoia-se na percepção de que os sistemas de ensino, diante da tecnologia avançada e da reestruturação produtiva, devem proporcionar mais atenção à formação geral e polivalente, entendida como a mais adequada para propiciar a aquisição de competências gerais e adaptáveis. Empregabilidade e competência são os termos associados ao conteúdo dessa formação. Uma ideia repetida em outras normativas, como no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001, ao afirmar que o desafio que se coloca para o ensino médio é oferecer

Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social (BRASIL, 2001, p. 32).

Posterior ao desenvolvimento da referida pesquisa, a política para o ensino médio e profissional toma um rumo diferente e passa a revalorizar o ensino profissional. O ingresso na carreira docente do magistério superior na Universidade Estadual de Maringá-PR e, em especial, a atuação como docente no Programa Especial para Formação Pedagógica de Bacharéis em Disciplinas do Currículo de Educação

criação, atua nos âmbitos da Educação, das Ciências Naturais e Exatas, das Ciências Humanas e Sociais, da Cultura, da Comunicação e da Informação. Quanto à Educação, os temas principais desenvolvidos são: direito à educação; políticas e planos de educação; primeira infância e família; educação primária; educação secundária; ensino superior; educação técnica e profissional; educação científica e técnica; formação docente; educação não formal; educação inclusiva; diversidade cultural e linguística na educação; educação e novas tecnologias; educação em situação de emergência, crises e reconstrução; educação física e esporte; direitos humanos, democracia, paz e educação para a não violência. Sua principal diretriz, nos anos 1990, foi a Educação para Todos. A UNESCO atua por meio de acompanhamento técnico, estabelece parâmetros e normas, cria projetos e age como catalisador de propostas e disseminador de soluções para os desafios encontrados (UNESCO/BRASIL, 2008).

Profissional em Nível Médio, para Professores da Rede Estadual Básica do Estado do Paraná nos anos de 2009 e 2010, provoca inquietações sobre os rumos e os significados que toma a política de educação para essa etapa do ensino.

Considerações teórico-metodológicas

A política educacional é, portanto, entendida não como “[...] estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões do governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.9).

Entende-se que a análise da política educativa é complexa, uma vez que, além da dinâmica do capital, é preciso considerar os processos sociais que com ela se confrontam. O desafio é entender as forças que definem as decisões que possibilitam que a educação, ao longo da história, redefina o seu papel “reprodutor/inovador da sociabilidade humana” ao “[...] adaptar-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

Como esta pesquisa abrange as ações de diversos governos, é importante destacar que, o Estado é tratado como o conjunto de instituições permanentes no qual se incluem os órgãos legislativos, os tribunais, o exército que, apesar de não formarem um bloco monolítico, permitem a ação do Governo. Sendo que, este último, por meio de representantes da sociedade, propõe programas, projetos e normativas para a sociedade como um todo, que se configuram como a orientação política de um determinado Governo que se encontra, em certo momento, desempenhando as funções de Estado (HÖFLING, 2001).

Neste trabalho a representação do Estado é entendida como uma construção de classe, conforme Dreifuss (1981, p. 105) “[...] resultante de um processo no qual valores específicos de classe tornam-se normas sociais, organizações de classes políticas e ideológicas tornam-se autoridade e força orgânicas de Estado”. Nesse sentido, uma das contribuições dos estudos de Dreifuss (1981) é deixar compreender que a sociedade civil de interesse empresarial vinculado ao Washington (Instituto de Pesquisas e

Estudos Sociais – IPES e Instituto Brasileiro de Ação Democrática - IBAD) desempenha um papel ativo antes do golpe de Estado de 1964, com uma intensa campanha de manipulação, de arregimentação, de convencimento social que funciona para controlar as iniciativas de organizações populares. Esses empresários, somados a intelectuais vinculados aos interesses daqueles, participam ativamente, nesse período, como um bloco de poder (DREIFUSS, 1981).

Um poder que não se desfaz depois do golpe. Fontes (2010), apoiando-se em Gramsci, explica que sob o capital-imperialismo, a enorme abrangência da dominação se torna mais dramática, seja “[...] pela aglutinação concentrada e proprietária dos meios de comunicação e de informação” (p. 218), de forma que atuação organizativa e intelectual desses sujeitos é importante “torna-se crucial nesse processo”(p. 218), os intelectuais orgânicos do capital.

O estudo permite perceber, nas disputas que são travadas, o esforço para estabelecer o consenso em torno das questões importantes para a sociedade brasileira. É por meio à pressão, contradições, conflitos de interesses, avanços e recuos que o governo federal percebe, atende integral, parcialmente ou ignora as demandas de classes. Mesmo no Estado instituído pelo golpe em 1964 ele não é estático ou monolítico, tem “frações divergentes, porém não contraditórias” (GERMANO, 1990, p. 7).

Na pesquisa percebeu-se a complexidade da análise da função estabelecida pelo Estado no campo da educação, quando não é visto de forma mecânica e linear. Trata-se de uma arena de disputas que envolvem pressões internadas da sociedade e externas relacionadas a internacionalização do capital. Compreender que não apenas as ações afirmativas, como também as omissões do Estado em relação à determinada questão significa uma forma de intervenção social como também pode significar uma estratégia de ampliar apoio.

Uma tomada de decisão pelo Estado frente a uma questão envolve um caráter de negociação abertamente conflitiva. São várias as situações em que o Estado define a intervenção no processo social. Oszak e O'Donnell (1981) explicam que a intervenção do Estado supõe tomar partido seja por ação ou omissão, de forma que a sua ação positiva pode implicar “[...] desde iniciar la cuestión y legitimarla, a acelerar algunas de sus tendencias” (OSZAK; O'DONNELL, 1981, p. 15). A não ação do Estado implica

em diferentes possibilidades: o Estado pode ter decidido esperar a questão e a posição dos demais envolvidos no processo até que melhor seja definida a questão, pode deixar que se resolva no âmbito privado entre as partes envolvidas ou ainda deixar que a imobilidade seja o mecanismo para preservar ou aumentar os recursos políticos do regime (OSZAK; O'DONNELL, 1981).

É importante compreender as mudanças na natureza do capital e as relações sociais de produção a ela relacionada. As definições do campo educacional não estão descoladas dessas definições mais amplas, da qual é possível apreender um processo contínuo de renovação e conservação, estabelecido no processo de luta por mudanças estruturais da sociedade e da educação e uma ação contrarrevolucionária que em cada período estudado vai se configurando de forma diferente.

Nos 21 anos de ditadura as contestações, pressões sociais são contidas por meio da força e da violência extrema, o Estado, nesta condição pode investir na esfera econômica. O que não quer dizer que as reivindicações dos segmentos sociais são totalmente ignoradas. O Estado, precisa, para manter a sua legitimidade, mostrar-se como a serviço do interesse coletivo, “diminuir tensões, disfarçar ou compensar desigualdades e injustiças” (GERMANO, 1990).

Os disfarces adquirem formas criativas de manipulação. Lukács (2012) chama atenção para as formas que adquire, no capitalismo contemporâneo, o caráter manipulatório que tem sua base na concepção da realidade ancorada na concepção neopositivista. Novos vocabulários passam circular na mídia, em documentos de políticas, nos manuais didáticos, nas normativas e passam a constituir uma hegemonia discursiva, porque força, por meio da repetição, a construção do pensamento único². Porquanto, entende-se que a constituição discursiva não resulta da pura ideia das cabeças das pessoas, antes, é orientada por e para uma prática social.

Os estudos de Fairclough (2001) contribuem para esta reflexão ao investigar o conteúdo dos textos/legislação oriundos de organizações internacionais e nacionais a partir de um quadro que ele denomina de tridimensional, visto que abarca o texto, a

² Nesse sentido que a pesquisa amplia o espaço de análise e em 2012 realiza o estágio de doutorado em Portugal (Programa PDSE-CAPES – Processo nº BEX 9143/11-4, período de quatro meses, entre março a julho de 2012). O estudo realizado constitui importante para apreender na racionalidade de agenda e tendências mundiais elementos que contribuem para a reflexão da realidade brasileira. Sobre o referido estudo, ver o *Apêndice* desta tese.

prática discursiva e a prática social como componentes interligados de uma dada realidade. O autor focaliza a linguagem como objeto, emprega o termo discurso ao considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual. O pesquisador analisa o discurso como um modo de ação, “[...] uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Neste sentido, explica que o discurso e a estrutura social estão implicados numa relação dialética:

[...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

É preocupação do autor, o discurso como modo de prática política e ideológica. Esclarece que o discurso como prática política “[...] estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre os quais existe relações de poder” e o discurso como prática ideológica “[...] constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). Em suas considerações, o discurso constrói mais que uma representação do mundo, “[...] contribui para construir as relações sociais entre pessoas [...] e para a construção de sistemas de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Estrutura do trabalho

A estrutura da pesquisa tem, além da seção introdutória, três seções e as considerações finais. A seção enumerada como a segunda recebe o título *A formação do “trabalhador-cidadão” no ensino de segundo grau: os interesses do poder financeiro-industrial multinacional pós 1964* - discute o processo histórico-político-econômico da definição da qualificação compulsória no ensino de 2º grau. Pretende entender as motivações que levam definir como prioridade a formação do “trabalhador-cidadão” e, posteriormente, do recuo da profissionalização compulsória. Analisa, na

política de cada governo federal, a forma como este percebe e atende às demandas da população por educação básica e qualificação profissional.

Na terceira seção o período se estende de forma a abranger todo o governo Fernando Henrique Cardoso, intitulada - *A formação do “cidadão-trabalhador” no ensino médio nas décadas de 1980 e 1990: da rearticulação dos movimentos sociais à hegemonia neoliberal no Estado* - analisa o contexto de transição do regime militar para o período democrático, a crise mundial, a inflação, as expectativas de mudanças políticas, a constituição de organizações que expressam a luta de classes, como do crescimento e a consolidação de Organizações Não Governamentais (ONGs). Trata de questões que são fundamentais para se entender a forma como o governo percebe e atende às demandas da população por educação básica e formação profissional, em especial o significado das mudanças na e da política de educação para o ensino médio, a formação do “cidadão-trabalhador”.

A quarta seção intitulada -*“Juventudes” no ensino médio: a formatação do jovem à imagem e semelhança das necessidades do capital no segundo milênio*- analisa, no contexto histórico-político-econômico, a construção da política educacional no interior de um processo contraditório, permeado por conflitos e luta, no qual o capital monopolista impõe mudanças na sociabilidade e elege na revalorização do ensino profissionalizante “juventudes” como foco principal dessa política educativa.

Nas *Considerações finais*, recupera-se as principais questões discutidas ao longo do trabalho.

2. A FORMAÇÃO DO “TRABALHADOR-CIDADÃO” NO ENSINO DE SEGUNDO GRAU: OS INTERESSES DO PODER FINANCEIRO-INDUSTRIAL MULTINACIONAL PÓS 1964

O entendimento desta seção parte do pressuposto de que a educação não é fruto da abstração, mas é estrategicamente definida pelo Estado, num campo de batalha entre classes, em meio as pressões e lutas, por isso, busca-se compreender a política de educação instituída pelo Estado militar civil. Abrange os antecedentes do golpe de Estado, o qual depõe o Presidente João Goulart, até o final da década de 1970, momento em que o Estado instituído pelo golpe, perde legitimidade. Estabelecido o golpe de Estado, logo foi possível conhecer os mecanismos de força postos em ação: no 1º de abril de 1964, a sede da União Nacional dos Estudantes – UNE – do Rio de Janeiro foi invadida e incendiada, a Universidade de Brasília – UnB, considerada subversiva pelos militares, sofreu invasão um dia após o golpe. Na cidade, houve intervenção aos sindicatos e federações de trabalhadores, cassação de mandatos. O bloco do poder sob a proteção/força do Estado empregou, conforme revelaram diversos estudos, métodos sofisticados de tortura¹. Joffily (2014) explica que, do ponto de vista da cronologia, os anos de ditadura costumam ser divididos em três fases:

O primeiro período vai do golpe de 1964 até a decretação do AI-5, em dezembro de 1968, momento em que houve denúncias de prisões arbitrárias, violências e até torturas e assassinatos. O segundo vai do AI-5 até 1974, época em que a tortura e o assassinato político tornaram-se política de Estado, de maneira metódica, coordenada e generalizada. O terceiro segue de 1975 em diante, quando, em face do desgaste do regime militar e das pressões crescentes da sociedade civil, o general Ernesto Geisel (1974-1979) iniciou a ‘distensão’, seguida pela ‘abertura’ do general João Batista Figueiredo (1979-1985). Para efeitos de repressão política, no entanto, a segunda fase pode ser estendida até 1976, quando parte da cúpula do Partido

¹ Joffily (2014) expõe detalhadamente os métodos de tortura empregados: “O interrogatório sob tortura foi uma das linhas mestras da repressão política. A violência dos tapas, socos, pontapés, dos primeiros tempos sofisticou-se em torturas que seguiam uma ordem de intensidade crescente: palmatória, afogamento, ‘telefone’, pau de arara. Entre os instrumentos aplicados, ficaram célebres as máquinas de choque importados dos Estados Unidos; a cadeira dragão, que servia, no DOI paulista, para imobilizar as vítimas durante as descargas de energia elétrica; e a caixa conhecida pelo nome de ‘geladeira’, empregada pelo DOI carioca, dentro do qual os prisioneiros eram submetidos a intensas variações de temperatura combinadas com períodos sucessivos de silêncio completo e ruído em altos decibéis. Foram inventariadas pela Equipe do Projeto Brasil: Nunca Mais em Todo o País, 310 variações de tortura, catalogadas em nove categorias usadas contra presos políticos e, por vezes, seus familiares” (JOFFILY, 2014, p. 165).

Comunista do Brasil (PCdoB) foi exterminada pelos órgãos de segurança e informação do Exército (JOFFILY, 2014, p. 164).

As contradições sociais são imanentes da formação social capitalista e seus regimes políticos, de forma que, os impasses e os conflitos da democracia burguesa são intensificados nos momentos de crise. A desagregação social é a expressão prática da luta que fora travada entre classes sociais. A tentativa de recompor a “unidade perdida” é posta em ação pelo bloco de poder.

A reconciliação a classe trabalhadora era uma preocupação do governo² pós 1964, o objetivo era estabelecer a harmonia entre o capital e o trabalho (IANNI, 2009). Na mensagem do Presidente Médici, dirigindo-se ao Congresso Nacional em 1974, é possível observar o esforço retórico, quando Presidente Médice afirma:

[...] e a dinamização das atividades sociais-trabalhistas, consoante as novas diretrizes governamentais, dirigidas para a dignificação do homem mediante sua valorização progressiva, a ser conseguida pela harmonia entre o capital e o trabalho, pela implantação da justiça social e pelo esforço conjugado em prol do bem comum (MÉDICI, 1974, p. 137).

Há um esforço da classe que assume o Estado para a assimilação dos valores específicos em normas sociais. Assim, a educação ganha atenção especial e tem-se a necessidade de redefinir a política educacional. Os valores assumidos pelo Estado na reforma da educação não aparecem como resultado da luta de classes, antes, como adequação da educação as novas necessidades do desenvolvimento individual e social. O discurso de posse do Presidente Médici, em 1969, deixa explícita a visão conciliadora que propõe o governo, na qual o “trabalhador-cidadão” vai representar a encarnação do espírito conciliador:

Homem do povo, olho e vejo o trabalhador de tôdas as categorias e sinto que, normalizada a convivência entre empregados e patrões, e consolidada a unificação da previdência social, nosso esforço deve ser feito na formação e no aperfeiçoamento de mão-de-obra especializada e no sentido da formulação de uma política salarial duradoura, que assegure o real aumento do salário e não o reajustamento enganador (MÉDICI, 1974, p. 36).

² Comumente a literatura refere-se ao regime pós 1964 como governo militar. Neste trabalho, concordando com as análises de Dreifuss (1981), Bandeira (1978) e Toledo (1982) sobre o golpe de Estado de 1964, serão utilizados o termo: governo pós 1964 para designar o novo Estado estabelecido com o golpe de Estado de 1964. Os autores acima citados analisam que na nova conjuntura política instituída não se pode subestimar o papel político dos industriais, banqueiros, empresários representantes do bloco de poder financeiro-industrial multinacional associado e agências como o IPES e o IBAD.

Nesse momento entra o papel que é solicitado à educação. A escola recebe a crítica pelo que deixou de fazer e é solicitada a redefinir a sua estrutura e o seu conteúdo. Aquilo que é sentido como crise: econômica-financeira, político-institucional e sistema partidário, é, no âmbito educacional, percebido como crise da escola. O desafio é compreender: quais são os projetos que estão em disputa? Atendem quais interesses? Quem propõe? O que muda? Quem será beneficiado?

Nesse período, os documentos de política educacional fazem referência ao cidadão como sendo: “cidadão consciente”, “cidadão do nosso tempo”, “formação humana do cidadão e futuro trabalhador” (INEP, 1967). Outra referência rotineira é a crítica à escola, em especial, pela sua ausência de práticas educativas vocacionais, do preparo para o trabalho, para a vida. De forma que, a nova ideia sobre a função da educação é a instrumentalização para o trabalho. O valor da educação passa a ser calculado pela sua possibilidade de preparar o cidadão para o trabalho. A Lei 5692/1971 ao expor a finalidade da educação, como também a filosofia que a informa, capta essa valorização em seu Artigo 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania**” (BRASIL, 1971 – grifos nossos). A partir desse entendimento é que nesta seção se faz o uso do termo “trabalhador-cidadão”, para designar a função da formação que fora valorizada.

É nesse sentido que a realidade é captada, entra no plano da política da educação como um novo fazer da escola, contudo, não vai ser resolvida por ela. Trata-se de uma associação que sobrevive na retórica de conciliação entre as “necessidades do cidadão e as necessidades da produção” (GERMANO, 1990, p. 264). Algo que é afirmado pelos reformadores e circularmente repetido nos documentos de política de educação, nas normativas e pelos intelectuais³: mão de obra e emprego como sinônimo de trabalho para designar as necessidades do mercado e do cidadão a fim de marcar o discurso igualitarista, termos esses associados à proposta de educação. A realidade de desigualdade é captada, mas não é transformada via escola, a proposta (Lei nº 5697/1971) que retoricamente teria a função de equalização é mecanismo de legitimação da realidade desigual.

³ Entre os intelectuais empenhados na proposta de educação do governo militar: Carlos Langoni, Roberto Campos, Mario H. Simonsen (GERMANO, 1990).

As descrições e análises das condições econômicas, políticas e sociais de cada governo militar compõem o esforço teórico-analítico para entender a política de educação no interior de uma sociedade de classes, no qual interesses opostos estão em constante luta.

2.1. OS ANTECEDENTES AO GOLPE DE ESTADO DE 1964

O Governo de Kubitschek buscou a atrair com isenções e privilégios as empresas estrangeiras para investirem no país. Isso possibilitou a formação de monopólios e oligopólios. Houve na conveniência do capitalismo internacional, o fortalecimento do empresariado estrangeiro (BANDEIRA, 1978). Além de possibilitar acumulação e capital proporcionou também o robustecimento da classe operária, a qual passava a mostrar a sua força, no final deste governo. Os sinais de crises se expunham nos planos da economia e da política, Bandeira (1978) especifica quais as contradições que do modelo de desenvolvimento que fora empregado para o o avanço do capitalismo:

O deficit da contra-corrente do balanço de pagamentos pulou de US\$ 266 milhões, em 1958, para US\$ 410 milhões, em 1960, uma vez que as mesmas empresas estrangeiras, ultrapassada a fase de implantação, incrementaram as transferências de recursos para as suas matrizes. E essa crescente evasão de divisas, por vias legais (remessas de lucros, juros, dividendos etc.) e clandestinas (subfaturamento, sobrefaturamento etc.) debilitava enormemente a economia do País, ao acanhar-lhe a capacidade de importar e de reinvestir (BANDEIRA, 1978, p. 19).

Para a superação do problema, algumas forças políticas postulavam a reforma agrária e a limitação das remessas de lucro para o exterior, enquanto outros setores, com interesses vinculados ao capital financeiro internacional, “[...] advogavam a liberação do câmbio, restrição de crédito e compressão dos salários” (BANDEIRA, 1978, p. 19).

As tensões do desenvolvimento capitalista expunham as contradições entre capital e trabalho. As lutas sociais tomavam corpo no campo e na cidade. A partir de 1961, a principal liderança das lutas dos brasileiros foi o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Era uma organização que representava os interesses dos trabalhadores (p. 67). É impressionante o esforço de organização das massas. Dreifuss (1981) descreve como ocorre o processo de politização em curso:

Ao final da década de cinquenta, estudantes, intelectuais, políticos e militantes de partidos, clérigos e militares desenvolveram um movimento geral para infundir entre as massas algumas noções de interesses de grupo ou de classe, algumas ideias sobre o papel do Estado e o caráter positivo necessário de certos objetivos nacionais. Esse racional e planejado esforço de conscientização das massas visava a despertar em seu meio um senso de consciência de seu verdadeiro e potencial valor a fim de prepará-las como participantes e beneficiárias da mudança social. Várias organizações se envolveram no processo: A Ação Popular – AP, que era uma ramificação da Juventude Universitária Católica – JUC, e setores radicais da Igreja, através do Movimento de Educação de Base – MEB, a União Nacional de Estudantes – UNE, por meio de seu Centro Popular de Cultura, que levava a arte e a música militantes às favelas e subúrbios de classes trabalhadoras e também mantinha uma editora para publicar material de conteúdo crítico, social e político, bem como o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados, por intermédio de sua Comissão de Cultura Popular e ainda uma variedade de programas de alfabetização que basicamente usavam o método de Paulo Freire juntamente com a conscientização política (DREIFUSS, 1981, 282).

Esse foi o contexto em que foi eleito Jânio Quadros para a Presidência da República e Vice-Presidente João Goulart. A esmagadora vitória de Quadros sobre o Marechal Henrique Teixeira Lott, candidato da coligação PSD-PTB foi assim explicada por Bandeira (1978, p. 20):

Quadros, sustentado pela oligarquia financeira e pelas forças – UDN, *Cruzada Democrática & Cia.* – que derrubaram Vargas em 1954, apelou para os anseios populares de mudança, confundiu as massas com sua duplicidade demagógica e obteve esmagadora vitória sobre o Marechal Henrique Teixeira Lott (BANDEIRA, 1978, p. 20).

Jânio Quadros, embalado pela expressiva votação, inicia uma reforma que tem como consequência a compressão dos salários e a limitação de crédito, que repercute em sacrifícios aos trabalhadores, às classes médias e aos setores da burguesia. A popularidade do Governo fica desgastada (BANDEIRA, 1978).

O Presidente entende que seria difícil realizar as mudanças pretendidas sem o apoio das classes sociais e dos partidos políticos. Tentou um golpe (TOLEDO, 1982; BANDEIRA, 1978), uma saída que, supostamente, o colocaria numa posição acima de qualquer disputa na direção do Estado. Bandeira (1978) assim explica a manobra de Quadros:

[...] ele tentou romper o impasse institucional, mediante um golpe de Estado [...] aceito pelo consenso nacional, que lhe permitisse dirigir o País acima das classes sociais e dos partidos políticos. E por isso, enquanto favorecia os negócios do grande capital, adulou a esquerda com a chamada política externa independente. Seu plano consistia em renunciar ao Governo, comovendo as massas, e levar as Forças Armadas, sob o comando de Ministros reacionários, a admitir sua volta como ditador, para não entregar o poder a João Goulart (BANDEIRA, 1978, p. 20).

A reação esperada por Jânio Quadros não aconteceu. O Congresso acatou a renúncia. Na ausência do Presidente, legalmente, assumiria o seu vice. Contudo, militares insurgiram contra a posse de Goulart, Leonel Brizola mobilizou o povo e o II Exército em defesa da legalidade. A campanha pela legalidade tomou todo o país (BANDEIRA, 1978). Externamente, os Estados Unidos tinham posições políticas diferentes quanto ao golpe de Estado contra Goulart:

[...] conquanto elementos da CIA e do Pentágono estimulassem o golpe de Estado contra Goulart, manifestando que sua posse na Presidência da República não agradaria aos Estados Unidos, os Ministros militares receberam o informe de que o Presidente John Kennedy suspenderia o apoio financeiro ao Brasil caso houvesse ruptura da legalidade, segundo norma adotada em sua administração, após a Conferência de Punta del Este (BANDEIRA, 1978, p. 22-23).

Diante das manifestações populares, associadas aos políticos democráticos, aos militares nacionalistas (TOLEDO, 1982) e às pressões externas, o Congresso não atende ao pedido dos ministros militares, justificando-se pela eminência de anarquia, caos e luta civil no país, caso Goulart assumisse a presidência (TOLEDO, 1982). A saída encontrada e negociada é a de um “golpe político” (TOLEDO, 1982, p. 18), com a aprovação da emenda constitucional no Congresso Nacional⁴ que institui o regime parlamentarista no País. O poder é agora transferido para o Primeiro Ministro. O Conselho de Ministros, aprovado pelo Congresso, tem Tancredo Neves no primeiro gabinete parlamentar.

A reforma cambial, realizada (Instrução 204 da SUMOC) apressadamente por Quadros, suprime os subsídios governamentais às compras de petróleo, trigo e papel e tem como consequência a alta do custo de vida para a classe trabalhadora (TOLEDO, 1982). Uma situação que exacerba ainda mais os conflitos sociais. O Poder Público

⁴ Os congressistas sentem-se vitoriosos, pois tem evitado no país uma “guerra civil” (TOLEDO, 1982, p. 19).

Privado de fontes de recursos depende das medidas aprovadas pelo Congresso. A situação do país explicita contradições nas ações que o desenvolvimento do capitalismo demanda, complicando ainda mais o exercício de um poder dividido e em constante eminência de golpe que perdura até o golpe de Estado de 1964.

O Governo do Primeiro Ministro não conseguiu conter a inflação, que subia. A queda do Primeiro Ministro em junho de 1962, a intensificação das manifestações públicas que tomaram as ruas a favor de Goulart não deixou alternativa para o Congresso, senão aprovar a emenda constitucional, para fixar a data do plebiscito em 6 de janeiro de 1963, o qual ratifica o mandato de Goulart, dizendo sim ao presidencialismo.

Toledo (1982, p. 62) escreveu que “Os ‘tempos de Goulart’ singularizaram-se dentro da história política brasileira: neles, a política deixou de ser privilégio do parlamento, do governo e das classes dominantes, para alcançar de forma intensa a fábrica, o campo e o quartel”. Em relação ao campo, a mobilização foi intensa, com o registro de greves e invasões de terras. Bandeira (1978) descreve que:

Em novembro de 1963, 4 dos 200.000 trabalhadores agrícolas, que paralisaram os engenhos de açúcar do Município de Jabotão (Pernambuco), tomaram em tiroteio com a Polícia. Em fevereiro, a greve se alastrou por todo o Estado e abrangeu 300.000 trabalhadores agrícolas [...] E as invasões de terras se sucediam em várias regiões do País, particularmente na Paraíba, Pernambuco, Minas Gerais e Goiás, sendo neste último Estado os trabalhadores agrícolas se reuniram com 29 líderes sindicais e decidiram ocupar as glebas improdutivas, desde que, em assembléias, julgassem que havia condições (BANDEIRA, 1978, p.155).

O Governo Goulart recebe de diferentes estudiosos críticas e interpretações distintas, Toledo (1997) registra que para alguns, os de pensamento de esquerda, ele foi um governo “nacionalista, democrático e popular” (p. 32); para outros, um “governo de caráter populista e reformista burguês” (p. 32), sem o compromisso com as transformações de ordem econômico-social; e, ainda para outros, um “agente das classes dominantes e do imperialismo na contenção do avanço popular” (p. 32). O autor (1997) reconhece que a esquerda, ainda que tenha divergentes interpretações, concorda, no entanto, que ocorre, no governo Goulart, um avanço político e ideológico das classes populares e dos trabalhadores, fato esse que desagradava os liberais conservadores.

Bandeira (1978) define Goulart como um reformista e não como um populista⁵. Segundo esse pesquisador, Goulart

[...] não atuava como um demagogo, que entorpecia as massas e as desorganizava, para resguardar o domínio do grande capital, a exemplo do que Jânio quadros e Ademar de Barros faziam. De acordo com a tipologia de Darcy Ribeiro, era um reformista. E sua política se assentou fundamentalmente na massa organizada, nos sindicatos e num partido político, o PTB, bem ou mal um partido de composição operária, cuja práxis mais se assemelhava à da Social-Democracia europeia depois da guerra de 1914-1918, nas condições históricas do Brasil, do que à *praxis* do populismo. Não se pode obscurecer essa diferença, fundamental para a compreensão do processo político nacional, até 1964 (BANDEIRA, 1978, p. 28).

Os contextos econômico, político e social, no período entre 1961 a 1964, têm como características as crises econômico-financeiras (inflação e recessão), as crises político-institucionais, a mobilização política das classes populares, o movimento dos trabalhadores do campo e dos operários, e a crise do sistema partidário. Dessa forma, o Presidente Goulart tem como desafio superar a crise econômica financeira, controlar as graves tensões sociais e afastar as crises políticas. A ação do governo para resolver os impasses econômicos é o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico-social: 1963-1965 (TOLEDO, 1997, p. 34), elaborado por Celso Furtado, Ministro do Planejamento e com a colaboração de San Thiago Dantas (Ministro da Fazenda).

O Plano Trienal, conforme observa Toledo (1997, p. 34), propõe-se conciliador, pois busca “poder harmonizar e satisfazer interesses contraditórios – de patrões e empregados, de proprietários e de trabalhadores assalariados”. Contudo, solicita “[...] como fazem todos os planos de “salvação nacional” – que os trabalhadores (novamente) apertem os cintos, em nome de benefícios que viriam obter a médio prazo” (TOLEDO, 1997, p. 34). Fato esse que provoca descontentamento na classe trabalhadora, nas

⁵ Bandeira (1978) define que “[...] o populismo é um ‘estilo político manifestadamente individualista’, cuja demagogia deita raiz na ‘impotência pequeno-burguesa’, implicando, ‘em qualquer de suas formas, uma traição à massa popular’. O populismo dilui o sentido das contradições concretas de classe numa fórmula ampla e vaga denominada *povo*. E, como Donald MacRae observou, não cria ‘partidos altamente estruturados e que gozem de continuidade’, mas, tão-somente movimentos sociais e políticos. Seu programa se resume na personalidade do líder, no carisma, que sublima o desespero das classes médias urbanas e rurais, adormecendo parte do proletariado, com o objetivo não de reformar e sim de manter o *status quo*. E esse chefe carismático surge nos momentos em que as lutas de classes se aguçam, capta as necessidades das massas, que o plasmam, por outro lado, para sua liderança” (BANDEIRA, 1978, p. 27-28).

organizações políticas nacionalistas e de setores sindicais. Nesse permeio, o “[...] CGT difunde um manifesto em que se denuncia o ‘caráter reacionário’ do plano de Furtado/Dantas” (TOLEDO, 1997, p. 34). O fato é que em meio a tantas dificuldades, o Plano, em 1963, não desacelera a inflação, assim como não acelera o crescimento. Há “inflação sem crescimento” (TOLEDO, 1997, p. 35). O que se vê é um processo de exacerbação do conflito de classes, em que, de um lado se apresentam os trabalhadores, na luta pela recomposição da capacidade aquisitiva; e, de outro, a burguesia, na busca para manter e ampliar a acumulação:

O operariado através de greves, lutava para recompor a sua capacidade aquisitiva, deteriorada continuamente pela alta do custo de vida. A burguesia não só não aceitava, pacificamente, as elevações dos salários como ainda pretendia rebaixá-los, a fim de aumentar a apropriação do excedente econômico e manter a continuidade da acumulação capitalista, afetada pela crise. Para tanto precisava reprimir a crescente organização e mobilização dos trabalhadores, mediante a extinção do CGT, a intervenção nos sindicatos e a proibição de greves. E isto seria impossível dentro da legalidade, sobretudo estando Goulart no Governo (BANDEIRA, 1978, p.154).

A legalidade foi quebrada com o golpe em 1964, contra o governo João Goulart. A intervenção militar, na análise de Dreifuss (1981, p. 489), “[...] apenas enfatizou que ‘a classe dominante, sob a proteção do Estado, possuía vastos recursos, incomensuravelmente maiores que os das classes dominadas, para impor seu peso sobre a sociedade civil’.

O Estado que se estabeleceu em 31 de março de 1964, segundo Dreifuss (1981, p. 488) “[...] agiu, não só em nome do bloco de poder financeiro-industrial multinacional e associado, mas também sob o comando do bloco de poder vigente organizado pelo IPES”.

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - IPES foi fundado em 29 de novembro de 1961, por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo (SAVIANI, 2008), representava as forças conservadoras da sociedade, congregando empresários, intelectuais e membros da Igreja. Carvalho (2007, p. 373) explica que o “[...] IPES articulou diversas ações e contribuiu, de forma decisiva, para o golpe de 1964. No contexto pós-golpe, vários de seus membros ocuparam cargos no governo e ajudaram na elaboração da normatização do regime”. A ação articulada e meticulosamente planejada da agência recebia verbas de grandes empresas estrangeiras:

O IPES era uma entidade sofisticada, pretensamente científica, e se ligou à Escola Superior de Guerra, aliciando os Generais Golbery do Couto e Silva, Heitor de Almeida Herrera e muitos outros, reformados ou na ativa. Sua influência se estendeu também aos jornais e a outros órgãos de divulgação, sustentada não apenas pelas verbas que espalhava, diretamente, como interesse das agências de publicidade, manipuladoras das contas das grandes empresas estrangeiras. Estas contribuíram com grandes somas para a atuação do IPES (BANDEIRA, 1978, p. 67).

O IPES mantinha a face pública de uma organização de intelectuais com técnicos que intercediam nos acontecimentos político, sociais e educacionais. Dreifuss (1981) expõe a verdadeiro objetivo da organização:

O IPES desenvolveu uma dupla vida política desde o seu início. Aos olhos simpatizantes e defensores, a sua face pública mostrava uma organização de ‘respeitáveis’ homens de ‘negócio’ e intelectuais, com um número de técnicos de destaque, que advogavam ‘participação nos acontecimentos político e sociais que apoiavam a reforma moderada das instituições políticas e econômicas existentes’. Seu objetivo ostensivo era estudar ‘as reformas básicas propostas por João Goulart e a esquerda, sob o ponto de vista de um tecno-empresário liberal (DREIFUSS, 1981, 163).

O Instituto Brasileiro de Ação Democrática - IBAD⁶ atuava como uma unidade tática, era uma organização paralela, operava como centro estratégico (DREIFUSS, 1981). Esse instituto teve uma atuação importante na preparação para o golpe, exercia um trabalho de preparação ideológica. Tinha formas próprias de atuação e não se preocupava em se expor.

O objetivo declarado pelos militares na efetivação do golpe é a ação necessária e heroica para livrar o país da corrupção e do comunismo a fim de restaurar a democracia. Anunciada como temporariamente restrita em virtude da ação ameaçadora de grupos comunistas. Essa imagem, meticulosamente construída, faz com que o IPES se dedique a manipulação de opiniões, fazendo guerra psicológica (DREIFUSS, 1981). Dizer que a ditadura visa acabar com a corrupção ou impedir o avanço do comunismo são expressões que a direita cria para justificar o golpe:

⁶ O “[...] IBAD, atuava diretamente sob a direção da CIA, que a financiava, utilizando como seu agente um certo Ivan Hasslocher” (BANDEIRA, 1978, p. 68).

A direita, ao definir os ‘tempos de Goulart’ como expressão acabada de toda a perversidade social (subversão, corrupção, crise de autoridade, desordem, etc.), procura justificar a implantação do regime autoritário e a perpetuação do poder de Estado militarizado (TOLEDO, 1982, p. 10).

A ideia amplamente repetida à exaustão de que todo esforço que se empreendeu com o golpe foi uma ação necessária ao estabelecimento da ordem é uma grande falácia, as ações da extrema direita financiaram intranquilidade e agitação para ganhar a opinião pública e justificar a ação interventora, com extermínio da ordem democrática:

[...] empresários articularam o radicalismo de direita e patrocinaram a criação e o funcionamento de entidades como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), em estreito contato com a CIA, que lhes forneceu orientação, experiência e mesmo recursos financeiros, abundantemente, no esforço de corrupção e de intrigas, para influir nas eleições, impor diretrizes ao Congresso, carcomer os alicerces do Governo e derrotar o regime democrático. De acordo com as palavras de Goulart, eram eles que ‘explorando rendosa indústria de combate aos extremismos ou desfraldando falsas bandeiras de legalidade’, pretendiam ‘manter o País em clima de constante intranquilidade e perigosa agitação’ (BANDEIRA, 1978, p. 65).

Carlos Lacerda usou e abusou dos meios de comunicação como meio de manobra, a aceitação do golpe de Estado foi meticulosamente construída e estrategicamente colocada nos mecanismos de influência:

Carlos Lacerda, pela televisão, acusou os comunistas de manobram o Governo de Goulart. Este refrão, batido pelo IPES e por todos os corifeus da reação, como Lacerda, visava a assustar não somente os militares anticomunistas, mas, também, os demais setores das classes dominantes, radicalizando-os e predispondo-os, psicologicamente, para a aceitação do golpe de Estado (BANDEIRA, 1978, p. 66).

A ação manipulatória da direita não tinha limites: atuou com a implantação de boatos, provocava medo, fazia denúncias sem provas com mentiras plantadas. O objetivo era deixar o país num clima de anarquia. Em nome da ordem, a desordem tornava-se o mecanismo de manipulação engenhosamente criado e explorado:

Bilac Pinto, presidente da UDN e porta-voz político do chefe do Estado-Maior do Exército, gal. Castelo Branco, com grande alarde, divulgou um documento onde se declarava que estava em curso no

país um ‘guerra revolucionária’; mais especificamente, a ‘guerra revolucionária’ já teria alcançado a sua terceira fase – a da subversão da ordem e a obtenção de armas’. Ou seja, o país estava prestes a assistir à ‘tomada do poder pelos comunistas’. Denunciava a direita que o governo Goulart insuflava as invasões de terra, as greves operárias e a de trabalhadores do campo, além de ‘distribuir armas a sindicatos rurais e marítimos’. Na verdade, tratava-se do início da intensificação da ‘guerra psicológica’ contra o governo constitucional, pois nenhuma prova concreta foi oferecida quanto a veracidade dos fatos denunciados. **O liberal Bilac Pinto assim justificava a completa ausência de provas: ‘em caso de fatos notórios, a lei dispensa até mesmo provas** (TOLEDO, 1982, p. 92- grifos nossos).

A manipulação da opinião pública se dá de várias maneiras. Dreifuss (1981) analisa que os grupos femininos de pressão alcançam êxito na manobra manipulatória. A dona de casa da classe média é ponta de lança no ataque dirigido a Goulart. Segundo o autor, dez anos mais tarde o padrão é aplicado de forma eficaz contra “[...] o governo constitucional de Salvador Allende, no Chile, e para os quais a experiência brasileira forneceu o modelo” (DREIFUSS, 1981, 294). Segundo Dreifuss (1981), o Movimento de Arregimentação Feminina (MAF), criado em 1954, com o objetivo de protestar contra o custo de vida e a falta de instrução cívica nas escolas públicas, perde o seu significado ao contar com a participação das tradicionais famílias paulistas e filiados ao IPES, no posicionamento contra o comunismo:

Em um clima político cada vez mais radical, o MAF devotava crescentes esforços para ‘combater o comunismo e a corrupção’ através de planfetação, comícios públicos, petições e propaganda de porta em porta. A diretoria do MAF compreendia membros exclusivamente de status bem alto, das tradicionais famílias paulistas, e sua ação restringia a São Paulo. Sua presidente, Antonieta Pellegrini, era irmã de Júlio de Mesquita Filho, proprietário de *O Estado de S. Paulo*, e muitos dos ativistas ipesianos, ligados ao jornal, trabalhavam como orientadores do MAF. O MAF contava com 6.000 membros e seus fundos vinham do IPES de São Paulo (DREIFUSS, 1981, 295).

A Marcha da família desempenha um papel importante de preparação para o golpe, pela demonstração pública de aceitação do Golpe de Estado. Evidencia que as ações não resultavam de expressão popular espontânea, compunham estratégia planejada para derrubar o governo. Dreifuss (1981) analisa que essa manifestação fora decisiva para a decisão sobre o momento propício para a ação dos militares:

De tudo isso, o mais importante foi que “O Exército, como é de consenso geral, teria hesitado em agir se não houvesse fortes indicações de que a opinião pública era favorável, e é bem possível que demonstrações espetaculares, tais com a de 19 de março, a ‘Marcha da Família com Deus pela Liberdade’, em São Paulo, fossem decisivas para convencer o setor estritamente militar do ‘Movimento Revolucionário’ de que havia chegado o momento propício” (DREIFUSS, 1981, 298).

Goulart e o PTB não eram comunistas, mas essa bandeira fora repetida a exaustão como estratégia de manipulação das massas contra o presidente. Interessante como este argumento fora retomado como refrão de manobra da opinião pública. Os estudos sobre esse período desmentem o embuste:

[...] como o próprio Vargas declarou o PTB, ao menos em seus primórdios, não era socialista, era apenas *socializante* e devia constituir uma opção para por trabalhadores, que não integrariam nem o PSD nem a UDN, variantes da oligarquia cindida, segundo a expressão de Alencastro Guimarães. Funcionaria como anteparo contra o avanço do PCB, organização mais avançada dos trabalhadores, até então reprimida pelo Estado Novo. Essa preocupação em neutralizar o comunismo, também por métodos que não os de força, sempre acompanhou Vargas (BANDEIRA, 1978, p. 29).

A reforma de base, que busca realizar o Governo Goulart, segundo analisa Toledo (1982), não é radical, pois tem como objetivo atender as novas necessidades do capitalismo industrial brasileiro:

De um lado, era preciso aumentar a produção agrícola (alimentos que suprissem as demandas da população urbana em crescimento; matérias primas para a expansão industrial, etc.), ao mesmo tempo que se buscava criar um mercado interno mais amplo para os bens manufaturados. De outro lado, prevendo-se situações incontroláveis de tensões e distúrbios sociais, propunha-se uma melhor distribuição da terra (em mãos de um reduzido número de latifundiários e frequentemente mantida de forma improdutiva). É exemplar a este respeito o testemunho de um dos mais íntimos colaboradores de Goulart, acerca da concepção que este defendia de Reforma Agrária: ‘(...) o que Jango tentava fazer não tinha nada de muito ousado nem radical. Ele dizia sempre que, se o número de proprietários rurais fosse elevado de 2 para 10 milhões, a propriedade seria muito melhor defendida (TOLEDO, 1982, p. 54-55).

A Reforma Agrária passa a ser a questão central. As medidas nacionalistas de Goulart confrontam diretamente com os interesses dos cartéis internacionais:

Em seu governo foi criada a Eletrobrás e reformulada a legislação sobre o Fundo de Eletrificação, que permitiu ampliar substancialmente o suprimento de recursos à empresa [...] Durante sua administração, Goulart incentivou a companhia Vale do Rio Doce a construir o porto Tubarão, para o escoamento de minério de ferro, e negociou um acordo com a Iugoslávia, a fim de ligá-lo ao Rieka, dentro de um plano que destinava a receita dessas exportações à ampliação do parque siderúrgico nacional. No curso do seu Governo, ele inaugurou três grandes usinas (Usiminas, Cosipa e Ferro e Aço de Vitória) e autorizou à Petrobrás atividades no setor de distribuição a granel de derivados de Petróleo, concedendo-lhe, finalmente, autarquias e empresas estatais, até então a cargo dos trustes internacionais (BANDEIRA, 1978, p.117).

A singularidade do período que antecede ao golpe, bem como, quando, no pós-1964, os novos interesses que tomam o Estado passam a readequar “[...] o regime e o sistema político e reformulando a economia a serviço de seus objetivos. Agindo dessa forma, levam o Brasil e, poder-se-ia conjecturar, todo o cone sul da América Latina a estágio mundial de desenvolvimento capitalista monopolista” (DREIFUSS, 1981, 489).

Não por acaso, a imprensa norte-americana, acusa o Brasil de “malversação dos dólares que recebia” (BANDEIRA, 1978, p. 90). Publicamente, é acusado de má administração, enquanto na realidade, o auxílio dos Estados Unidos é menor do que se imagina, é absolutamente nulo. Os recursos brasileiros que os Estados Unidos levam, é muito maior que sua suposta ajuda:

O que o Itamarati mostrou, através de sua Embaixada em Washington, constituía apenas um aspecto da espoliação do Brasil pelos Estados Unidos, sem aprofundar o estudo do problema, a drenagem dos recursos nacionais, através da remessa de lucros, juros e *royalties* e dividendos, que, juntamente com a deterioração dos termos de troca, provocava o *déficit* estrutural do balanço de pagamentos [...] E, na verdade, o que ocorria não era uma transferência de capitais dos Estados Unidos para o Brasil e sim, ao contrário, um escoamento de recursos do Brasil para os Estados Unidos (BANDEIRA, 1978, p. 91).

A pressão dos Estados Unidos ao Governo Goulart prossegue de várias formas. Inclusive com a interferência aos assuntos concernentes ao Brasil. Para exemplificar essa intromissão externa, Bandeira (1978) cita o pronunciamento do Presidente Kennedy no qual comenta criticando os problemas internos do Brasil:

Em outro pronunciamento, ainda, aludiu aos *problemas cruciantes* do Brasil, que *preocupavam consideravelmente* os Estados Unidos, e ressaltou a situação do Nordeste, onde a renda média *per capita* era de US\$ 100,00 anuais. Essa ingerência aberta nos assuntos internos do Brasil, por um presidente dos Estados Unidos, era realmente insólita e abusiva. A declaração feita por Kennedy de que outra nação estava em bancarrota não tinha precedentes na História das relações internacionais (BANDEIRA, 1978, p. 83).

As repetidas palavras do Presidente dos Estados Unidos de apoio à democracia na América Latina seguem sentido contrário a suas ações, “[...] foi o que mais intensificou a agressão imperialista, sob todas as suas modalidades, no Brasil” (BANDEIRA, 1978, p.139).

2.2. OS GOVERNOS PÓS-GOLPE DE 1964: REFORMA DO SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA, REPRESSÃO E EDUCAÇÃO

O primeiro presidente a assumir o país é um dos articuladores do golpe de Estado o qual depôs João Goulart – o general Humberto de Alencar Castello Branco⁷ (15.04.1964 a 15.03.1967), tendo como Vice-Presidente, José Maria de Alkmim. Entre seus objetivos declarados despontam o enfrentamento de dois problemas: conter a inflação e frear o comunismo (entendido como toda manifestação contrária ao governo instituído pelo golpe de Estado). Para o primeiro problema, o presidente anuncia que a estratégia é a retomada do crescimento econômico e a normalização do crédito. Para isto, conta que será preciso controlar a caótica situação econômica financeira, herdada do governo Goulart, o caminho definido é a reforma do sistema econômico capitalista, modernizando-o. Para o segundo problema, o caminho percorrido para controlar a massa trabalhadora do campo e da cidade é, sobretudo, a repressão.

O período mostra forte presença do Estado na atividade econômica e na regulação da economia, os nomes que se destacam na formulação da política econômica são os de Mário Henrique Simonsen⁸ e de Antônio Delfim Netto⁹.

⁷ Escolhido por eleição indireta com mandato até 31 de janeiro de 1966. A Emenda Constitucional nº 09, de 22.07.1964, prorrogou os mandatos do Presidente e Vice-Presidente até 15.03.1967 (BRASIL, 2014a)

⁸ Mário Henrique Simonsen, formado em Engenharia Civil com especialização em Engenharia Econômica e Economia, participou no Governo do Marechal Humberto de Alencar Castello Branco na instituição da correção monetária da formulação da política salarial. Esteve à frente do MOBREAL (Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização) durante o Governo do Presidente Emílio Garrastazu

De acordo com Ianni (2009), durante os anos de 1964-1983, as políticas econômicas governamentais beneficiam-se de uma estrutura política excepcional. Com os atos institucionais, implanta-se uma hegemonia absoluta do Poder Executivo sobre o Poder Legislativo, mostra-se uma época em que os poderes do Executivo são extremos. Segundo Ianni (2009, p. 220) “[...] o governo dispunha de controle tão completo de todas as ‘variáveis’ políticas, para formular e executar uma política econômica planejada”. Tal política econômica, acrescenta o mesmo autor, modifica as condições da economia brasileira como um “subsistema do capitalismo mundial” (p. 221).

As ações pretendidas de regulação da economia são explicitadas no Programa de Ação Econômica do Governo – PAEG. Os responsáveis pelo programa são os ministros do Planejamento, Roberto Campos;¹⁰ e o da Fazenda, Otávio Gouveia de Bulhões¹¹. O equilíbrio das finanças da União é obtido por meio da melhora da situação

Médici. No governo do Presidente Ernesto Geisel, exerceu o cargo de Ministro da Fazenda. Em 1979, ocupou o Ministério do Planejamento por cerca de cinco meses no Governo do Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo (BRASIL, 2014a) Simonsen era participante do IPES-Rio, esteve ligado a Companhia Sul-Americana de Administração e Estudos Técnicos – CONSULTEC, Fundação Getúlio Vargas - FGV, Associação Nacional de Programação Econômica – ANPES, Análise e Perspectiva Econômica – APEC e Confederação Nacional da Indústria – CNI (DREIFUSS, 1981). Participou de comissão sobre a reforma da educação: “Em novembro de 1964, a seguinte equipe de ativistas e colaboradores do IPES havia sido resumida para discutir os problemas da reforma educacional: Augusto Frederico Schmidt, o General Edmundo Macedo Soares e Silva, Lucas Lopes, o Padre Laércio Dias Moura, Mário Henrique Simonsen, Paulo de Assis Ribeiro, Raymundo Moniz de Aragão, Wanderbilt Duarte de Barros, Antônio Couceiro, Ana Amélia Carneiro de Mendonça, Belarmino Austregésilo de Athayde, Carlos Chagas Filho, Jorge Kafuri, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, Carlos Otávio Flexa Ribeiro (diretor da Promotora de Educação S.A), Luis Cintra do Prado (diretor da Luferrreira S.A. Comercial Agrícola e Administradora) e Suzana Gonçalves” (DREIFUSS, 1981, 468).

⁹ Antônio Delfim Netto nasceu em São Paulo em 1º de maio de 1928. Catedrático de Economia Brasileira pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo. Foi Secretário de Fazenda em São Paulo (1966-1967). No governo do Presidente Costa e Silva, ocupou o cargo de Ministro da Fazenda permanecendo nesta pasta na Presidência Emílio Garrastazu Médici. Exerceu também o cargo de “[...] Governador pelo Brasil do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial; Membro pelo Brasil dos organismos de direção do Banco Interamericano de Desenvolvimento e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. (BRASIL, 2014a, p. 1).

¹⁰ Roberto de Oliveira Campos nasceu em Cuiabá/ MT em 17 de abril de 1917 e faleceu em 9 de outubro de 2001. Formado em Ciências e Filosofia pelo Seminário de Guaxupé, Minas Gerais, doutorou-se em Economia pela Universidade de Washington e realizou cursos pós-universitários na Universidade de Columbia nos Estados Unidos da América do Norte (BRASIL, 2014a).

¹¹ Otávio Gouveia de Bulhões nasceu no Rio de Janeiro no dia 7 de janeiro de 1906 e faleceu em 13 de outubro de 1990. Formou-se em direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Doutorou-se pela mesma instituição e fez um curso de especialização em economia em Washington. Em 1939, foi nomeado chefe da seção de Estudos Econômicos e Financeiros do Ministério da Fazenda. Membro do Conselho Nacional de Economia (CNE) de 1950 a 1954, neste último ano, com a morte do presidente Getúlio Vargas (1951-1954) e a posse de João Café Filho (1954-1956), foi nomeado diretor da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), permanecendo no cargo até 1955. (CPDOC/ FGV, 2014).

das empresas públicas, pelo corte dos subsídios a produtos básicos como o trigo e o petróleo, que passam a ser importados sob uma taxa de câmbio mais baixa, assim como pelo aumento da arrecadação de impostos. A campanha de exportação lançada não visa apenas explorar as reservas naturais do país, mas promover os bens manufaturados. O Produto Interno Bruto – PIB, com essas medidas, volta a crescer a partir de 1966. O aumento do PIB não significa melhora das condições de vida para todos. As medidas econômicas tomadas levam o aumento no custo de vida – as tarifas de energia elétrica, e de telefone sobem, assim como os preços do pão e da gasolina. O sacrifício forçado, em especial, fica a cargo dos trabalhadores. Nas considerações de Ianni (2009, p. 245), as medidas adotadas pelo governo têm o caráter de “tratamento de choque” para os assalariados em geral e para boa parte do empresariado, em particular, o brasileiro. Acrescenta que, no estado de São Paulo, o índice de falências e concordatas torna-se elevado: “[...] as concordatas deferidas ascenderam de 86, para o ano de 1963, a 525, para 1969. Nesses mesmos anos, as falências decretadas crescem de 106 para 896” (IANNI, 2009, p. 245). Com mais encargos tributários e fiscais, menos recursos postos à disposição dos empresários e política de congelamento de salários, os grandes beneficiários são empresas de capital estrangeiro, uma vez que têm mais facilidade de acesso ao capital de giro para a expansão das atividades. Todas essas facilidades são propiciadas ao capital internacional, ocorrendo a sua supremacia em relação ao capital nacional:

A tendência para a desnacionalização, concentração e predominância em setores industriais específicos das multinacionais aumentou após 1964, uma vez que as condições políticas e econômicas para esse movimento ascendente foram impostas. Nesse processo, o capital americano estabeleceu sua supremacia entre os interesses multinacionais. E, 1969, a ‘apropriação’ da economia brasileira por interesses multinacionais era um fato consumado. Companhias multinacionais controlavam 37% da indústria de aço, 38% da indústria metalúrgica, 75% dos produtos químicos e derivados de petróleo, 81,5% da borracha, 60,9% das máquinas, motores e equipamentos industriais, 100% dos automóveis e caminhões, 77,5% de peças e acessórios para veículos, 39,8% da construção naval, 71,4% do material para construção de rodovias, 78,8% dos móveis de aço e equipamentos para escritório, 49,1% dos pares eletrodomésticos, 37,1% do couro e peles, 55,1% dos produtos alimentícios, 47% das bebidas, 90,6% do fumo, 94,1% dos produtos farmacêuticos, 41% dos perfumes e cosméticos e 29,3% da indústria têxtil (DREIFUSS, 1981, 62).

Os empresários brasileiros, diante da nova estrutura empresarial, têm como opções: ou modernizar-se, adaptando-se às novas condições ou podem ainda associar-se

a grupos econômicos mais poderosos quanto ao acesso a recursos de capital e tecnologia podem também “[...] aceitar a assimilação pura e simples da empresa ou grupo econômico com melhores condições técnicas organizatórias e funcionais, além de melhor posição relativa ao mercado” (IANNI, 2009, p, 246) ou encerrar as atividades da empresa. Opções inerentes às condições de funcionamento da expansão capitalista figurada na lógica do processo de reprodução do capital.

As condições de vida dos trabalhadores pioram muito no período, até porque, o mecanismo principal para financiar o crescimento econômico é a redução dos salários:

Finalmente, a administração brasileira recorrerá a um importante mecanismo para financiar o crescimento econômico depois de 1964: a redução absoluta de salários. Como reconheceria o Ministro do Planejamento, Roberto Campos, ‘a disciplina salarial do Brasil parecia socialmente cruel, mas era o preço a ser pago a fim de restaurar o potencial de investimentos, tanto no setor público quanto no setor empresarial (DREIFUSS, 1981, 440).

E como os trabalhadores pagam a conta, a desigualdade se acentua nos anos de crescimento econômico, segundo Germano (1990),

[...] em 1960 a renda já era extremamente concentrada, uma vez que os 10% mais ricos se apropriavam de 39% da renda total, enquanto os 60% mais pobres recebiam apenas 24% da referida renda. Entre 1970 e 1972 a concentração se aguçou, pois a parcela da renda total dos 10% mais ricos subiu para 52,6%, enquanto a dos 60% mais pobres caiu para 16,8% [...] em 1972 a ‘renda média desses 10% mais ricos era 68,25 vezes maior do que a dos 60% mais pobres’ (p. 117).

Outro desafio a ser enfrentado pelo governo instituído pós 1964 é o controle da massa trabalhadora, assim como toda oposição. Os militares e seus apoiadores dizem tratar de uma ação necessária contra os comunistas e a desordem. Entre as ações tomadas, o governo fixou medidas para controlar as greves. A Lei de Greve, aprovada em julho de 1964, dificulta a realização de paralisações legais. Outra medida tomada para inibir as paralisações de trabalhadores e facilitar a rotatividade da mão de obra é a liquidação da estabilidade no emprego, após 10 anos de serviço, conforme definido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT¹². O caminho para a extinção da estabilidade do trabalhador no emprego é a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS, sua adesão não é obrigatória, contudo, sem a opção pelo FGTS passa-se a ser

¹² A estabilidade é definida no capítulo VII do Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (FAUSTO, 1995).

impossível obter emprego. Dreifuss (1981, 440) esclarece o significado desta medida para os trabalhadores:

A legislação que estabeleceu o FGTS extinguiu diversos programas de assistência aos trabalhadores, pagos por empregadores, e eliminou a contribuição estatutária destes para outros programas, reduzindo assim os serviços anteriormente disponíveis para a classe trabalhadora e baixando ainda mais o seu padrão de vida. O FGTS teve um grande impacto na vida dos trabalhadores aumentando sua insegurança econômica e estimulando um alto índice de rotatividade da força de trabalho nas áreas industriais do Brasil (em 1970, 35,5% da força de trabalho em São Paulo estava há menos de um ano no trabalho, 55,6% ainda não havia atingido dois anos, e 74,2% não havia atingido três anos).

Nas eleições de outubro de 1965 para governo estadual, a oposição marca presença, elegendo opositores em Estados importantes. Diante da ameaça oponente, Castello Branco¹³ baixa o Ato Institucional nº 2, em 17 de outubro de 1965, que extingue os partidos políticos existentes, ficando apenas duas agremiações: a Aliança Renovadora Nacional – ARENA, de apoio ao governo, e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, de oposição. O AI-2 também estabelece que as eleições para presidente e vice-presidente da República serão realizadas pela maioria absoluta do Congresso Nacional em sessão pública e votação nominal. Em fevereiro de 1965, o AI-3 define eleição indireta dos governadores dos Estados por intermédio das Assembleias estaduais e a indicação dos prefeitos das capitais pelos governadores. O aparato legal do endurecimento do regime é construído com os atos institucionais; com a Constituição Federal, em 24 de janeiro de 1967; com a Lei de Imprensa, de fevereiro de 1967; e a Lei de Segurança Nacional, de março de 1967. A ordem é controlar por força de repressões e censuras. As medidas de modernização da economia se efetivam sob a mão forte do Estado.

As transferências de atividades do setor tradicional para as atividades do setor moderno levam a necessidade de se adaptar a força de trabalho a nova estrutura do sistema empresarial no Brasil, que, conforme Ianni (2009, p. 248), acentua a “[...] importância relativa e absoluta das grandes empresas (e corporações) multinacionais no

¹³ Humberto de Alencar Castello Branco, militar, nasceu em Fortaleza, em 20 de setembro de 1897. Teve seu ano de nascimento alterado para 1900, visando obter gratuidade no Colégio Militar de Porto Alegre, onde estudou. Foi um dos principais articuladores do golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart. Mediante eleição indireta, passou a exercer o cargo de presidente da República em 15 de abril de 1964. Faleceu no Ceará, em 18 de julho de 1967, em acidente aéreo (BRASIL, 2014a).

conjunto do subsistema econômico do país”, de forma que, diante do quadro das necessidades de formação para o trabalho nos setores modernos, a educação é denunciada pelo descompasso em relação ao desenvolvimento econômico. Isso passa a ser tratado como um grande problema e como impeditivo do desenvolvimento brasileiro. O denominado desacerto entre a educação e as novas necessidades empresariais, justifica que o planejamento do setor educacional passe a se subordinar ao planejamento do desenvolvimento econômico e social.

O Presidente Castello Branco, em mensagem dirigida ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa, em 1965, afirma que os problemas do Ensino Médio serão atacados com a expansão do Ensino Secundário, com a ampliação de treinamento de pessoal docente e a garantia da prestação de assistência técnica aos estabelecimentos que ministram o Ensino Industrial. O objetivo é “[...] formar o maior número possível de técnicos industriais e auxiliares técnicos” (BRASIL, 1987, p. 382).

No ano seguinte, em mensagem dirigida ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa, o Presidente Castello Branco ressalta o avanço das matrículas no Ensino Secundário, enfatizando que o crescimento de matrículas é uma das “[...] modalidades de maior importância estratégica para o desenvolvimento nacional [...] aos ramos: normal (26%), agrícola (25%) e industrial (15%)” (BRASIL, 1987, p. 384).

A educação expressa a crença do governo na capacidade de planejar e implementar, na abertura da sessão legislativa em 1967, expressa a crença do governo na capacidade de planejar e implementar as políticas de desenvolvimento. O presidente afirma isto ao anunciar que a elaboração do Plano Setorial da Educação de Longo Prazo compõe parte importante do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (BRASIL, 1987, p. 384). A preocupação, manifesta no discurso, parece coadunar com a Constituição de 1967 em que se define que o ensino dos sete aos quatorze anos seja “obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL, 1967).

O que causa grande estranheza é que a expansão do ensino se dá num contexto em que a expansão econômica – combinada com a intensa exploração e rebaixamento dos salários dos trabalhadores – proporciona a intensificação da desigualdade social, corroborando com a prioridade do Estado, que é expandir os investimentos que contribuem para o desenvolvimento capitalista. Germano (1990) esclarece as

motivações do governo em apresentar a proposta de expansão da escolarização. A manifestação de “interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo” é uma questão de “estratégia de hegemonia” do Estado (GERMANO, 1990, p. 239), pois,

As empresas também cuidam da formação profissional, a escola não é a única formadora de mão de obra. Nos anos 1940, por meio de Decreto-Lei, o governo engaja as indústrias na qualificação de seu pessoal. São criadas as Leis Orgânicas do Ensino, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Um grande contingente de empregados não qualificados de trabalhadores passa a ser treinado no local de trabalho e nas escolas profissionais do SENAC e SENAI.

2.2.1. Repressão e desenvolvimento econômico

A repressão e o desenvolvimento econômico do período analisado não podem ser visto como coisas separadas. O ano de 1968 é marcado pela intensificação de protestos e oposições, os quais se podem elencar: estudantes mobilizados em torno da União Nacional dos Estudantes (UNE) – denunciando a falta de verbas para a educação e opondo-se, particularmente, à privatização do ensino público; o crescimento das manifestações de rua, com o ponto alto sendo a Passeata dos Cem Mil, realizada em 25 de junho de 1968; membros da hierarquia da Igreja defrontando-se com o governo, em especial no Nordeste, com a atuação do Arcebispo de Olinda e Recife – Dom Helder Câmara¹⁴; deflagração de greves, entre as quais, a greve de Contagem (Siderurgia Belgo-Mineira perto de Belo Horizonte), a de Osasco na Grande São Paulo, resultado

¹⁴ Dom Helder Câmara nasceu em 7 de fevereiro de 1909, em Fortaleza, Ceará. Aos 11 anos de idade entrou no Seminário menor. Aos 14 anos de idade, entrou no seminário diocesano da Prainha de São José, em Fortaleza, lá fez os cursos preparatórios para o sacerdócio. Em 1931, ano em que foi ordenado Padre, entrou na Ação Integralista Brasileira, deixou o movimento em 1937. Exerceu as funções de Diretor do Serviço de Medidas e Programas da Secretaria do Ministério da Educação, foi membro do Conselho Federal de Educação. Em 1952, foi sagrado bispo. Enquanto bispo auxiliar ajudou na preparação do XXIV Congresso Eucarístico Internacional e da primeira Assembleia do Episcopado Latino-americano que resultou na criação do CELAM em 1955. “Em 1969, Dom Helder cria o Encontro de Irmãos, com leigos evangelizando em bairros populares. Constituíram esses encontros a semente das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e deles brotaram projetos-piloto de reforma agrária sem violência, em sistema cooperativo, que se estenderam posteriormente a outros estados do Nordeste” (BINGEMER, 2014, p. 2). Atuou ativamente na resistência ao regime militar, pregava justiça e paz. A partir de 1970, por quatro anos consecutivos, foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz. Em 1985, tornou-se Arcebispo Emérito de Olinda e Recife. Faleceu em 27 de agosto de 1999.

do trabalho conjunto entre trabalhadores e estudantes, com a ocupação da Companhia Brasileira de Materiais Ferroviários - Cobrasma.

Diante do estado de repressão do governo e inspirados pela Revolução de Cuba e das guerrilhas em vários países da América Latina¹⁵, alguns grupos de esquerda passam a acreditar que só com a luta armada é possível colocar fim ao regime militar. O Partido Comunista do Brasil – PCB – pensa diferente e se opõe à luta armada. O fato é que os novos acontecimentos levam o governo a introduzir outros instrumentos para acabar com a oposição, a esses o governo chama de perturbadores do regime. O Ato Institucional n. 5 fecha o Congresso, suspende a garantia de *habeas corpus* aos acusados de crimes e das infrações contra a ordem econômica e a economia popular. Há cassação de mandatos, perda dos direitos políticos e expurgos no funcionalismo, o que atinge muitos professores universitários, assim como a censura aos meios de comunicação. A tortura constitui parte integrante dos métodos do governo.

Em 1969, o presidente Costa e Silva¹⁶ sofre um derrame que o deixa paralisado, o quadro de saúde não possibilita que continue a governar. Os ministros militares violam a regra constitucional que determina que, no caso de impossibilidade do presidente, o substituto seja o vice-presidente, no caso, Pedro Aleixo – um civil que se opora ao AI-5. Fato este que não agrada aos militares, a questão é resolvida com a instituição de mais um Ato Institucional, o n. 12, que permite aos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar assumir as funções exercidas pelo Presidente da República, enquanto dure a enfermidade do atual presidente. Em virtude desse Ato Institucional, assume o Governo Provisório uma junta militar: General-de-Exército Aurélio Lyra Tavares, Augusto Rademaker e Márcio de Souza Mello (31.08.1969 a 30.10.1969).

O governo endurece mais ainda com a instituição de outros atos institucionais, a exemplo o AI-13, que define o banimento de brasileiro considerado inconveniente, nocivo ou perigoso à segurança nacional, e o AI-17, autoriza o Presidente da República a transferir para a reserva os militares que atentem contra a coesão das Forças Armadas.

¹⁵ Guatemala, Colômbia, Venezuela e Peru.

¹⁶ O militar Arthur da Costa e Silva é eleito presidente pelo Congresso Nacional (15.03.1967 a 31.08.1969), assim como seu Vice-Presidente, o civil udenista mineiro, Pedro Aleixo. Foram ministros da Fazenda e do Planejamento respectivamente Antônio Delfim Netto e Hélio Beltrão. Costa e Silva foi um dos principais articuladores do golpe de 1964, que depôs o presidente João Goulart, e integrou o Comando Supremo da Revolução, ao lado do brigadeiro Correia de Melo e do almirante Augusto Rademaker. Foi Ministro da Guerra durante o governo Castelo Branco (1964-1966) (BRASIL, 2014a).

Além disso, o Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna – DOI-CODI se estabelece em vários Estados e nos principais centros durante o regime militar.

A mesma força repressora parece ter sido exercida para o desenvolvimento das forças produtivas. Germano (1990, p. 92) cita que no final do “Governo Geisel, o Brasil se situa entre as dez economias com maior Produto Interno Bruto (PIB) e se constitui na economia mais industrializada do Terceiro Mundo”. A produção se amplia enormemente. Germano (1990, p. 93) registra que a energia elétrica passa de “38 para 72 bilhões de Kwh”; a produção de aço aumenta de “4,4 para 7,5 milhões de toneladas”; há um aumento significativo nas exportações “de 1855 para 12.500 milhões de dólares”, a produção de automóveis foi “de 279.000 a 858.000 unidades”.

A expansão produtiva do período não é resultante de um “ato milagroso”, ou deve-se a competência técnica dos governos, pós 1964. De acordo com os dados divulgados por Germano (1990), deve-se à centralização de capital sob a direção do Estado, o que, por sua vez, deve-se à concentração financeira, advinda dos fundos do FGTS, PIS-PASEP, títulos da dívida pública e apropriação de parte dos recursos gerados pela Loteria Esportiva Federal. Também pela centralização da arrecadação tributária e pela ampliação de sua ação empresarial, com a criação de empresas estatais (GERMANO, 1990). O capital concentrado permite um suporte para a acumulação do capital privado e capital estrangeiro sem a “inconveniente” pressão social.

Explicar as determinações do desenvolvimento capitalista como sendo um “milagre” da competente administração do Estado é similar às explicações do atraso entre regiões. Há um interesse muito grande em marcar e classificar as regiões como desenvolvidas ou subdesenvolvidas.

2.2.2. Desenvolvimento, em vias de desenvolvimento e subdesenvolvimento: campo de disputas.

Moraes (2006) adverte que mais que um conceito, o desenvolvimento configura-se como um campo de disputa, do qual se pode questionar: O que é, o que implica e o que supõe? Como é medido? Quem atribui com a qualidade de desenvolvido? Quem se desenvolve? Quem se beneficia? Pode ser forjado, acelerado? Como?

Na percepção comum, um país desenvolvido seria o modelo mais avançado, o qual passou pelas etapas ou estágios de superação do atraso, portanto, teria em si a experiência e o exemplo do sucesso. Já o subdesenvolvido, seria aquele que não se desenvolveu, que se encontra em atraso em relação ao país ou região desenvolvida.

Entre os divulgadores da ideia do desenvolvimento, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL – exerce uma forte influência sobre o que se entende por desenvolvido. A CEPAL – criada em 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), com sede em Santiago, Chile – compõe uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Os objetivos iniciais da CEPAL são monitorar as políticas voltadas ao desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas com vistas ao desenvolvimento e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área entre si e com as demais nações do mundo (CEPAL, 2014). Esta Comissão, nos anos 1950 e 1960, tem papel predominante nas interpretações e proposições políticas de desenvolvimento.

Para Marini (2010), um dos críticos do pensamento cepalino, a Comissão é mais que divulgadora, ela é criadora de uma ideologia¹⁷. Entende Marini (2008; 2010) que o papel da CEPAL é diferente de outras Comissões análogas, visto que, vinculada à realidade interna da América Latina e instrumentada pela burguesia industrial, não se limita à reprodução da teoria do desenvolvimento, mas introduz mudanças que a faz original. A Cepal busca combater a velha classe dominante, sua questão fundamental é o rompimento com o passado oligárquico para a realização do processo de modernização.

A Teoria da Dependência, elaborada nos anos 1960 (MARTINS; VALENCIA, 2009), explica quais e como as características estruturais impedem a superação do subdesenvolvimento. Entre os anos 1960-1970, as teorias da dependência fazem a crítica do pensamento cepalino. Na década de 1970, o grupo de pesquisadores dessa teoria se divide, de um lado lidera o sociólogo Fernando Henrique Cardoso e, de outro os intelectuais Theotonio dos Santos, Vânia Bambirra e Ruy Mauro Marini. Para Fernando H. Cardoso – crítico da concepção da CEPAL – a dependência não se

¹⁷ Para Santos (1994), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, no Brasil, representavam o auge da ideologia nacional-desenvolvimentista na América Latina. Havia uma confiança na industrialização como mecanismo de desenvolvimento econômico, social e político.

constitui em um conceito/categoria, antes, em tipos ou “situações de dependência” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 11). Para Marini (2008), em função da sua estrutura global e seu funcionamento, a economia subdesenvolvida nunca pode se igualar às economias desenvolvidas.

A visão clássica da CEPAL considera o desenvolvimento e o subdesenvolvimento como fenômenos “quantitativamente” diferenciados. Por meio de uma série de indicadores, “[...] produto real, grau de industrialização, renda *per capita*, índices de alfabetização e escolaridade, taxas de mortalidade e expectativa de vida” (MARINI, 2010, p. 105), é possível classificar as economias mundiais.

A explicação sobre as diferenciações entre países “desenvolvido” e “subdesenvolvido”, assim como, a distinção entre os salários encontra explicação no conceito de capital humano. Schultz (1967), divulgador da teoria do capital humano, explica que o investimento em instrução é igual ou mais elevado que qualquer outro investimento. É fonte de crescimento econômico, explicação econômica da elevação da renda nacional nos Estados Unidos:

O investimento na instrução tem alcançado apreciável valor nos Estados Unidos. O ‘acervo’ deste capital – formado pela instrução – tem sido ampliado segundo a taxa que supera, por uma larga margem, a taxa de crescimento do acervo material do capital reprodutivo. A taxa de rendimento do investimento na instrução é tão ou mais elevado do que a de qualquer outro investimento; mesmo quando consideram todos os gastos da instrução como investimento rentáveis e não de consumo em qualquer proporção. Como fonte de crescimento econômico, a instrução adicional, oriunda da força de trabalho, apareceria com a responsabilidade de um quinto, aproximadamente, da elevação da renda nacional efetiva nos Estados Unidos, entre 1929 e 1957 (SCHULTZ, 1967, p. 26-27).

O autor defende a educação como um investimento assim como qualquer outro, como um contributo fundamental da superação do atraso econômico. Muitas são as críticas à teoria do capital humano. Cunha, (1978) no texto intitulado *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, escrito na década de 1970, sobre os papéis atribuídos à educação para o desenvolvimento, discute os principais sentidos da expressão educação para o desenvolvimento. O primeiro sentido analisado por Cunha é aquele que relaciona os recursos humanos (o seu nível educacional) como fatores de produção. De

acordo com o autor, essa ideia predomina até meados da década de 1950. Na época, vários estudos estabelecem uma relação entre maior escolarização e crescimento da renda. Tais estudos, conforme lembra Cunha (1978), tornam-se frequentes “[...] para justificar não só a possibilidade de substituição de investimentos em capital físico por investimentos em “capital humano” como, também, a maior vantagem relativa deste” (p. 17). O autor demonstra a inconsistência prática do papel que é atribuído à educação, que só encontra sustentação na retórica. Contudo, o economicismo e o produtivismo fundamentam a política de educação do governo pós 1964 e continuam a amparar projetos educativos da educação em geral e, em especial, na educação profissional.

Frigotto (2006, p. 50), criticando o economicismo¹⁸ e o produtivismo, adverte que esse raciocínio busca “justificar e mascarar a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista”. Tal mascaramento se dá pela definição de renda, que, “[...] neste raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também” (FRIGOTTO, 2006, p. 50).

Na concepção cepalina, a diferença qualitativa entre os países está no aspecto quantitativo. A ideia da CEPAL, segundo Marini (2010), é que no jogo de forças entre países de economia primário-exportadora e industrializados, os primeiros estão em desvantagem, porque a limitação no desenvolvimento industrial e a incapacidade na produção de tecnologia os impedem de elevar a produtividade do trabalho. A consequência é a limitação da oferta de emprego com excedente de força de trabalho no setor primário, havendo, conseqüentemente, redução de salário do trabalhador. “Essa é a causa dos baixos salários verificados nas economias subdesenvolvidas, que freiam o progresso técnico e, simultaneamente, não permitem a expansão e a dinamização do mercado interno” (MARINI, 2010, p. 107).

Na interpretação dada acima sobre a desvantagem nas trocas comerciais entre países industrializados e não industrializados, a questão se volta ao progresso técnico e aos salários. Os países com mais desenvolvimento técnico, mais inovações têm mais

¹⁸ Frigotto no livro *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista* oferece uma análise crítica da análise econômica da educação, veiculada pela teoria do capital humano. O autor analisa esse “modo de interpretação da realidade é um produto histórico determinado que nasce com a sociedade e se desenvolve dentro e na defesa dos interesses do capital” (FRIGOTTO, 2006, p. 54). O autor avança na reflexão ao delinear como há um movimento circular da evolução interna da teoria do capital humano.

produtividade com menor participação do trabalho na produção, tal situação é transferida para os preços dos produtos exportados. Sendo que, no mercado mundial, os preços permanecem elevados. Este é o fator determinante da transferência de valores entre os países da periferia para o centro. Marini assevera (2010) que a interpretação não está correta; pois, mais cedo ou mais tarde, em condições normais, o aumento da produtividade e a redução de custos serão transferidos aos preços.

A CEPAL não só sugere o diagnóstico, como recomenda a terapia. O caminho indicado para superar o subdesenvolvimento é a industrialização¹⁹, a qual ocorre mediante uma política de substituições de importações, que deve promover melhor alocação da força de trabalho, elevar os salários, induzir às inovações técnicas e, conseqüentemente, gerar maior produtividade. Este caminho funciona como mecanismo de superação das desigualdades.

Para Carcanholo (2009) não se trata de uma diferenciação quantitativa, antes, qualitativa. A percepção quantitativa entende que a superação do subdesenvolvimento advém da correção por meio de medidas tomadas no plano do comércio internacional e com uma política econômica adequada. O subdesenvolvimento é visto como uma anomalia a ser corrigida.

A percepção de fenômenos qualitativamente diferenciados, entretanto, enxerga a dinâmica como pertencente à “[...] mesma lógica/dinâmica de acumulação de capital em escala mundial” (CARCANHOLO, 2009, p. 252). A lógica de acumulação do capital em escala mundial produz, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de algumas economias e o subdesenvolvimento de outras. A superação do subdesenvolvimento não resulta da correção da “anomalia”, insuficiência ou deformação com certas ações na esfera econômica. Como também descarta a ideia de que o subdesenvolvimento é um estágio ou etapa a ser superada em direção ao desenvolvimento. O que é percebido como anomalia, passível de ser superada com uma boa dose de boa vontade e medidas austeras, é, na realidade, resultado de um caráter estrutural, determinado pela condição de periferia, de dependência²⁰.

¹⁹ Nos anos 1950, principalmente na Argentina, Chile, Uruguai, Brasil, México, o desenvolvimentismo foi a “[...] ideologia dominante e a matriz por excelência das políticas públicas” (MARINI, 2010, p. 110). Nos anos 1960, diante da crise que foi de acumulação e de realização da produção, na CEPAL uma crise teórica foi desencadeada.

²⁰ Carcanholo (2009, p. 253) conceitua dependência como uma situação em que uma economia está condicionada pelo desenvolvimento de outra. Trata-se de uma subordinação, o desenvolvimento implica

Ruy Mauro Marini, no texto *Dialética de dependência*, de 1973, ao se debruçar sobre as peculiaridades da economia Latino Americana, busca compreender as suas características a partir de uma perspectiva do sistema em seu conjunto, em nível nacional e, principalmente, em nível internacional. Nas palavras de Marini (2008, p. 131): “Comprender la especificidad del ciclo del capital en la economía dependiente latinoamericana significa por tanto iluminar el fundamento mismo de su dependencia en relación con la economía capitalista mundial”. O sistema é composto por centros mundiais de acumulação e regiões dependentes os quais transferem valor e com isso retroalimentam a polarização. Nesse processo, definem-se diferentes padrões de acumulação entre os polos centro-periferia (MARTINS, 2013).

Sobre a importância dos estudos de Marini²¹, Munteal (2009) afirma que reside especificamente na análise que o autor faz da evolução histórica da América Latina, a qual “[...] aponta para um cenário em que o sentido da colonização parece claro e os males do presente dialogam com o passado” (p. 327). Isso porque Marini coloca a dependência como uma categoria essencial na análise do processo histórico do desenvolvimento capitalista, considerando-o como um sistema global e as economias nacionais com funções históricas específicas a cumprir.

Carcanholo (2009) esquematiza a relação de dependência e relaciona três condicionantes histórico-estruturais. O primeiro consiste na transferência de valores, por haver uma perda de valor²² na troca entre produtos devido à redução dos preços dos “[...] produtos primários e/ou com baixo valor agregado – *vis-à-vis* aos preços dos produtos industriais e/ou com baixo valor agregado importados dos países centrais em um verdadeiro processo de transferência de valores” (p. 254). Em segundo, são as remessas de excedentes na forma de juros, lucros, amortizações, dividendos e royalties.

o subdesenvolvimento. “Essa condição, portanto representaria uma subordinação externa, mas com manifestações internas nos ‘arranjos’ social, político e ideológico”.

²¹ Martins (2013), entre os motivos pelos quais a teoria de Ruy Mauro Marini não foi difundida no Brasil, cita a fragmentação das ciências sociais em disciplinas autônomas, que passaram a desautorizar as intervenções globais nas sociedades. Argumenta ainda o autor que: “Economia, política, história, sociologia, antropologia e relações internacionais tornaram-se ‘proprietárias’ de dimensões determinadas da realidade, rechaçando a socialização de seus objetos de conhecimento” (p. 15). Outro motivo citado foi a forma distorcida com que se divulgou a obra de Marini. A publicação no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, financiado pela Ford, que usou a crítica de Fernando Henrique Cardoso e José Serra, sem a defesa do autor e com censura dos debates ocorridos no México, teve um papel importante na deformidade de sua compreensão.

²² Martins (2013) observa que a perda, ou deterioração nos termos da troca, sofrida pela inserção mundial na condição dependente se dá “[...] nas remessas de lucros e nos pagamentos de juros/amortização de dívidas ou de serviços tecnológicos, comerciais e financeiros internacionais” (p. 20).

A remessa de excedentes dos países dependentes aos países centrais em razão da importação de capital pelos primeiros. Por fim, o terceiro condicionante diz respeito à debilidade frente às incertezas do mercado mundial. A instabilidade dos mercados financeiros internacionais que “[...] geralmente implica em altas taxas de juros para o fornecimento de crédito aos países dependentes e colocando os países dependentes periféricos à mercê do ciclo de liquidez internacional” (CARCANHOLO, 2009, 254).

Pelo esquema apresentado por Carcanholo (2009), é possível perceber que a dependência se configura como uma relação de subordinação entre nações, formalmente independentes. As relações de produção das economias dependentes são recriadas de forma a assegurar a sujeição. Marini (2008) defende que não pode ser superada essa relação de dependência sem acabar com a relação de produção que a abrange. “El fruto de la dependencia no puede ser por ende sino más dependencia, y su liquidación supone necesariamente la supresión de las relaciones de producción que ella involucra” (MARINI, 2008, p. 111).

Como é que a periferia compensa essas transferências de valores? Como faz a reprodução do capital? Para Marini (2008), a superexploração do trabalho é a resposta para as duas questões, ela funciona como forma de compensar a expropriação internacional provocada pela situação de dependência. Entende o autor que a inserção da América Latina no mercado mundial contribui para desenvolver o modo de produção especificamente capitalista, que se baseia na mais-valia relativa²³. Adverte que a América Latina,²⁴ na divisão internacional do trabalho, tem a função de prover os países industriais de alimentos necessários à subsistência. Uma desvantagem ocorre dessa divisão internacional, porque há uma redução dos preços de alimentos e matérias primas em virtude do aumento da oferta mundial, o que não ocorre com os preços dos produtos industrializados, estes se mantêm relativamente estáveis. Há, portanto, a transferência de valores e troca desigual entre as economias centrais e periféricas.

²³ No aumento da taxa de lucro, são utilizados dois mecanismos: mais-valia absoluta e mais-valia relativa. A primeira se obtém do prolongamento do dia de trabalho sem o aumento correspondente do salário. A segunda estratégia corresponde à modificação nas condições de trabalho que possibilita o aumento da produtividade do trabalho, que corresponde ao encurtamento do tempo de trabalho necessário (MARINI, 1973).

²⁴ A função de fornecedora de alimentos ao mercado mundial atinge o auge na segunda metade do século XIX (MARINI, 1973, p. 117).

Explica, considerando o funcionamento da economia capitalista internacional, que essa relação de dependência não poderia ser diferente.

No es porque se cometieron abusos contra las naciones no industriales que éstas se han vuelto económicamente débiles; es porque eran débiles que se abusó de ellas. No es tampoco porque produjeron más de lo debido que su posición comercial se deterioró, sino que el deterioro comercial fue lo que las forzó a producir en mayor escala (MARINI, 2008, p. 120).

A oferta mundial de matérias primas e alimentos aumenta na medida em que se acentua a margem entre os preços de mercado e o valor real da produção. Ocorre que a desigualdade que se revela no intercâmbio de valores não pode ser resolvida no plano das relações de mercado. A nação dependente tem de resolver de outra forma, ela resolve compensando na produção interna. Essa compensação busca equilibrar a perda gerada no comércio internacional, recorrendo a uma maior exploração do trabalhador. O aumento da intensidade do trabalho, a redução dos salários para além do seu limite normal e o prolongamento da jornada de trabalho configuram um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador (MARINI, 2008).

Assim, conforme observa Marini (2008), a América Latina tem um papel que vai além do fornecimento de matérias-primas e alimentos que contribuem para a concentração urbana na Europa. Assinala que a periferia, ao se converter em consumidora de produtos manufaturados e industriais, ajuda na transição da produção de mais-valia absoluta para a produção de mais-valia relativa nos países centrais.

Se a produção encontra-se fundada na maior exploração do trabalhador, o mecanismo principal será mais valia relativa, o prolongamento da jornada de trabalho e a redução do consumo do trabalhador para além do seu limite normal, na qual o conjunto de relações sociais encontra-se subordinado a essa condição. Se, por um lado, o trabalho vai ser posicionado pela direita no centro do debate, será em termos funcionais e subordinados às necessidades do capital.

2.2.3. Desenvolvimento, excedentes e manifestação estudantil: a qualificação do trabalhador como prioridade

A atuação política dos estudantes – caracterizada pela direita e seus representantes como arruaça, desordem e inquietação – no ano de 1968 e as grandes mobilizações tomam conta do país. Mesmo com toda a repressão, a UNE consegue atuar na ilegalidade (GERMANO, 1990). A invasão da polícia ao restaurante “Calabouço” e a morte do estudante Edson Luiz foi um marco. No dia seguinte, “60 mil pessoas comparecem ao sepultamento na primeira grande manifestação do ano” (GERMANO, 1990, p. 160). A partir disso, as manifestações correm o país todo e com uma grande frequência.

No plano internacional 1968 também se registram intensos protestos “[...] contra a ordem estabelecida, a ressaltar o ‘maio francês’, a ‘primavera de Praga’ e as mobilizações em todo o mundo – notadamente nos Estados Unidos – contra a ‘guerra do Vietnã’” (GERMANO, 1990, p. 162).

Para Martins Filho (1997, p. 77) “[...] o processo básico para se entender a efervescência estudantil, do início dos anos 60, é o processo de expansão, crescimento e abertura da universidade brasileira aos setores médios, muito claro depois de 1945, principalmente nos anos 1950”. Para se ter uma ideia da expansão do ensino superior, nesse período, Martins Filho (1997, p. 78) registra o fato de os “[...] 27 mil estudantes de 1945 terem se transformado, em 1950, em 72 mil; em 1960, a 93 mil, chegando a 142 mil em 1964. Uma taxa de crescimento muito maior que a da população brasileira e muito maior que a do ensino básico no país”, o qual tem sua razão de ser na materialidade do processo de concentração monopolista, que registra o aparecimento de grandes empresas e, por consequência, a criação e ampliação de postos de trabalho ligados aos setores de serviços, burocracia pública e privada.

No início dos anos 1960, os estudantes passam a marcar presença no cenário nacional com manifestações sobre um conjunto de demandas que não se restringem ao aspecto educacional:

No princípio da década de sessenta, a UNE apresentou um abrangente conjunto de demanda que cobria itens como a reforma universitária e educacional, inflação, capital estrangeiro, imperialismo, política exterior independente, apoio a Cuba, solidariedade a grevistas, campanhas de alfabetização, reforma agrária e assistência técnica ao

movimento de sindicalização rural. Em 1961, a UNE tornou-se uma parte integrante do bloco nacional-reformista e eventualmente um importante componente da Frente de Mobilização Popular, que reunia todas as organizações e instituições políticas e culturais da esquerda trabalhista. Esses desenvolvimentos coincidem com o crescimento da Ação Popular dentro do movimento estudantil, a partir da eleição para a presidência da UNE em 1961 de Aldo Arantes, um estudante goiano e líder da AP. Aldo Arantes foi sucedido por um outro líder da AP, o mineiro Vinicius Caldeira Brant, em 1962, e, em 1963, José Serra, também líder da AP, foi eleito presidente da UNE (DREIFUSS, 1981, 282-283).

A UNE não se limita as passeatas e as manifestações públicas, ela se engaja em diversas ações políticas como o caso das “[...] campanhas nacionais de alfabetização de adultos e participavam em massa das campanhas sanitárias no campo, promovidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais do Ministério da Saúde” (DREIFUSS, 1981, 285). Os princípios ideológicos dos estudantes se aproximam do movimento operário e do camponês. Dreifuss (1981) observa que cada vez se caminha para uma grande aliança “Operário-Estudante-Camponês” (DREIFUSS, 1981, 285).

Em 1968, o Relatório Meira Mattos, resultado do trabalho realizado por uma Comissão encarregada de estudar os problemas estudantis, apresenta os pontos críticos da educação brasileira, definindo os caminhos para a superação dos problemas identificados. A Comissão é criada pelo Decreto n. 62.024, de 29 de dezembro de 1967, e o Relatório é apresentado em 25 de agosto de 1968. São dificuldades mencionadas no Relatório: o problema dos excedentes; as manifestações estudantis; a falta de recursos financeiros, para efetivar a expansão do ensino que o desenvolvimento econômico do país demanda; e, a falta de racionalidade organizacional no MEC.

Para o governo – instituído por um golpe de Estado – o problema dos excedentes e os “descontentamentos” estudantis figuram entre os problemas mais difíceis de resolução. Os excedentes, segundo o Relatório Meira Mattos, resultam de dois fatores: do crescimento da população nacional e da crescente compreensão do valor da instrução como instrumento de bem-estar e de promoção social (RELATÓRIO MEIRA MATTOS..., 1968). Entre as soluções sugeridas, constam: a reestruturação do MEC; e, a reforma universitária, indicada como uma das medidas práticas para agir no problema dos excedentes. Em relação aos recursos, a Comissão aconselha um controle dos gastos, evitando os desperdícios; o estabelecimento de novas fontes de financiamento e o fim do regime da gratuidade no ensino superior. A resposta direciona para a privatização, eficiência da gestão, gestão financeira e gestão administrativa, a ideia é ser mais

rentável, ocupar melhor o tempo de trabalho do professor e instalações, assim como rever a autonomia das universidades. No Relatório Meira Mattos, a autonomia é vista como obstáculo à eficiente resposta da política governamental.

A Comissão instituída para estudar os problemas da educação brasileira chega a uma conclusão básica fundamental: “A problemática da Educação brasileira precisa ser submetida a uma reformulação total. Precisa renovar-se e dinamizar-se” (RELATÓRIO MEIRA MATTOS..., 1968, p. 78). Em pronunciamentos oficiais, o governo afirma que, além da ajuda financeira externa, contará igualmente com assistência técnica para definir os novos rumos para a educação brasileira.

Em meio ao rebaixamento dos salários dos trabalhadores, da piora nas condições de vida e de intensos protestos que tomam conta do país, o governo – numa questão de “estratégia de hegemonia” do Estado – se empenha em manifestar “interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo” (GERMANO, 1990, p. 239). Em mensagem dirigida ao Congresso Nacional, na abertura da sessão legislativa em 1968, o governo deixa transparente que a importância da educação para o desenvolvimento do país é formar os recursos humanos necessários aos setores de produção. Anuncia o presidente que, no seu governo, “[...] serão criadas condições para uma expansão quantitativa sem precedentes, a qual se fará através da implantação de ginásios orientados para o trabalho” (BRASIL, 1987, p. 396).

Nessa mesma sessão o Presidente divulga o esforço realizado para a transferência de recursos federais aos Estados e municípios para que haja expansão e manutenção do ensino. Para tanto, cita a quota federal do salário-educação, o contrato com o Banco Interamericano de Desenvolvimento para reforçar as universidades e a abertura de créditos especiais e suplementares ao Ministério da Educação e Cultura na obtenção de novos empréstimos externos (COSTA E SILVA, 1968).

A publicação de *A educação que nos convém*, organizada pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais da Guanabara – IPES/GB é resultante do fórum educacional, realizado em outubro/novembro de 1968, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), a fim de delinear o perfil da educação ideal. É importante registrar que o IPES, conforme esclarece Dreifuss (1978), tem grande interesse pela educação:

Uma área pelo qual o IPES se interessou particularmente e onde seus filiados e colaboradores também ocuparam postos-chave foi a de Educação e Cultura. A nova administração reformulou o sistema educacional e estabeleceu novas metas. O planejamento educacional tornou-se parte integrante do planejamento ‘global’ (econômico) e, convenientemente, a reforma foi coordenada pelo Ministério do Planejamento, dentro do marco da PAEG. A equipe que estudou essas reformas era chefiada por Luiz Victor D’Arinos Silva e Paulo de Assis Ribeiro, membros do Grupo de Estudo e Doutrina do IPES-Rio (DREIFUSS, 1981, 442).

O seminário representa a tomada de posição de setores estratégicos do empresariado brasileiro rumo ao que se deseja para a educação do país e é organizado em torno de onze temas. A sua dinâmica se define pela conferência seguida de questionamentos por vários debatedores. No evento, coordenado pelo IPES, os conferencistas e debatedores demonstram especial preocupação com a manifestação estudantil de 1968. A ação política do grupo é traduzida como um desvio passível a ser corrigido com as reformas da educação. O movimento dos estudantes, nesse seminário, é interpretada como resultado da frustração juvenil que, apesar de formada, tem dificuldade para se empregar.

O Padre Fernando Bastos D’Ávila S. J., conferencista do Tema I, *Objetivos e métodos da educação brasileira*, manifesta preocupação com a impossibilidade de o mercado de trabalho absorver a juventude qualificada. Esse problema, argumenta o autor, levaria ao cumulativo potencial de “frustração coletiva” (IPES/GB, 1969, p. 4), que levaria a um futuro tão intranquilo quanto o que se vive naquele ano. Para o conferencista a “[...] falta de entrosamento entre a Escola e o mercado de trabalho só poderá aumentar o potencial de frustração de uma juventude que hoje assume posições radicais” (IPES/GB, 1969, p. 5).

Outro problema evidenciado no seminário é a questão dos excedentes. Defende-se que, quando a realidade é difícil de mudar, a estratégia é modificar a ideia. Mário Henrique Simonsen, um dos debatedores, explica que excedente é quando o aluno presta o vestibular, atinge a nota mínima e não consegue a vaga pretendida. Na sequência do diálogo, o debatedor pergunta se não deveria haver uma reconceituação do termo, de forma que considerasse a diferença entre aquilo que se estima que seja a demanda de mercado e o número efetivo de vagas do ensino superior, ou seja, que não se baseasse na vontade individual, mas na demanda do mercado. Por esta reconceituação do termo,

os excluídos dos cursos mais procurados, mas de mercado saturado, não figurariam na lista de excedentes. O conferencista, Ministro Roberto de Oliveira Campos²⁵, comentando o sugerido, afirma que considera a proposta racional e reforça a ideia, argumentando que

Ainda que a possibilidade de manipulações de vocações pelo governo seja pequena, claramente há uma possibilidade de se determinar o que seja a necessidade do mercado de trabalho, e deixar de considerar excedentes, aqueles que se entregam a certas vocações rejeitadas pelo mercado de trabalho (IPES/GB, 1969, p. 78).

Simonsen demonstra preocupação com a manifestação estudantil, que, na sua observação, é resultado da falta de ajustamento entre as escolas e o mercado de trabalho.

Tenho notado uma certa correlação entre o grau de agitação estudantil e a falta de ajustamento das escolas ao mercado de trabalho. Tenho notado que as escolas que mais se agitam são as de Filosofia e de Direito, as que menos se agitam são as de Engenharia e de Medicina. Precisamente porque, nas primeiras, os alunos começam a se defrontar com dificuldades crescentes no mercado de trabalho e, nas segundas, têm maiores esperanças, quanto a êste mercado (IPES/GB, 1969, p. 79).

No campo das sugestões, Roberto de Oliveira Campos defende que o ensino secundário merece mais atenção, entende que, uma vez acalmado o panorama universitário, dever-se-ia marchar para a reforma do ensino secundário. Para o Ministro, Clemente Mariani Bittencourt, conferencista do tema VIII, sobre o *Financiamento das universidades*, é preciso libertar o ensino médio brasileiro dos aspectos ornamentais “[...] para se tornar produtivo, isto é, preparar o aluno para a vida” (IPES/GB, 1969, p. 133).

Trata-se de um mote de convencimento. A forma de ser da escola não é resultado da ideia (do pensamento), mas é produto histórico determinado pelas

²⁵ Economista, foi ministro do planejamento do governo Castelo Branco, quando elaborou e dirigiu a implementação do Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg). Foi opositor dos presidentes Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. Toledo (1982, p. 51) comenta que a esquerda nacionalista ironicamente chamava a Roberto Campos de “Bob Fields” por ser ele um “refinado entreguista”, isso se deveu ao posicionamento de favorecimento à empresa norte-americana.

mudanças das relações sociais de produção capitalista (FRIGOTTO, 2006). O termo “libertar” remete a ideia de que há um aprisionamento intencional de seu curso “natural”. A riqueza de mecanismos e estratégias para impor (convencer) sobre determinada forma de ser da escola permite compreender que a reprodução da sociedade capitalista não se dá naturalmente, como não é ela predestinada naturalmente a qualquer forma de ser.

O caminho recomendado para o ensino secundário é a preparação para a vida prática. O Conferencista Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento e Silva²⁶, confrontando os modelos de educação secundária dos Estados Unidos e das Nações Latino Americanas, marca o caminho que se deve seguir. Registra que

A escola secundária latino-americana, estruturada sob o modelo do *lycée* francês, é meramente preparatória para uma futura carreira, e propicia educação em termos gerais; enquanto que na América do Norte, a educação secundária já é preocupada com a utilidade e com o preparo para a vida prática [...] (IPES/GB, 1969, p. 162).

Evidencia-se um consenso, construído a partir dos interesses internos e das recomendações internacionais, no qual é estabelecida para a educação a prioridade de reforma tendo em vista atender às novas necessidades do desenvolvimento do país. A defesa fundamenta-se nos conceitos de Capital Humano que a educação só adquire valor social e individual quando instrumentaliza para o exercício do trabalho:

O conceito de educação muda substancialmente. Transforma-se em capital humano que, devidamente investido, pode produzir lucro social e individual. Entretanto, a educação é vista como investimento apenas quando prepara indivíduos para o trabalho. Não é mais um processo de transmissão da cultura geral da humanidade, do conhecimento universal. É instrumentalizada para o trabalho, de maneira que o indivíduo se torne mais produtivo na empresa que o contrata (DREIFUSS, 1981, 443).

Mais de uma vez, o presidente Costa e Silva cita a ajuda internacional, a qual vai além de empréstimos, mencionando a intensificação dos programas de assistência técnica aos Estados, Universidades e órgãos de Administração Descentralizada, que se

²⁶ Ministro da Previdência e Assistência Social no período: 04.07.1974 a 15.03.1979.

empreende “[...] esforço de racionalização que conta com apoio de Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e a colaboração de organismos de outros países e de entidades internacionais” (COSTA E SILVA, 1968, p. 103). A ajuda internacional para a educação, em especial os acordos MEC-USAID marcam esse período de gestação da reforma da educação brasileira, que culmina na profissionalização compulsória no 2º grau.

Nos movimentos de contestação que tomam conta do país a partir de 1968, dos estudantes, dos intelectuais de esquerda e de outros grupos (operários, trabalhadores do campo) a questão não é mais uma reforma de base, das quais a educação está incluída, mas de “[...] empreender de fato uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira” (GERMANO, 1990, p. 232). Em decorrência, Germano (1990) entende a ausência de contestação da reforma da educação de 1º e 2º graus. Pois “[...] a questão da educação passa a ser encarada por esses grupos, como algo secundário ou mesmo inexistente, distante da questão principal” (GERMANO, 1990, 230).

2.2.4. Os antecedentes da reforma do ensino de 2º grau

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, reuniões interamericanas são organizadas para discutir as questões da educação, a saber: Lima, 1956; *Punta del Este*, 1961; Santiago, 1962; e, Bogotá, 1963. Em todas elas, a ênfase recai sobre a organização do trabalho e a formação profissional.

Na Segunda Reunião²⁷ Interamericana de Ministros da Educação, realizada em Lima - Peru, 1956, preconiza-se um esforço para extirpar o analfabetismo e assegurar a educação primária a todas as crianças (dever do Estado e do indivíduo); ao governo, aconselha-se a elaboração de um planejamento integral da educação, que compreenda todos os níveis educativos; à Organização dos Estados Americanos e à UNESCO, solicita-se prestar assistência técnica para a elaboração de planos integrais de educação,

²⁷ Na Primeira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, realizada em 1943, a ênfase foi dada para a alfabetização, expansão e melhoria da qualidade do ensino primário. Recomendava-se ampliar a obrigatoriedade e a gratuidade dessa etapa de ensino. A referida reunião indicava ainda a continuidade das reuniões interamericanas de Ministros da Educação e aconselhava, para a próxima reunião, atenção para a educação média.

assim como a criação de um sistema de apuração estatística para subsidiar o planejamento educacional.

Para Pebrisch (1962), subsecretário das Nações Unidas, a Cargo da Comissão Econômica para a América Latina e Coordenador do quadro de técnicos da Organização dos Estados Americanos, a cooperação internacional deve atuar justamente na organização do trabalho, em especial por considerar que os países subdesenvolvidos não possuem experiência administrativa apropriada. Conforme declara: “uma das características do subdesenvolvimento econômico é justamente a falta de experiência administrativa apropriada e de uma organização para dirigir o trabalho. A cooperação internacional deve começar precisamente nesse ponto” (PEBRISCH, 1962, p. 101).

O Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso é elaborado pela Organização dos Estados Americanos em *Punta del Este*, no Uruguai, de 5 a 17 de agosto de 1961. Trata-se de uma reunião extraordinária do Conselho Interamericano e Social em nível Ministerial, cuja finalidade é fixar as bases para a efetivação da política inspirada pela Aliança para o Progresso. Nessa reunião, declara-se que a liberdade e a democracia na América Latina dependem do desenvolvimento econômico e social, do mesmo modo que a educação será instrumento fundamental para forjar o progresso (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1965). É durante essa reunião em *Punta del Este* que se estabelece a United States Agency for International Development (USAID²⁸) com a finalidade de articular e mobilizar ações.

O Plano recomenda que, naqueles próximos dez anos, o ensino secundário seja ampliado e reformado e que se realizem estudos com a intenção de determinar as necessidades de mão de obra qualificada (INEP, 1965).

Os acordos MEC-USAID para os ensinos primário, secundário e superior, em virtude das equipes técnicas organizadas para assessorar o planejamento educacional, influenciam os rumos definidos para a educação nos anos de 1970. Não faltam críticos e estudos sobre esses acordos. Dentre os críticos da época, o Deputado Federal Márcio Moreira Alves publica o livro *O beabá do MEC-USAID*, em 1968, o qual expõe os acordos atestados entre o MEC e a USAID e tece comentários. O Deputado Federal

²⁸ A USAID, criada em 3 de novembro de 1961, no governo Kennedy, tinha, inicialmente, o objetivo expresso de administrar o desenvolvimento econômico e a promoção social aos países estrangeiros (USAID HISTORY, 2014).

denuncia o montante desembolsado pelo Brasil para custear as despesas de viagens e das equipes do projeto, assim como do que é despendido em equipamentos e pessoal para assessorar os consultores norte-americanos.

O primeiro acordo firmado sobre o ensino secundário é assinado em 31 de março de 1965. A finalidade desse acordo é assistir aos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação na elaboração de seus planos para o ensino secundário e treinar uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino para prestar serviços consultivos em caráter permanente (ALVES, 1968). Em 17 de janeiro de 1968, assina-se novo convênio para o planejamento do ensino secundário, o qual objetiva a continuidade dos acordos anteriores para o ensino secundário e cria uma Equipe de Planejamento do Ensino Médio – EPEM com os serviços de quatro peritos norte-americanos e quatro especialistas brasileiros. Desta feita, formam, assim, um núcleo de aconselhamento e assistência técnica que visa prestar aconselhamento e assistência técnica aos serviços de educação dos Estados brasileiros. Consta que os membros da EPEM participam de reuniões regionais e nacionais de planejamento educacional (ALVES, 1968). Por sugestão do acordo firmado em 3 de maio de 1970 entre a USAID e o MEC, a partir de 1972, a Equipe de Planejamento do Ensino Médio – EPEM – se integra à estrutura do MEC. A equipe incorpora-se ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM).

A Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março de 1962, é patrocinada pela Organização dos Estados Americanos – OEA; pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, pela Comissão Econômica Para a América Latina – CEPAL e conta com a participação da Organização Internacional do Trabalho – OIT e com a Organização das Nações Unidas Para a Agricultura e Alimentação – FAO.

Os participantes da Conferência ratificam a decisão de fazer do desenvolvimento educativo e do progresso econômico os fatores complementares para a conquista da igualdade de oportunidades, da independência e da justiça social. Diante desse entendimento, na Conferência, recomenda-se a generalização do ensino primário e a intensificação de esforços para a generalização progressiva do secundário. Em relação a este, é recomendado que se preste maior atenção à educação técnica, industrial,

agropecuária, comercial e administrativa, “[...] sem prejuízo da necessária modernização do ensino médio geral” (INEP, 1965, p.125).

No Relatório da Conferência Internacional sobre mão de obra em nível médio, patrocinada pelo Banco Mundial, intitulado *A força criadora*, realizada em Porto Rico, 1962, constam declarações de John F. Kennedy e, entre os autores, é importante mencionar Francis W. Godwin, que serve de consultor ao Banco Mundial nos anos 1950, ajuda a elaborar os planos quinquenais de nações em crescimento e prepara o primeiro estudo geral das necessidades tecnológicas da América Latina, para a reunião inicial da CEPAL. A referida Conferência tem como representante do Brasil Flávio Amaro de Brito, Chefe da Seção de Indústrias Básicas, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Os recursos humanos, termo recorrente da Teoria do Capital Humano, aparecem no Relatório da Conferência, como força criadora do desenvolvimento dos países, assim sendo, afirma-se que o progresso depende da educação e do treinamento de homens e mulheres para guarnecerem as fábricas, dirigirem os negócios e orientarem os governos. Aumentar a produtividade do trabalhador é a questão central. A educação é designada como sendo de suma importância na medida em que fornece a formatação dos recursos humanos para atuar na transformação de hábitos, valores e vontades dos trabalhadores. A legitimação da desigualdade entre os países prossegue ao lembrar que os Estados Unidos já haviam despendido muito dinheiro em ajuda aos países em desenvolvimento, desta ação, aprende-se que o dinheiro somente não traz progresso, precisa de homens e mulheres treinados, de forma que o “[...] investimento de grandes capitais somente serve para despertar esperanças que não podem ser concretizadas” (SHRIVER, 1967, p. 15).

A ação recomendada no campo da formação para o desenvolvimento das nações é o treinamento de pessoal e a educação. Sobre esta recomendação, registra-se no Relatório da Conferência Internacional que se considera “[...] perigoso lançar uma imensa massa dos nossos concidadãos numa educação puramente técnica sem aquela base (cultural)” (GODWIN; GOODWIN; HADDAD, 1967, p. 73). A base cultural a que se referem os autores é a formação ética e moral e complementam, afirmando:

Julgamos que o treinamento técnico para preparar o trabalhador médio deve ser levado a cabo através da atuação governamental de um tipo fundamental, a fim de proporcionar aos trabalhadores a base

necessária para aperfeiçoar os seus conhecimentos no setor ético e também moral, que lhes permitirá ser homens íntegros a serviço do seu país (GODWIN; GOODWIN; HADDAD, 1967, p. 73).

Os males para os quais a massa de trabalhadores deve ser corrigida, segundo o Relatório da Conferência Internacional, são: a preguiça ou apatia, a inércia social, ensinando que devem contribuir para o progresso e melhoria de sua comunidade e a educação sexual para controle da natalidade, a fim de “[...] libertar-nos do tremendo problema da superpopulação” (GODWIN; GOODWIN; HADDAD, 1967, p. 73).

Outra questão apontada no Relatório da Conferência Internacional é a necessidade de combater o preconceito contra as atividades manuais entre aqueles que recebem a instrução escolar “[...] o homem instruído deseja um emprego de escritório [...] quanto mais se frequenta uma escola técnica, e mais treinado se fica, menos provável se torna que essa pessoa se dedique à profissão para o qual foi treinada” (GODWIN; GOODWIN; HADDAD, 1967, p. 46). Para tanto, recomendam que, desde a instrução primária, invista-se em “[...] inculcar atitudes positivas em relação às atividades manuais” (GODWIN; GOODWIN; HADDAD, 1967, p. 46).

A terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação, realizada em Bogotá, Colômbia, em 4 a 10 de agosto de 1963, subsidiada pelo Plano Decenal de Educação da Aliança Para o Progresso, reconhece que a educação dos povos deve orientar-se para a “justiça, a liberdade e a paz” (INEP, 1965, p. 65), além disso, deve empreender ação positiva e firme para acelerar o desenvolvimento econômico.

Figueres (1962), no texto intitulado *A Aliança para o Progresso e suas metas políticas*, elucida que a preocupação principal consiste em estabelecer um alinhamento ideológico-político, o qual se reveste de ajuda humanitária na Aliança para o Progresso. Assim declara: “Não é a crueldade, mas o espírito da urgência e da preocupação que nos leva a escrever estas palavras. A legenda sobre a parede é: ‘Unamo-nos, ou pereceremos’” (FIGUERES, 1962, p. 130). Além disso, para o Brasil afirma: “O Brasil é um gigante que caminha lenta e seguramente, abrindo caminho com pouca coisa para preocupar-se. Mas, para alguns de nós, parece também um gigantesco barril de pólvora” (p. 119).

As intenções manifestas pelos Estados Unidos, através da Aliança para o Progresso, a favor do bem comum, da paz e da felicidade para todos, em nada

coadunam com a prática. Em 1963, quando o conflito entre os Estados Unidos e o Governo Goulart se acirra, o presidente Kennedy condiciona o reescalonamento da dívida externa brasileira à concretização de uma série de medidas, quais sejam: o cumprimento das condições fixadas entre San Tiago Dantas, quando ministro da fazenda, e David Bell, Diretor-Geral da USAID, visando à implementação do programa de estabilização monetária e o compromisso para a compra da empresa norte-americana American & Foreign Power Company AMFORP²⁹, concomitantemente,

[...] suspendeu todos os recursos da Aliança para o Progresso que pudessem financiar o déficit do balanço de pagamentos do Brasil, passando a Embaixada Americana a firmar acordos apenas com os governadores de Estado e Prefeitos de Municípios, os mais hostis a Goulart, ou seja, conforme a expressão do Embaixador Gordon, a financiar as ‘ilhas de sanidade administrativa’ (BANDEIRA, 1978, p. 106).

De forma que em nome do apoio a democracia e da paz internacional que a Aliança para o Progresso se propõe, é em oposição ao que se diz, um mecanismo de manobra e pressão para instituir a “sanidade administrativa”.

A Delegação do Brasil da Terceira Reunião Interamericana de Ministros da Educação proclama apoiar as formulações gerais do Relatório Geral e manifesta-se adicionando algumas declarações, dentre as quais: “A cooperação internacional, no campo da educação, só será eficaz ligada aos planos globais de desenvolvimento de cada país para superar as estruturas iníquas atuais” (INEP, 1965, p. 67). Outrossim, a Delegação do Brasil exprime sua esperança na Aliança para o Progresso enquanto esforço de libertação dos “povos subdesenvolvidos da América” (INEP, 1965, p. 67).

²⁹ A transação de compra da AMFORP toma proporções de escândalo no país (BANDEIRA, 1978). Quando o Brasil se prepara para a compra da Companhia denúncias e a comissão instituída para avaliar o valor das empresas atestavam que os investimentos da empresa já haviam sido recuperados e superados pelos lucros auferidos. As empresas do grupo só possuíam usinas térmicas obsoletas e se encarregavam apenas da distribuição de energia produzida pelos complexos hidrelétricos do Estado. De forma que a compra, pelos estudos de Bandeira (1978), resultava da imposição dos Estados Unidos e não do interesse nacional. Sobre a tentativa de supervalorizar a empresa afirmou Toledo (1982) que “[...] San Tiago Dantas e Roberto Campos (que a esquerda nacionalista ironicamente chamava de ‘Bob Fields’, por ser ele um ‘refinado entreguista’) tinham acertado com os representantes da empresa norte-americana o valor da transação: 188 milhões de dólares. Na mesma ocasião, um grupo de trabalho integrado por técnicos brasileiros (CONESP) – dissolvido logo a seguir por Goulart – avaliava os bens da AMFORP em torno de 57 milhões de dólares” (TOLEDO, 1982, p.51).

Contrariamente a essa positividade da delegação brasileira na Reunião Interamericana, Goulart vê a Aliança para o Progresso com desconfiança, de acordo com Bandeira (1978),

Goulart [...] não se mostrou muito receptivo à insistência de Kennedy para que apoiasse resolutamente a Aliança para o Progresso e, perante o Congresso norte-americano, exprimiu seu ceticismo, os receios de dificuldade quanto à execução daquele programa, sobretudo se não houvesse *espírito de confiança e respeito recíproco* entre os governos dos dois países que o realizariam (BANDEIRA, 1978, p. 52).

O posicionamento da Terceira Reunião, ao colocar em relevo os planos de desenvolvimento econômico e social, dispõe atenção para o ciclo do grau médio, em especial na ampliação e diversificação das opções, de forma a possibilitar aos “[...] que não possam ou não desejam seguir os estudos mais avançados habilitar-se para desempenhar ocupações úteis” (INEP, 1965, p. 68). Diante do estabelecido nessa Reunião, definem-se recomendações aos países sul americanos, entre os quais estão: a concepção de desenvolvimento que se integre ao sistema educacional; o plano de educação priorizando a orientação educacional, vocacional e profissional desde o primeiro ano escolar e em conformidade com as características dos alunos e grau de ensino; o ensino técnico-profissional sendo de suma importância ao desenvolvimento socioeconômico do país.

O texto *Ensino de Segundo Grau: estudo de educação comparada*, publicado em 1966, de George W. Parkyn³⁰, diretor do Conselho Neozelandês de Pesquisas Educacionais, consiste em um estudo comparativo das tendências e problemas do ensino de grau médio no mundo. Este texto é traduzido para o português pela UNESCO e publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Secundário do Brasil, com apresentação de Gildásio Amado³¹, Diretor do Ensino Secundário. Expõe o

³⁰ O texto *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente* foi publicado, pelo Ministério da Educação e Cultura, Diretoria do Ensino Secundário – EPEM, com o objetivo de auxiliar no treinamento de pessoal para os ginásios que seriam criados pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. Nessa publicação é sugerida uma “pequena bibliografia para estudo do ensino médio” (BRASIL, 1969, p. 95). A sugestão compreendeu o texto PARKYN: *O Ensino de Segundo Grau - Estudo de Educação Comparada*.

³¹ Dentre suas realizações no MEC, destacam-se a instituição da Equipe de Planejamento de Ensino Médio – EPEM, dos acordos MEC-USAID, equipe formada por peritos norte-americanos e especialistas brasileiros, e início do Programa de Aperfeiçoamento e Melhoria do Ensino Médio – PREMEM (PARKYN, 1966).

reconhecimento da diversidade de condições dos países, ao mesmo tempo em que considera certa tendência comum entre os mesmos em termos de educação de segundo grau, quais sejam: a expansão e a ampliação do acesso, a procura de meios para articular o ensino primário ao secundário e a renovação curricular com a instituição de um currículo comum e o estabelecimento estreito entre o ensino e o trabalho. Na data de sua publicação, passaram cinco anos da instituição da primeira Lei da Educação no Brasil, a Lei 4.024/1961.

Entre as ideias apresentadas como tendência do ensino de segundo grau, está a aproximação dos estudos com a vida prática, de modo que permita ao jovem assimilar as mudanças no trabalho e na sociedade. A resposta a essa necessidade é uma educação geral que capacite o jovem para caminhar num mundo em automação. Considera a grande lição dos países mais industrializados, que precisam preparar o jovem no contexto da aceleração do progresso técnico. Segundo este autor, há pesquisas que visualizam que, num futuro próximo, países economicamente desenvolvidos terão menos necessidade de operários especializados e muito mais engenheiros e técnicos altamente qualificados (PARKYN, 1966). Observa ainda:

Em muitos países a experiência da guerra mostrou que as pessoas que tinham recebido uma instrução geral se adaptavam com mais rapidez às novas técnicas manuais do que os trabalhadores cuja formação era mais especializada. Ora, o ritmo com que o mundo moderno evolui exige faculdades de adaptação cada vez mais desenvolvidas (PARKYN, 1966, p. 147).

Defende Parkyn (1966) que o ensino de segundo grau terá a incumbência de atender ao mesmo tempo às necessidades pessoais dos alunos e às necessidades locais, de forma que a educação demandará estudos básicos combinados com conteúdos culturais e profissionais, inicialmente, a todos os alunos e, depois, haverá uma diferenciação conforme aptidão, capacidades e interesses. Conclui o autor que a questão posta como desafio para o momento – formar homens e trabalhadores em uma sociedade democrática – consistirá no futuro próximo para outros países.

Em suma, o primeiro registro formal de propósitos em nível internacional para a educação ocorre após a Segunda Guerra Mundial, no confronto entre os Estados Unidos e a União Soviética, quer dizer, na disputa entre dois modos de produção: o socialismo e

o capitalismo. A ajuda internacional norte-americana, definida pela Aliança para o Progresso, expressa a preocupação em manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores, conforme expressa Figueres (1962): é urgente unir-se para não perecer. Teodoro Moscoso, coordenador da Aliança para o Progresso, exerce o cargo de Administrador Assistente para a América Latina do Departamento de Desenvolvimento Internacional, argumenta que “o instrumento mais importante de que dispomos para conseguir uma revolução social ordeira na América Latina – seja ela rural seja urbana – é a educação” (MOSCOSO, 1962, p. 141). Consoante a essa ideia e, em nome, da solidariedade, da ajuda humanitária, a cooperação internacional declara a educação como o instrumento fundamental para forjar o progresso, conduzir a justiça, a liberdade e a paz. O sujeito dessa formação é o “trabalhador-cidadão”. Um pensamento circular que coloca como tarefa para o Estado, em termos de educação escolar, preparar para o trabalho e formar o “homem íntegro a serviço do país” (GODWIN; GOODWIN; HADDAD, 1967, p. 73).

De acordo com Moscoso (1962), os líderes educacionais de todas as nações do Hemisfério Ocidental, reunidos em Santiago do Chile, já têm projetado, para 1970, o atendimento educacional para todas as crianças um mínimo de seis anos de estudos e, para a América Latina, a modernização do ensino secundário. As definições sobre a educação elegem a educação como fator principal das mudanças nos países rumo ao progresso e distinguem o ensino secundário como alvo principal. Acrescenta-se que, na consideração dos assim chamados países desenvolvidos, os países subdesenvolvidos carecem de experiência administrativa apropriada; por isso, a cooperação internacional passa a socorrê-los, sobretudo, com assistência técnica. Uma assessoria que se estende na formulação dos objetivos educacionais aos Estados.

Conforme já exposto, uma das preocupações do governo militar brasileiro é o grande número de excedentes ao ensino superior. Essa demanda não atendida gera insatisfação sobre a política educacional. O fato, segundo o exposto por Cunha (1980), é que a expansão do ensino superior comprometeria as “[...] funções do Estado como agência de concentração de capital na nova fase de desenvolvimento da economia brasileira, garantindo, facilitando e subsidiando a manutenção e elevação da taxa de lucro” (CUNHA, 1980, p. 239). O mesmo autor registra que “[...] o número de excedentes das escolas superiores [...] cresce de 212% entre 1964 e 1968” (CUNHA, 1980, p. 239). Outra preocupação é que a expansão do ensino superior resulta

num contingente de profissionais demandando emprego, as empresas privadas e públicas não absorvem todo o número de formados, um problema considerado politicamente grave (CUNHA,1980).

Diante das dificuldades encontradas, a estratégia é afirmar que houve um desvio das funções que deve cumprir a educação. E em nome daqueles que foram negligenciados (ensino primário e ginásial) que se convoca a maior atenção para o ensino secundário profissional. O ensino com terminalidade e que teria como uma de suas funções (não declaradas) conter a demanda ao ensino superior.

Para Germano (1990), a expansão do ensino e a profissionalização do 2º grau tem uma função discriminatória. Pela inversão que faz, se nos países de capitalismo avançado, entre outras coisas, a ampliação da escolarização visaria “conter a força de trabalho supérflua” afastando-a do mercado, no Brasil essa reforma transforma a força de trabalho supérflua “também em população supérflua” (GERMANO, 1990, p. 257), de forma que o Estado, comprometido com a expansão do capital, não faz outra coisa que não abreviar a escolarização (atribuindo terminalidade) e jogando a população mais cedo para o mercado de trabalho.

2.2.5. A reforma do ensino de 2º grau: Lei nº 5692/1971

O presidente Emílio Garrastazu Médici (30.10.1969 a 15.03.1974³²), militar gaúcho, assume a Presidência da República em 1969, tendo como, como vice-presidente, o ministro da Marinha Augusto Hamann Rademaker Grünewald. No ministério da Fazenda, permanece Delfim Netto. O período que abrange o governo Médici fica marcado como o mais repressivo da história brasileira e, por outro lado, registra-se o ápice do desenvolvimento econômico.

O Governo Médici, conduz à prisão, ao exílio e, inclusive, à morte os principais líderes das organizações de esquerda, desta feita, há um declínio dos grupos armados, os quais praticamente desaparecem. A aparente ausência de oposição se fez sentir até mesmo nas eleições legislativas de 1970, na qual a Arena obtém a maioria das cadeiras. A combinação de forte repressão com esperanças de prosperidade econômica,

³² O Ato Institucional nº 16/69 determinou que o mandato presidencial terminasse em 15.03.1974 (BRASIL, 2014e).

somada à propaganda de massa permite a vitória do governo militar. Os métodos de tortura têm uma enorme variação:

O interrogatório sob tortura foi uma das linhas mestras da repressão política. A violência dos tapas, socos, pontapés, dos primeiros tempos sofisticou-se em torturas que seguiam uma ordem de intensidade crescente: palmatória, afogamento, ‘telefone’, pau de arara. Entre os instrumentos aplicados, ficaram célebres as máquinas de choque importados dos Estados Unidos; a cadeira dragão, que servia, no DOI paulista, para imobilizar as vítimas durante as descargas de energia elétrica; e a caixa conhecida pelo nome de ‘geladeira’, empregada pelo DOI carioca, dentro do qual os prisioneiros eram submetidos a intensas variações de temperatura combinadas com períodos sucessivos de silêncio completo e ruído em altos decibéis. Foram inventariadas pela Equipe do Projeto Brasil: Nunca Mais em Todo o País, 310 variações de tortura, catalogadas em nove categorias usadas contra presos políticos e, por vezes, seus familiares (JOFFILY, 2014, p. 165).

Lembrando que a repressão perpassa tanto pela na cidade como pelo campo:

No meio rural, a repressão abateu-se preferencialmente sobre membros das Ligas Camponesas, que se expandiram nas décadas de 1950 e 1960, e também sobre militantes dos sindicatos dos trabalhadores do campo. Nessa área houve um primeiro surto de violência logo após o golpe, com intervenção em sindicatos rurais e detenção de lideranças por forças militares (JOFFILY, 2014, p. 168).

Repressão, tortura e propaganda de massa figuram entre os mecanismos de controle utilizados pelo Estado. Os muitos pronunciamentos do Presidente Médici dirigidos ao povo brasileiro, através de rede nacional de rádio e de televisão, exaltam os feitos do governo militar, o desenvolvimento econômico vivido naqueles anos e estimulam o orgulho nacional, conclamando a colaboração do povo brasileiro nesse caminhar. A mensagem presidencial dirigida ao povo brasileiro em rede de rádio e de televisão na passagem do Ano Novo, em 31 de dezembro de 1972, é exemplar desse esforço propagandista para mostrar que o caminho escolhido pelo governo, pós 1964³³ teria proporcionado a grandeza da Nação:

Pelo seu alcance histórico, as providências tomadas, desde 1964, pelos governos da Revolução, para recuperar o tempo perdido, colocaram a Nação, porém, firmemente no caminho da grandeza, da prosperidade e do progresso social, a que está predestinada (MÉDICI, 1972, p. 18).

³³ O Golpe de 1964 é chamado pelos militares da Revolução e os governos a partir do golpe: “governos da Revolução” (MÉDICI, 1972, p. 18).

O crescimento econômico reconhecido internacionalmente é pronunciado por ele como um bem de todos: “Os resultados colhidos em 1972 colocam o Brasil na vanguarda dos países de maior crescimento econômico e progresso social, mesmo em comparação com as grandes nações industriais” (MÉDICI, 1972, p. 16). O Presidente solicita o apoio dos brasileiros, da família e dos trabalhadores, pede que cada um cumpra o seu papel para que a ordem, a paz e a prosperidade possam continuar a existir no país. Assim, declara o Presidente em mensagem: “Procurará o Governo, por essa forma, corresponder, em 1973, ao apoio que lhe não tem regateado a família brasileira, a fim de lhe poder proporcionar a paz, a ordem, a segurança, a prosperidade e o bem-estar a que possui direito (MÉDICI, 1972, p. 18)”.

Germano (1990) resume bem o sentimento que impera: “A economia cresce a taxas superiores de 10% ao ano, impulsionando a ideia de ‘Brasil-potência’. O clima reinante no país se caracteriza, ao mesmo tempo, por combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico” (GERMANO, 1990, p. 203).

De outra parte, os salários dos trabalhadores de baixa qualificação são comprimidos. Para se ter uma ideia do achatamento salarial vivido pela maioria³⁴ dos trabalhadores, Fausto (1995, p 487) esclarece que “[...] tomando-se como 100 o índice do salário mínimo de janeiro de 1949, ele caíra para 39 em janeiro de 1973”. Assiste-se, nesse período, a uma intensa concentração de renda, a qual aparece atenuada pela expansão das oportunidades de emprego, possibilitando que a diminuição do ganho individual seja compensada pelo emprego de um número maior de pessoas da família. Ainda que no discurso, os ganhos do desenvolvimento pareçam distribuídos para todos; o fato é que os indicadores sociais mostram uma realidade dura para a maioria da população ao lado da visível concentração de renda. Concentração e expansão do capital e para os trabalhadores a exploração do trabalho, condição especial da acumulação.

Nesse contexto, reforça-se a ideia de que o desenvolvimento capitalista pode ser generalizado para todos os países e regiões do planeta, imprime o pensamento de que

³⁴ “Em 1972, 52,5% da população economicamente ativa recebiam menos de um salário mínimo e 22,8% entre um e dois salários” (FAUSTO, 1995, p. 487).

após ultrapassar etapas, alcança o desenvolvimento. Chesnais (1996), em oposição a esse pensamento amplamente divulgado, esclarece que as condições de estabilidade e expansão da acumulação fordista no período aproximado de 1950 a 1975 só foi possível pela existência de três séries de formas institucionais: primeira, por ter feito do trabalho assalariado a forma predominante de inserção social e de acesso à renda. Segunda, pela criação, em nível monetário e financeiro, de um ambiente monetário internacional estável. Por último, por haver “[...] Estados dotados de instituições suficientemente fortes para impor ao capital privado disposições de todo o tipo a fim de disciplinar o seu funcionamento, e dispondo de recursos que lhes permitiam, tanto suprir as deficiências setoriais do investimento privado, como fortalecer a demanda” (CHESNAIS, 1996, p. 300). Pelo exposto, é possível compreender não só as condições que garantiam o sucesso econômico, como alcançar a bonança não poderia permanecer para todo sempre, como se pensava que seria.

A educação secundária passa a ser entendida como condição essencial para propiciar ao “trabalhador-cidadão” as ferramentas mínimas para participar da economia moderna: produzir mais e consumir. O governo, pós 1964, apresenta o ensino propedêutico como o grande vilão, qualifica-o de irrealista, verbalístico, antidemocrático, incapacitado para formar a mão de obra que o desenvolvimento necessita. A grande resposta prometida é a reforma dada pela Lei n. 5692/1971.

Emílio Garrastazu Médici, em mensagem dirigida ao Congresso Nacional em 1970, elenca quais são as deficiências da educação que o governo irá enfrentar e solucionar: a desconexão entre os graus de ensino; o grande número de evasão do ensino primário; a alta taxa de repetência; a falta de planejamento na sua oferta; a realidade de um ensino secundário antidemocrático; o despreparo do magistério, bem como a sua baixa remuneração; e, o alto índice de analfabetismo. Além disso, acrescenta que a característica mais negativa do ensino é “[...] a falta de entrosamento entre os currículos dos diversos graus, a que se soma o seu caráter tipicamente propedêutico” (BRASIL, 1987, p. 405). Em relação ao currículo, o Presidente Médici afirma que são “irrealísticos”, com uma carga horária grande com “[...] informações puramente acadêmicas sem qualquer preocupação de qualificação gradativa da mão-de-obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos” (BRASIL, 1987, p. 405).

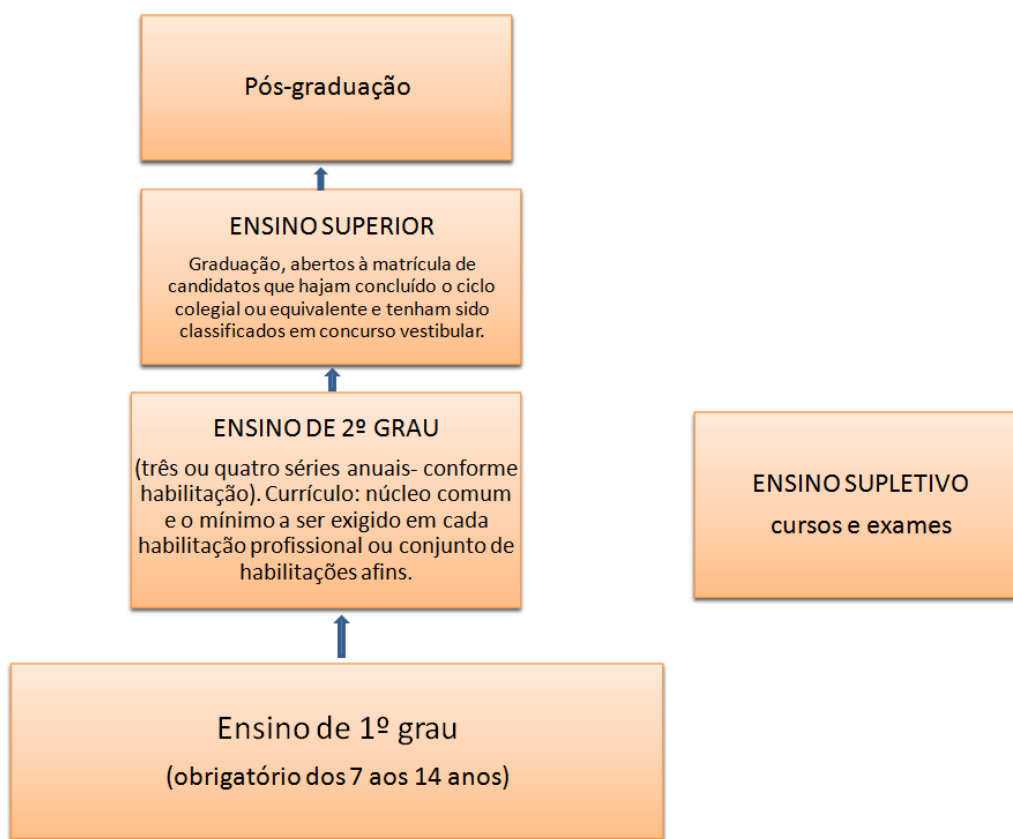
No campo da divulgação governamental do que está sendo feito para diminuir a distância do que se almeja para a educação, o Presidente Médici informa sobre os

convênios com a USAID, “[...] no valor de 64 milhões de dólares, com participação igual do Brasil e da Aliança para o Progresso, visando a instalação de 287 ginásios orientados para o trabalho” (BRASIL, 1987, p. 405) e outro convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de 29,5 milhões de dólares, com o mesmo objetivo. Anuncia o Presidente Médici que o governo se propõe a preparar currículos mais realísticos, afirmando que “[...] o estudante de nível médio, para ser útil a sua comunidade, caso venha a abandonar a escola, que deixa de ser meramente discursiva e verbalística” (BRASIL, 1987, p. 406). Declara que o esforço que se coloca é o “[...] de quebrar o quase-monopólio do colegial (clássico e científico), atualmente detendo 73% do total das matrículas” (BRASIL, 1987, p. 406).

Em 1971, o presidente Médici, em mensagem dirigida na abertura da sessão legislativa, divulga os números que evidenciam todo êxito que o governo alcançará na implantação do programa de ginásios orientados para o trabalho. Noticia que uma nova estrutura do ensino está para ser apresentada em forma de projeto de lei ao Congresso Nacional e promete “[...] a ruptura definitiva com a natureza do ensino de mera preparação geral, passando todas as crianças pelas oficinas de prática (eletricidade, motores, madeira, massas, agricultura, etc.), a fim de despertar vocações e orientar a escolha da futura carreira profissionalizante” (BRASIL, 1987, p. 411).

Em 1971, aprova-se a Lei n. 5692/1971, que abrange o ensino de 1º e 2º graus e o Ensino Supletivo. A ilustração a seguir permite a visualização da organização do ensino segundo o dispositivo legal.

Figura 1: Articulação entre os níveis de ensino segundo as Leis n. 5692/1971³⁵ e n. 50540/1968



Fonte: Elaborada com base nas Leis n. 5692/1971 e n. 5540/1968 (BRASIL, 1968, 1971).

A Lei n. 5692/1971 tem o propósito expresso pelo governo de proporcionar a democratização do ensino, eliminar a sua elitização ao proporcionar a todos a profissionalização para o ingresso no trabalho. Cunha (2002), por sua vez, como já mencionado, analisa que a razão para acabar com os cursos clássicos e científicos, “[...] tornando todo o colégio (2º ciclo de 2º grau) profissionalizante, nasce da preocupação de conter a procura de vagas nos cursos superiores” (p. 64). Entre as preocupações dos dirigentes do Estado, está o temor de que os formados no curso superior não encontrem empregos compatíveis com as suas expectativas e isso pode levar à contestação do regime. Tal preocupação com os excedentes é manifestada na publicação *A educação que nos convém*, de 1968.

³⁵ O ensino supletivo abrange desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional, definida em Lei específica, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

O caminho definido para eliminar a dualidade histórica que marca o ensino secundário, assim como a contenção de demanda para o ensino superior é a preparação para o trabalho em larga escala para um mercado de trabalho em franca expansão. O 1º grau passa a oferecer, além da educação geral fundamental, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho, já o 2º grau visa à habilitação profissional de grau médio. O currículo passa a ser organizado em um núcleo comum e uma parte diversificada para as habilitações profissionais. A parte diversificada do 1º grau compreende a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho e, no ensino de 2º grau, a habilitação profissional.

Nas considerações de Cunha (2005), há um grande esforço do governo para inverter a valorização do ensino profissional, de forma a transformar a destinação “[...] aos miseráveis, aos órfãos e aos desvalidos para um tipo de ensino almejado por todos” (CUNHA 2005, p. 13). O autor comenta sobre a campanha que é deflagrada nos anos 1970 para valorizar o ensino profissionalizante e o trabalho técnico. Cita uma entrevista de administradores educacionais num caderno denominado *Caderno de Profissões*, distribuído aos estudantes, gratuitamente. No Caderno, financiado por uma empresa jornalística e por uma empresa distribuidora de produtos de petróleo do Rio de Janeiro, afirma-se “[...] existirem boas oportunidades ocupacionais para técnicos, já que ‘alguns ganhavam até mais do que um engenheiro’” (CUNHA, 2005, p. 183).

Na mesma linha de argumentação a favor do ensino profissionalizante, o Presidente Médici apresenta a profissionalização compulsória como uma grande conquista democratizante. Em 1972, em mensagem dirigida ao Congresso Nacional, reforça-se que os projetos pretendem tornar a educação mais democrática ao se propor, no ensino de 2º grau, a “educação para a vida” em oposição à “educação para os salões” (BRASIL, 1987, p. 415). Sobre a Lei n. 5692/1971, que torna o ensino de 2º grau compulsoriamente profissionalizante, afirma o Presidente Médici:

Pela Lei nº 5.692, de agosto de 1971, não só se reformou a natureza da educação de 1º e 2º graus, como se garantiu a eliminação da prejudicial dicotomia de educação humanística e educação profissionalizante, a sondagem de vocações da criança, entre os 7 e 14 anos na educação para a vida, e a terminalidade de nível de 2º grau e conseqüente preparação dos técnicos de nível médio, tão escassos no País (BRASIL, 1987, p. 423).

O governo propaga a eliminação da dualidade do ensino médio e profissional. Formalmente a dualidade parece estar eliminada. Os estudos de Germano (1990) e Cunha (2005) mostram que a prática é mais discriminatória e excludente. A política educacional do governo, pós 1964, acentua a diferença entre as escolas públicas e particulares. São desmontados os cursos de formação geral no ensino público e transformados em amontoadas de disciplinas para as chamadas habilitações. Na prática, ocorre o imprevisto de cursos profissionalizantes que conseguem rebaixar mais o ensino público, ao passo que as escolas particulares realizam uma profissionalização faz de conta “[...] fantasiam de curso técnico de ‘análise clínicas’ o currículo das turmas orientadas para o vestibular de medicina; ‘tradutor-intérprete’, para o de letras; ‘mecânica’, para o de engenharia, e outras ‘soluções’” (CUNHA, 2002, p. 66). Cunha (2005, p. 186) alega que essa profissionalização produz frustração justamente pela “[...] falta de habilitação profissional, a menos que ingressassem em cursos superiores”.

Depois de 1971, o ensino de 2º grau registra um aumento mais acentuado nas matrículas, com destaque para os anos de 1976 e 1977. O ensino de 3º grau não acompanha a ampliação do 2º grau. Conforme ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 1: Distribuição dos Cursos, por níveis de ensino, 1962-1979

Anos	Cursos			
	Total	Níveis de ensino		
		1º grau	2º grau	3º grau
1962	114 509	110 234	2 930	1 345
1963	125 277	120 823	3 227	1 227
1964	134 795	130 244	3 294	1 257
1965	134 946	130 178	3 544	1 224
1966	139 035	133 670	4 061	1 304
1967	135 913	129 675	4 789	1 449
1968	149 422	142 277	5 433	1 712
1969	161 212	153 638	5 551	2 023
1970	163 081	154 881	6 034	2 166
1971	171 403	162 290	6 493	2 620
1972	191 096	179 100	8 972	3 124
1973	190 127	176 908	10 585	2 634
1974	194 880	180 915	10 885	3 080
1975	203 124	188 260	11 367	3 497
1976	206 206	170 921	31 363	3 918
1977	209 106	174 403	30 631	4 072
1978	.....	186 009	....	4 147
1979	.....	....	....	4 398

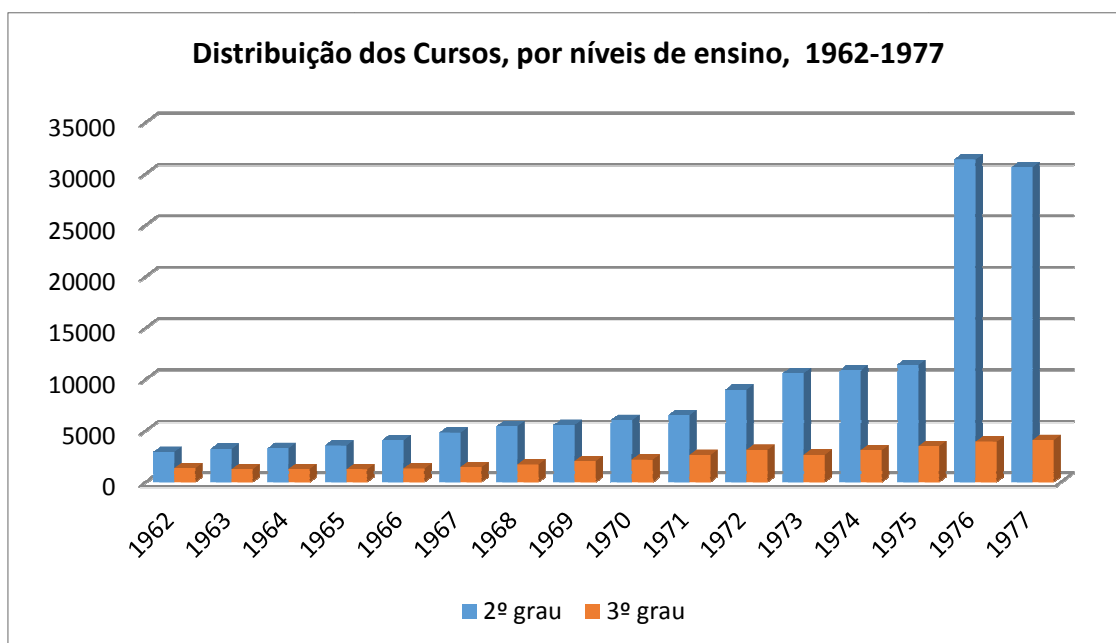
Fonte: Reproduzido do Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1980).

Ao observar os dados dispostos no quadro 1 é possível perceber a tendência em expansão dos cursos de ensino de 2º e 3º graus. Já a expansão mais expressiva se dá no 2º grau. A concentração de capital, na conformidade da política econômica adotada, tem como consequência um grande número de falências de pequenas empresas, fato que leva a limitar

[...] as possibilidades de ascensão da classe média via poupança, investimento e reprodução de capital, através da instalação de pequenas empresas, artesanatos e de exercícios de profissão liberal. Em consequência, a demanda do ensino superior aumentou de modo que o crescimento das matrículas resultou insuficiente diante de uma procura cada vez maior (CUNHA, 1980, p. 238).

Depois da Lei nº 5692/1971, há a focalização para o ensino secundário profissionalizante em detrimento da expansão do ensino superior. Há também ampliação do ensino a partir de 1972, sendo o ápice o ano de 1976, melhor visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Distribuição dos cursos, por níveis de ensino, 1962-1977



Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis no Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1980).

Quanto à matrícula inicial do período referido, os dados estatísticos demonstrados no quadro 2 e correspondente aos dados do gráfico acima expõem a expansão do ensino de 2º grau e do ensino superior, em especial a partir de 1975. Registra-se que o Parecer 76/1975 reinterpreta a Lei nº 5692/1971 de forma a valorizar

o ensino geral, recuando na definição do 2º grau como essencialmente de qualificação profissional. A reinterpretção possibilita o aumento da carga horária da formação geral. Esse parecer será tratado mais à frente.

Quadro 2: Expansão do ensino 1965-1994

Anos	Níveis de ensino		
	1º grau	2º grau	3º grau
1965	11568503	509110	155781
1970	15894627	1003475	425478
1975	19549249	1935903	1072548
1983	24555789	2944097	1438992
1988	26821134	3339930	1503560
1994	31101662	4510199	1661034

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1980, 1986, 1990 e 1997).

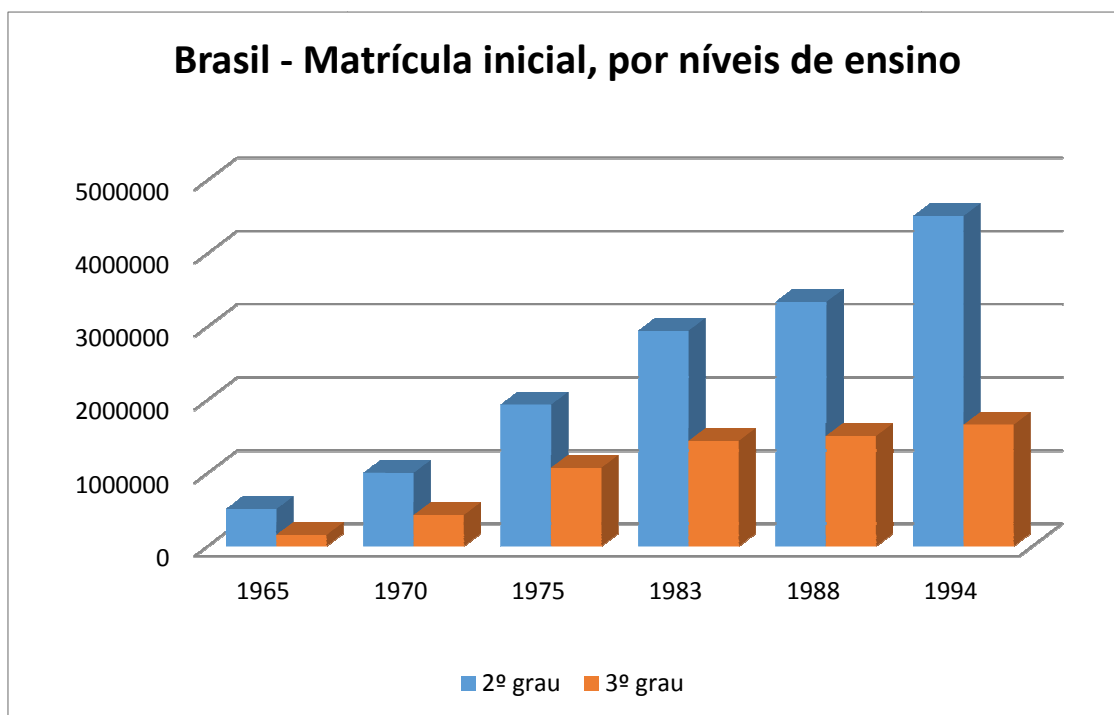
A expansão do ensino permanece constante, sendo que, após os anos 1970, o ensino superior demonstra um significativo desenvolvimento de matrículas. Ainda que os números pareçam altos, tomando em conta o aumento da população, os estudos de Germano (1990) evidenciam que a política de educação do governo militar favorece o topo da pirâmide e não a maioria da população como fora amplamente divulgado pelo governo, o autor constata que

[...] 15% da população escolarizável em 1985 sequer tem acesso à escola, ao mesmo tempo em que 18,8% da matrícula de 1º grau compõe-se de alunos que se concentra fora da faixa de escolarização obrigatória. Ressalta-se ainda que a rede pública concentrava mais de 80% da matrícula nesse grau de ensino (GERMANO, 1990, p. 245).

Outro aspecto que os números expostos sobre a ampliação das matrículas não evidenciam diz respeito às condições em que a expansão acontece que é mais ao aspecto quantitativo que ao qualitativo, pois aumentam os turnos, diminuindo a jornada escolar, reduz-se os gastos com educação com uma redução de “dez pontos percentuais entre 1981-1985”, aumenta-se o número de professores leigos “em 5,4% entre 1973 e 1983”, as condições de salários e de trabalho dos professores é de deterioração (GERMANO, 1990, p. 245). Nesse aspecto, os mecanismos de seletividade ao ensino superior são renovados. Para todos os efeitos, o esforço do governo na expansão de ensino da

população mais pobre é cumprido e o fracasso passa a se debitado aos que não “souberam” aproveitar adequadamente as oportunidades que se abriram.

Gráfico 2: Brasil - Matrícula inicial, por níveis de ensino



Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1980, 1986, 1990 e 1997).

Em 1974, o Presidente Médici, em mensagem dirigida durante a abertura da sessão legislativa, afirma que as linhas mestras de uma política nacional no campo da educação partem das seguintes premissas básicas:

[...] a educação deve ser entendida como investimento; cumpre respeitar-se a vocação dos indivíduos, mas a expansão da oferta e os incentivos às pessoas devem responder às prioridades estabelecidas em função das necessidades reais da formação de recursos humanos imprescindíveis aos reclamos do desenvolvimento (BRASIL, 1987, p. 422).

Educação e desenvolvimento passam a ser cada vez mais recorrente no debate internacional. Por exemplo, o Relatório da Comissão Internacional para o

desenvolvimento da Educação (Relatório Faure³⁶), publicado em 1972, considerado um marco do pensamento educacional da UNESCO, faz recomendações acerca da necessidade de “prolongar la educación a lo largo de toda la vida del hombre” (FAURE, 1973, p. 266).

O Relatório recomenda para o ensino técnico maior diversificação para que o possa acompanhar as diversas finalidades produtivas, bem como as suas mudanças; aproximação do ensino geral com o ensino tecnológico: “Se aproximan entre sí la enseñanza general y la enseñanza técnica, la cultura general del tipo polivalente y la formación especializada, las humanidades, las ciencias y la tecnología, que ocupa un lugar cada vez de mayor importancia en la enseñanza general” (FAURE, 1973, p. 66) e, por fim, que se atribua mais atenção aos laços que existem entre o desenvolvimento, da educação e os diversos aspectos do desenvolvimento socioeconômico³⁷. Numa clara opção pela teoria do Capital humano.

2.2.6. A reinterpretação da Lei nº 5692/1971

O general Ernesto Geisel³⁸ (15.03.1974 a 15.03.1979), tendo como Vice-Presidente o general do exército Adalberto Pereira dos Santos³⁹, sucede o governo Médici. Geisel é eleito em janeiro de 1974 por um Colégio Eleitoral, é uma nova forma de escolha presidencial, definida por modificação regulada pela emenda nº 1 da Constituição de 1967, em que a escolha presidencial passa a ser feita por um Colégio

³⁶ Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação (*Relatório Faure*), publicado em 1972, considerado um marco do pensamento educacional da Unesco à época, recomendava prolongar a educação ao longo de toda a vida do homem (FAURE, 1973).

³⁷ “Cada vez se presta mayor atención a los lazos recíprocos que existen entre el desarrollo de la educación y numerosos aspectos del desarrollo socio-económico” (FAURE, 1973, p. 67-68).

³⁸ Ernesto Geisel nasceu em Bento Gonçalves, estado do Rio Grande do Sul, em 3 de agosto de 1907. Participou do movimento político-militar que originou o golpe de 1964, foi nomeado chefe do Gabinete Militar do presidente Castelo Branco (1964-1967). Promovido a general de exército em 1966, foi ministro do Supremo Tribunal Militar (1967-1969) e presidente da Petrobrás (1969-1973). Através de eleição indireta exerceu o cargo de presidente da República em 1974. Faleceu no Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1996 (CPDOC/ FGV, 2014).

³⁹ Adalberto Pereira dos Santos Nasceu em 11 de abril de 1905, em Taquara (RS), cursou o Colégio Militar de Porto Alegre na mesma turma de Castello Branco, Costa e Silva e Médici. Sua participação no golpe militar foi ativa. Foi Ministro do Superior Tribunal Militar, ocupou a presidência do órgão, deixou para ser vice de Geisel (FOLHA DE S. PAULO, 2014).

eleitoral composto por membros do Congresso e delegados das Assembleias Legislativas. O economista Mário Henrique Simonsen substitui Delfim Moreira Netto no Ministério da Fazenda e João Paulo Veloso assume o Ministério do Planejamento.

No pronunciamento feito na primeira reunião ministerial, Geisel (1974) menciona as mudanças em curso no cenário mundial: a grave crise de energia, a escassez do petróleo e de seus derivados, a instabilidade no sistema monetário internacional e as tensões políticas e sociais enquanto desafios da gestão que se inicia. Informa à população que o quadro internacional irá repercutir no plano econômico nacional, inclusive com o realinhamento de vários preços internos “[...] como, por exemplo, entre óleo diesel e gasolina comum” (GEISEL, 1974, p. 45). O fato é que a miragem do milagre econômico começa a esvanecer, em 1974. No plano político interno, o presidente associa o seu governo a uma abertura política, afirmando que os esforços se concentram para o que ele chama de “[...] gradual, mas seguro aperfeiçoamento democrático” (p. 45). Alerta que o objetivo é garantir a manutenção da atmosfera de segurança e de ordem. O fato é que a tortura e as perseguições continuam presentes.

Em seu pronunciamento, o presidente enumera as dificuldades que terá de enfrentar e anuncia as prioridades definidas para cada setor a fim de garantir a continuidade do desenvolvimento e a prioridade governamental. Ainda no governo Médici, em 1973, ocorre a crise internacional do Petróleo. Em 1974, os militares insistem no discurso que apregoa a certeza no desenvolvimento eterno, uma vez que se entende ser esta a predestinação brasileira, para a qual tudo depende apenas de um bom planejamento.

O governo reconhece, em comparação internacional, que a realidade brasileira de desigualdades individuais de renda é muito acentuada, mas adverte que a melhoria na distribuição só pode ser gradual, demandando tempo e racionalidade. Critica o “distributismo fácil” (GEISEL, 1974, p. 59) como mecanismo de repartição de renda. Para o presidente, o aumento dos salários nominais gera inflação, leva à limitação de empregos, ao corte do potencial de poupança e de desenvolvimento. Salienta, igualmente, que a experiência anterior à “Revolução de 1964”, assim como a experiência internacional desabonam qualquer “distributivismo emocional” (GEISEL, 1974, p. 59).

Geisel (1974) assinala que o caminho para a melhoria da distribuição pessoal de renda deve resultar, em primeiro lugar, na valorização que a educação proporciona, pela política de desenvolvimento e criação de empregos. Em segunda ordem, cita o “[...] aperfeiçoamento da política fiscal, da criação de fundos institucionais de poupança pertencentes aos trabalhadores e da melhoria da saúde e da assistência social (p. 59)”. Registra que o momento é de escassez de mão de obra, inclusive nos menores níveis de qualificação.

Depois de tecer elogios dos feitos e enumerar os problemas a enfrentar, relaciona quais serão as ações prioritárias do seu governo. Para o ensino de 2º grau e ensino técnico, define assim as prioridades na gestão que se inicia:

[...] a melhoria, em qualidade, do ensino de 2º grau, dando-lhe o saudável conteúdo profissionalizante e terminativo que ora deve inspirá-lo, mas que exige tempo e abundantes recursos, novos professores habilitados e em material didático e de treinamento – todo um amplo programa a cumprir-se, inclusive através de bem orientada política de incentivos aos estabelecimentos particulares do ramo;

- Do ensino técnico e preparação de mão-de-obra qualificada, nos vários níveis exigidos pelo desenvolvimento do país (GEISEL, 1974, p. 60-61).

O governo Geisel lança o II Plano de Desenvolvimento – PND, no qual se busca dar continuidade à substituição de importações. O planejamento do governo no binômio desenvolvimento com segurança, no contexto de crise da economia mundial de 1973, desvela o lugar ocupado pela educação para o trabalho na esfera das duas metas principais estabelecidas.

O II PND, elaborado no governo do General Ernesto Geisel, manifesta preocupação com a manutenção do crescimento acelerado do governo anterior e com a crise internacional de energia. Não deixa, entretanto, de marcar a crença na capacidade de o país para enfrentar as crises e aprender a conviver com elas, argumentando que é preciso explorar novos caminhos e alternativas para preservar o desenvolvimento (BRASIL, 1974). Vontade e determinação são apresentadas no II PND como elementos decisivos na superação dos problemas que impedem o crescimento vivido nos tempos do “milagre”.

No II PND, são definidas as seguintes tarefas a cumprir: ajustar a estrutura econômica à situação de escassez de petróleo e ao novo estágio da evolução industrial; modernizar a indústria e desenvolver uma economia competitiva; desenvolver uma política de energia e uma política científica e tecnológica; empregar recursos para integração nacional; gerar estratégia de desenvolvimento social; e, efetivar integração com a economia mundial (BRASIL, 1974).

Ao marcar uma relação direta entre educação e ampliação da renda da qual os fundamentos são encontrados na Teoria do Capital Humano, Geisel afirma que o desenvolvimento social será alcançado com as seguintes medidas: desenvolver uma política de emprego e de salários para permitir a criação progressiva da base para o mercado de consumo de massa; produzir uma política de valorização de recursos humanos; executar a qualificação acelerada de mão de obra, com o objetivo de aumentar a capacidade de obtenção de maior renda através da educação; fazer treinamento profissional nas áreas da saúde, saneamento e nutrição; integrar política social como ação dos mecanismos destinados a suplementar a renda, tais como a poupança e o patrimônio do trabalhador (Programa de Integração Social – PIS, Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público – PASEP); e, valorizar política de habitação (BRASIL, 1974).

Quadro 3: Síntese do Programa de Investimentos que foram definidos no II PND

95		
Quadro IV		
SÍNTESE DO PROGRAMA DE INVESTIMENTOS		
(1975/1079)		
	Cr\$ Bilhões de 1975	
VALORIZAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	267,0	Educação, Saúde Pública, Assistência médica, Saneamento, Nutrição, Trabalho e Treinamento Profissional – Dispêndios Programados
INTEGRAÇÃO SOCIAL	384,0	PIS, PASEP, Habitação e Previdência Social Recursos Previstos
DESENVOLVIMENTO SOCIAL E URBANO	110,0	Recursos do BNH, Fundos de Desenvolvimento Urbano, FDPI, Transferências da União para os Estados e Municípios do Sul e Sudeste, Exclusive Habitação e Saneamento – Investimentos Programados
INFRAESTRUTURA ECONÔMICA	439,4	Energia, Transportes, Comunicação – Investimentos Programados
DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO	22,0	Dispêndios Federais Previstos
INDÚSTRIAS BÁSICAS	255,0	Inclusive Setor Privado – Investimentos Previstos

AGROPECUÁRIA	105,0	Apoio de governo (Compreendendo Dispêndios do Governo Federal e Governos do estado, mais Apoio Financeiro de Bancos Federais, Apenas com Recursos Novos) – Aplicações Programadas
INTEGRAÇÃO NACIONAL	165,0	PIN, PROTERRA, Incentivos Fiscais para o Nordeste e a Amazônia, Projetos Prioritários e Especiais, Transferência da União para os Estados e Municípios do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e Apoio Financeiro de Bancos Federais, Apenas com Recursos Novos – Recursos Previstos.

Fonte: Extraído do Plano de Desenvolvimento Nacional, 1974-1979 (BRASIL, 1974, p. 95).

Os números do programa de investimento, apresentado no quadro acima, demonstram que as prioridades da época centram-se na infraestrutura econômica (energia, transportes e comunicações) e na integração social (PIS, PASEP, habitação e Previdência Social), de forma que o desenvolvimento e a integração continuem como primazias desse governo. A terceira prioridade é a valorização de recursos humanos, na qual se incluem: educação, saúde pública, assistência médica, saneamento, nutrição, trabalho e treinamento profissional.

No contexto de crise, o Plano de Desenvolvimento apresenta um discurso otimista quanto às possibilidades de o Brasil alcançar os patamares de um país desenvolvido ou em desenvolvimento, chamando para si a necessidade de estabelecer políticas. Afirma, em tom confiante, que o que falta ao país é um planejamento adequado para o desenvolvimento almejado. No discurso político, a educação, ao lado da infraestrutura e da integração social, coloca-se como prioridade do desenvolvimento.

A grande empresa estatal está no centro da industrialização brasileira, com grandes investimentos a cargo do sistema Eletrobrás, Petrobrás, Embratel. Os grandes investimentos levam ao aumento da dívida externa, ao endividamento no afluxo da recessão internacional e à elevação das taxas de juros, comprometendo o desenvolvimento do II Plano.

A crença na capacidade de desenvolvimento do Brasil e em sua grandeza potencial perpassa todo o II Plano. Ainda que os novos acontecimentos da economia mundial, reconhecidamente, dificultem as metas estabelecidas para aquilo que o país apresenta como sendo-lhe predestinado, o II Plano, repetidas vezes, assegura que o caminho do sucesso está no planejamento e na capacidade executiva, no qual só os “Governos da Revolução” podem proporcionar:

[...] na medida, inclusive, em que se consolidavam os resultados econômicos, passou o problema social a ocupar o primeiro plano das preocupações dos Governos da Revolução [...] o que a Revolução mostrou, foi que problemas como esses podem ser resolvidos, com planejamento e capacidade executiva, prevalecendo, sobre outros critérios, o interesse nacional (BRASIL, 1974, p. 10).

O mote é o binômio: desenvolvimento e segurança, no qual o governo militar “[...] objetiva [...] construir, no Brasil, a sociedade desenvolvida – moderna, progressista e humana” (BRASIL, 1974, p. 14). Afirma ser a filosofia de Governo o apoio ao regime de mercado. No campo social define como prioridade a educação “[...] sob o ponto de vista quantitativo e, notadamente, de qualidade de ensino, com esforço novo na área de pós-graduação” (p. 78).

A concentração de trabalhadores resulta da ampliação do número de empresas com número elevado de operários em áreas específicas. O ABC,⁴⁰ em São Paulo é um exemplo da ação que o Estado desempenha para o desenvolvimento do capital monopolista. Em São Bernardo do Campo existem em torno de 125 mil operários na indústria mecânica-metalúrgica. Fausto (1995, p. 499) exemplifica o significado do crescimento das grandes empresas e, por consequência, da concentração de trabalhadores que o período proporciona: se, em 1976, o ramo industrial automobilístico tem 20,8% das empresas em São Paulo com mais de mil operários; em 1978, no mesmo ramo industrial, 67,2% das empresas situadas em São Bernardo do Campo têm mais de 1 mil operários.

A rearticulação sindical é sentida nas grandes greves de 1978 e 1979. Na esfera representativa e sindical cresce o esforço de mobilização, o qual foi reprimido, como foi o caso da UNE que tenta reorganizar o seu Congresso em Belo Horizonte e é fortemente reprimida (GERMANO, 1990). A partir de 1979, as greves de professores e os protestos contra as condições de trabalho e a política educacional do Regime Militar se ampliam.

O Presidente da República, Ernesto Geisel, em mensagem dirigida na abertura da sessão legislativa em 1975, destaca as realizações no campo da educação: “a) participação no Plano de Pesquisas Científicas e Tecnológicas; b) estabelecimento de

⁴⁰ O ABC Paulista é uma área formada pela sigla de três cidades industriais da Região Metropolitana de São Paulo: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

estratégia para profissionalização do segundo grau” (BRASIL, 1987, p. 439). Celebra ainda a contribuição do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEN para a construção e equipamentos das novas escolas.

Em 1976, em mensagem dirigida à abertura da sessão legislativa, o Presidente anuncia que o Ministério da Educação concentrará esforços para adequar o currículo de 2º grau aos objetivos da política educacional e criará “[...] um novo conceito de profissionalização – o das habilitações básicas – para melhor ajustar a escola às necessidades de formação de técnicos de nível médio e às realidades do sistema de ensino” (BRASIL, 1987, p. 447).

Trata-se, na verdade, de voltar atrás na política educacional que estabelece a profissionalização compulsória no ensino secundário, que se dá com o Ministro de Educação, o Senhor Ney Braga. O Conselho Federal de Educação (CFE), executando a ordem do Ministro da Educação de reinterpretar a Lei nº 5692/1971, emite um parecer que mantém o ‘ideal’ profissionalizante, mas redefine o seu conteúdo ao permitir que se aumente a carga horária da formação geral. A reinterpretação da Lei n. 5692/1971 permite que as disciplinas da educação geral possam ser consideradas instrumentos para uma habilitação profissional, portanto, integrantes da parte da formação especial.

A lei que reforma o ensino de 2º grau é a reinterpretação pelo Parecer 76/1975 alterando o seu conteúdo. A pesquisa de Warde (1979) sobre esse parecer e o Parecer nº 45/1972 contribui para a análise em tela ao mostrar como a escola capta a realidade (cisão entre teoria e prática), mas não a resolve (porque essa superação depende da superação da sociedade dividida em classes sociais).

Warde (1979) analisa dois pareceres (o Parecer 45/72 e o Parecer 76/75) emitidos pelo Conselho Federal de Educação – CFE, dispositivos de interpretação da Lei nº 5692/1971, que propõe unificar a teoria e a prática no interior da escola pela junção entre formação geral e educação profissional, no que se refere à profissionalização do ensino de 2º grau.

O objetivo da autora é demonstrar a necessidade de se compreender a oposição entre teoria e prática que, gerada nas condições histórico-sociais (sociedade dividida em classes), determina a educação. Warde (1979) assume a suposição básica de partida de que as condições histórico-sociais são geradoras da teoria e a prática em polos antinômicos de uma mesma realidade educacional. Explica que “[...] as duas formas

características de manifestação da dicotomia entre teoria e prática na educação brasileira [...] são condição mesma de existência da escola na sociedade brasileira, enquanto formação social dominada pelo modo de produção capitalista (WARDE, 1979, p. 13).

O Parecer 45/1972 é elaborado com a finalidade de regulamentar o mínimo exigido em cada habilitação ou conjunto de habilitações, seu relator é o Pe. José de Vasconcellos. O referido parecer reafirma o 2º grau essencialmente profissionalização (WARDE, 1979, p. 37).

O Parecer 76/1975 é elaborado a partir de uma solicitação do Ministro da Educação ao presidente do CFE, para a realização de estudos ou estabelecimento de novas normas que melhor oriente a implantação do ensino de 2º grau. A relatora fora Terezinha Tourinho Saraiva. Esse parecer decide “[...] deixar ‘a cabeça’ aos cuidados da escola e a empresa aos cuidados ‘das mãos’ (WARDE, 1979, p. 31)”.

Conclui Warde (1979) que a escola, ao captar a realidade, não tem condições de transformá-la. Na comparação entre a oposição entre os dois pareceres. Enquanto no primeiro parecer se define pela operacionalização das intenções dos primeiros governos, pós-1964 para recompor a discriminação social que não “[...] vem sendo cumprida eficazmente a função de seleção entre os que podem e devem continuar os estudos e os que devem se deter nesse nível de ensino” (WARDE, 1979, p. 87). O Parecer 76/1975 “[...] se adequa à realidade escolar brasileira ao separar (a nível teórico) os polos teórico e prático na educação” (WARDE, 1979, p. 87).

Em 1978, o Presidente Geisel, em mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa, destaca que, no ensino de 2º grau, deve-se sobressair o “início da implantação do ensino de habilitações básicas”, a ampliação desse ensino e o treinamento de professores (BRASIL, 1987, p. 465). No ano anterior, o presidente realçara, em suas mensagens, a assistência financeira às instituições particulares e a implantação do sistema de integração escola-empresa-Governo, em colégios agrícolas das redes federal e estadual.

Em 1979, o Presidente Geisel, divulga a homologação do Parecer nº 76/75, do Conselho Federal de Educação, que estabelece 11 habilitações básicas. Para o presidente, trata-se de uma ampliação do conceito de profissionalização, “caracterizada como educação para o trabalho” (BRASIL, 1987, p. 477). A questão é posta como uma solução para as dificuldades de operacionalização das funções de terminalidade e

continuidade, instituídas pela reforma de ensino. Para o ensino superior, porém, o presidente divulga a ação do governo no controle da expansão do sistema, assim como a melhoria da qualidade e diversificação da oferta de serviços.

Com recursos escassos, o presidente divulga como um feito a implantação de programas instituídos com os recursos do BIRD e do BID. As ações nacionais ficam cada vez mais dependentes dos recursos internacionais. Arapiraca (1982) cita a fala de Robert M. Sayre, embaixador dos EUA, em Brasília, para o *Jornal da Bahia*, Salvador, em 18 de março de 1979, que comenta sobre o aumento do investimento norte-americano no Brasil, no decorrer de 1970 a 1976, o qual “aumenta em 254%” (p. 105). Os anos 1970 e 1980 vão expor um Estado endividado e o governo instituído pelo golpe com a sua legitimidade corroída. E é no centro do rearranjo da (des)ordem econômica, política e social, no conjunto das pressões, das lutas e dos conflitos que as políticas de caráter social, em especial, a política de educação, são definidas. Longe de serem constituídas no campo da abstração, são estrategicamente “[...] empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões do governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2007). E é nesse campo complexo em que o Estado Militar-Civil, em defesa dos monopólios e interesses dos conglomerados internacionais, permite com que a formação da classe trabalhadora, viva muito mais de intenções que de prática.

Na próxima seção, a discussão centra-se na rearticulação da política de educação das décadas de 1980 e 1990, entendendo-a como parte de um conjunto de rearranjo de forças em disputa por projetos sociais.

3. A FORMAÇÃO DO “CIDADÃO-TRABALHADOR” NO ENSINO MÉDIO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990: DA REARTICULAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS À HEGEMONIA NEOLIBERAL NO ESTADO

A década de 1980 tem importância especial para os movimentos sociais, tanto pela extensão que abrange na sociedade, quanto pela articulação de luta que desenvolve por outro tipo de sociedade. O Estado neoliberal, nos anos 1990, representa uma ação reformadora, que invoca a necessidade de inovação, desencadeia um processo de reformas que levam à diminuição do Estado e a valorização do mercado, em favorecimento do capital financeiro. No interior desses projetos sociais, são definidas compreensões sobre o trabalho, a sociedade e o homem.

Esta seção abrange o último governo, instituído pelo golpe de 1964, até o final do Governo Fernando Henrique Cardoso, em 2003. A escolha desse corte temporal se dá porque neste período há a expressão da vontade de construção de um novo projeto educativo que supere o projeto do Estado autoritário. No advento da Crise do Capitalismo mundial (da década de 1970), da crise política e da perda da legitimidade do Estado Militar Civil, há um espaço para a renovação com a rearticulação dos movimentos sociais (década de 1980), como para a recomposição da hegemonia do Estado Capitalista (década de 1990). A reforma do ensino médio e da educação profissional não fica alheia ao processo. Ao contrário, constitui fruto dos embates que são travados, da pressão, como também, da política como instrumento de legitimação do Estado, com interesses vinculados ao capital financeiro internacional. Encerra com a possibilidade ou não, no novo milênio, de se fazer um recuo da política econômica assim como colocar em prática a reforma da educação, tão esperada, com a eleição do Governo Lula.

3.1. TRABALHO, SOCIEDADE E HOMEM NA CONCEPÇÃO MARXISTA

O trabalho sempre é objeto de atenção da economia política. Seu interesse é porque constitui a base da atividade econômica. É distinguido como uma categoria que “[...] além de indispensável para a compreensão da atividade econômica, faz referência

ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 29).

Entende-se o trabalho como categoria constituidora do humano-social, do mesmo modo, também é entendido como processo histórico de transformação do homem em ser social. Na mesma direção, Lukács (2012) define o trabalho como atividade humana que transforma a natureza ao mesmo tempo em que transforma o mundo e o próprio homem, constituindo categoria determinante do ser social. Conforme o autor:

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza desenvolve ‘as potências que nela se encontram latentes’ e sujeitas as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. (LUKÁCS, 2012, p. 286).

São consideradas características fundamentais do trabalho, a produção de instrumentos, os conhecimentos e as necessidades (PAULO NETTO; BRAZ, 2008). Os instrumentos são criados com a finalidade de alcançar determinado objetivo (facilitar o trabalho, encurtar o tempo, ampliar a força, ou outro), além disso, são aperfeiçoados para melhor adequarem-se à finalidade para o qual se destinam. A ação de criar o instrumento pressupõe o planejamento, a antecipação da finalidade no plano do pensamento. De forma que não se inscreve como ato mecânico ou instintivo, ao contrário, requer antecipação, planejamento e intenção. Está posto nesta característica a indissociabilidade dos planos objetivo e subjetivo do trabalho, Paulo Netto e Braz (2008) assim definem os planos: “[...] num plano **subjetivo** (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano **objetivo** (que resulta na transformação material da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o **efetua**” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 32, grifo do autor).

A segunda característica do trabalho refere-se ao conhecimento. O conhecimento para a realização da atividade abrange diferentes aspectos, inclui o conhecimento sobre os instrumentos as propriedades da natureza. Do mesmo modo, é importante que se consiga transmitir as representações, de forma que o trabalho requer “[...] e propicie a constituição de um tipo de linguagem (a **linguagem articulada**) que, além de **aprendida**, é condição para o aprendido. Através da linguagem articulada, o sujeito

do trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 33, grifo do autor). Dessa forma, é sempre atividade coletiva. Implica transmitir conhecimentos, pois ensinar o trabalho, demanda “[...] convencer ou obrigar outros à realização de atividades” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 34), organizar a concretização do trabalho, decompô-lo em partes, distribuir as tarefas que compõem o caráter coletivo da atividade do trabalho.

A terceira característica do trabalho é a necessidade. Ao atender às necessidades primárias (alimentação, abrigo, reprodução biológica), criam-se outras necessidades, porque as “[...] formas desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de **novas necessidades**” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 31, grifo do autor).

Por ser o trabalho constitutivo do ser social, não significa que este esteja reduzido a atividade imediata; sobre a base do trabalho, objetivações humanas são criadas, entre as quais o trabalho é uma delas. Sobre esta questão, Paulo Netto e Braz (2008) esclarecem:

Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado **diretamente** ao trabalho. No ser social desenvolvido, verificamos a existência de **esferas de objetivação** que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte, etc. (p. 43, Grifo do autor).

O trabalho, ao transformar a natureza, transforma o sujeito e cada vez mais o distingue da sua natureza e o transforma em ser social. Implica afirmar que a estrutura social, na qual se apresenta a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, ambas fundamentais, é só uma forma de ser da sociedade (modo de existir do ser social), não a consequência natural de uma evolução. É o ser social na produção da sua existência material que produz e reproduz essa sociedade e as relações sociais a ela adequadas.

Marx (2001), por meio de dados históricos, demonstra o processo de transição, em sua forma clássica, na Inglaterra, da produção feudal para a produção capitalista: a destruição da pequena propriedade, baseada no trabalho próprio, para a criação da propriedade capitalista, alicerçada no trabalho alheio ou assalariado, demonstra, de modo objetivo, que este não ocorre pela constituição de uma evolução natural.

É importante não deixar de lado que, historicamente, os trabalhadores são transformados em força de trabalho livre, em mercadoria, em pura disponibilidade de venda de sua capacidade criativa para a melhor oferta, situação que passa a ser permanentemente reconstituída¹, porque a existência de trabalhadores livres constitui a base social fundamental da relação social que dispõe o capital e o trabalho. De forma que é imperioso para a continuidade da sociedade, voltada para a troca, que o homem se reconheça naturalmente como força de trabalho.

Na proposta de pensar a vida humana, sem tirar a cabeça do terreno objetivo da história, pretende-se entender o homem naquilo que ele mesmo historicamente se fez, o que não é um exercício simples. Propõe-se não abandonar a questão do trabalho como produção social, fundamento objetivo da relação entre os homens, e analisá-lo historicamente no seu movimento de transformação. É importante lembrar, conforme exposto por Harvey (2011, p. 88), que:

O trabalho é fundamental para todas as formas de vida humana, porque os elementos da natureza têm de ser convertidos em produtos de utilidade para os seres humanos. Mas, nas relações sociais que dominam o cerne do capitalismo, o trabalho assume uma forma muito particular em que o trabalho, as tecnologias de produção e as formas de organização estão reunidos sob o controle capitalista por um tempo predeterminado de contrato para fins de produção lucrativa de mercadorias.

O homem, portanto, produz seus meios de vida, não de acordo com a pura vontade, mas “[...] sempre, levando em conta as condições históricas objetivadas, ou seja, como um ser histórico: os indivíduos humanos são tais como manifestam sua vida, [...] o que são coincide com sua produção, tanto com o que produzem, tanto com o modo como produzem” (MARX; ENGELS, 1998, p. xxiv). Miséria e riqueza são produtos desta história, embora sejam explicadas separadamente.

A sociedade produz a pessoa desempregada ou subempregada porque cria o desemprego e/ou o subemprego. As condições de vida são sempre condições humanas determinadas no processo do trabalho, que, a cada momento histórico, é uma forma de

¹ No texto *A chamada acumulação primitiva*, Marx (2006) expõe os mecanismos que fizeram com que a população rural fosse expropriada e expulsa de suas terras, compelida à vagabundagem e enquadrada na disciplina exigida pelo sistema de trabalho assalariado. Nesse sentido, as Leis empregavam o ferro em brasa, o açoite e a tortura.

produção e não a forma natural de existir dos homens. Uma forma de produzir que condiciona a forma de viver em sociedade (objetiva e subjetiva). As atividades do trabalho são definidas pela relação social capitalista, primeiro, pela aparente naturalidade que se reveste a necessidade do trabalhador de vender sua força de trabalho para a produção da sua existência; segundo, por ser a lógica capitalista socialmente dominante a determinar quem é ou não trabalhador, por se tratar de uma produção voltada para a produção de valor (FONTES, 2010). Nesse exercício, a tecnologia que teria a potencialidade de encurtar o trabalho, na eterna produção do valor sob qualquer forma, é usada para intensificar o trabalho.

Para Marx (2001, p. 503), o encurtamento do trabalho proporcionado pela tecnologia é um bem, o problema está na aplicação capitalista que dela se faz. Quando afirma que a tecnologia tem a potencialidade de encurtar o tempo de trabalho, facilitá-lo, constituindo-se em “uma vitória do homem sobre as forças naturais”. Contudo, o problema está na sua aplicação capitalista: “[...] gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores” (MARX, 2001, p. 503).

No texto os *Fundamentos da Crítica da Economía Política (Grundrisse)*, Marx (1982) defende que, na luta pela acumulação, há uma progressiva diminuição do trabalho humano: “[...] la medida, sin embargo, en que la gran industria se desarrolla, la creación de la riqueza efectiva se vuelve menos dependiente del tiempo de trabajo y del cuanto de trabajo empleados, que del poder de los agentes puestos en movimiento durante el tiempo de trabajo” (MARX, 1982, p. 227). A produção deixa de depender do trabalho direto, antes, “[...] depende más bien del estado general de la ciencia y del progreso de la tecnología, o de la aplicación de esta ciencia a la producción” (MARX, 1982, p. 228).

Nas considerações de Marx (1982), a grande indústria, ao reunir capital, conhecimentos e processos pretéritos de trabalho, cria, ao mesmo tempo, uma força geral que não apenas separa, como se opõe à força individual:

[...] la apropiación de su propia fuerza productiva general, su comprensión de la naturaleza y su dominio de la misma gracias a su existencia como cuerpo social; en una palabra, el desarrollo del individuo social. **El robo de tiempo de trabajo ajeno, sobre el cual se funda la riqueza actual**, aparece como una base miserable comparado con este fundamento, recién desarrollado, creado por la gran industria misma (MARX, 1982, p. 228, grifo do autor).

Para Marx (1982), esta seria a condição concreta para a superação do capitalismo. No texto *O Capital: crítica da economia política*, Marx (2001) afirma ser a grande indústria a razão concreta do rompimento das limitações técnica da produção que tem o trabalho manual como a base de tudo ao converter a “[...] força humana por forças naturais e de rotina empírica pela aplicação consciente da ciência” (p. 442).

Mazzucchelli (1985) explica que a redução do trabalho vivo é consequência das forças que movem o capital, ou seja, é da natureza do capital a busca pela superprodução, a acumulação desmedida, a concentração e a centralização. O processo de acumulação implica em ampliação de escalas, “[...] crescente automação do processo produtivo e a recorrente elevação da composição técnica, determinam a progressiva redundância do trabalho vivo” (MAZZUCHELLI, 1985, p. 32). Marx (1982) define a negação do trabalho vivo como uma tendência do capital: “[...] el aumento de la fuerza productiva del trabajo y la máxima negación del trabajo necesario son la tendencia necesaria del capital” (p. 219-220).

Para Marx (1982), na fase do desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho vivo se opõe ao trabalho objetivado, “[...] el trabajo objetivado se enfrenta materialmente al trabajo vivo como poder que lo domina y como subsunción activa del segundo bajo el primero [...]” (p. 220). E acrescenta que o trabalhador, diante da máquina, é inútil por excesso, visto que a produção torna-se “[...] numa aplicação tecnológica da ciência” e o “[...] obrero se presenta como superfluo en la medida en que su acción no está condicionada por la necesidad [del capital]” (p. 221).

Se a tendência lógica é a diminuição do trabalho necessário (vivo), constitui-se como inerente ao próprio desenvolvimento econômico. Todavia, na sociedade organizada em torno do emprego, para que o indivíduo reproduza a sua existência material com seu próprio trabalho, isso se coloca como um problema e um grande desafio, que é manter a organização social da qual ela deriva. A diminuição da oportunidade de trabalho leva à desagregação social e as lutas sociais acompanham o processo.

3.2. TRABALHO, SOCIEDADE E HOMEM NA CONCEPÇÃO NEOLIBERAL

O projeto neoliberal e o modelo econômico a ele associado são na acepção de Filgueiras (2006, p. 179) “[...] mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores”. A exposição que segue toma as formulações de Friedrich Hayek, opositor ao socialismo, Keynesianismo, Estado do Bem-estar social ou qualquer outra proposta de planificação econômica (MARTINS, 2009), suas formulações fundamentam o neoliberalismo, como uma doutrina geral. É ele conhecido e citado em todo o mundo, suas formulações “[...] balizaram as intervenções políticas e econômicas de governos e sujeitos políticos coletivos no processo de reordenamento do capitalismo contemporâneo” (MARTINS, 2009, p. 33).

O texto tomado para estudo é *O caminho da servidão*, proposto, segundo o seu autor como “um livro político²” e que, embora breve, cobre “um campo tão amplo” (HAYEK, 2010, p. 17). Das ideias expostas por Hayek sobre a “nova” sociabilidade, interessa abordar aquelas relacionadas às concepções de homem, trabalho e sociedade.

O **homem** é tomado por ele como indivíduo, um ser humano, cuja superioridade de preferências e opiniões devam ser reconhecidas, um ser soberano que precisa que seus dotes e inclinações pessoais se desenvolvam. Sendo a política de liberdade a única capaz de conduzir ao progresso.

O espaço político de existência do homem soberano é o **individualismo**, em oposição ao que ele afirmou ser “todos os socialismos” (HAYEK, 2010, p. 206), os quais são indiferentemente designados pelos seguintes termos: organização premeditada da vida econômica, Estado autoritário, Estado planificado, fascismo, nazismo e coletivismo. O totalitarismo nessa lógica é um fenômeno em si, como uma opção dos governantes, sem conexão histórica (MARTINS, 2009). Assim, na acepção hayekiana, as indiferentes manifestações totalitárias são “tendências do pensamento” (HAYEK, 2010, p. 27). Sobre o individualismo o economista escreve:

Mas o individualismo a que nos referimos, em oposição a socialismo e a todas as outras formas de coletivismo, não está necessariamente

² Hayek declara no Prefácio da Edição Inglesa de 1944 ser a publicação um livro político. Define nele quais são os valores fundamentais da sociedade que deseja para si e para a vantagem da grande maioria do povo inglês (HAYEK, 2010).

relacionado a tal aceção. Só de maneira gradual, no decorrer deste livro, é que poderemos esclarecer a distinção entre os dois princípios opostos. Por enquanto podemos dizer que o individualismo, que a partir de elementos fornecidos pelo cristianismo e pela filosofia da antiguidade clássica pôde desenvolver-se pela primeira vez em sua forma plena durante a Renascença e desde então evoluiu e penetrou na chamada civilização ocidental, **tem como características essenciais o respeito pelo indivíduo como ser humano**, isto é, o reconhecimento **da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual**, por mais limitada que esta possa ser, e a convicção de que é desejável que **os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais**. “Liberdade” é agora uma palavra tão desgastada que devemos hesitar em empregá-la para expressar os ideais por ela representados durante aquele período. Talvez “tolerância” seja o único termo que ainda expresse o pleno significado do princípio que predominou durante esse período, e apenas em tempos recentes voltou a declinar, desaparecendo de todo com o advento do estado totalitário (HAYEK, 2010, p. 40).

Para Hayek (2010) a única condição de realização das possibilidades individuais é a sociedade livre, a economia livre, de mercado. Ele defende a “submissão às forças impessoais do **mercado**”. A impessoalidade, o anonimato e a imprevisibilidade do mercado marcam a ordenação justa e ordeira da coletividade. Há nessa lógica de pensamento um descolamento com a realidade. O mecanismo de funcionamento da sociedade igualada ao mercado é à força da **concorrência**, esta funcionaria como o motor de ação, “um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão” (HAYEK, 2010, p. 58). A defesa do não planejamento pela concorrência é justificada pela garantia de total liberdade de ações, cuja responsabilidade da decisão e suas consequências são, unicamente, do indivíduo, todavia,

[...] o liberalismo econômico é contrário à substituição da concorrência por métodos menos eficazes de coordenação dos **esforços individuais**. E considera a concorrência um método superior, não somente por constituir, na maioria das circunstâncias, o melhor método que se conhece, mas, sobretudo por ser o único método pelo qual nossas atividades podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva ou arbitrária da autoridade. Com efeito, uma das principais justificativas da **concorrência** é que ela dispensa a necessidade de um “controle social consciente” e **oferece aos indivíduos a oportunidade de decidir** se as perspectivas de determinada ocupação são suficientes para compensar as desvantagens e riscos que a acompanham (HAYEK, 2010, p. 58 – grifos nossos).

É a partir da defesa de livre concorrência, na qual cada um se conduz em função de seus próprios interesses que Hayek (2010) vai dizer que não existe interesse econômico, o que existe entre indivíduos livres e soberanos são fatores econômicos que condicionam os esforços, portanto, na perspectiva hayekiana, o interesse econômico seria mero “desejo de oportunidade”. Na aparente e simples inversão de termos tem uma questão fundamental que é o esforço retórico de manter, ainda que na ficção, a igualdade/indiferenciação entre proprietários e não proprietários com a negação de que a proposição principal de mercado é o lucro:

Os objetivos últimos da atividade dos seres racionais nunca são econômicos. Rigorosamente falando, não existe “interesse econômico”, mas apenas fatores econômicos que condicionam nossos esforços pela obtenção de outros fins. Aquilo que na linguagem comum se costuma definir por equívoco como “interesse econômico” significa apenas o desejo de oportunidades, o desejo do poder de alcançar objetivos não especificados (HAYEK, 2010, p. 105).

Em seu texto, ele não se refere à classe trabalhadora, mas à “população trabalhadora”. Reconhece a complexidade da divisão do trabalho, de forma genérica, sem explicar se trata da divisão técnica ou social do trabalho, cuja coordenação estaria a cargo da concorrência, conforme afirma “Longe de se adequar apenas a condições mais ou menos simples, é a própria complexidade da divisão do trabalho no mundo moderno que faz da concorrência o único método pelo qual essa coordenação pode se produzir de modo eficaz” (HAYEK, 2010, p. 69).

O interesse pessoal, tão caro a essa perspectiva de sociabilidade, é metamorfoseado por Hayek (2010) em interesse para todos quando faz a defesa da propriedade privada:

Nossa geração esqueceu que o sistema de propriedade privada é a mais importante garantia da liberdade, não só para os proprietários mas também para os que não o são. Ninguém dispõe de poder absoluto sobre nós, e, como indivíduos, podemos escolher o sentido de nossa vida – isso porque o controle dos meios de produção se acha dividido entre muitas pessoas que agem de modo independente (HAYEK, 2010, p. 115).

Hayek (2010) defende a liberdade de ação econômica como requisito de toda liberdade, porque implica em ter que fazer escolhas e arcar com os riscos inerentes desse ato:

A liberdade econômica que constitui o requisito prévio de qualquer outra liberdade não pode ser aquela que nos libera dos cuidados econômicos, segundo nos prometem os socialistas, e que só se pode obter eximindo o indivíduo ao mesmo tempo da necessidade e do poder de escolha: **deve ser a liberdade de ação econômica que, junto com o direito de escolher, também acarreta inevitavelmente os riscos e a responsabilidade inerentes a esse direito** (HAYEK, 2010, p. 111 – grifos nossos).

O Estado, segundo Hayek (2010), deve preocupar-se em deixar os indivíduos livres, sua ação deve “[...] limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais, deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque só os indivíduos poderão conhecer plenamente as circunstâncias relativas a cada caso e a elas adaptar suas ações” (HAYEK, 2010, p. 91). A alegação é que se o Estado planeja, ele não deixa margem para os planos individuais: “Daí o conhecido fato de que, quanto mais o estado ‘planeja’, mais difícil se torna para o indivíduo traçar seus próprios planos (HAYEK, 2010, p. 92)”.

Para Hayek (2010) as vantagens da organização social, pautada no individualismo, são a humildade perante o processo social, a tolerância com as opiniões alheias e “[...] a negação perfeita da arrogância intelectual implícita na ideia de que o processo social deva ser submetido a um amplo dirigismo” (HAYEK, 2010, p. 162). Não para aí a lista de virtudes advindas da sociedade individualista:

É verdade que as virtudes menos estimadas e praticadas hoje em dia – a independência, a confiança em si mesmo e a disposição para assumir riscos, para defender as convicções pessoais contra a maioria e para cooperar voluntariamente com os nossos semelhantes – são as principais virtudes em que repousa uma sociedade individualista (HAYEK, 2010, p. 199).

Qual seria o projeto social defendido por Hayek? Para ele, que é comprometido radicalmente com o não planejamento ou qualquer racionalidade diretiva, a sociabilidade não tem um projeto definido que não seja libertar as forças de mercado ao seu curso “natural”, cujo motor seria a concorrência. É do subjetivo descolado da

prática e da ausência da história que deriva a concepção de homem, sociedade e trabalho.

Na sequência, busca-se compreender a construção da política num complexo de determinações econômica, política e histórica. Parte do pressuposto de que as decisões no campo da educação não é fruto de uma construção diabólica, com finalidade arquitetada para ser destrutiva, é sim, resultado das forças em ação no Estado, que pode pender para as classes subalternas (dependendo da organização enquanto classe) ou para a classe representante do capital no esforço de preservar a hegemonia.

3.3. TRANSIÇÃO DO ESTADO AUTORITÁRIO E LUTA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ESTADO DEMOCRÁTICO

A década de 1970 deixa um legado de recessão para a década seguinte, em que o sonho do milagre econômico se esvaece, registrando queda no PIB, tudo isso somado a uma alta inflação. As relações de trabalho em muitas regiões mantem o mesmo passado colonial, os índices de mortalidade infantil eram altos. A desigualdade social cresce na mesma proporção que a concentração de renda “[...] Se, em 1960, os 50% mais pobres da população dispunham de 17% da renda nacional; em 1980, essa porcentagem havia diminuído para 12 %, ao passo que os 10 % mais ricos alimentavam sua participação de 39% para 50% no mesmo período” (NOGUEIRA, 2004, p. 18).

Em meio a essa situação e sem as promessas de bonança, cresce o espaço de contradições e ambiguidades. É nesse espaço que há a renovação dos sindicatos, a rearticulação dos movimentos sociais, novas e as grandiosas greves passam a tomar conta do país.

Entre os movimentos que estão à frente das lutas sociais, Antunes e Santana (2014) registram os sindicatos, o PT e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros. Esses movimentos têm uma atuação marcante nas campanhas para eleições diretas a presidente, na atuação da Assembleia Nacional Constituinte, marcando a defesa aos trabalhadores, assim como liderando importantes greves no país.

Os sindicatos passam por uma reformulação, a ponto de serem chamados de “novo sindicalismo” nas considerações de Antunes e Santana (2014, p.133-134), porque

“[...] avança na conquista da autonomia e da liberdade sindicais em suas ações concretas; combate a estrutura confederativa, ao denunciar o imposto sindical; entre tantos outros importantes exemplos (ANTUNES; SANTANA, 2014, p. 133-134).

A formação do Partido dos Trabalhadores (PT) incorpora diferentes tendências populares, uma massa expressiva de trabalhadores e de sindicatos. Segundo Neves (2005), o PT é fundado em 1980 a partir de três fatores:

[...] o fortalecimento das greves dos metalúrgicos do ABC Paulista como expressão da reorganização da classe trabalhadora nos anos finais da ditadura militar; o desenvolvimento da Teologia da Libertação no âmbito da Igreja Católica; bem como o retorno à vida política de intelectuais e de correntes de opinião, como resultado da anistia de 1979 (NEVES, 2005, p. 113).

Segundo Fontes (2010), o PT dos anos de 1980 se caracteriza pelas concepções anticapitalistas e de classes (de cunho sindical). Em 1983, é fundada na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), de abrangência nacional e atuação próxima ao PT. Sua preocupação é marcada pela organização de base e composição de direções (FONTES, 2010).

Em 1984, cria-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social de extrema importância pela sua forma de atuação, de organização, e de militância, com abrangência nacional, reivindicando a Reforma Agrária, seu confronto maior, segundo Fontes (2010), dá-se com o extremo conservadorismo no meio rural, coligado a setores proprietários do meio urbano para que não hajam alterações no estatuto da propriedade no Brasil.

Ao mesmo tempo, o espaço deixado pelo Estado na área social possibilita a criação de outros grupos, nem sempre, comprometidos com a luta de classes. Entre eles, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), de expressão nacional, que, nas considerações de Fontes (2010), são grupos que “[...] oscilam entre um comunitarismo messiânico de cunho redentor e uma crescente politização através de uma reflexão sobre as bases sociais da dominação, essencialmente desenvolvida através dos integrantes da Teologia da Libertação” (p. 234). Santa’Anna (2005), analisando a atuação da Igreja Católica nos anos 1980, identifica que começa a ocorrer um refluxo de atuação. O autor explica que um fato da mudança diz respeito

[...] à postura adotada tanto pelo Vaticano, por intermédio do papa João Paulo II, quanto, em termos locais, pelo Celam e pela CNBB. Essas instâncias a recomendar e orientar a Igreja Católica brasileira para um retorno à ‘espiritualidade’, na direção de um novo tipo de compromisso, o qual, privilegiando os temas individuais, colaborasse para um desvencilhamento das questões explicitamente políticas, dentre outros (SANTA’ANNA, 2005, p. 256-257)

O período também foi marcado pela consolidação e crescimento das Organizações Não Governamentais – ONGs, que mudam o espaço em que se movem os movimentos sociais.

A expansão da cultura participativa e democrática do período expressa uma redescoberta da sociedade civil, na qual o ativismo comunitário e os “novos movimentos sociais” (NOGUEIRA, 2003) levam ao entendimento do termo sociedade civil como uma terceira esfera ao lado do mercado e do Estado moderno para gerir crises e implementar políticas. A imagem construída da sociedade civil, esclarece Fontes (2010, p. 238), são as ONGs que “[...] passam a apresentar-se como a expressão mais adequada da sociedade civil”. Sob essa caricatura, esquecia-se do “[...] peso histórico e social das organizações de base empresarial e fica à sombra o empresariamento que se inicia no interior das Ongs” (FONTES, 2010, p. 240). O efeito é a construção de uma imagem idealizada da sociedade civil, enquanto expressão apenas do âmbito popular, e o Estado passa a ser confundido com ditadura.

Como exemplo de atuação empresarial, Tomaz (2005) discute a intervenção do empresariado na área social. O autor toma como objeto a atuação em áreas sociais da Fundação Belgo-Mineira – FBM, criada em 1988, que integra as “ações filantrópicas” do conglomerado, “[...] a FBM filia-se ao Gife e ao Instituto Ethos e se moderniza para se transformar em um dos mais importantes organismos de difusão da ideologia da ‘responsabilidade social’ na atualidade” (TOMAZ, 2005, p. 237).

Martins (2005), ao discutir a atuação da burguesia industrial brasileira, evidencia como esta desempenha um papel político-social importante quando estabelece laços de cooperação com a aparelhagem estatal na definição de políticas públicas. Cita o Serviço Social da Indústria – SESI, que difunde “[...] conhecimentos, técnicas, hábitos comportamentais e normas exigidas pelo paradigma taylorista-fordista, o Sesi dissemina

a cultura urbano-industrial, conformando trabalhadores dentro de referências modernas de vida e de trabalho” (p. 129).

Nesse espaço criado seja pela ausência do Estado na área social seja como organização de classe que manifesta oposição do Estado autoritário, por mudanças sociais, assim como, da esfera empresarial que o Estado vai definindo a política educacional.

3.4. REARTICULAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: 1980

O Presidente da República, João Baptista de Oliveira Figueiredo, em mensagem dirigida à abertura da sessão legislativa em 1980, anuncia que, na área da educação, cultura e desporto, os esforços do governo incidem para o desenvolvimento de políticas e estratégias fixadas pelo II Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC e por diretrizes setoriais para nortear as ações do seu governo. Em 1981, a mensagem presidencial, na abertura da sessão legislativa, no que se refere ao setor da educação, é que os recursos disponíveis em seu governo serão orientados para o “[...] ensino do primeiro grau e profissionalizante, a alfabetização e o ajustamento e dimensionamento das universidades ao mercado de trabalho” (BRASIL, 1987, p. 491).

Em 1982, o Presidente divulga que será fortalecida a cooperação com a UNESCO com a assinatura de cooperação técnica em matéria educacional, científica e cultural e desenvolvimento de projetos com “[...] a França, a República Federal da Alemanha, o Canadá, o Japão, a Grã-Bretanha e com sistemas da UNESCO-PNUD e da OEA” (BRASIL, 1987, p. 501).

O Brasil, sem possibilidades de contrair mais empréstimos, recorre ao Fundo Monetário Internacional – FMI, em 1983, na tentativa de ganhar credibilidade. A receita dada pelo FMI consiste em melhorar as contas externas do país, mantendo o serviço da dívida externa e, no plano interno, o controle dos gastos. A dificuldade financeira do Estado torna-se marcada nas mensagens presidenciais do Presidente João Figueiredo – último presidente militar.

Em relação ao ensino secundário, manifesta em seus discursos preocupação com a educação para o trabalho. Há também o esforço para mostrar que os projetos nessa

área contam com a cooperação internacional, dos quais a UNESCO e o BID se sobressaem em menção nos discursos oficiais.

Em 1983, a mensagem presidencial, anuncia, mais uma vez, que concentrará atenção na cooperação técnica internacional com o desenvolvimento de 13 projetos com a participação de organismos internacionais (OEA³ e UNESCO/PNUD), desenvolvendo outros projetos com a França, República Federal da Alemanha, Canadá, Grã-Bretanha e Japão e estabelecerá contrato com o BID para o desenvolvimento de programa nas universidades federais (BRASIL, 1987).

Na abertura da sessão legislativa, em 1984, a mensagem marca a dificuldade financeira. O Presidente informa que os projetos são executados com cooperação internacional e, apesar da política de austeridade com os gastos públicos, a atuação governamental está direcionada para cumprimento das diretrizes do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (BRASIL, 1987, p. 507).

Em relação ao planejamento da educação, o Presidente João Figueiredo divulga, em 1985, que, seguindo o III Plano Setorial de Educação e Cultura, as linhas mestras de atuação do governo seriam “[...] educação no meio rural; educação nas periferias urbanas; desenvolvimento cultural; valorização dos recursos humanos; planejamento e modernização técnico-administrativa; e, sistema de captação e alocação de recursos” (BRASIL, 1987, p. 513). O presidente afirma que a revisão do princípio da profissionalização compulsória definida pela Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, não afeta “[...] a disposição do Governo de atuar supletivamente, de modo a assegurar a profissionalização plena em nível de 2º grau nas escolas federais” (BRASIL, 1987, p. 514).

No contexto de ações de austeridade no controle dos gastos, a política educacional assumia uma configuração mais focalizada, pensada no interior do PND,

³ A Organização dos Estados Americanos – OEA é o mais antigo organismo regional do mundo, a primeira reunião aconteceu em 1889, a partir desse ano “[...] os Estados americanos decidiram se reunir periodicamente e criar um sistema compartilhado de normas e instituições” (OEA, 2014, p.1). Desde a primeira reunião se estabeleceu um processo de discussão e “codificação e progressivo desenvolvimento do direito internacional privado” (OEA, 2014, p. 1). Em 1948 na Nona Conferência Internacional Americana, realizada em Bogotá (Colômbia) e com a participação de 21 Estados, adotou a Carta da Organização dos Estados Americanos, posteriormente esta Carta sofreu modificações em 1967, 1985, 1992 e 1993. Consta também que a OEA “atua como secretaria de várias reuniões ministeriais, em particular reuniões de Ministros da Justiça, Ministros do Trabalho, Ministros da Ciência e Tecnologia e Ministros da Educação das Américas” (OEA, 2014, p. 2).

para o máximo de aproveitamento dos recursos disponíveis. A rearticulação para retomar as taxas históricas de lucro e exploração abrange amplos setores da sociedade. A profissionalização não sai da miragem, embora, diante do crescente desemprego, a qualificação fosse, estrategicamente, transformada em preparação para o trabalho.

A preocupação com a pobreza acentua-se mais nos pronunciamentos oficiais. Como pode ser constatado na mensagem do Presidente da República, o então José Sarney⁴, primeiro governo civil, após o golpe de Estado de 1964, na abertura da sessão legislativa em 1986, declara a necessidade e urgência de promover a eliminação dos grandes bolsões de pobreza e, na área de educação, divulga a focalização de ações para a educação fundamental. Anuncia a realização de ações com o Programa Educação para Todos, que prevê construção e reformas em escolas, especialmente em locais com déficit comprovado ou instalações precárias (BRASIL, 1987, p. 525-526).

Em 1986, é anunciado por Sarney o Plano Cruzado, que substitui a moeda denominada Cruzeiro por Cruzado, os preços e a taxa de câmbio são congelados por prazo indeterminado e os aluguéis por um ano. Enquanto o salário mínimo é reajustado pelo valor médio dos últimos seis meses, mais um abono de 8%. Os reajustes posteriores são automáticos sempre que a inflação chega a 20%.

Sarney convoca os brasileiros e as brasileiras para colaborarem na execução do plano e na guerra contra a inflação, são rotulados ou denominados como “fiscais do Sarney”. Depois de um breve período de entusiasmo, o Plano Cruzado começa a estagnar, com o aumento real de salários e a corrida ao consumo devido ao congelamento dos preços. Depois, são lançados outros planos: o plano de estabilização em 1988 e, em 1989, um terceiro programa econômico, designado Plano Verão. Mesmo assim, o ano encerra com a taxa anual de inflação de 1.764,86% (BRASIL, 2014d). Em 1988, é promulgada a nova Constituição que inclui a extensão de direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias.

O governo de Fernando Collor de Mello, eleito para a gestão de 15.03.1990 a 02.10.1995, é marcado por escândalos de corrupção e por meio de um Impeachment. Em 1992, o então Presidente é afastado do poder. Os senadores aprovam, numa sessão histórica, a inabilitação política de Collor, como é conhecido, por oito anos.

⁴ O primeiro governo civil é assumido por José Sarney (15.03.1985 a 15.03.1990), o qual se dá em virtude do falecimento do Presidente Tancredo de Almeida Neves.

O Então Presidente inicia o seu governo com medidas de choque, fazendo intervenção no mercado. Sua intenção é combater a inflação e adquirir condições de negociação da dívida externa com seu único plano, o Plano Collor. O fracasso do plano o leva a subscrever, sem reservas ao Consenso de Washington (BATISTA, 1994). Ele, com toda a arquitetura propagandista de moderno, desencadeia medidas apressadas de abertura do comércio ao exterior:

De um só golpe, Collor eliminou todos os obstáculos não-tarifários e iniciou um processo de redução acelerada das barreiras tarifárias. Tudo isso em plena recessão e sem a preocupação de buscar contrapartidas para os produtos brasileiros nos mercados externos nem dotar o país de um mecanismo de salvaguardas contra práticas desleais de comércio de nossos competidores (BATISTA, 1994, p. 51).

O colapso do governo Collor não representa o fim da prescrição neoliberal, tem prosseguimento nos governos que se seguem como se esse caminho fosse o único possível, toda a aposta, seguindo o ideário neoliberal, recai para os “benefícios” do mercado desregulado.

Itamar Franco, o vice-presidente, em virtude da vacância do cargo de Presidente da República, é formalmente empossado pelo Congresso Nacional (02.10.1992 a 01.01.1995). Um acordo com os presidentes de 19 partidos garante-lhe condições de governabilidade de forma que possa combater os graves problemas econômicos (alta inflação, desemprego, recessão econômica). Fernando Henrique Cardoso – FHC é nomeado para assumir o Ministério da Fazenda e desencadeia a reforma do Estado, que inclui a redução dos gastos públicos e a intensificação do processo de privatizações. Lança um Plano de Estabilização Econômica que, resumidamente, promove a queda da inflação, o aumento do consumo e da atividade econômica. É nesse governo, com Fernando Henrique na pasta do ministério da fazenda, que realmente as portas começam a se definirem, abrindo-se ao capital financeiro. A Reforma do Estado, que é iniciada, busca atender as novas necessidades do capital financeiro.

O que significa a reforma de Estado?

Para Harvey (2011, p. 16) o neoliberalismo é “um projeto de classe” que se configura na crise mundial da década de 1970. Qual crise? Harvey (2011) refere-se à crise do capital da década de 1970 como a primeira crise em escala global do

capitalismo no mundo pós Segunda Guerra, que coloca fim a euforia dos ganhos do capital com o declínio acentuado no crescimento, aumentando o desemprego e a inflação. Tem como referência a “[...] ruptura unilateral pelos Estados Unidos, em 1971, do acordo de conversibilidade firmado em Bretton Wood; o aumento generalizado das taxas de juros, estrangulando os países devedores na virada de 1973/1974” (FONTES, 2010, p. 193), dentre eles, o Brasil.

Nos anos 1990 se intensifica uma ação reformadora, invocando a necessidade de inovação, há um processo de reformas que levam a diminuição do Estado e a valorização do mercado. Expressões como: “mercado, privatização, *empowerment* e administração gerencial” (NOGUEIRA, 2004, p. 38) entram para o vocabulário brasileiro.

A ideia propagada é a de que o país necessita de uma reforma a fim de ajustar a nova competitividade internacional, o caminho sugere superar o Estado forte e autoritário do passado recente por um Estado gerencial, com a valorização da administração empresarial, ao mesmo tempo em que busca comprometer-se com o regime democrático. A adequação do Estado à economia mundial e dos mercados segue esse caminho:

A reforma foi concebida para promover um incremento significativo de desempenho estatal mediante a introdução de formas inovadoras de gestão e de iniciativas destinadas a quebrar as ‘amarras do modelo burocrático’, a descentralizar os controles gerenciais, flexibilizar normas, estruturas e procedimentos. Além disso, trabalharia em prol de uma redução do tamanho do Estado mediante políticas de privatização, terceirização e parceria público-privado, tendo como objetivo alcançar um Estado mais ágil, menor e mais barato (NOGUEIRA, 2004, p. 41).

O Estado adaptado às novas necessidades do capital internacional, no atendimento da sua recomposição das taxas de acumulação, é, no plano do pensamento, justificado pela necessidade de modernização de um país em atraso, como se não houvesse qualquer alternativa possível que não seja a que se segue. Ainda que apontada como única alternativa, não alcança os resultados de apoio popular, porque não está organizada uma forte campanha de desvalorização do Estado. De outra ordem, não alcança apoio para as mudanças (até então impensáveis de se implementar sem contestações) que seguem nos anos 1990.

Os principais resultados do reformismo vitorioso nos anos 90 foram, portanto, a desvalorização do Estado aos olhos do cidadão e a desorganização de seu aparato técnico e administrativo. Os países latino-americanos [...] acabaram por ser lançados em uma situação na qual o Estado tornou-se um inimigo, algo a ser combatido, na melhor das hipóteses um ‘mal necessário’ (NOGUEIRA, 2004, p. 44-45).

O sucateamento e abandono (todas as ausências: desprovisionamento de funcionários, de condições físicas e materiais e sem carreiras profissionais bem delineadas) que vivem as instituições públicas corrobora para dar materialidade às necessidades de mudanças (NOGUEIRA, 2004).

“Fazer mais com menos recursos”, “ser mais eficiente”, “mais competitivo”, “orientar-se para resultados”, “atender as necessidades dos clientes”, “navegar mais” em vez de “remar”, “ter menos regras”, “orientar-se por missões” (OSBORNE; GAEBLER, 1994) são *slogans* associados ao imaginário que se cria sobre o “espírito empreendedor” ao assumir o Estado.

Antes, o Estado forte tem a incumbência de forjar unidade, condição para o desenvolvimento do país. Dominado pela ideologia neoliberal, a inversão se dá na propagação do não Estado, condição de libertação das vontades e liberdades individuais para plena realização no livre mercado. A unidade da segunda alternativa está garantida pela possibilidade da realização das “vontades” dos indivíduos. As propostas são dissimuladoras dos seus reais propósitos, as novas condições de produção e reprodução do capital.

Menos Estado, mais democracia, mais iniciativa e descentralização de ações que se propaga representa uma abertura para a sociedade, contudo, sob a égide neoliberal, seria essa abertura despolitizada. A proposta de reforma é apresentada como eminentemente técnica (NOGUEIRA, 2004). Nesse processo, Nogueira (2004) esclarece diversos conceitos são modificados: a descentralização aproximada da ideia de democratização traz consigo a recuperação das ideias: participação (como colaboração governamental), cidadania (solidariedade) e sociedade civil (voluntariado). Enquanto incentiva a solidariedade, celebra o indivíduo empreendedor; elogia a comunidade por ser esta capaz de resolver seus próprios problemas. A aparente contradição de termos tem a função maior de “despolitização do coletivo” (NOGUEIRA, 2004, p. 57), posicionando o indivíduo atomizado como agente principal do seu destino.

Muitos dos movimentos sociais incorporados pelo Estado e mais acomodados com espírito gerencial passam a aceitar os termos e as implicações dessas postulações, de forma que os movimentos que antes têm um posicionamento de classe, de oposição política são reduzidos ao “recurso gerencial” (NOGUEIRA, 2004, p. 59).

Segundo Neves (2005), logo que assume a presidência, Fernando Henrique Cardoso (FHC) cria, sob a direção da Presidência, o Programa Comunidade Solidária, que tem como foco o combate a situações de extrema pobreza e implementa diretrizes para orientar as relações entre o governo e os organismos da sociedade civil.

[...] o Programa Comunidade Solidária desempenhou, ainda, papel fundamental na elaboração do seu arcabouço jurídico, em especial na elaboração da Lei das Organizações Sociais (OS) de 1998, da Lei do Voluntariado, em 1998, e da Lei nº 9790/99, que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips) (NEVES, 2005, p. 93).

As ONGs, segundo Fontes (2010), assumem uma feição bem específica de assessoria técnica aos movimentos populares em prol da cidadania, indo em direção da transformação da militância em emprego e com a remuneração de serviços prestados conforme o mercado, de forma que

Pela mesma brecha em que a filantropia se imiscuia na militância, nesse deslizamento da ‘luta social’ para estar ‘a serviço de’, **desaparecia do horizonte a contradição óbvia entre filantropia e militante e ser remunerado por essa atividade**. Modificava-se a própria forma política no Brasil, aproximando-se celeremente dos padrões dominantes no cenário internacional, de cunho capital-imperialista (FONTES, p. 237, 2010, grifos do autor).

Neves (2005, p. 122) acrescenta que as ONGs, nos anos 1990, funcionam como “[...] aparelhos privados de hegemonia que, direta ou indiretamente, reproduzem a concepção de mundo burguesa mundial no espaço nacional”. A autora se pauta em dados divulgados pelo IBGE que mostram que, entre 1996 e 2002, o número dessas instituições “cresce 157%”, uma ampliação significativa, as quais passam a exercer, ao mesmo tempo, “várias funções de legitimação político-social” (NEVES, 2005, p. 122).

3.5. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE

Fernando Henrique Cardoso, o terceiro presidente da década de 1990, foi eleito por dois mandatos (1995 a 1999 e 1999 a 2003). O seu partido, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), criado em 1988, reúne entre suas lideranças boa parte do empresariado brasileiro. Esse governo representa a entrega do Estado aos interesses do capital financeiro e a absorção completa ao “canto” neoliberal. Fontes (2010, p. 262) relata que:

[...] em detida pesquisa sobre 50 das mais atuantes lideranças integrantes do PSDB, revela-se que ‘14 (28%) das 50 lideranças pesquisadas possuem vinculações diretas, orgânicas, pragmáticas com as entidades patronais historicamente organizadas do país’ dentre elas a Federação Brasileira de Bancos (Febraban), Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), Centro das Indústrias de São Paulo (Ciesp), Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (Firjan), Confederação nacional da Indústria (CNI), entre inúmeras outras.

Neves (2005) lembra que o PSDB tem como proposta inicial difundir no Brasil as postulações da social democracia clássica, contudo, na década de 1990, acolhe “[...] os postulados do neoliberalismo da Terceira Via, elegendo e reelegendo com essas postulações, em 1994 e 1998, Fernando Henrique Cardoso – FHC para a Presidência da república” (NEVES, 2005, p. 112).

Fontes (2010), demonstrando o grau de comprometimento de FHC, declara que a elaboração intelectual do seu programa de governo encontra-se no livro da FIESP *Livre para Crescer*, um programa vigoroso de predomínio do grande capital “em intensíssima concentração” (p. 263). Este documento define qual deve ser o papel do Estado, as políticas econômicas e sociais. A proposta sofre alterações em função de disputas internas no próprio empresariado e por causa das manifestações populares, mas guarda estreito compromisso com a classe empresarial.

O que significa o capital em intensíssima concentração? As formas centralizadas do capital monetário de instituições financeiras que surgem nos anos 1980 é qualitativamente diferente da fase do capital financeiro, porque não são mais os banqueiros e senhores das finanças aumentando o poder do monopólio, ou seja, antes o capital está subordinado aos grandes bancos e grandes grupos. Na nova modalidade,

segundo Chesnais (1996, p. 292), essas “[...] instituições financeiras não bancárias comandam massas financeiras tão elevadas, que, perto delas, as dos grandes bancos são pequenas, quando não ‘nanicas’”. Trata-se de gigantescos ativos financeiros em forma de pacotes de ações, cuja força é determinante para definir uma política econômica, como os mecanismos de investimentos dos grupos industriais (CHESNAIS, 1996). Os ativos financeiros só têm o compromisso com a sua revalorização:

O objetivo dos fundos é valorizar os ativos industriais, pelos mesmos critérios que os seus ativos financeiros como um todo. Os gestores dos fundos buscam a maior rentabilidade, mas também o máximo de mobilidade e flexibilidade, e não reconhecem nenhuma obrigação além dessa de fazer os seus fundos: as consequências de suas operações sobre a acumulação e o nível de emprego ‘não são problemas deles’ (CHESNAIS, 1996, p. 293).

Com o desafio de manter a estabilização da moeda e promover o crescimento econômico, FHC desencadeia medidas de adequação do país à economia mundial, entre elas: “[...] reforma administrativa e previdenciária, desregulamentação de mercados, flexibilização das regras de contratação de mão-de-obra e fim do monopólio estatal nas áreas de siderurgia, energia elétrica e telecomunicações” (BRASIL, 2014d, p. 1).

Filgueiras et al. (2010, p. 43), analisando as modificações na estrutura industrial do país no governo FHC, observam que se assiste nesse governo um processo de desindustrialização, redução da participação relativa da indústria na economia nacional e especialização regressiva. De forma que a consequência é a redução da diversidade, a desarticulação de cadeias produtivas “[...] nos segmentos industriais mais dinâmicos, intensivos em capital e tecnologia e ampliação do peso relativo de ramos industriais de pouco dinamismo, intensivos no uso de recursos naturais e mão de obra” (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 43). Os autores sumarizam que

No âmbito da inserção do país na nova divisão internacional do trabalho, há uma articulação e um processo complexos: de um lado, a reprimarização relativa das exportações [...] e, de outro o fortalecimento de alguns segmentos industriais típicos da 2ª Revolução Industrial, modernizados pelas tecnologias difundidas pela 3ª Revolução (automóveis, pretoquímica e aviões); estes últimos segmentos integrados ou não em redes transnacionais e grandes grupos econômicos (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 43).

A questão mais importante é o processo de correlação de forças entre frações do empresariado que lançam um novo patamar de concentração de capital associado ao capital estrangeiro o que gera um processo de rearranjos no interior das classes dominantes brasileira (FONTES, 2010). Em sua análise, esse rearranjo resultou em “[...] aprofundamento do predomínio do capital monetário, associado estreitamente aos interesses de todos os setores monopolistas: industriais urbanos ou rurais, fabris ou de serviços; comerciais; bancários e financeiros não bancários, que levam enorme crescimento na década” (FONTES, 2010, p. 258).

No governo FHC está em curso a adequação da educação ao padrão de acumulação decorrente da crise de 1982 e do ajuste adotado em função da renegociação da dívida (LEHER, 2010). Um elemento centralizador da ação educativa da educação profissional passa a ser, sobretudo, o atendimento às demandas do setor produtivo, das necessidades do mercado como derivada da necessidade e do interesse da população que deseja tornar-se empregável. Trata-se de, no plano do pensamento, seccionar o econômico do social no campo da educação.

Se, nos anos de 1980, a oposição ao regime autoritário articula a sua luta a partir dos movimentos dos trabalhadores, das feministas, dos sem terras, de estudantes, entre outros, que se juntavam para dar basta ao regime autoritário; nos anos de 1990, os movimentos identitários são incorporados como foco de política.

Em resumo, os governos Sarney, Collor, Itamar e Cardoso são marcados por um processo de adequação dos países periféricos às exigências do capital internacional para enfrentamento da crise mundial da década de 1970. Sob a égide do neoliberalismo, inicia-se um processo de ajustes, convenientemente chamados de inevitáveis: disciplina fiscal; priorização nos gastos do setor público; ampla reforma tributária; liberalização comercial e financeira; além da privatização de empresas estatais e desregulamentação na legislação trabalhista. Os ajustes em curso expressam o aumento da pobreza e, particularmente, a desestabilização dos trabalhadores, antes estáveis. Essa mudança no perfil da classe trabalhadora é impulsionada pelo desemprego e, por consequência, pelo acirramento da concorrência entre os trabalhadores que tem início com as demissões em massa, efetivadas no governo Collor e, depois, no governo FHC, por planos de demissões “voluntárias” – PDVs – e privatizações de empresas públicas (FONTES, 2010).

A questão social no capitalismo tem seu fundamento nas relações de exploração do capital sobre o trabalho (BEHRING; BOSCHETTI, 2008; PASTORINI, 2007). De forma que “falar em questão social implica necessariamente fazer referência ao capitalismo e ao Estado por ele constituído” (PASTORINI, 2007, p. 91). Num esforço de simplificação dos problemas que enfrenta o sistema capitalista internacional, alguns autores igualam a “questão social” a problema social (PASTORINI, 2007, p. 89). Ou seja, as condições de pobreza, exclusão e precarização das condições de trabalho, resultantes do traço típico da relação capital/trabalho, são simplificadas à consequência natural do desenvolvimento tecnológico e da modernização da gestão do trabalho. De forma que os ditos problemas de exclusão (problema social) são passíveis de solução via educação, pela adequação técnica da força de trabalho, bem como pelo ajuste comportamental às novas demandas do trabalho.

3.5.1. Reforma da educação: separação da educação profissional do ensino médio

É preciso lembrar que, na década de 1970, a perspectiva da formação está formalmente voltada para a qualificação profissional, a ordem é preparar a força de trabalho (mão de obra) para o desenvolvimento industrial que o país demanda. O entendimento hegemônico militar é que, assim fazendo, contribuirá para que o homem cumpra o seu papel na sociedade como “trabalhador-cidadão”. Conforme é exposto na seção anterior, o Estado instituído pelo golpe de 1964 emprega esforços muito mais na esfera econômica, a sua atuação extremamente repressiva busca justamente conter as forças opostas, para que o Estado, assim livre do controle social, possa atuar no seu objetivo fundamental. Ocorre que ao definir essa como sendo sua prioridade, não pode atuar de forma efetiva (ou com o investimento adequado a afirmativa de que a educacional é prioridade) com aquilo com o qual se propõe a formação da força de trabalho que constitui “uma das principais funções tradicionalmente afetas ao Estado Capitalista” (GERMANO, 1990, p.8). Não por acaso, a decisão de não priorizar a formação profissional ocorre ainda na vigência do Estado Militar-Civil: em 1975 por um Parecer nº 76/1975 que reorienta a prática e, em 1982, institucionalizada a separação com a Lei nº 7.044/1982 que altera a lei nº 5692/1971.

Na reforma da década de 1990, o governo FHC não muda essa tendência de separação entre formação geral e formação profissional, com ênfase para a primeira. A justificativa é realimentada com o advento do desenvolvimento da tecnologia e informática e com as mudanças que ocorrem na esfera da produção e gerenciamento do trabalho, a qual foi intensamente reforçada por recomendações internacionais, em diagnósticos, conferências, encontros e documentos produzidos ou divulgados por organizações internacionais, entre as quais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, CEPAL, Banco Mundial - BID, Organização Internacional do Trabalho – OIT.

É possível afirmar, dessa forma, afirmar que o Estado compenetrado no espírito neoliberal, em favor do capital financeiro, não corta a tendência que se marca, mas a amplia e lhe dá novo conteúdo e características. A formação geral passa a ser defendida em muitos documentos de política educacional nacional e internacional como a mais adequada para proporcionar as competências e as habilidades necessárias e fundamentais para sobreviver numa sociedade que se mostra em transformação. Nesse aspecto, a formação generalista é estendida à instância formadora da cidadania (adequada ao combate da pobreza, da desigualdade social, do desemprego). Em outras palavras, a defesa recai para a formação do “cidadão-trabalhador” para as novas condições de trabalho e de sobrevivência.

No documento da FIESP, *Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno*, fundamenta a proposta de governo FHC (FONTES 2010), por exemplo, dedica uma seção para apresentar as propostas no campo da formação para o trabalho, intitulada ‘Políticas para a formação de capital humano’. Neste documento, é proposto que os recursos públicos disponíveis sejam alocados para a formação básica e na capacitação para a vida profissional das crianças e jovens em família de baixa renda, adoção de uma política de planejamento familiar e de controle de natalidade (FIESP, 1990); considera a gratuidade do ensino público “superior injustificável” e recomenda “[...] investir na formação de pessoal em administração de conflitos (FIESP, 1990, p. 45)”.

A reforma da educação implementada no Brasil a partir de 1990 tem o desenvolvimento social e econômico do país como mote da política pública para o ensino médio e a educação profissional. Produtividade, adaptabilidade, interiorização, vulnerabilidade social, focalização, justiça social, desemprego e públicos prioritários são alguns dos termos/ideias recorrentes e associados ao “novo” ensino médio e

profissional. É interessante observar, nas novas diretrizes curriculares e normativas em geral, a construção dos argumentos da reforma, em especial, o discurso sincronizado para dissociar o econômico do social.

Cunha (2005) relata que o Relatório do Banco Mundial, de 1989 apresenta as recomendações para a educação brasileira. Entre as indicações está a melhoria da equidade⁵ – o entendimento é de que os altos custos das escolas federais, de atendimento aos alunos de melhor situação financeira, em oposição aos parques gastos com as escolas estaduais e municipais seriam o determinante da iniquidade. Sugere corrigir a distorção com a instalação do custo compartilhado, por meio da cobrança de anuidades. Para o ensino secundário, o Relatório indica que as escolas federais reduzam a ênfase profissional e tecnológica, atraíam os alunos de baixa renda e ampliem o número de matrícula (CUNHA, 2005).

Cunha (2005) faz referência a outro documento do governo brasileiro, de 1991, produzido pelo Departamento de Assuntos Internacionais do então Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, através da Coordenadoria de Planejamento e Políticas dos Organismos Financeiros Internacionais, que discorda das recomendações e adverte que um projeto da Câmara dos Deputados que está tramitando é mais avançado do que o recomendado pelo Banco Mundial. O Projeto prevê “[...] o acesso de todos à escola básica, associando a educação geral e a educação tecnológica” (CUNHA, 2005, p. 247). De acordo com este autor, apesar das críticas, posteriormente, os assessores do candidato à presidência Fernando Henrique resgatam as recomendações expostas no referido relatório do Banco Mundial.

A incorporação da agenda do Banco Mundial “[...] não trata da mera aplicação de um dado receituário, mas de uma ativa recontextualização da agenda, considerando aspectos históricos, conceituais e correlação de forças” (p. 372). Dessa forma, o “[...] aprofundamento do capitalismo dependente somente é possível com o protagonismo das frações burguesas locais” (p. 372).

⁵ Saviani (2004), sobre o termo equidade, afirma que a noção de igualdade pela equidade “[...] converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política de educação, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo” (p. 56-57). De forma que, o autor, identificando no vocábulo equidade a noção de legitimação das desigualdades e do tratamento igual aos desiguais, lembra que a profissionalização compulsória dos anos de 1970 foi um exemplo da aplicação do termo equidade.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de 1990, é resultado da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien. A Declaração é assinada por 155 países, incluindo o Brasil, os quais se comprometem a assegurar a educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

Nessa Declaração são lembrados os problemas a enfrentar na esfera da educação e da sociedade ao que, na sequência, são indicados os meios de superação. A resposta aos problemas da sociedade e da educação é a reforma da educação, de forma a atribuir maior atenção à educação básica, argumenta-se que, pela “primeira vez na história – seja uma meta viável” (WCEFA, 1990, p. 3).

São consideradas necessidades básicas de aprendizagem, nesta Declaração, os instrumentos para a aprendizagem (a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) e os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). O entendimento é que a falta de educação básica de parcelas da população também impede a sociedade a enfrentar os mesmos problemas com vigor e determinação.

O papel da educação para a nova década é reafirmado. Nesta Declaração, relembro que a educação é um direito de todos, defende-se que ela “[...] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (WCEFA, 1990, p. 3). Acrescenta que “[...] a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” (p. 3).

Na Conferência de Nova Delhi, de 1993, são reiterados os compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizada em 1990. As ideias desse encontro sobre educação constituem referência para as políticas educacionais dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, quais sejam: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia. Mais uma vez se reitera ser a educação condição essencial para o desenvolvimento dos países, em especial a que possibilita ao indivíduo os instrumentos para enfrentar os problemas mais urgentes: a pobreza, o aumento da produtividade, a melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente (DECLARAÇÃO..., 1993).

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional intitulado *Educação para o século XXI: Educação: um tesouro a descobrir* de 1996, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, é conhecido como Relatório Jacques Delors, por ter sido o presidente da Comissão. Esse Relatório exerce forte influência sobre reformas educacionais, em âmbito nacional.

O Relatório repete aquilo que se apregoa em outras Conferências e Declarações e Documentos Internacionais. A nota de introdução à edição brasileira, pelo então Ministro Paulo Renato Souza, marca a sintonia entre as reformas que se fariam na educação brasileira a partir dos anos de 1990. Embora a reforma da educação brasileira pareça estar em harmonia com as ideias mais atuais e avançadas no mundo, a questão premente é adequar o setor educacional à nova dinâmica do capitalismo brasileiro, marcada pela reestruturação produtiva, pelos novos métodos de gestão do trabalho e pela reforma do Estado.

A Comissão utiliza vários adjetivos para se referir ao mundo atual, entre os quais: mundo mais complexo, mais perigoso, de mal-estar, clima de incerteza, de multirrisco, difícil de decifrar, turbulento e em mudança, “[...] que nasce cada dia perante nossos olhos” (DELORS, 1999, p. 47), palco de inovações científicas e tecnológicas fundamentais, complexo e constantemente agitado, de desemprego, de subemprego, no qual, para muitos adolescentes, persiste o sentimento de exclusão e de ausência de futuro. A partir dessa caracterização do mundo, a educação é expressa como “utopia necessária”, “[...] trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1999, p. 11). Para que a educação cumpra esses papéis, defende a Comissão ser necessário e indispensável uma reforma da educação, também solicita que se “[...] preste atenção prioritária ao estatuto social cultural e material dos educadores” (DELORS, 1999, p. 26), visto que são considerados fundamentais para o êxito das mudanças pretendidas.

O ensino também é caracterizado como o “ponto fraco dos nossos sistemas educativos”. A “inércia e ausência de capacidade de adaptação” são “objeto de muitas críticas e geradoras de muitas frustrações” (DELORS, 1999, p. 23-29). Recomenda-se para este nível de ensino, repleto de problemas, estabelecer a educação ao longo de toda a vida para que possa coordenar “[...] diferentes sequências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos” (DELORS, 1999, p. 21).

Assim, no Relatório, a importância e a finalidade da educação para o presente e futuro, “[...] surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1999, p. 11), é entendida como via de desenvolvimento, dotada da capacidade de “[...] fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (p. 11). Recomenda reconsiderar os conteúdos e a organização do ensino secundário, particularmente, preocupar-se mais com a preparação para a vida ativa. A formação profissional sugerida é a que precisa “[...] conciliar dois objetivos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar” (p. 136).

O documento da CEPAL/UNESCO *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e o Caribe nos anos 1990* (1992) discute as possibilidades de desenvolvimento dos países latino-americanos e indica estratégias para melhor explorá-lo, fundamentando-se na Teoria do Capital Humano, elege como foco de discussão a questão dos recursos da humanidade. O argumento, neste Relatório, para eleger tais recursos como objeto de discussão, coloca-se, por motivo do entendimento, de que o aproveitamento do potencial técnico ou econômico das novas tecnologias depende de mudanças realizadas no sistema de educação e capacitação (CEPAL/UNESCO, 1995). Repete, portanto, o exposto em outros documentos internacionais de que “[...] a educação é uma prioridade nas discussões sobre estratégias nacionais de crescimento e desenvolvimento” (p. 132). Posiciona a reforma da educação na ordem do dia, como estratégia de crescimento e desenvolvimento.

De acordo com o Relatório da CEPAL/UNESCO, o problema da escola é não estar ajustada para atender às necessidades de uma sociedade moderna, ela teria se desvinculado da economia e da sociedade e teria levado a um “[...] processo gradual de obsolescência curricular, oferecendo aprendizagem cada vez mais distanciada das que seriam necessárias para a atuação numa sociedade moderna” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 58). Entende-se que essa chamada “deterioração” atinge mais a educação técnico-profissionalizante, visto que, numa sociedade de globalização e competição internacional, a função econômica da educação encontra-se mais valorizada “[...] ao atribuir à disponibilidade de recursos humanos e aos mecanismos de formação papel destacado entre os fatores da competitividade” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 128).

Contudo, alerta para que se deixe de lado a função sociopolítica da educação, porque, diante das mudanças no mundo do trabalho e do emprego, pode gerar tensões sociais (CEPAL/UNESCO, 1995). É possível apreender um esforço para afastar as decisões sobre as políticas sociais a política e concentrar-se na ideia de neutralidade técnica, a qual se justifica em nome da eficiência, da agilidade e do pronto atendimento das necessidades dos indivíduos. A reivindicação por “mais e melhor educação” é ideologicamente invertida pela classe dominante “[...] não como reivindicação de ‘classe’, mas como *necessidade individual*” (WARDE, 1979, p. 59).

Para dar forças ao argumento, o documento da CEPAL, recorre aos argumentos de Peter Drucker, conhecido como “guru” da administração, que com a sua produção intelectual tem contribuído para legitimar a hegemonia da sociedade capitalista, na acepção gramsciana, intelectual orgânico do capital. Conforme cita:

A opinião de Drucker é que o tipo de educação de que se necessitará no futuro deverá ter não só essa função pragmática como também centrar-se na transmissão de responsabilidade social, que demanda ética, valores e moralidade (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 161).

Embora o discurso esteja posicionado mais nas mudanças da forma de trabalho e na necessidade de atualizar o conteúdo da formação que já está em obsolescência, diante de uma sociedade dita moderna, a questão mais preocupante do Relatório é com o desemprego e a disponibilidade de recursos humanos propensos ao trabalho. Conforme pode ser depreendido pela afirmação que segue:

Por um lado, incentivam o prolongamento da escolarização; por outro, organizam programas de capacitação para desempregados. As duas ações combinam a busca imediata de um objetivo social (diminuição do desemprego juvenil) com um desiderato econômico de longo prazo (aumento da disponibilidade de pessoal qualificado) (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 130).

O prolongamento da escolarização tem a função de retardar o ingresso no mercado de trabalho e manter a vontade de dispor-se ao trabalho. Neste Relatório, o jovem é colocado como objeto de preocupação e são referidos como aqueles que integram o grupo dos mais prejudicados, uma vez que, “eles constituem a maior proporção dos que recebem menores salários e dos desempregados, e não apenas

contam com escassas possibilidades de aquisição de bens e serviços como também são, com frequência, praticamente excluídos da cidadania” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 23).

A inquietação é com a população jovem diante da impossibilidade de acesso ao consumo e das facilidades prometidas pelo desenvolvimento, que pode constituir espaço de frustração e ser determinante da violência.

Mesmo que não tenha ainda estabelecido relações causais diretas, é razoável supor que esse ‘espaço de frustração’ seja fator determinante da violência e delinquência em que incorre grande número de jovens. Ainda mais quando se considera que a defasagem entre fantasia e realidade é certamente mais grave do que sugerem as cifras globais (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 23).

A preocupação com a violência gerada pela chamada frustração juvenil, leia-se, exército de reserva de mão de obra e com pouca formação escolar, advém dos efeitos da lógica do capital que exclui um grande contingente de pessoas. A referida preocupação com a desagregação dos vínculos de solidariedade e coesão social é o medo, e, portanto, o esforço de recomposição da legitimidade do Estado diante da ação excludente do capital. A promessa de prosperidade que as oportunidades que o emprego em massa da expansão da acumulação fordista faculta, contribui para a legitimidade da sociedade capitalista. A atual forma de acumulação tem-se mostrado incapaz de gerir a existência do trabalho assalariado na forma predominante de inserção social e acesso à renda (CHESNAIS, 1996).

Diante da clareza das organizações internacionais e do significado dessas mudanças para a manutenção da hegemonia do Estado capitalista, chega-se, em nome da solidariedade e do “bem para todos”, a “convocar” os sindicatos à tarefa de manutenção da coesão social, ao se referir às mudanças na esfera do trabalho:

Essa nova distribuição da mão-de-obra modificará as relações entre capital e trabalho, bem como o papel dos sindicatos. Do ponto de vista da lógica do capital, a revalorização da imagem do trabalhador corresponde a uma necessidade nascida das mudanças técnicas. A partir dela o capital desenvolve tendências orientadas para a desintegração dos vínculos de solidariedade e coesão social. Ao sindicalismo colocam-se, então, duas possibilidades: limitar-se a defender os interesses do estrato privilegiado de trabalhadores integrados ou proteger os menos integrados, apoiando-se em razões que vão além da mera lógica econômica (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 184).

Na afirmação da preocupação com a desagregação social provocada pela exclusão, o Relatório valoriza a educação não só por promover a capacidade produtiva dos indivíduos (saber fazer), agregando valor de empregabilidade, como, por constituir instituição principal de agregação social pelo seu conteúdo ético e moral (saber ser). É próprio do capitalismo esvaziar o trabalho do seu conteúdo histórico-social de objetivação primária e não eliminável da determinação do ser social (PAULO NETTO; BRAZ, 2008), reduzi-lo a emprego, a ocupação, a profissão. Diante da diminuição das oportunidades de venda da força de trabalho, numa afirmação anistórica, declara que o trabalho é “fundamento da integração social”, que na sua diminuição seria a escola a instituição de agregação mais eficaz. Conforme se lê:

A tese defendida por Gorz é que o trabalho já não pode servir como fundamento da integração social. Se a função social continua a desenvolver-se sobre a base da lógica econômica e do trabalho, a exclusão, a marginalização, a dualização, etc. serão fenômenos inevitáveis e crescentes.

Somente uma política baseada na redução da jornada de trabalho e na profissionalização universal permitirá a rotatividade necessária para que todos participem dos benefícios do progresso social. Gorz enfatiza que a generalização das competências e dos altos níveis de qualificação é o meio mais adequado e eficaz para combater a dualização da sociedade.

Em suma, também na visão relativamente pessimista de Gorz o esforço educacional aparece como a forma mais eficaz, a longo prazo, para evitar a segmentação e favorecer a integração social (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 184).

O documento da UNESCO não deixa de falar em produtividade, mas faz um apelo para a solidariedade, a coesão social. No documento da CEPAL, a defesa se concentra principalmente na produtividade, competitividade e na defesa de afastar a política do campo produtivo. Afirma que é questão principal de discussão, reencontrar o caminho do crescimento após o período de estagnação vivido nos anos de 1980⁶. Associar os anos 1980 a uma época de estagnação e turbulência é uma apelo para deixar a política de lado e se fixar na meta do progresso técnico, da produtividade. São inúmeras as políticas necessárias para responder ao critério de transformação produtiva com equidade, tendo a industrialização como eixo da transformação produtiva. No campo econômico, a recomendação se fixa no progresso técnico e no aumento da

⁶ Os anos 1980 são chamados de anos turbulentos, conforme lemos: “Se trata, nada menos, de reencontrar el camino para acceder al desarrollo; un camino que parece haberse perdido en el turbulento devcenio que recién concluyó” (CEPAL, 1996, p. 12).

produtividade, para tanto, indica-se maior nível de abertura econômica, alertando para o sacrifício que está por vir e indicando atribuir atenção especial aos fatores sociopolíticos, dando mais atenção aos agentes sociais.

La realización de la transformación productiva con equidad no sólo está condicionada por factores de tipo económico; también entraña ciertos requisitos sociopolíticos, entre los cuales se destaca el apoyo de los distintos agentes sociales, especialmente en términos de una motivación favorable de éstos para aceptar los sacrificios y las responsabilidades que la transformación productiva trae aparejados (CEPAL, 1996, p. 57).

Apresenta, nesse conjunto, a estratégia educativa para a mudança proposta. Busca aliar crescimento, equidade e democracia. Atribui atenção especial à capacitação dos trabalhadores. A competitividade e o melhor aproveitamento do progresso técnico dependeriam da capacitação dos trabalhadores e estes teriam mais oportunidade de desenvolvimento individual e coletivo.

La capacitación de trabajadores es una actividad que apunta simultáneamente a las dos grandes metas de la transformación productiva: el crecimiento y la equidad. Junto con aumentar la competitividad, amplía las oportunidades de desarrollo individual y colectivo (CEPAL, 1996, p. 121).

Sobre a formação de recursos humanos, em relação à educação média, o documento recomenda inserir diferentes caminhos e especializações, assim como a combinação de programas de ensino e aprendizagem entre a instituição educacional e empresas.

[...] las instituciones educativas impartan conocimientos generales, y por otra las empresas, por la vía de un estatuto de aprendices, formen a los jóvenes educandos. Las empresas, por la vía de un estatuto de aprendices, formen a los jóvenes educandos. También pueden acordarse – entre empresas públicas y privadas, cámaras de empresarios, sindicatos y otras agrupaciones – programas especiales donde los educandos reciban capacitación específica durante períodos cortos, de seis meses o un año (CEPAL, 1996, p. 122).

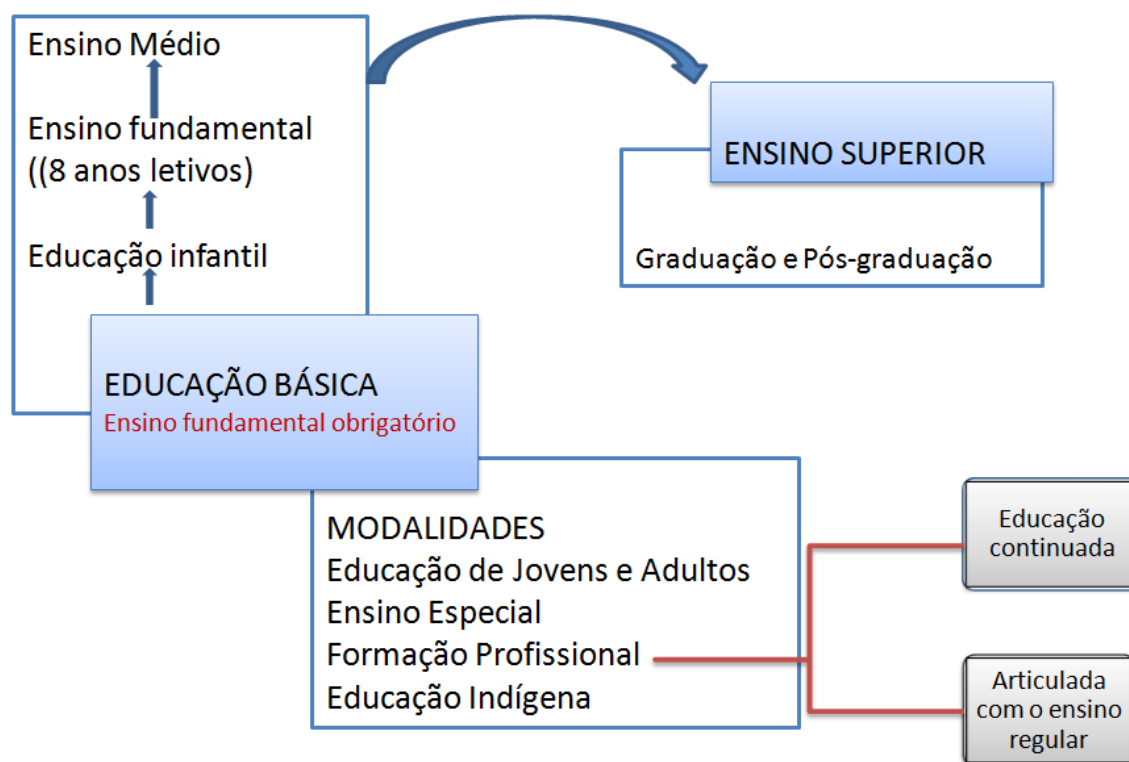
O incentivo à capacitação para a formação de pequenas empresas é uma alternativa para a redução do desemprego “[...] en este caso, el trabajador ‘crea su propio empleo’” (CEPAL, 1996, p. 124). A relação entre educação e trabalho, que antes era voltada para o trabalho industrial, passa a se constituir em maior produtividade do setor informal, para melhor aproveitar as oportunidades locais. Um resguardo para a

pressão sobre o mercado formal (GERMANO, 1990, p. 381). Enfim, este e outros documentos são expostos ao público enquanto se organiza a reforma da educação brasileira, num contexto de mudanças significativas na esfera do trabalho.

3.5.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996

A figura 2, abaixo, apresenta a organização da educação nacional em conformidade com a reforma dada pela LDB, nº 9394/1996. A educação básica passa a compreender a educação infantil (sai da assistência social e se incorpora ao campo da educação), o ensino fundamental (antigo ensino de 1º grau) e o ensino médio (antigo ensino de 2º grau). A prioridade do ensino médio é com a formação geral, combinada com a preparação para o trabalho. Enquanto a qualificação profissional pode ocorrer integrada ao ensino médio quando concomitante ou como educação continuada.

Figura 2: Organização da educação nacional dada pela Lei nº 9394/96



Fonte: Elaborado a partir do disposto na Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1997b).

O Decreto nº 2.208/1997 institui a Educação Profissional em três níveis: Básico⁷, Técnico⁸ e Tecnológico⁹ e define a sua organização curricular como própria e independente do Ensino Médio (BRASIL, 1997a). Estabelece a qualificação projetada com a noção de competência¹⁰ (RAMOS, 2002) e a possibilidade de organização curricular em módulos.

O Presidente Fernando Henrique Cardoso, em mensagem proferida ao Congresso Nacional na abertura da quarta sessão legislativa ordinária, da 50ª Legislatura, em 1998, comunica que há um novo consenso sobre o ensino médio, qual seja, de instância formadora da cidadania, de forma que o seu conteúdo tenha ênfase para a educação geral. Contradizendo toda a discussão realizada nas universidades, nos congressos especializados em educação. Nas palavras do Presidente:

Intensos debates que vêm ocorrendo no país convergem no sentido de reconhecer a crescente importância do ensino médio como instância formadora da cidadania. Daí a ênfase na educação geral que ressurgiu sob novas perspectivas. Há concordância também em reconhecer que o processo produtivo brasileiro requer qualificações específicas, de complexidade intermediária, embora assentadas em bases de conhecimentos gerais (CARDOSO, 1995, p.12).

Falleiros (2005, p. 209), ao analisar a reforma educacional dos anos 1990, identifica que ela se define com o *slogan* “educação para a cidadania.” Um dos principais veículos dessa nova proposta de educação é o documento oficial denominado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nele há uma proposta educacional que, segundo a autora, demanda conformar o “novo homem” [...] de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da ‘flexibilização’ do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política” (p. 211). Dessa forma, o espírito de competitividade e o de solidariedade seriam desenvolvidos em paralelo, deixando de lado a perspectiva de classe e focando nas tarefas de amenização da miséria (FALLEIROS, 2005)

⁷ O Decreto nº 2.208 define o nível básico para a qualificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade anterior (BRASIL, 1997a).

⁸ O Decreto nº 2.208 define o nível técnico para proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio (BRASIL, 1997a).

⁹ O Decreto nº 2.208 define o nível tecnológico como correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, dedicados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997a).

¹⁰ Para a crítica a noção de competência, ver Ramos, 2002.

Muitas dessas ideias que Falleiros (2005) questiona são incorporadas no texto do Parecer nº. 15/98, que dá origem à Resolução CNE/CEB n. 3/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. O Parecer é enunciado como resultado da consulta a diversas vertentes¹¹. Entre os objetivos enunciados às DCNEM, alude “[...] dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 5).

As DCNEM, ao caracterizarem o ensino médio brasileiro, inicialmente, demarcam que há um amplo crescimento na demanda pelo ensino médio, explicam que a vontade de ascender a patamares mais avançados no sistema de ensino, responderia não só das aspirações decorrentes da urbanização e modernização, conseqüentes do crescimento econômico, como da “[...] crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade” (BRASIL, 1998, p. 6). Comprova o aumento dessa demanda com estatísticas sobre o crescimento das matrículas no ensino médio: “De 1985 a 1994, esse crescimento é em média de mais de 100%, enquanto no ensino fundamental é de 30%” (p. 6). O aumento da demanda está, portanto, justificado pelas necessidades do desenvolvimento econômico do país e, ao mesmo tempo, pela vontade do indivíduo de melhorar as suas condições de vida e de trabalho. Nesse caso, uma coisa estaria ligada à outra.

Ainda na caracterização dessa etapa de ensino, o Parecer nº 15 constata que a educação média é vulnerável à desigualdade social, lembra que, historicamente, a sua finalidade se coloca em disputa entre as orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, ou entre objetivos mais humanistas e mais econômicos. Afirma que essa tensão expressa privilégios e exclusões, pela qual é a origem social fator decisivo na determinação do percurso escolar. Assevera que o momento em que vive a educação brasileira estaria possibilitando mudar a perspectiva definidora de caminhos pela origem social. Este novo momento seria demandado pela convergência de dois interesses: a vontade brasileira de superar os privilégios de origem social e a demanda da economia

¹¹ Cita que o referido Parecer recebeu contribuição de diversas entidades: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação – CNTE, o CONSED, o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, as universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), a SEMTEC, as escolas técnicas federais (BRASIL, 1998).

por “recursos humanos mais qualificados”. Insiste que se trata de uma oportunidade histórica para

[...] mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil, para atender, com qualidade, clientelas de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas. (BRASIL, 1998, p. 9-10).

Esta é a principal justificativa para a reforma da educação média na década de 1990: atender aos interesses do indivíduo e da economia, para tanto, a educação média deveria, segundo as DCNEM, direcionar o ensino médio “[...] buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma teve como forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas” (BRASIL, 1998, p. 12). Assim, nesse empenho de mudança de direção, são apresentados os Fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos do chamado Novo Ensino Médio Brasileiro. A orientação dada pela reforma, conforme descrevem as DCNEM, redireciona a escola média para uma formação geral.

[...] para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 1998, p. 13).

É afirmado nas DCNEM que a reforma do ensino médio brasileiro encontra-se em sintonia com a última geração de reformas do ensino médio no mundo. Essa aproximação com as experiências internacionais é justificada pela vantagem de evitar equívocos que outros países não puderam evitar.

A publicação – Cadernos da UNESCO Brasil, *Educação, trabalho e desemprego: novos tempos, novas perspectivas*, de 1998 – reúne três conferências proferidas por Jorge Werthein em eventos nas áreas de educação e trabalho, naquele ano 1998. Dessa coletânea, os textos *Educação profissional: desafios e perspectivas* e o texto *desemprego, tempo livre e lazer: a necessidade de uma nova ética* são pertinentes ao objeto de estudo.

No primeiro texto, Werthein (1999), ao abordar as questões sobre educação profissional no contexto mundializado, alerta que as transformações se operam em ritmo

acelerado e com características imprevisíveis, reporta-se às ideias expostas no Relatório Delors sobre o momento em que se vive para reafirmar que a globalização traz outro dinamismo ao mundo, ao estabelecer a competitividade como regra para participar no desenvolvimento das relações econômicas mundiais. Afirma que esse processo torna mais transparente os que perdem e os que ganham, sendo que os “[...] países periféricos, via de regra, permanecem à margem desse processo concentrador de ciência e tecnologia” (WERTHEIN, 1999, p. 11). Tais mudanças, argumenta, atingem a estrutura social em sua totalidade e geram incertezas. Especifica ainda que

o aumento do desemprego e da violência, o progressivo endividamento e a redução de autonomia das nações, o crescente efeito da globalização sobre o Estado-Nação, entre outros fatores, ajuda a espalhar um sentimento geral de vulnerabilidade entre as pessoas e as instituições (WERTHEIN, 1999, p. 11).

As mudanças concretas na vida das pessoas são, via de regra, expressas como “sentimentos”. Nesse texto, repete-se o exposto no Relatório Delors (1999) sobre “os sentimentos” ruins, quais sejam: sentimento de exclusão, sentimento de desencanto, sentimento de frustração, sentimento de vulnerabilidade, perante fenômenos como o desemprego, sentimento ilusório de segurança, sentimento de incerteza. Em se tratando de sentimentos ruins, que estariam assolando as pessoas na atualidade, a solução estaria na transformação do indivíduo, dos sentimentos ruins em bons — “cultivar este sentimento de que pertencem à comunidade e de coesão social”; “sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”; “sentimento de partilhar valores e um destino comuns” (DELORS, 1999, p. 113, p. 100 e p. 49 respectivamente).

A ideia é que, ao transformar os sentimentos do homem, a sociedade também se modifique. Ainda que exista o reconhecimento dos problemas, a questão que nunca se põe é a dificuldade do capitalismo resolver as contradições que lhe são inerentes. O sistema competitivo e expansionista por natureza esbarra no seu próprio limite e o que fica explícito na materialidade é camuflado numa solução que, repetidas vezes, é afirmada como reforma do sistema educacional.

Nas considerações de Werthein (1999), a política educacional tem a difícil tarefa de atender às demandas da globalização econômica e, de igual modo, acolher as reivindicações dos movimentos sociais pela cidadania: “[...] dar respostas ao mercado e

dar respostas ao ‘aprender a ser’ das pessoas – representa um desafio sem precedentes, mas, ao mesmo tempo, indispensável à nova institucionalidade da educação profissional” (WERTHEIN, 1999, p. 15). Até quando se refere aos movimentos sociais deturpa as palavras; pois, os movimentos sociais não defendem a cidadania burguesa. Este é considerado o ponto crucial: responder ao mercado e, concomitantemente, manter a coesão social, manter ou criar legitimidade do Estado Capitalista. Visto que esta precisa ser forjada.

O segundo texto do mesmo autor – *Desemprego, tempo livre e lazer: a necessidade de uma nova ética* – é mais explícito ao propor uma mudança no sistema educacional como meio de garantir a governabilidade. Nas considerações de Werthein (1999), diante do desemprego estrutural, o sentimento da capacidade pessoal, importante para a motivação de uma ética do trabalho, começa a dar lugar a uma visão mais fatalista e oportunista. O autor apresenta os dados do desemprego mundial para mostrar que a integração social que o trabalho garante precisa dar lugar a outra coisa quando “[...] a incorporação ao trabalho deixa de ser universal e se converte em patrimônio de uns poucos” (WERTHEIN, 1999, p. 24). Fica a pergunta: Se o trabalho deixa de garantir a coesão, o que colocar no lugar? Werthein (1999) apresenta uma pesquisa realizada entre jovens americanos, alemães, japoneses e franceses sobre os valores do tempo presente que indicam “[...] que, para três quartos deles, o trabalho não constitui um valor” (p. 25). Lembra ainda que a pesquisa é realizada em países ricos e que, para os pobres, ainda persiste o sonho com a possibilidade de integração pelo trabalho. Nos auspícios do capital financeiro é cada vez mais difícil de gerir a existência do trabalho assalariado na forma predominante de inserção social e acesso à renda. A promessa de uma vida melhorada do capitalismo entra em contradição com a prática.

Em 1999, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional em nível técnico, Parecer CNE/CEB nº 16/99, acompanhada da Resolução CEB N.º 4, de 8 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional em Nível Técnico. O referido Parecer apresenta a difícil tarefa de definir as diretrizes que orientam as unidades escolares na construção de seus currículos de forma a levar em conta as peculiaridades das demandas dos cidadãos, do desenvolvimento tecnológico, da sociedade e do mercado de trabalho. O Parecer encaminha que os currículos sejam flexíveis, organizados por competências profissionais gerais do técnico por área. Anexo à Resolução CNE/CEB n. 04/1999, é

apresentado um quadro de áreas profissionais (vinte áreas profissionais¹²) com respectivas cargas horárias mínimas.

O Parecer procura situar a educação profissional na abrangência do “[...] direito à educação e ao trabalho” (BRASIL, 1999, p. 5), em tese, distanciando-o da formação de mão de obra. Na construção do argumento, lembra que a formação profissional, desde as suas origens, sempre é reservada às classes menos favorecidas, e que o trabalho, historicamente, está associado ao castigo, ao exercício manual. Recorda que a herança colonial influencia a visão da sociedade sobre o trabalho e a formação profissional, “Não se reconhece vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requer educação formal ou profissional” (BRASIL, 1999, p. 6).

O Parecer ressalta que, nos anos de 1970, a formação profissional é limitada ao treinamento para produção em série, padronizada e com a incorporação de trabalhadores semiqualeificados, “[...] desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas” (BRASIL, 1999, p. 6). Afirma que isso decorre de uma organização que se pauta pela separação entre planejamento e execução, o conhecimento requer apenas os níveis gerenciais, em razão deste nível possuir o monopólio do conhecimento técnico e organizacional. Por esta ótica, a “[...] baixa escolaridade da massa trabalhadora não é considerada entrave significativo à expansão econômica (BRASIL, 1999, p. 7). Esse quadro é alterado nos anos 1980, segundo o Parecer, em consequência das mudanças no mundo do trabalho: internacionalização das relações econômicas, o emprego de novas tecnologias na produção. Tais mudanças passam a requerer outra formação dos trabalhadores:

[...] passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (BRASIL, 1999, p. 7).

¹² 1. Agropecuária, 2. Artes, 3. Comércio, 4. Comunicação, 5. Construção civil, 6. Design, 7. Geomática, 8. Gestão, 9. Imagem pessoal, 10. Indústria, 11. Informática, 12. Lazer e desenvolvimento social, 13. Meio ambiente, 14. Mineração, 15. Química, 16. Recursos pesqueiros, 17. Saúde, 18. Telecomunicações, 19. Transportes e 20. Turismo e hospitalidade.

Nasce ali, na ótica do Parecer, o entendimento de que é preciso formar profissionais polivalentes¹³, capazes de atuar em situações e contextos em mutação. A consequência desse entendimento é que as escolas passam a diversificar programas e cursos profissionais, tornando-os mais polivalentes. O objetivo é o atendimento das novas demandas do trabalho: trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. A educação profissional, além do domínio operacional da função, deve formar para a compreensão global do processo produtivo, “[...] com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, 1999, p. 8)”.

O Parecer reafirma o disposto na Lei Federal nº 9.394/1996, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao afirmar a

[...] identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 1999, p. 15).

E educação profissional integrada à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Sendo a melhoria da qualidade da educação básica condição para o sucesso “[...] num mundo pautado na competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento” (BRASIL, 1999, p. 16).

No Parecer, repetidas vezes, alega-se que a nova demanda do mundo do trabalho para a educação é uma formação polivalente¹⁴, aquela que prepara o jovem para um mundo em transformação, portanto, com competências para tomar decisões, resolver

¹³ “A conciliação entre a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo correspondente à habilitação ou qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos” (BRASIL, 1999, p. 37).

¹⁴ “Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente” (BRASIL, 1999, p. 19).

problemas, com capacidade de aprendizagem autônoma. Competências¹⁵ gerais e profissionais que capacite o indivíduo a agir num mundo em mutação¹⁶. Nesta perspectiva, cabe melhorar a qualidade da educação básica nos termos expostos, promovendo a diversificação da oferta da educação profissional.

O Parecer enaltece o espaço que a LDB n.º. 9394/1996 reserva à educação profissional, ao considerá-la “[...] como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial” (BRASIL, 1999, p. 17). E mais de uma vez repete: “Passa a ter um estatuto moderno e atual, tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico e social, quanto na sua relação com os níveis da educação escolar” (p. 17).

A articulação¹⁷ com a educação básica, mencionada acima, não significa integração do ensino médio ao ensino profissional. Outro aspecto destacado é a independência¹⁸ entre o ensino médio e o ensino técnico que a nova normativa proporciona, justificada como uma vantagem ao aluno, em virtude da condição de flexibilidade que a escolha de itinerário na educação profissional possa possibilitar. Para o aluno, distingue a vantagem de não o prender a uma escolha por três ou quatro anos e, para a instituição, o benefício da versatilidade e probabilidade de rever e atualizar¹⁹ o

¹⁵ “A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas” (BRASIL, 1999, p. 19-20).

¹⁶ “O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis” (BRASIL, 1999, p. 33).

¹⁷ “O termo articulação, empregado no artigo 40 da LDB indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal N.º 5.692/71” (BRASIL, 1999, p. 24).

¹⁸ “A rearticulação curricular entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação” (BRASIL, 1999, p. 21).

¹⁹ “A modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção

seu currículo. O fato é que a matrícula para a educação profissional em 1999 está, em sua maioria, na rede privada, conforme pode ser visualizado na tabela que segue.

Tabela 1: Educação profissional 1999

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – 1999									
Unidade da federação	Dependência Administrativa	Nível Técnico				Nível Básico			
		Cursos		Matrícula		Cursos		Matrícula	
		total	%	total	%	total	%	Total	%
BRASIL	Total	5018	100,0	716.652	100,0	27555	100,0	2.045.234	100,0
	Federal	594	11,8	101.001	14,1	1547	5,6	72.966	3,6
	Estadual	1448	28,9	265.772	37,1	889	3,2	120.999	5,9
	Municipal	268	5,3	37.150	5,2	930	3,4	79.790	3,9
	Privada - Total	2708	54,0	312.729	43,6	24.189	87,8	17.771.479	86,6
	Sistema S	498	9,9	48.296	6,7	11.487	41,7	809.678	39,6

Fonte: INEP (1999).

Segundo os dados divulgados pelo Censo da Educação Profissional, realizado pelo INEP (1999), a educação profissional concentra a maioria das matrículas na rede privada. Em segundo, está a rede estadual para o nível técnico. No Brasil, o nível básico concentra a maioria das matrículas na rede particular, a rede pública é inexpressiva, a nova normativa permite mais liberdade e flexibilidade para a atuação da rede privada com o ensino profissional.

Em 2001, o Presidente Fernando H. Cardoso anuncia que a prioridade nos quatro anos do seu Governo centrar-se-á no ensino fundamental, “[...] estratégia para a superação dos problemas que dificultam a expansão e a melhoria da qualidade dos demais níveis de ensino” (CARDOSO, 2001, p. 44). E, no âmbito do ensino médio, declara que a reforma “[...] desvinculou a educação profissional do ensino médio de caráter acadêmico” (CARDOSO, 2001, p. 53). Medida firmada pelo governo e portadora do mérito de facilitar o caminho dos jovens que buscam capacitação para o mercado de trabalho.

de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho” (BRASIL, 1999, p. 18).

Tendo como justificativa as mudanças operadas na esfera da produção, a formação profissional é afirmada como reciclagem²⁰ profissional. O Programa Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), do Ministério do Trabalho, em parceria com sindicatos, assume a finalidade de reciclagem (CARDOSO, 1998). Nesse entendimento a estrutura curricular foi organizada em módulos e cursos de curta duração, na perspectiva de reciclagem.

Nas considerações do Presidente FHC, o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, parceria com o Ministério do Trabalho, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, é um mecanismo de implantação do novo modelo de ensino profissional (CARDOSO, 2001), seja pela diversidade de ofertas que apresenta, seja pela adequação do curso à exigência da empregabilidade.

O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP é uma iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho. Seu objetivo é desenvolver ações integradoras da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com vistas à implantação de um novo modelo de educação profissional. Prevê a implantação de vagas, a diversidade de oferta e a definição de cursos adequados às exigências da empregabilidade (CARDOSO, 1998, p. 57).

De acordo com a divulgação feita pelo IBGE, depois de 1996, há uma grande expansão das matrículas no ensino médio, se, em 1994, são 4.510.199 matrículas, no ano de 2000, estão registradas 8.192.948 matrículas (IBGE, 1996; 2000). Isso representa um aumento aproximado de 81,6%. A expansão figura para os Estados um grande desafio. Na busca por recursos para fazer frente à demanda, os Estados passam a aderir a programas do MEC que fornecem recursos ao ensino médio (para melhoria da estrutura física e pedagógica): ao Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, iniciado em 1997, ao Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED – Projeto Escola Jovem, assinado em março de 2.000. De forma que o consenso em torno da Reforma ocorre via programas de governo, concretizando-se em ações.

²⁰ No contexto de mudanças tecnológicas e na organização do trabalho, o termo reciclagem foi utilizado como similar à atualização profissional, no sentido de reaproveitamento da força de trabalho, por meio de um curso de atualização, que permitisse ao trabalhador adaptar-se às novas demandas do trabalho. Esse novo ciclo de aprendizagem poderia ser técnico ou comportamental.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, 2001, com duração de 10 anos, em sua introdução, registra a origem da ideia de um plano de educação, repetindo as afirmativas de outros documentos de política e reafirma que a concepção coletiva da educação é um problema nacional datada no contexto social, político e econômico do início do século XX, momento em que a educação se impõe como condição fundamental para o desenvolvimento do país. O reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento brasileiro justifica o estabelecimento da prioridade na ampliação da educação infantil, do ensino médio e da educação superior. Inclui também

[...] a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 2001, p. 8).

Lembra que, no processo de modernização em curso no país, o ensino médio tem um papel importante a desempenhar, afirma ainda que isto é verdadeiro para os países desenvolvidos, como para os países que lutam para superar o subdesenvolvimento, por ser fator de formação para a cidadania e formação para o trabalho. A ideia dominante é que a modernidade impõe na formação dos jovens e adultos a aquisição de competências relacionadas ao exercício da cidadania e da inserção produtiva. A Teoria do capital Humano renasce nesses textos com os termos que utiliza (desenvolvido, subdesenvolvido, produtividade). No PNE são listadas as competências requeridas para a vida produtiva a serem adquiridas no ensino médio:

[...] auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001, p. 32).

A prioridade da educação básica, conforme consta no PNE, centra-se numa sólida formação geral, porém, a formação fundamental, integrada com educação profissional, é recomendada²¹ à EJA, justificada por aumentar a sua eficácia. O Plano trata da educação tecnológica e da formação profissional no item destinado às

²¹ Conforme apresentado em objetivos e metas da modalidade de ensino n. 15, “Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional” (BRASIL, 2001, p. 52).

modalidades de ensino. Apresenta, de início, que as informações sobre a oferta de formação para o trabalho são imprecisas no Brasil, precisamente por sua heterogeneidade e diversidade: cursos oferecidos nas redes federais e estaduais de escolas técnicas, programas desenvolvidos pelo Ministério do Trabalho, secretarias estaduais e municipais do trabalho, cursos dos sistemas nacionais de aprendizagem, cursos particulares de curta duração, treinamento em serviço de cursos técnicos oferecidos pelas empresas para seus funcionários e educação a distância.

Considerando que a demanda é variada, o PNE avalia que a diversidade e a heterogeneidade são elementos positivos. Consideram-se pontos negativos: a insuficiente oferta em relação “[...] à população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar” (BRASIL, 2001, p. 57-58), a limitação de vagas nos estabelecimentos públicos, em especial das escolas da rede federal, em nível técnico e tecnológico, já que estas aliam a formação geral em nível médio à formação profissional.

Em relação às escolas públicas, que oferecem educação profissional, o PNE assinala que as escolas técnicas em nível médio da rede federal têm custo muito alto para instalação e manutenção, isto inviabiliza a sua multiplicação para atender à demanda de jovens por formação profissional. Explica que a oferta restrita leva a uma seletividade que “[...] tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam” (BRASIL, 2001, p. 58). Assim, tirando a rede federal e poucas estaduais, as demais escolas que oferecem educação profissional, informa o PNE, “[...] padecem de problemas de toda ordem” (BRASIL, 2001, p. 58). Outro problema que o PNE afirma ter superado com as diretrizes da educação profissional, propostas no plano, é a histórica dualidade propedêutico-profissional, que tem funcionado como mecanismo de exclusão²², fortemente associado à origem social do estudante. Entende-se, por esta cisão, a separação, no plano da ideia, entre o econômico e o social, como se configurassem coisas distintas.

²² Embora não existam estatísticas detalhadas a respeito, sabe-se que a maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. Em apenas 15% delas, há bibliotecas, menos de 5% oferecem ambiente adequado para estudo das ciências e nem 2% possuem laboratório de informática – indicadores da baixa qualidade do ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população (BRASIL, 2001, p. 59).

O PNE recomenda ao cidadão brasileiro a ampliação dos anos de estudos. Justifica que o acréscimo da escolarização significa aumento do Produto Interno Bruto (PIB)²³. Justifica que a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado (BRASIL, 2001, p. 59). Quanto ao direcionamento da educação profissional, o PNE (2001) afirma:

Há um consenso nacional: a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular (BRASIL, 2001, p. 59).

A educação profissional, entendida como educação continuada que perpassa toda a vida, deve organizar-se em nível básico para qualquer nível de escolarização, complementar ao ensino médio e tecnológico em nível superior de graduação ou pós-graduação. Indica o estabelecimento de um sistema de créditos para o reconhecimento e certificação de competências²⁴ adquiridas por meios não formais de educação profissional ou no trabalho. Outro objetivo expresso no Plano é a parceria entre o Ministério do Trabalho com “[...] as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância” (BRASIL, 2001, p. 56). Quanto à responsabilidade da educação profissional, o PNE (BRASIL, 2001, p. 60) define que esta seja

[...] igualmente compartilhada entre o setor educacional, o Ministério do Trabalho, secretarias do trabalho, serviços sociais do comércio, da agricultura e da indústria e os sistemas nacionais de aprendizagem. Os recursos provêm, portanto, de múltiplas fontes. É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos. A política de educação profissional é, portanto, tarefa que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil.

E, encerra, advertindo que a concretização plena das metas e objetivos delineados é dependente do acolhimento do que está traçado como “Plano de Estado” e

²³ “[...] estudos têm demonstrado que o aumento de um ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5 % do PIB” (BRASIL, 2001, p. 59).

²⁴ A certificação de competências foi objeto do Parecer N°: 17/97 de 3/12/97, também já estava prevista no caput do artigo 41 da LDB n° 9394/96. A crítica à competências, ver Ramos (2002).

não como “Plano de Governo” (BRASIL, 2001, p. 98), reforça que precisa ser assumido por toda a sociedade. Embora essas ideias sejam apresentadas nesse documento como resultado de um amplo consenso. Outra proposta de Plano é elaborada pela sociedade civil.

O PNE, proposto pela sociedade brasileira, é consolidado na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação – CONED, em Belo Horizonte/MG em 1997, conhecido como PNE–Sociedade Civil. A mobilização da sociedade em torno dos rumos da educação se dá por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP. O FNDEP organiza-se para construir uma proposta de educação que considere os setores da sociedade civil comprometidos com a educação pública (BOLLMAN, 2010), em oposição à política neoliberal que se consolida no país.

O PNE-Sociedade Civil, em relação ao ensino médio e à educação profissional, rejeita a reforma prevista na legislação (Decreto nº. 2.208/97) que define a separação das duas redes de ensino: a educação voltada para a formação da classe dominante; e, de outro lado, aquela voltada aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho. O questionamento é sobre a desarticulação na formação profissional específica com a formação geral, da qual inexistem uma sólida formação científica, humanística e política. Critica a vinculação linear da educação técnica às necessidades e demandas econômicas e mercadológicas, a qual se resume a uma “profissionalização ágil, rápida e de baixo custo” (BRASIL, 1998b, p. 05977). Denuncia, portanto, a instituição de uma mudança sem custo para o ensino médio e educação profissional:

Apostando na flexibilização curricular, como “o” instrumento da reforma do ensino médio, e na separação entre o acadêmico e o técnico, como a solução para a profissionalização nesse nível de ensino, o governo pretende implementar mudanças, sem custos, em um dos níveis de escolarização com problemas crônicos acumulados ao longo de décadas (BRASIL, 1998b, p. 05977 - 05978).

O PNE-Sociedade Civil define entre as suas diretrizes a necessidade de revogar o Decreto nº 2.208/97 e chamar a sociedade para promover um amplo debate sobre os rumos da educação profissional. No âmbito internacional, as recomendações seguem um caminho que articula ideias e ações mais concretas e rápidas a mudanças.

A Declaração Educação para todos de Cochabamba é aprovada durante a VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação – PROMEDLAC VII, em março de 2001, conta com a presença dos Ministros de

Educação da América Latina e do Caribe (DECLARAÇÃO..., 2009). Nela, afirma-se que as metas propostas no Projeto Principal de Educação não são atingidas, de forma que continuam a ser uma prioridade e compromisso fundamental. São firmadas as seguintes recomendações para apressar o ritmo da transformação da educação: atribuir mais atenção para a formação docente; promover mudanças na gestão educacional e escolar, que inclui mais atenção para os resultados, e recomenda, para o ensino médio, promover a flexibilização e meios de assegurar a transição do sistema escolar ao emprego de modo a responder aos problemas do desemprego e violência juvenil.

A opção de estimular formas novas e flexíveis de aprendizado representa uma resposta no que diz respeito aos jovens e adolescentes que vivem na pobreza e na exclusão – aqueles que abandonaram a educação formal sem ganhar acesso a uma educação de qualidade. A realidade do atual mercado de trabalho, em um contexto de poucas oportunidades para o emprego formal, exige o treinamento para o emprego, superando obstáculos para assegurar uma transição efetiva do sistema escolar para o emprego. Além disso, problemas cada vez maiores de violência juvenil, dentro e fora da escola, de dependência de drogas, de gravidez e paternidade de adolescentes, assim como o baixo nível de participação dos jovens na cidadania, exigem esforços na educação de valores e soluções urgentes por parte dos educadores e da sociedade (DECLARAÇÃO..., 2009, p. 4).

A Declaração de Cochabamba solicita que a “[...] UNESCO tome a iniciativa de organizar, juntamente com os Ministros da Região, um Projeto Regional com uma perspectiva de quinze anos” (DECLARAÇÃO..., 2009, p. 5), que inclua os elementos fundamentais da referida Declaração e realize avaliações periódicas a cada cinco anos.

O documento da Comissão Europeia *Les indicateurs de qualite de l'education et la formation tout au long de la vie: quinze indicateurs de qualite*, de 2002, em seu introdutório, afirma que os recursos humanos são o principal trunfo da Europa e deve ser o centro das políticas da União Europeia²⁵. Neste documento, afirma-se que a atualização de conhecimentos e competências das pessoas ao longo de toda a vida é fundamental ao cidadão e ao mercado de trabalho. Para dar força aos argumentos, reafirma a necessidade da educação e a formação ao longo da vida (COMMISSION EUROPEENNE, 2002).

²⁵ Les ressources humaines sont le principal atout de l'Europe et devraient être au centre des politiques de l'Union (COMMISSION EUROPEENNE, 2002, p. 3).

Na publicação organizada por Jacques Delors, intitulada *A Educação para o século XXI: questões e perspectivas* são reiteradas as recomendações expostas no Relatório Delors, publicada originalmente em Paris/França²⁶ em 2002 e em língua portuguesa em 2005. Do conjunto de textos publicados, o texto escrito pelo francês Olivier Bertrand (2005) volta-se para discutir questões sobre *Educação e Trabalho*. Neste texto, a educação para o trabalho deve sair da ênfase do saber fazer para a formação de atitudes e comportamentos. A explicação é que, nas sociedades em desenvolvimento, a esperança por emprego situa-se “[...] nas pequenas empresas e no trabalho independente”, de forma que, para tais países, o problema colocado aos sistemas educacionais não é mais a difusão de conhecimentos e habilidades técnicas. Considera o autor que é mais importante o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos, por exemplo, que a capacidade de trabalhar em grupo, de análise e resolução de problemas, de adaptação, de inovação e de expressão oral e escrita como requisitos de inserção no emprego. São as chamadas competências, que “[...] tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental” (RAMOS, 2002, p. 402)

O argumento é que, no processo industrial, o papel da educação para o progresso do indivíduo visa suprir o indivíduo de conhecimento técnico, o qual coopera para o melhoramento de todos os grupos sociais; todavia, Bertrand (2005) afirma que, na sociedade denominada pós-industrial, a importância da educação centra-se mais no aperfeiçoamento comportamental, demandado pelas novas formas organizativas de trabalho. Esta mudança é assim justificada:

[...] diante da incerteza, a adaptabilidade é o melhor caminho para preparar os jovens para o mundo do emprego. Pode-se considerar também que a aproximação entre educação e trabalho é problema não apenas, e talvez nem principalmente, de adaptação do ensino específico e dos conteúdos, mas também de familiarização com o mundo da produção e com o estado de espírito e os comportamentos que ele implica (BERTRAND, 2005, p. 138).

Nesse sentido, defende Bertrand (2005) mais que uma adaptabilidade da educação às necessidades do mercado, “[...] é necessária uma forma qualquer de

²⁶ Publicado originalmente sob o título: *L' éducation tout au long de la vie – défis du XXIe siècle*. Na United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (BERTRAND, 2005).

regulação nacional do sistema educacional, que atenda, de maneira global, a um conjunto de considerações demográficas, econômicas e sociais” (p. 139).

Conclui que se caminha para uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, por conseguinte, isto coloca como desafio à educação “[...] mais que identificar trabalho e emprego clássico, seria necessário levar mais em conta as necessidades de populações que se deveria preparar para um amplo leque de atividades, quer sejam utilitárias, culturais ou lúdicas, quer se situem na esfera doméstica ou social” (BERTRAND, 2005, p. 40). O autor repete as ideias de documentos da CEPAL²⁷, mas agora focaliza o jovem.

Ao dar voz aos documentos normativos ou orientadores da política de educação que reforma o ensino médio e a educação profissional, nos anos 1990, bem como aos documentos das agências internacionais, amplamente divulgados no país, é até possível, a partir de uma leitura superficial, inferir que não existem disputas por projetos educativos e sociais. No entanto, numa leitura mais atenta, identifica-se todo esforço para afastar a política do centro do debate, ao insistir na neutralidade técnica das decisões, apagando qualquer resquício dos movimentos sociais da década de 1980, atribuindo ao período à propriedade de “turbulento” (CEPAL, 1996, p. 12). Afirma, ainda que não o seja, que as ideias expressam o consenso. Deturpar as coisas, transformando reivindicação de classe em necessidade do indivíduo; participação em cidadania; classe em pobre é o objetivo do documento. Outra estratégia é a repetição de ideias-chave ou palavras-chave (produtividade, empregabilidade, educação para o desenvolvimento, cidadania, flexibilidade, adaptabilidade, coesão social, entre outras) de forma que essas se tornem senso comum.

3.6. O DEBATE EDUCACIONAL: ANOS 1980 E 1990

Dívida externa, inflação, recessão, desemprego, reordenamento das lutas sociais e perda da legitimidade são os desafios legados a década de 1980. A política educacional não fica imune ao processo. Há a valorização do planejamento político em

²⁷ Os documentos da CEPAL cujas ideias são repetidas: Transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e o Caribe nos anos 1990 (CEPAL, 1996) e Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL/UNESCO, 1995).

oposição ao desgastado e extensamente criticado técnico-científico (GERMANO, 1990), o léxico crítico toma corpo nos anos 1980.

Sobre a rearticulação da luta e oposição ao regime autoritário e sua política de educação, relata Germano (1990), inicia na segunda metade da década de 1970 pelas universidades e escolas. O autor cita O seminário da UNICAMP *História e Ciências Sociais*, organizado para discutir a questão do autoritarismo nos países latino-americanos, o qual congrega vários intelectuais brasileiros e estrangeiros. Estão presentes: “Eric Hobsbawn, Juan Linz, Arno Meyer, Guillermo O’Donnel” (GERMANO, 1990, p. 339). Cita ainda as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, a partir de 1974, como um espaço de discussão e oposição ao regime. Em 1977, o governo inviabiliza a reunião anual que aconteceria no Ceará por suspensão de verbas, a reunião é transferida para as instalações da PUC de São Paulo, a qual é invadida por tropas policiais, quando estudantes são presos. Em 1978, o *I Seminário Brasileiro de Educação* em Campinas e, em 1980, realizado o II Seminário que é transformado em *Conferência Brasileira de Educação* de reunião bienal organizado pelas universidades e sociedade civil, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Educação – AND, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (GERMANO, 1990). Nesse contexto, os debates, a circulação de ideias se amplia com a diversificação dos espaços de publicação de textos críticos em educação:

Surge o CEDES, a ‘Revista Educação e Sociedade’ começa a circular e uma Editora – a Cortez – praticamente se especializa no campo da educação. Ao mesmo tempo, a partir da 2ª metade dos anos 70, vem à tona uma produção teórica de esquerda – quase sempre oriunda dos programas de pós-graduação das universidades – que critica a educação capitalista e a política educacional brasileira (GERMANO, 1990, p. 360).

Em 1980 é criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) que é precedida pelas associações de docentes em muitas universidades (GERMANO, 1990). A contestação crescente e mais organizada, não só por expor que as estratégias de hegemonia estão funcionando, como, para demonstrar o crescente espaço de contradições e ambiguidades e “renovação” (GERMANO, 1990, p. 361). As estratégias de hegemonia têm que mudar. Ações e discurso são renovados nos anos 1990.

No âmbito da produção flexível, a forma predominante de acumulação se mostra incapaz de gerir a existência do trabalho assalariado, na forma predominante de inserção social e acesso à renda. Antunes e Alves (2004) analisam as mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital, após a retração do binômio taylorismo/fordismo, que reduz o proletariado industrial, fabril, manual, estável e especializado. Segundo os autores, o trabalho entendido como “sistema de metabolismo, sob controle do capital” (p. 336), torna o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego, desemprego e intensificação dos níveis de exploração para aqueles que trabalham. Esse é o contexto de constituição da Lei nº 9394/96, das Diretrizes Curriculares do ensino médio e educação profissional e PNE de 2001.

Nessa conjuntura é que se consolida o compromisso com a pobreza, os excluídos passam a constituir o alvo das políticas. Na década de 1970, como já mencionado, a questão, prioritariamente, é voltada para a produtividade do trabalhador, sem descuidar da formação do cidadão (homem “íntegro” a serviço do país) o “trabalhador-cidadão”. Uma encarnação da junção das necessidades da produção e do cidadão, com prioridade para a produtividade.

Nas novas circunstâncias econômicas e políticas constituídas, algumas mudanças são operadas na legislação (a Lei nº 7.044/1982 alterou a Lei nº 5692/1971, o termo qualificação para o trabalho fora substituído por preparação para o trabalho) e, nesse conjunto, a questão da cidadania como preocupação com a pobreza e os excluídos tomam primazia no discurso da política de educação, de forma que a representação do novo pressuposto passa a ser o “cidadão-trabalhador”. Essa inversão não é neutra. A pesquisa de Germano (1990) contribui para a análise. O autor observa que,

[...] no processo de definição da política e do planejamento de educação, de um interlocutor: as classes subalternas, para quem se deveria voltar, prioritariamente, a política educacional. Entretanto, a palavra classe não aparece uma só vez, é substituída pela palavra pobre e, com isso, a relação de exploração foca encoberta, à medida em que não há uma identificação da origem da distribuição desigual da riqueza. Ela é indeterminada. O mesmo ocorre com a dimensão participativa, que diz respeito ao exercício da cidadania, entretanto essa palavra é omitida (GERMANO, 1990, p. 371).

Outra mudança no campo da relação entre educação e trabalho, que Germano (1990) considera, diz respeito à formação para o trabalho, que antes é voltada para a formação de mão de obra para a indústria, passa a se constituir “elevação dos níveis de

produção e produtividade do setor informal” (GERMANO, 1990, p. 381). De operariado industrial, para a preparação de aproveitamento das oportunidades de serviços locais. Isso representa um alívio na pressão sobre o mercado formal, o “emprego industrial entre 1980 e 1983 registra uma queda de 20%” (GERMANO, 1990, p. 381). Nessa outra perspectiva de formação para o trabalho, um conjunto de ações na área social passa a voltar atenção para as camadas mais pobres da população, dos quais o autor cita

[...] o PRONASEC/Rural e o PRONASEC/Urbano assumem claramente uma postura compensatória às insuficiências do processo de acumulação, visando reduzir os índices de pobreza mediante a ação corretiva de programas governamentais, voltados para a educação informal, geração de emprego e renda, adotando como metodologia de trabalho, a participação comunitária (GERMANO, 1990, p. 379).

Quais os planos educacionais em disputa e projetos sociais a eles associados? As pesquisas desenvolvidas sobre a política de educação do período ajudam a compreender os debates que são travados no campo educativo.

Para Saviani (2003), o conflito no campo educacional gravita entre os defensores da politecnia e os defensores da profissionalização pelos sistemas de aprendizagem. Saviani (2003) define, ancorado numa concepção marxista, que o conceito de politecnia²⁸ pressupõe

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

Rodrigues (2005) explica que a discussão da politecnia surge em 1987, durante o Seminário Choque Teórico, promovido pelo então Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio (atual Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio), o conceito é utilizado para designar novos rumos para o ensino médio, em especial, na superação da dualidade estrutural que historicamente marca as concepções e práticas educativas no Brasil (RODRIGUES, 2005).

²⁸ Segundo Saviani (2003, p. 146), são termos associados: “educação politécnica”, “escola politécnica”, “ensino politécnico”, “instrução politécnica”.

Frigotto e Ciavatta (2006a) empregam o termo “cidadão produtivo” na discussão que abrem no livro intitulado *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. O livro, organizado pelos autores, apresenta uma coletânea de artigos que tem por base o Projeto Integrado de Pesquisa denominado A formação do ‘cidadão produtivo’.

O termo “cidadão produtivo” é utilizado pelos autores para designar o papel atribuído à educação na sua relação com o trabalho na legitimação da ordem social capitalista. O estudo abrange as políticas educacionais da década de 1980 para o ensino médio técnico e as políticas implementadas, na década de 1990. Os autores realizam a análise fundamentando-se na “[...] relação entre as mediações de ordem econômica, política, sociocultural e educacional” e afirmam que “[...] a gênese e a execução da reforma do ensino técnico de nível médio, em sua vinculação com as políticas do ajuste econômico sob a nova (des)ordem mundial, expressam, por parte dos seus protagonistas, uma opção consciente de consentimento ativo e de subalternidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006a, p. 13).

Frigotto e Ciavatta (2006b), no artigo intitulado *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?*, analisam os seguintes termos: trabalho e trabalhador produtivo, cidadania e cidadão produtivo e emancipação. Os autores esclarecem que as palavras ou vocábulos usados para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes, pois buscam dar sentido ou significar “[...] fatos ou acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006b, p. 55). Desta feita, eles buscam resgatar a historicidade dos termos, entendendo que os mesmos ganham força no contexto dos embates da ideologia da globalização ou da mundialização do capital e de formas societárias alternativas. Analisam como esses conceitos se explicitam no campo educativo, em especial na educação profissional,

[...] configurando perspectivas de projetos alternativos, particularmente na realidade brasileira. Percebemos que, no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, as expressões educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipadora, realçando-se o ideário da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006b, p. 56).

Os termos “trabalho e trabalhador produtivo”, segundo Frigotto e Ciavatta (2006b), no senso comum e na “vulgata neoliberal”, encontram-se permeado da ideia daquele que ou produz mais rápido ou que é mais competente, uma questão central da produtividade e do trabalho produtivo associado a uma visão, segundo a qual,

[...] é socialmente remunerado ou socialmente valorizado para manter-se empregado ou não, de acordo com sua produtividade, vale dizer, de acordo com sua efetiva contribuição para a sociedade, ou seja, o que o trabalhador ganha corresponde àquilo com que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006b, p. 60).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006b) os termos “cidadania e formação do cidadão produtivo” ainda que sinalizem para o fortalecimento da sociedade civil, a ênfase “na cidadania recai sobre o “cidadão produtivo” sujeito às exigências do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006b, p. 63). O termo produtivo relaciona a capacidade de produzir mais. O termo cidadania, a partir da década de 1970, no contexto de luta pelos direitos de afirmação da cidadania para todos, passa a ser recorrente na área acadêmica com inserção política nos temas voltados à educação. Contudo, a sua generalização na produção acadêmica progressista “mesmo os filiados ao materialismo histórico, apoia-se analiticamente no conceito de origem liberal de cidadania individual, que compreende os direitos civis, os políticos e os sociais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006b, p. 63).

Frigotto (2006) no artigo intitulado *Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional* discute a relação necessária que se dá entre a estrutura e a conjuntura na compreensão do estado-da-arte das políticas de educação tecnológica e profissional nas décadas de 1980 e 1990 e busca “apreender qual a especificidade das décadas de 1980 e 1990, enquanto rearranjo específico de forças em disputa por projetos societários e de educação” (FRIGOTTO, 2006, p. 25).

O autor explica que o Brasil, como economia capitalista dependente e associada, tem buscado ajustar-se à lógica dos centros hegemônicos do capital. E no plano conjuntural, as duas décadas analisadas explicitam o duplo movimento de acúmulo de forças e articulações para “superar a ditadura civil-militar” e na articulação da

efetivação de um “projeto democrático-popular” (FRIGOTTO, 2006, p. 48). Mostra o autor que os anos de 1980 expressam-se num

[...] tenso embate e articulação de movimentos para superar a ditadura e, em seguida, na disputa das alternativas em jogo: a travessia para uma democracia de marca nacional popular que viabilizasse as reformas de base e uma relação autônoma e soberana internacional ou a reafirmação e aprofundamento do projeto liberal conservador em sua vinculação associada e dependente ao capital internacional (FRIGOTTO, 2006, p. 48).

A política de educação nesse processo também foi alvo de disputa que se expressou no esforço de superação do projeto educativo da “ditadura civil-militar” e na luta por outro projeto que, segundo o autor, se firma, no conjunto de debates da “escola pública, laica, gratuita, universal, unitária e politécnica” (FRIGOTTO, 2006, p. 49).

Analisa o autor que a década de 1990, no processo que se desenvolve de desregulamentação e privatização, a educação “[...] passa a ser vista como serviço, e seu ideário é o pensamento dos aparelhos de hegemonia do capital” (FRIGOTTO, 2006, p. 49). Conclui Frigotto (2006) que essas perspectivas educacionais assumidas pelo Estado representam “uma profunda regressão ao produtivismo, fragmentação e economicismo” (FRIGOTTO, 2006, p. 49). Sendo percebida de forma mais contundente na educação profissional.

O autor questiona sobre o que conduz o campo da esquerda a “situar-se predominantemente numa posição defensiva ao tema da revolução tecnológica e reestruturação produtiva, e secundado o embate teórico e político-prático da escola unitária e politécnica da tradição marxista” (FRIGOTTO, 2006, p. 50). Sem desejar uma resposta definitiva, Frigotto (2006) questiona se a secundarização do debate não seria uma decorrência da crise do marxismo e da ampla incorporação do pós-modernismo e continua,

Talvez o inventário no campo da esquerda implique também aprofundar a sinalização dada por um dos teóricos marxistas mais importantes no Brasil no século XX, Florestan Fernandes, quando se refere aos desvios tortuosos por meio da “exaltação teórica” ou “revolucionarismo subjetivo” (FRIGOTTO, 2006, p. 50).

Frigotto e Ciavatta (2006c) apresentam o “estado-da-arte” das políticas de expansão do ensino médio técnico, nos anos 1980 e de fragmentação da educação

profissional nos anos 1990. Realizam um levantamento e “análise crítica do pensamento produzido sobre um conjunto selecionado de trabalhos acadêmico científicos, artigos publicados em revistas especializadas na área de educação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006c, p. 72). Os autores concluem que

Os textos selecionados na caracterização geral das duas décadas captam, mas apenas parcialmente, os embates no campo da educação. O denso e amplo debate das Conferências Brasileiras, das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPED e dos Congressos Nacionais de Educação – CONEDs não está suficientemente representado nos textos. O debate sobre a escola pública, gratuita, laica, universal e unitária, e aqueles sobre a perspectiva da polivalência e politecnicidade também estão marginalmente presentes (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006c, p. 92).

Essa questão foi observada durante o processo de pesquisa, no momento de revisão do projeto de doutoramento, realizou-se um levantamento, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, das pesquisas acadêmicas brasileiras, no âmbito do doutorado, no campo da política educacional, desenvolvidas a partir dos anos 1990. Os termos de busca utilizados foram: relação entre trabalho e educação, ensino médio e educação profissional de nível médio. Foram localizadas 89 teses no período de 1990 a 2011. As pesquisas foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo de pesquisas abrange o período entre 1990 a 1999 e o segundo conjunto de 2000 a 2011.

A tabela 2 apresenta quais foram as inquietações dos pesquisadores para o período pesquisado, são 20 teses no total.

Tabela 2 - Objeto de investigação de teses no período de 1990-1999

Objeto de investigação de teses no período de 1990-1999²⁹	
Política educacional para o ensino médio e técnico profissional	5
Mudanças no mundo do trabalho e qualificação profissional	3
A relação trabalho e educação	2
Escola e inserção no mercado de trabalho	2
Capacitação docente e orientação profissional	2
Politecnicidade e omnilateralidade	1
O papel do Estado em educação	1

²⁹ Pesquisa acadêmica no âmbito do doutorado, no campo da política educacional, voltada mais especificamente às seguintes questões: relação entre trabalho e educação, ensino médio e ensino profissional de nível médio registradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Ação profissional do docente bem sucedido do ensino médio	1
O processo de aprendizagem profissional	1
Humanismo e tecnologia em Brasil, Argentina e Chile	1
Formação continuada de professores do Ginásio Vocacional	1
Total	20

Fonte: Elaborado com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Observa que era preocupação dos pesquisadores, sobretudo, com política educacional para o ensino médio e técnico profissional; a compreensão sobre as novas determinações do processo produtivo e sua relação com as demandas de qualificação profissional; a relação trabalho e educação nos aspectos históricos e filosóficos e a relação estabelecida entre escolaridade e mercado de trabalho. De forma, que as mudanças na esfera do Estado, as transformações nas condições de produção e a reforma de ensino constituíram preocupação prioritária

O segundo grupo de pesquisas, entre os anos de 2000 a 2011, abrange o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e governos que o sucederam. Despontou um aumento significativo de teses, foram 69 teses com resumos disponíveis.

Tabela 3 - Objeto de investigação de teses no período de 2000 e 2011

Objeto de investigação de teses no período de 2000 e 2011³⁰	
História, trajetória de uma escola profissional	12
Juventude, incerteza e trabalho	10
Reforma do ensino médio e educação profissional	8
Educação e trabalho	6
Empregabilidade, competências	5
Qualificação e desemprego	3
Análise das novas condições capitalistas de produção e a educação	3
Formação profissional e atividade docente	3
Ensino técnico do século XIX	2
Pedagogia em alternância	2
Parceria, participação	2
Proeja	2
Intervenções e orientação vocacional/profissional	2
PLANFOR	1
Relação entre condição de vida, trabalho e visão de mundo dos trabalhadores do complexo turístico de Caldas Novas	1

³⁰ Pesquisa acadêmica no âmbito do doutorado, no campo da política educacional, voltado mais especificamente às seguintes questões: relação entre trabalho e educação, ensino médio e ensino profissional de nível médio registradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Pesquisa sobre o desempenho acadêmico em cursos de graduação de escolares concluintes do ensino médio em cursos de suplência	1
Situação de trabalho dos egressos dos cursos de atendentes de consultório dentário e do técnico em Higiene Dental	1
Análise dos docentes do Curso de Eletrônica de Novo Hamburgo	1
Investiga o ensino profissional técnico de nível médio no Brasil e no Chile	1
Historiografia do ensino profissional paulista 1880-1940	1
Analisa a implantação da Ação TECNEP na Rede Federal Tecnológica	1
Estudo sobre meios de integrar a educação ambiental e a capacitação dos trabalhadores portuários avulsos	1
Total	69

Fonte: Elaborado com base nos resumos disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2000 e 2011.

O interesse dos pesquisadores centrou, particularmente, para a realidade institucional, ou seja, para a análise da história e da trajetória de uma escola profissional; seguida da investigação sobre qualificação dos jovens, abordando a incerteza na inserção profissional e o estudo da reforma do ensino médio e educação profissional. Concomitantemente, outros foram os interesses de pesquisa: a relação entre educação e trabalho, a compreensão dos novos termos que passaram a distinguir-se na reforma educacional, a saber: empregabilidade e competências, seguido do estudo da relação entre formação e desemprego, bem como a análise da relação estabelecida entre as novas condições capitalistas de produção e a educação. A produção científica do período interpelou sobre os novos rumos da política educacional voltada a formação para o trabalho, assim como as novas questões sobre o mundo do trabalho e sua relação com a educação.

Para Saviani (2003), a escola unitária tem se colocado, desde então, como oposição à concepção burguesa de educação. Essa vertente não é assumida nos anos de 1990, a formação do cidadão transforma-se em emergência política. Essa discussão da escola unitária de acordo com que afirma Rodrigues (2005) fica restrita a poucos educadores, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), e só é retomada, em ocasião da revogação do Decreto nº 2.208/97, no Governo Lula em julho de 2004.

4. “JUVENTUDES” NO ENSINO MÉDIO: A FORMATAÇÃO DO JOVEM À IMAGEM E SEMELHANÇA DAS NECESSIDADES DO CAPITAL NO SEGUNDO MILÊNIO

O objetivo desta seção é compreender a construção da política educacional no interior de um processo contraditório, permeado por conflitos e lutas. Conforme já discutido, as readequações do Estado e do sistema político constituem condição para a reformulação da economia a serviço de seus objetivos de ajustamento ao capital, no Estado instituído por golpe em 1964, o compromisso que se firma é com o capital monopolista, nos anos 1990, o comprometimento é com o capital financeiro, o qual se estende até dias de hoje.

O Estado rearticulado precisa, em cada um desses momentos, ser reconhecido como sendo para toda a população, disto advém, a importância dos mecanismos de produção de legitimidade, conforme discutido nas seções anteriores, a educação como estratégia de hegemonia do Estado constitui, na década de 1970, na formação do “trabalhador-cidadão” e, a partir da década de 1990, no “cidadão-trabalhador”.

No milênio em que se inicia, uma série de publicações alertam para a importância de se estabelecer políticas públicas para a juventude. Pergunta-se quem é jovem? Passa-se a falar em juventudes. Inicia um processo de reconhecimento jurídico da juventude. De forma que o termo “juventudes” passa a se constituir na política de ensino médio e na da educação profissional como uma prioridade.

Para entender o significado histórico-político dessa formulação, parte-se da compreensão da lógica capitalista do milênio, a qual constitui, nesta seção, como plano material para desmistificar mecanismos de manipulação da vida social, que buscam explicar a vida social em contradição à história e à concretude determinante do homem, entender a construção da categoria “juventudes”, a política de ensino médio e da educação profissional.

4.1. A DINÂMICA CAPITALISTA DO NOVO MILÊNIO: SEUS DILEMAS E SUA LÓGICA

A relação capitalista (pautada na divisão social do trabalho, disposta, basicamente, em duas classes antagônicas e diretamente unidas e dependentes: a classe proprietária da riqueza e dos meios de produção e a classe dos trabalhadores possuidora de uma mercadoria – sua força de trabalho) é explicada por Karl Marx (1818-1883), no século XIX. Esse período é definido por Hobsbawm (2001) como a era do triunfo global do capitalismo, “[...] o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro” (p. 19). Além da crença de se ter forjado nessa relação “[...] um mundo de plena distribuição material, mas também de crescente esclarecimento, razão e oportunidade humana, de avanço nas ciências e das artes, em suma, um mundo de contínuo progresso material e moral” (HOBBSAWM, 2001, p. 19).

O abastecimento do mercado não é a questão do capital, é inerente à lógica do capital produzir excedente e aplicar parte dele em expansão, o problema é como encontrar saídas lucrativas (HARVEY, 2011) para a eterna expansividade.

Em manifestação sobre a preocupação com a questão, o *Relatório Perspectiva Econômica Mundial 2012*, lançado pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, afirma que as perspectivas da economia global estão melhorando, mas ainda com crescimento fraco, em especial na Europa. A previsão é de que o crescimento global caia de 4% para 3,5% em comparação com o ano anterior, e alcance 4,1% em 2013. Porquanto, o Relatório ecoa como um alerta para o risco das coisas ficarem ruins novamente na Europa. O FMI expõe o panorama sobre as perspectivas que são projetadas para a economia mundial, uma preocupação constante aos países. Conforme exposto no Quadro 4, os países apresentam-se divididos entre aqueles classificados como “economias avançadas” e aqueles de “economias de mercados emergentes” (FMI, 2012).

Quadro¹ 4: Panorama das projeções e perspectivas da economia mundial (2010-2013)

Cuadro 1.1. Panorama de las proyecciones de Perspectivas de la economía mundial
(Variación porcentual anual, salvo indicación en contrario)

	Interanual								
			Proyecciones		Diferencia con las proyecciones de enero de 2012		T4 a T4		
	2010	2011	2012	2013	2012	2013	Estimaciones 2011	Proyecciones 2012	Proyecciones 2013
Producto mundial¹	5,3	3,9	3,5	4,1	0,2	0,1	3,2	3,7	4,1
Economías avanzadas	3,2	1,6	1,4	2,0	0,2	0,1	1,2	1,6	2,2
Estados Unidos	3,0	1,7	2,1	2,4	0,3	0,2	1,6	2,0	2,6
Zona del euro	1,9	1,4	-0,3	0,9	0,2	0,1	0,7	-0,2	1,4
Alemania	3,6	3,1	0,6	1,5	0,3	0,0	2,0	0,9	1,6
Francia	1,4	1,7	0,5	1,0	0,3	0,0	1,3	0,5	1,4
Italia	1,8	0,4	-1,9	-0,3	0,2	0,3	-0,4	-2,0	0,7
España	-0,1	0,7	-1,8	0,1	-0,2	0,4	0,3	-2,5	1,3
Japón	4,4	-0,7	2,0	1,7	0,4	0,1	-0,6	2,0	1,8
Reino Unido	2,1	0,7	0,8	2,0	0,2	0,0	0,5	1,5	2,3
Canadá	3,2	2,5	2,1	2,2	0,3	0,2	2,2	2,0	2,3
Otras economías avanzadas ²	5,8	3,2	2,6	3,5	0,0	0,1	2,5	3,6	2,9
Economías asiáticas recientemente industrializadas	8,5	4,0	3,4	4,2	0,1	0,1	3,1	4,8	3,1
Economías de mercados emergentes y en desarrollo³	7,5	6,2	5,7	6,0	0,2	0,1	5,8	6,3	6,4
África subsahariana	5,3	5,1	5,4	5,3	-0,1	0,0	...	...	...
Sudáfrica	2,9	3,1	2,7	3,4	0,1	0,0	2,6	3,0	3,7
América Latina y el Caribe	6,2	4,5	3,7	4,1	0,2	0,1	3,6	3,9	4,8

Fonte: FMI (2012, p. 02).

Para o ano de 2013, não há projeções negativas, conforme se observa durante o ano de 2012. O FMI expõe expectativas de crescimento para os países de “economia emergente” e de “economia avançada”; contudo, o próprio Relatório pede cautela.

É consenso entre economistas e a imprensa financeira que uma “[...] economia saudável do capitalismo, em que a maioria dos capitalistas obtém um lucro razoável, expande-se em 3% ao ano” (HARVEY, 2011, p. 30). Pelos dados divulgados pelo FMI, a economia, na atualidade, não anda tão mal, mas alertam para que medidas sejam tomadas no sentido de tentar garantir o crescimento. A ampliação constante do capital é meta, todavia, o desafio é como encontrar alternativas de investimento para tais cifras. Embora

¹ O recorte do quadro justifica-se pelo objetivo de comparar as projeções entre as economias avançadas e as emergentes. Notas da fonte: Se parte del supuesto de que los tipos de cambio efectivos reales se mantienen constantes a los niveles vigentes entre el 13 de febrero y el 12 de marzo de 2012. En los casos en que las economías no se enumeran en orden alfabético, el orden se basa en el tamaño de la economía. Los datos trimestrales agregados se han ajustado estacionalmente. 1 - Las estimaciones y proyecciones trimestrales abarcan el 90% de las ponderaciones mundiales ajustadas según la paridad del poder adquisitivo. 2 - Excluidos el G-7 (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón el Reino Unido) y los países de la zona del euro. 3 - Las estimaciones y proyecciones trimestrales abarcan aproximadamente el 80% de las economías emergentes y en desarrollo (FMI, 2012, p. 2).

não seja novidade que o crescimento ilimitado não exista, visto perdurarem “[...] restrições ambientais, de mercado, de rentabilidade e espaciais” (HARVEY, 2011, p. 33), a busca é sempre pelo crescimento das taxas de lucro.

Harvey (2011) explica que autoridades monetárias têm alertado que o mundo está com excesso de liquidez. Isso significa que cada vez fica mais difícil encontrar novas formas de aplicação para auferir maior quantidade de renda. Condição esta que tem proporcionado todo tipo de simulação, especulação e manipulação. Sobre a origem de tal excesso de liquidez, Harvey (2011) elucida a mágica da multiplicação, ao explicar que, na década de 1990, a liquidez resulta de um processo de endividamento em relação ao capital existente. Os bancos emprestam três vezes o valor de seus depósitos, supondo que os seus devedores não deixem de pagar. Ressalta Harvey (2011) que, nos anos 1990, os bancos elevam sua “dívida-capital”, concedendo empréstimos uns aos outros. De forma que, em 2005, “a razão está tão alta como 30 por 1” (HARVEY, 2011, p. 33). Esse foi o mecanismo utilizado para inundar o mundo de liquidez. “Excedentes de capital fictícios, criados dentro do sistema bancário, absorvam o excedente!” (HARVEY, 2011, p. 33). Uma vez que, no capitalismo, a hegemonia pertence à entidade política que produz a maior parte de excedentes, portanto ao que tem domínio econômico.

Com um total de produção global em 56,2 trilhões de dólares em 2008, a cota dos EUA de 13,9 trilhões de dólares ainda faz desse país o acionista que controla o capitalismo global, capaz de orientar as políticas globais (como faz em seu papel de acionista-chefe nas instituições internacionais, como Banco Mundial e FMI) (HARVEY, 2011, p. 37).

A circulação de capital é fundamental para a sobrevivência no capitalismo. Manter o fluxo de circulação é importante. Não basta produzir mercadorias, é preciso que tenham pessoas que necessitem ou desejem comprá-las, assim como tenham recursos para a compra visto que “[...] setenta por cento da atividade econômica dos EUA dependem do consumismo” (HARVEY, 2011, p. 92). O crédito (lê-se endividamento) é um mecanismo de satisfação dos desejos, nas palavras de Harvey (2011, p. 96):

Se concluímos que mais expansão da produção cria a demanda para o produto excedente de ontem e que o crédito é necessário para preencher a lacuna temporal, segue-se que a acumulação do capital a uma taxa composta movida por crédito é também uma condição de sobrevivência do capitalismo.

É importante lembrar que “[...] no capitalismo as condições de realização são dadas, fundamentalmente, pela disposição de gasto dos capitalistas (em particular pela demanda de investimentos), e não pela ‘capacidade aquisitiva das massas’ (MAZZUCHELLI, 1985, p. 69). Essa explicação é importante para marcar que a necessidade de consumo das massas é diferente das necessidades do capital, do qual sua disposição quem determina a produção e não a demanda de consumo. Essa pode ser criada na conveniência do capital. Que na atualidade tem dado margem a todo um sistema de manipulação.

De acordo com o que afirma Anderson (1999), a inquietude especulativa sem fim só poderia culminar num sistema de manipulação que abrange todas as esferas da vida, no qual tudo parece ser diferente, contudo, sem alterar sua condição fundamental do modo de produção enquanto tal.

Esse sistema especulativo e inquieto foi a base das várias formas de cultura pós-moderna, de cuja realidade e novidade não se podia duvidar – uma sensibilidade intimamente ligada à desmaterialização do dinheiro, à característica efêmera da moda, ao excesso de simulação nas novas economias. Nada disso equivalia a qualquer mudança fundamental no modo de produção enquanto tal (ANDERSON, 1999, p. 94).

A finalidade é ampliar e concentrar o capital. No capitalismo contemporâneo, os grandes proprietários transformam-se em possuidores de capital – massas de capital extremamente concentradas – na forma monetária². Esses proprietários são investidores que almejam mais dinheiro em pouco tempo, o objetivo é o milagre da multiplicação do dinheiro em mais dinheiro. O sonho de todo proprietário, capital que gere mais capital.

Fontes (2010, p. 33) desmancha tal ilusão ao explicar que a meta perseguida é “[...] reduzir o tempo de valorização do valor, de modo a aproximar-se de um impossível D-D’³ sem a intermediação do trabalho vivo”. Acrescenta que a pura reprodução do dinheiro em

² Os bancos são os primeiros intermediários ou proprietários do capital monetário. Fontes (2010) explica que a escala contemporânea de concentração impulsionou formas não bancárias: fundos de pensão, bolsas de valores, etc.

³ **No esquema D** (dinheiro concentrado) convertido em capital através de empréstimo ou outras formas de aplicação e **D'** – o pagamento dos juros ao capital monetário, é parcela do lucro gerado no processo produtivo.

dinheiro é impossível porque a valorização só existe mediante a atividade da força de trabalho, o processo que produz a mais-valia é realizado no percurso $d-m-d^4$.

A dinâmica capitalista contemporânea de extração de mais-valor do trabalhador é acelerada ainda mais com a concentração de capital monetário, em uma busca alucinada por expansão. A expansão da economia global é a questão fundamental, de tal forma que nada pode bloquear esse objetivo. Dale (2001, p. 439) menciona que os Estados poderosos “[...] estão preparados para fazer vista grossa dos abusos sobre os direitos humanos se a chamada de atenção para eles puder eventualmente fazer perder mercados e lucros”.

A questão é que essa dinâmica capitalista apresenta uma configuração social muito diferente das anteriores e com consequências dramáticas. Fontes (2010), ao tratar da configuração social da dinâmica capitalista atual, fundamentada na infinita ampliação da expansão, explica como é essa nova dinâmica social.

O capital assume uma configuração diretamente social, por várias razões: não é mais um proprietário controlando a ‘sua’ produção, mas proprietários unidos apenas pela propriedade, e que precisam converter seu dinheiro, através de quaisquer mãos, em mais valor. Essa reunião difusa de proprietários, pois não precisam sequer estar próximos, realizada sob auspícios de profissionais de intermediação, condensa volumes de recursos com o fito de valorizá-lo e, portanto, dissemina dinheiro a quem valorize, o converta em capital, em função de diferenciais de taxas de retorno e de sua velocidade de valorização. (FONTES, 2010, p. 28-29).

O montante de capital acumulado pode se converter na formação de conglomerados ou encontra-se disperso em vários empreendimentos, de qualquer forma, a sua rentabilidade vai depender do trabalho vivo. A questão importante a afirmar é que a expansão do capital empregado depende da exploração do trabalho direto (FONTES, 2010). Na mesma direção, Dale (2001) ressalta que a procura do lucro permanece sendo o motor de todo o sistema capitalista. O processo implica em mais produção e em mais capital à procura de rentabilidade (MAZZUCHELL, 1985).

⁴ **Do esquema** $d-m-d'$: **d** (proprietário ou não dos meios de produção – representa o dinheiro para extrair sobre trabalho); **M** (processo de produção, o qual é realizado mediante a força de trabalho e os meios de produção) e **d'** (após o processo produtivo, com a venda da mercadoria há a reconversão em dinheiro, com acréscimo de lucro (!)).

Esse processo de busca por concentração sem fim é potencializador de crises. Fontes assevera (2010, p. 39) que as motivações derivam:

[...] pelo processo de concentração, seja pela superprodução de bens que não mais são realizáveis no mercado, seja pela própria superacumulação de capitais, que não encontram mais como rentabilizar-se na mesma proporção anterior. Pela destruição de parcela dos capitais, podem reconstituir-se novos equilíbrios intercapitalistas, embora à custa de enormes e crescentes sofrimentos sociais e ambientais.

A atual fase de concentração de capital sob a forma monetária, que se esforça para ultrapassar qualquer barreira à reprodução, configura-se como uma expansão brutal do capitalismo⁵. Fontes (2010) explica que a dinâmica tem produzido expropriações primárias – separação entre o trabalhador e os recursos sociais de produção em escalas sempre crescente – e secundárias – ao assumir como uma nova normalidade todo tipo de exclusão, como perda dos direitos sociais e trabalhistas, demissões, deslocamento de empresas, entre outras⁶ – em escalas cada vez mais dramáticas.

No esforço pela aceleração, ao longo dos tempos, procura-se romper com as barreiras de espaço e de tempo à circulação. O impedimento de investimento do capital acumulado gera crise. Harvey (2011) adverte que “[...] se o crescimento não recomeça, então o capital superacumulado se desvaloriza ou é destruído” (HARVEY, 2011, p. 45). As crises de 1848, 1929, 1973 e 2008⁷ são consideradas pelo autor como resultado de superacumulação. O capital na crise é desvalorizado. O autor estima que, na crise de 2008, há uma perda de “50 trilhões de dólares” (p. 45) de ativos globais. De forma que a criatividade e a destrutividade têm sido o alimento do sistema capitalista.

⁵ Fontes (2010) defende que o processo do capital fictício enseja e estimula todo tipo de fraudes e especulações.

⁶ Assim como a privatização da existência biológica: “Porém, o precedente envolve elementos muito mais dramáticos do que simplesmente o lucro e a desigualdade: o controle privado das condições da existência biológica, expropriadas da população, pode reverter na própria produção de novas e trágicas enfermidades ou necessidades de ‘saúde’, derivadas do imperativo do lucro ao qual estão submetidos tais controladores de patentes” (FONTES, 2010, p. 62).

⁷ Harvey (2011) considera que a crise de 2008 a 2009 não se põe em termos de esmagamento dos lucros. Para o autor, a questão pode ser outra: “A repressão salarial por causa da oferta de trabalho superabundante e a consequente falta de demanda de consumo efetiva são problemas muito mais graves” (p. 61).

A destrutividade não se constitui em uma questão acidental ou uma anormalidade. Mézáros (2002), ao tratar do triunfo da produção generalizada do desperdício, afirma: “Nas quinze décadas que se passaram desde os dias de Babbage, a medida do progresso do ‘capitalismo avançado’ torna-se a eficácia com que o **desperdício** pode ser gerado e dissipado em escala monumental” (p. 635, grifo do autor). O impulso para expansão da produção não se fundamenta na satisfação das necessidades humanas, antes, destaca o autor: “[...] ao imperativo abstrato da ‘**realização**’ do capital (p. 635, grifo do autor). E mais, “[...] **consumo e produção** vêm a ser **equivalentes funcionais do ponto de vista perverso do processo de ‘realização capitalista’** (p. 679, grifo do autor). Da qual se inclui a tendência à geração do desperdício.

Nos últimos anos, o impulso do capital pela contínua expansão tem levado à aceleração da produção de mercadorias e, no campo social tem acelerado as relações e a vida. O tempo apressado, célere impõe às coisas e à própria vida humana o eterno sentimento de antiquado, arcaico, desusado, retrógrado e velho. No contexto da competição econômica global, a produção constante de inovações, a rapidez das mudanças leva a uma desvalorização constante de máquinas, equipamentos, instalações e exigem contínuas reestruturações o que leva a desestabilizações sociais.

A produção da precariedade crônica por meio da desqualificação e requalificação é apoiada pelo desemprego tecnologicamente induzido (cerca de 60% dos postos de trabalho que se perderam nos EUA nos últimos anos são atribuíveis às mudanças tecnológicas enquanto apenas 30% devem-se à amplamente criticada deslocalização dos empregos para o México, a China e outros países) (HARVEY, 2011, p. 81).

A obsolescência profissional, consequência da mudança tecnológica, não se restringe às habilidades profissionais, no campo das políticas educativas, tem servido de justificativa para a recomendação de uma nova perspectiva de educação que tem na obsolescência humana o ponto central. Rodrigues (2008), em tese de doutoramento, intitulada *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*, ao analisar as recomendações expressas em documentos, encontros e debates da UNESCO e União Europeia, constata uma nova perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI, cuja pilastra se assenta no lema a educação ao longo da vida, um dos temas do conhecido Relatório Delors, discutido na seção anterior. A pesquisadora conclui tratar-se de

[...] um projeto educacional de aclimatação, de resignação e responsabilização dos sujeitos. Um projeto que pretende a ausência da História, mas que, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de seu controle. Entendemos, pois, que os três grandes aportes desta obsolescência humana emanam desta estreita concepção de História que identifica a dinâmica da vida como algo irremediável, que vincula as aprendizagens à adaptabilidade ao mercado, que pretende transformar o futuro num eterno presente, previsível e controlável (RODRIGUES, 2008, p. 165).

O ciclo de produção é ligeiro e com ele a vida. Rifkin (2001) enumera alguns casos da aceleração da produção. Cita o caso da Chrysler, cujo ciclo de produção tem diminuído bastante, pois, no final da década de 1970 e início de 1980, leva 54 meses, com uma força de trabalho de 3100 funcionários, para desenvolver o seu carro k; no início do século XXI. A divisão de pesquisa da Chrysler, com 700 pessoas, pôde entregar um carro em menos de dois anos e estima que, “em menos de uma década, serão capazes de construir e entregar carros sem defeitos, customizados, em apenas três dias” (RIFKIN, 2001, p. 17). A concorrência produz um fluxo de inovações e lança mão de meios mais eficientes de lucro. Mais produção em menos tempo e empregando menos pessoas é a tendência do capital. Esta é uma questão exposta, por exemplo, na mídia como um modelo de eficiência (produtividade) a ser seguida. Importa observar, portanto, o espaço das pessoas no novo modelo de eficiência:

Ilustração 1: O modelo de eficiência da indústria automobilística exposto na mídia em 2006



Fonte: Rydlewski e Silva (2006, p. 72-73).

Observa-se na Ilustração acima que o modelo gerador de produtividade implica em redução do trabalho de um lado e o aumento da produtividade do trabalhador por outro. Quer dizer que o desemprego para a produção é sinônimo de eficiência, de quebra, pois amplia o exército de reserva e reduz a força do trabalho em relação ao capital. A maior produção do esquema implica, necessariamente, novos traços de consumo. A velocidade da produção precisa ser compatível com a durabilidade do produto.

As novas gerações de muitas das mercadorias, que são consumidas ao incorporarem novas tecnologias, passam a apresentar uma duração de vida bem menor que as versões e modelos mais antigos; dessa forma, mudam-se as relações que se estabelecem com os objetos. Rifkin (2001) lembra que, em alguns casos, a relação que existia com o produto (objeto) passa ser invertida, se antes a compra de um artefato implica o acesso a um determinado serviço, agora essa relação se inverte: a compra do serviço permite adquirir o objeto. Conforme explica:

Quando a Motorola introduziu seu celular Micro-tac em 1980, vendeu-o por \$2.500 dólares. Apenas cinco anos mais tarde, o preço do mesmo telefone passou para \$100 dólares. Hoje, as empresas de telefone celular dão frequentemente o telefone da Motorola para novos assinantes como incentivo para usar seus serviços de telecomunicações (RIFKIN, 2001, p. 77).

A inovação de produtos, seja na indústria seja na vida privada, sempre é dependente da demanda pelo consumo, a qual deve ser criada. Harvey (2011, p. 83) observa que “[...] a aceleração que ocorre no desenvolvimento de novos produtos, desde aproximadamente a década de 1950, coloca o desenvolvimento do consumismo e de uma crescente demanda efetiva no centro da sustentabilidade do capitalismo contemporâneo”. Uma nova relação de compra e venda, enfim, de consumo que cada vez mais assenta o papel relevante da vida comercial no *marketing*. A criação da vontade de ter vontades.

Os impeditivos da acumulação precisam ser ultrapassados. Quais seriam as barreiras para a acumulação? Harvey (2011), ao estudar as barreiras existentes para a acumulação, enumera seis barreiras potenciais as quais constituem ponto de interrupção de continuidade do fluxo do capital e, portanto, de crise. São elas:

i) Capital inicial sob a forma de dinheiro insuficiente; ii) escassez de oferta de trabalho ou dificuldades políticas com esta; iii) meios de

produção inadequados, incluindo os chamados “limites naturais”; iv) tecnologias e formas organizacionais inadequadas; v) resistências ou ineficiências do processo de trabalho; e vi) falta de demanda fundamentada em dinheiro para pagar no mercado (HARVEY, 2011, p. 46-47).

Das barreiras citadas, atenta-se mais atenção sobre os obstáculos relacionados à força de trabalho. Uma vez satisfeito o primeiro requisito (*Capital inicial sob a forma de dinheiro*), a acumulação infinita necessita dispor de reservas de acesso à força de trabalho. Explica, o geógrafo, que a expansão do capital, historicamente, tem relevante aumento da população disponível para o trabalho. Lembra que, “nos últimos trinta anos, por exemplo, cerca de 2 bilhões de trabalhadores assalariados são adicionados à força de trabalho global disponível, em função da abertura da China e do colapso do comunismo na Europa central e oriental” (HARVEY, 2011, p. 56). Argumenta ainda que o Estado desempenha um papel especial quando trata de criar condições para manter a força de trabalho disponível. Enumera algumas ações que o Estado desempenha para garantir a população disponível: atua nas Leis de Migração, Leis Trabalhistas, salário mínimo, jornada de trabalho, fornecimento de infraestruturas sociais (educação, formação, saúde) que afetam diretamente a oferta de trabalho.

A questão é que a acumulação conduz ao emprego do trabalho disponível e a ausência, por sua vez, leva ao aumento dos salários. Às vezes, essa preocupação se torna pública, por exemplo, em texto disponível no site do governo federal sobre educação, ensino técnico, mercado de trabalho e em alta-empregabilidade (BRASIL, 2013a). Num breve texto, salienta-se que a formação profissional é fundamental ao desenvolvimento do Brasil, expõe dados sobre o emprego de trabalhadores na mineradora brasileira Vale, esta emprega, em 28 países, 150 mil pessoas – sendo 60% em nível técnico. Acrescenta que, nos dias atuais, o mercado valoriza muito o ensino superior e o ensino técnico, cita a frase de Ana Albertim, gerente de educação da Universidade Corporativa da Vale, que afirma: “[...] o ensino técnico é tão importante quanto o superior” (BRASIL, 2013a). Mais à frente, a gerente expõe que o problema está na demanda crescente por esse tipo de profissional, que tem gerado escassez de mão de obra qualificada. Diante desse fato, o mercado tem pago altos salários para o pessoal técnico, explica ainda: “Em algumas situações, ganha-se mais que se a pessoa tivesse formação superior” (BRASIL, 2013a). Ainda que a informação sobre os “altos” salários seja para incentivar a procura das pessoas pelo ensino técnico, o que fica mais evidente é o esforço para que se amplie a mão de obra disponível,

um mecanismo para amortizar o seu valor no mercado. Em outras vezes, a ampliação da escolarização pode objetivar a absorção da força de trabalho supérflua, de forma a contribuir para regular o mercado de trabalho (GERMANO, 1990). Em ambos os casos serve aos interesses do capital. Ainda que as justificativas caminhem por campos abstratos.

Pelissari (2013), em pesquisa sobre as causas dos níveis alarmantes⁸ de abandono escolar da educação profissional do ensino médio integrado no Paraná, nas áreas tecnológicas, questiona o senso comum acerca das causas dos abandonos, como, por exemplo, a explicação do abandono debitada à dificuldade para conciliar trabalho e estudo. Essa autora defende que as causas são encontradas na estrutura da sociedade, inclusive a influência do propagado pretense panorama de pleno emprego ou aquecimento geral do mercado de trabalho nas áreas tecnológicas na atual conjuntura desenvolvimentista. Pelissari (2013), contrapondo-se às falas de que se vive um apagão educacional, no qual o desemprego resulta da falta de qualificação profissional, argumenta que, no contexto de precarização das relações de trabalho, os técnicos

[...] incluem-se de forma cada vez mais precária na cadeia produtiva assumindo funções incompatíveis com a sua formação, com salários abaixo do que estipulam os pisos das categorias, em absoluta contradição com o que propaga o discurso da ‘falta de técnicos e engenheiros’, corolário do pretense ‘apagão educacional’ (PELISSARI, 2013, p. 216).

De modo que a propagação da ideia de que o atual momento econômico do Brasil encontra-se propício para um mercado de trabalho que garante bons empregos, nas considerações de Pelissari (2013), constitui um dos motivos pelo qual os jovens procuram os cursos técnicos nas áreas tecnológicas. Na perspectiva da pesquisadora, trata-se de uma “[...] visão fetichizada sobre a tecnologia que, em íntima relação com os significados imputados ao mercado de trabalho e ao salário, motiva muitos alunos a procurar os cursos e é enfatizada e fortalecida durante o processo formativo” (PELISSARI, 2013, p. 231).

Pelissari (2013) demonstra a dificuldade da escola para transpor a lógica da cultura, da ciência e da tecnologia como mercadorias e, no seu cotidiano, acaba reforçando a visão fetichizada sobre a tecnologia e os significados do mercado de trabalho (pleno emprego) e salário na área tecnológica. A definição quanto a continuar ou abandonar esses cursos se dará influenciada pela realidade que o cerca e pelas expectativas iniciais que o levam a fazer a opção pelo curso.

⁸ “Ultrapassavam 50%” e chegando atingir “o valor máximo de 77%” (PELISSARI, 2013, p. 208).

A indisponibilidade de trabalho é um problema para o capital, sem contar que o desemprego também funciona como um disciplinador do trabalhador, visto que, em presença do desemprego, este se submete ao salário mais baixo. Outra forma de economizar trabalho, é o emprego de tecnologias, assim como as inovações organizacionais, de forma que o “[...] o capital manipula simultaneamente a oferta e a demanda de trabalho” (HARVEY, 2011, p. 56).

A deslocalização industrial é outra forma para expandir o capital para localidades com força de trabalho mais barata. A definição do quanto deve ser o salário dependerá do consenso local sobre os bens e serviços necessários para reproduzir a força de trabalho. O Estado exerce um papel fundamental de consenso sobre como a vida social deve ser regulamentada, bem como o grau de organização da força de trabalho.

O Estado (local, regional ou nacional) se torna responsável por garantir o fornecimento da força de trabalho em quantidades e qualidades adequadas (incluindo formação profissional, treinamento, docilidade política) em relação à demanda de trabalho corporativo. Embora o aparelho do Estado possa passar a seguir a agenda das empresas em vez da agenda de trabalho, há ainda um grande interesse em localidades que investem em oportunidades educacionais de alta qualidade (Universidades e escolas técnicas), pois isso poderá ajudar a atrair a indústria de alta tecnologia que irá contribuir mais para a base tributária da localidade (HARVEY, 2011, p. 60).

Nas considerações de Harvey (2011, p. 61), a relação capital-trabalho sempre tem um papel central na dinâmica do capitalismo e pondera o autor que, na atualidade, o capital se constitui muito mais poderoso que o trabalho. As relações entre capital e trabalho são medidas pela escolha de tecnologias e formas organizacionais, uma vez que podem proporcionar maior taxa de lucro, já que aumenta a produtividade e, por sua vez, diminui o valor dos bens de consumo dos trabalhadores. Assim, ainda que o salário sofra um declínio, o nível de vida do trabalhador não diminui, a reprodução é garantida pelo Estado.

Outro mecanismo de controle da força de trabalho, empregado pelo seu mercado, é a disposição de colocar os trabalhadores em concorrência entre si. É preciso levar em conta que “a força de trabalho potencial tem gênero, raça, etnia e tribo ou se divide pela língua, política, orientação sexual e crença religiosa, e tais diferenças emergem como fundamentais para o funcionamento do mercado de trabalho” (HARVEY, 2011, p. 57). De

forma que certas características funcionam como critério de diferenciação, outras são forjadas. Na análise de Fontes (2010) o capital no seu afã expansionista assume uma lógica de irracionalidade:

A lógica absolutamente irracional da reprodução do capital tende a apresentar o capital monetário como a principal mercadoria do capitalismo. Expande as relações sociais que permitem a extração de mais-valor ao passo que se descola ficticiamente das condições reais da própria vida social. Podemos atribuir ao termo fictício um duplo sentido: expressa a existência de enormes massas de capital especulativo ou fraudulento [...] e exerce a mais exacerbada pressão sobre o trabalho, embora aparentemente totalmente apartado dele (ou seja, ficticiamente distanciado do trabalho) (FONTES, 2010, p. 35).

A irracionalidade do capital irradia-se para a dinâmica social. No plano da concepção da realidade, George Lukács (1885-1971), filósofo húngaro, ao analisar as novas formas de manipulação da vida social, num contexto mundial de crise geral e duradoura, identifica motivações advindas do campo econômico e político. No plano político estão “[...] as duas Guerras Mundiais, a Revolução Russa de 1917, o fascismo, o desenvolvimento do stalinismo na União Soviética, a Guerra Fria e o período do terror atômico” (LUKÁCS, 2012, p. 45). No plano econômico, as transformações na economia do capitalismo, que

[...] em parte é devido a um crescimento qualitativo significativo no domínio da natureza e, em estreita correlação com este último, a um aumento inimaginável da produtividade do trabalho; e em parte devido a novas formas de organização destinadas não só a aperfeiçoar a produção, mas também a regular capitalisticamente o consumo (LUKÁCS, 2012, p. 45-46).

O sistema capitalista, em seu movimento, articula a ampliação da capacidade produtiva, a qual se efetiva com a dispensa da força de trabalho (desemprego), e a necessidade do alargamento do mercado consumidor, criando um problema de difícil resolução, conforme mencionado. A reprodução do capital deve lidar com essa situação contraditória, expressa no que se define como crise. Segundo a interpretação de Lukács (2012), esses novos fatos políticos e econômicos em interação engendram meios cada vez mais sofisticados de manipulação na esfera do mercado como em “[...] novas formas de

manipulação da vida política e social de intervenção inclusive na vida individual” (p. 46). Assim, a ação manipulatória passa a fazer parte dos setores cada vez mais amplos da vida.

Para Lukács (2012), a ação deliberada de manipulação encontra sua base na concepção da realidade, ancorada na concepção neopositivista. Proposta como uma nova filosofia científica suficientemente neutra, que não fosse idealista-subjetivo nem materialista-objetivo, ela tem o conhecimento ancorado na lógica da linguagem, na significatividade do discurso. O neopositivismo nega as questões do conhecimento e rejeita toda ontologia. Sobre essa ideologia Lukács (2012, p. 53) escreve:

O positivismo e, sobretudo, o neopositivismo ocupam neste desenvolvimento da filosofia um papel específico na medida em que aparecem com a pretensão de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, de deixar simplesmente em suspenso todo o ontológico, e de realizar uma filosofia que remove por completo de seu âmbito o complexo problemático referente àquilo que é em si, tomado como pseudoproblema, irrespondível por princípio.

Interessa, em especial, analisar como essa concepção nega a história na manipulação prática imediata dos problemas, especificamente pela não compreensão de que

[...] o universal não aparece na realidade existente em si de maneira imediata ou isolada, independente dos objetos e relações singulares, sendo portanto necessário obtê-lo mediante a análise de tais objetos e relações. Isto porém não suprime de modo algum o seu em-si ontológico, mas apenas confere-lhe um caráter específico.

[...] Com o singular surge uma ilusão inversa: a de sua imediata dadicidade. Também aqui o neopositivismo segue ignorando a história da filosofia, segue desprezando soberbamente todas as aquisições do passado na doutrina das categorias. Passa ao largo da dialética da imediaticidade e da mediação e, por isso, não compreende que o singular é em si tanto quanto o universal, não sendo menos mediado do que este e que, por essa razão, para conhecer o singular se faz necessária uma atividade mental do sujeito, tal como ocorre com o universal (LUKÁCS, 2012, p. 60).

Essa incompreensão conduz o sistema de conhecimento à condição de manipulação de todos os fatos relevantes. Ainda no campo ideológico, a fixação pelo imediato, pelo particular e a renúncia da totalidade encontra a sua fundamentação no pós-modernismo.

Anderson (1999), ao demarcar os estudos sobre a pós-modernidade,⁹ denota que David Harvey, em *A Condição pós-moderna*, oferece uma teoria bem mais completa de suas pressuposições econômicas e Terry Eagleton, em *As ilusões do pós-modernismo*, aborda o impacto da sua ilusão ideológica.

Eagleton (1998, p. 134) afirma que “A ilusão, e não o equilíbrio, constitui a base do pós-moderno”. A ilusão é construída no plano do pensamento pela negação da contradição, da história¹⁰ e pela criação de novas categorias. Ele afirma ser a história do pós-modernismo “[...] unidimensional, eliminando esse conceito estratificado do tempo em benefício do curto prazo, do contexto contemporâneo, da conjuntura imediata” (p. 55). Para o autor, no pós-modernismo, as “[...] questões mais abstratas de estado, categoria, modo de produção e justiça econômica” de difícil resolução tem a atenção desviada para o “[...] familiar e imediato, mais sensível e particular” (p. 25). Essas perspectivas atravessam e se impregnam na construção de conceitos, como é o caso de juventude. No qual o singular (sujeito jovem¹¹) fica impossibilitado de ser compreendido no universal (sociedade), mas fixa num caráter específico.

A questão é que a contradição não tem espaço no dicionário pós-moderno, inversamente, o raciocínio fica fixado num sistema de oposição binário, no qual, de um lado, os termos diferença, pluralidade, heterogeneidade se alinham num polo classificado de positivo, por outro, unidade, identidade, totalidade, universalidade se ordenam qualificado de modo negativo (EAGLETON, 1998).

4.2. JUVENTUDE OU JUVENTUDES

Juridicamente no Brasil, quem é jovem? A normatização jurídica de jovem é bastante recente. A Emenda Constitucional nº 65, de 2010, alterou a Constituição Federal, estabelecendo ao jovem prioridade, ao lado da criança e do adolescente, para fins de proteção pelo Estado, pela família e pela sociedade. Prevê a criação, por lei, do estatuto da

⁹ Anderson (1999), ao demarcar o período mais correto para o pós-modernismo, declara que Harvey situa o advento do pós-modernismo no começo dos anos 1970, os marcos dessa periodização estariam definidos pela ruptura contemporânea com o modelo de desenvolvimento capitalista pós-guerra, com o advento do novo regime de “acumulação flexível”.

¹⁰ “O pós-modernismo não está proferindo outra narrativa sobre a história, apenas negando que a história tem forma de história” (EAGLETON, 1998, p. 39).

¹¹ Conceito utilizado por Dayrell (2003).

juventude, destinado a regular os direitos dos jovens, e do Plano Nacional de Juventude, de duração decenal, tendendo articular múltiplas esferas do poder público para a execução de políticas públicas a esse segmento (BRASIL, 2010b).

O Estatuto da Juventude, Lei nº 12852, de 05 de agosto de 2013, estabelece que jovens são pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade e adolescente abrange a idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos. Este último já está delimitado no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

O Estatuto da Juventude institui a educação profissional e tecnológica como um dos direitos da juventude, estabelecendo que esta educação deve articular-se com diferentes níveis e modalidade de educação, assim, como ao trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 2013b, Art. 9º). O citado Estatuto destina a seção III à questão do Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda.

O Código Civil, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, e o Código Penal, Decreto-Lei nº 2.848¹², não fazem menção à categoria social jovem, mas a uma determinada faixa de idade. O Código Penal, por exemplo, fixa como penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos (BRASIL, 2014f, Art. 27) e o Código Civil determina a capacidade legal a determinados atos conforme a faixa de idade ou quando alcançada a maioridade civil (BRASIL, 2002, Art. 1.517).

No Brasil, em 2003, constitui-se uma Comissão Especial destinada a acompanhar e a estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude – CEJUVENT. A Comissão organiza audiências públicas e grupos temáticos para discussão. Os deputados responsáveis pela Comissão: Reginaldo Lopes, Benjamin Maranhão e Lobbe Neto, realizam viagens de estudo a países europeus (Espanha, França e Portugal) com o objetivo de conhecer ações políticas voltadas aos jovens.

Em setembro de 2003, a Comissão realiza, na Câmara dos Deputados, a Semana Nacional do Jovem e, em abril de 2004, há encontros regionais nas capitais de 24 Estados e no Distrito Federal com o fito de discutir o Relatório Preliminar da Comissão Especial e conhecer o perfil da juventude em cada um dos estados brasileiros. Ouvem-se os anseios e

¹² O Código Penal é de 1940, sofreu modificações, a última alteração foi pela lei nº 8.176, em 8 de fevereiro de 1991.

as angústias dos jovens, a vontade juvenil a fim de elaborar marcos legalizados e sugere-se ao Poder Executivo iniciativas que permitam a adoção de políticas para a juventude.

Na Semana Nacional do Jovem, em 2003, organizada pela Comissão Especial, destinada a acompanhar e estudar propostas de políticas públicas para a juventude, Jorge Werthein, representante da Unesco no Brasil, participa como convidado da discussão sobre o tema *Brasil alfabetizado, Brasil livre: Um compromisso de toda a juventude brasileira*, mediado pelo Deputado Cláudio Vignatti. São convidados também Cristovam Buarque, Ministro da Educação; Carlos Abicalil, Deputado Federal; Gustavo Petta, Presidente da UNE; Raquel Teixeira, Deputada Federal e Reginaldo Lopes, Presidente da Comissão Especial, destinada a acompanhar e estudar propostas de políticas públicas para a Juventude (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013).

Em junho de 2004, é realizada a Conferência Nacional de Juventude em Brasília, dela, origina-se um documento reivindicatório que inclui propostas dos jovens para políticas públicas, as quais servem como subsídio à elaboração dos projetos de lei da Comissão sobre o Plano Nacional de Juventude e o Estatuto de Juventude.

Ao final dos trabalhos, a Comissão, em audiência com o Presidente da República – Luiz Inácio Lula da Silva – trata de assegurar o compromisso governamental com a instituição de políticas para a juventude. Para tanto, entrega ao executivo indicações para:

- a criação de Projetos de Lei (Plano Nacional da Juventude, Estatuto da Juventude, instituição do ano de 2005 como o Ano da Juventude);
- a criação de instâncias institucionais (Conselho Nacional de Juventude, Instituto Brasileiro de Juventude, Secretaria Especial de Políticas de Juventude e Conferência Nacional de Juventude);
- a criação de Projetos de Resolução (Criação da Comissão Permanente de Juventude) e emenda à Constituição para a inclusão da expressão jovem na denominação do Capítulo VII, e no art. 227 da Constituição Federal (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013).

Pais (1990), ao discutir os conceitos associados à juventude, revisita as correntes teóricas dominantes da sociologia a respeito da juventude. Segundo o autor, a sociologia da juventude tem oscilado entre duas tendências. Uma é formada por um conjunto social

constituído por indivíduos pertencentes a uma mesma fase da vida. Nesta teoria, são buscados os aspectos semelhantes para caracterizar essa etapa da vida como parte de uma “[...] cultura juvenil, específica, portanto, de uma geração definida em termos etários” (p. 140). Na segunda tendência, a juventude é tomada como um conjunto social diversificado (culturas juvenis, classes sociais, oportunidades de ocupação, interesses, situação econômica), no qual seria “[...] um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum” (p. 140).

Nas considerações de Pais (1990), histórica e socialmente, a juventude tem sido caracterizada enquanto fase da vida marcada por instabilidade associada a determinados “problemas sociais” (p. 141). Já o adulto seria aquele cujo *status* é adquirido ao assumir determinadas responsabilidades, tais como: trabalho, moradia, vida conjugal. A independência financeira, advinda do emprego, é um fator fundamental para ascender ao *status* de adulto, de forma que, segundo Pais (1990), os problemas contemporâneos que mais afetam a juventude é a entrada ao mercado de trabalho, tornado, por esse motivo, “um problema social” (p. 141).

A segmentação da vida em fases, em construção social, segundo o mesmo autor, só toma reconhecimento enquanto tal nos momentos históricos em que determinadas fases são vistas, como em períodos nos quais essas “[...] fases de vida são socialmente vistas como geradoras de ‘problemas’ sociais” (PAIS, 1990, p. 146-147). Na delimitação das dificuldades reconhecidamente pertencentes à juventude, Pais (1990, p. 144) enumera algumas delas: “[...] os problemas de inserção profissional, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais”.

O autor ressalta que a referência à juventude pode ser tomada enquanto unidade¹³ (teoria geracional) ou diversidade (corrente classista). No primeiro caso, a definição se dá por termos etários, pelo conjunto social constituído por pessoas de uma mesma fase da vida. No segundo caso, “[...] a juventude é tomada como conjunto social cujo principal tributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes” (PAIS, 1990, p. 151).

¹³ Determinada faixa de idade corresponderia a um universo cultural pretensamente comum. Na corrente classista, a cultura juvenil é entendida como produto das relações de classe (PAIS, 1990, p. 157-158).

Se, na corrente classista, a origem social é a categoria mais importante para explicar o desemprego, conquanto, para a corrente geracional, a idade é a categoria explicativa mais importante para explicar o desemprego juvenil.

Os jovens teriam maiores dificuldades de inserção profissional porque as vias de acesso ao desemprego difeririam aos dos adultos; os que abandonam o ensino passariam habitualmente ao desemprego antes de conseguirem emprego, o que explicaria uma maior probabilidade, momentânea que fosse, de desinserção profissional (PAIS, 1990, p. 162).

Dayrell (2003) ao definir a categoria juventude lembra que a dificuldade de defini-la reside no fato de constituir-se por critérios históricos e culturais, define

[...] a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social (DAYRELL, 2003, p. 42).

O sujeito jovem foi definido por Dayrell (2003, p. 43), apoiando-se em Bernard Charlot, como ser social, com “determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido nas relações sociais”. É singular pela história que tem e que constrói na relação que estabelece com os outros.

A UNESCO, em 2004, publica o documento intitulado *Políticas públicas de/para/com juventudes*, com o objetivo expresso de servir como aporte para a elaboração de políticas voltadas para as juventudes. Analisa as políticas da América Latina, em especial as do Brasil, sobre as quais tece comentário, identifica desafios e problemas e aponta soluções. Esse texto é publicado num momento em que uma Comissão Especial estuda e promove, no país, debates para elaborar propostas de Políticas Públicas para a

Juventude. Da qual, ao final dos trabalhos a Comissão apresenta e firma compromisso das propostas com o Presidente Lula.

Na apresentação do referido documento, Werthein declara que a UNESCO, em obediência ao seu mandato como “[...] **agência disseminadora e criadora de conhecimentos, identifica a juventude como um dos principais *locus* estratégico para a ação de políticas públicas**” (WERTHEIN, 2004, p. 15- grifos nossos). Justifica que a preocupação com a juventude é uma preocupação já manifestada em documentos e conferências internacionais e lembra que a UNESCO, no âmbito do Brasil, tem realizado estudos sobre os jovens desde 1997.

Trata-se de um documento de 304 páginas, dividido em seis partes. Na primeira discute conceitos e apresenta o mapeamento dos jovens no Brasil; na segunda expõe um histórico sobre as políticas públicas relacionadas a juventudes; na terceira propõe identificar a chance atual para o desenvolvimento de políticas de juventudes; na quarta apresenta as políticas de juventudes na América Latina; na quinta volta o olhar para o Brasil e para as intenções do governo, expressas no Plano Plurianual 2004-2007 e no orçamento federal; na sexta parte, recomenda proposta de políticas públicas de juventudes. Como não poderia faltar, em um texto da UNESCO, há apresentação de experiências consideradas exitosas sobre políticas públicas de juventudes na América Latina.

O documento trabalha com a ideia de “[...] ‘juventudes’ - aqui compreendida em seu plural, de modo a ilustrar a multiplicidade de enfoques e identidades inerentes à etapa da vida conhecida como juventude” (UNESCO, 2004, p. 15).

No mencionado texto, alega-se que, a partir de 1990, é obtido um consenso sobre a centralidade da educação nos processos de desenvolvimento e se concede “[...] alta prioridade ao tema da inserção dos jovens no mercado de trabalho” (UNESCO, 2004, p. 63). Cita o Chile como um precursor a respeito da preocupação com a instituição do Programa *Chile Jovem*, iniciado de 1990. O Programa do Chile tem como característica a aplicação da parceria entre entidades públicas e privadas, “em um marco de regras de jogo competitivas” (p. 63), o governo não executa, mas participa da elaboração, supervisão e avaliação, sendo objetivo “[...] incorporar os jovens na modernização social e a transformação produtiva que exigem os processos de inserção internacional” (p. 63).

Embora se afirme, repetidas vezes, que o jovem é naturalmente o signo desta sociedade, o que está implícito no documento é a preocupação com a formação do jovem à imagem e semelhança das novas necessidades do capital, da qual a “modernização social” é condição do sucesso do mercado. Como a capacitação não gera automaticamente postos de trabalho, orienta introduzir iniciativas de geração de empregos, especialmente do tipo autônomo, com o impulso de micro e pequenas empresas, considerado um caminho contra a pobreza e “promoção da integração social dos jovens” (UNESCO, 2004, p. 147).

Nesse documento, afirma-se que o momento é o ideal para se “investir nos jovens”, haja vista a oportunidade criada pela tendência demográfica dos próximos 15 a 20 anos. O registro de menor taxa de natalidade está permitindo a “[...] possibilidade de um dividendo demográfico nos próximos 15 a 20 anos” (UNESCO, 2004, p. 101).

Recomenda-se que a prioridade das políticas públicas se desloque da primeira infância para a adolescência e a juventude, assim sendo, sugere uma ampliação do ensino médio – em especial de políticas públicas voltadas a incentivar carreiras técnicas (UNESCO, 2004, p. 163) –, o “investimento em recursos humanos” (p. 143), definido como elemento central do crescimento econômico e do bem-estar social.

Para isto, é defendido no documento que se invista no desenvolvimento do potencial humano, de forma a criar no jovem a resiliência, o empoderamento e as habilidades para a vida¹⁴, que são habilidades comportamentais de transmissão de valores. Chega-se a defender que a atenção sobre o ensino de valores seja redobrada, incluindo-se até mesmo o ensino superior, tradicionalmente voltado à profissionalização: “Tanto o ensino médio quanto o superior terão que redobrar os esforços relativos à transmissão de valores, conferindo à ética um lugar central como valor principal da dinâmica de todos os grupos humanos, em todos os espaços de participação cotidiana” (UNESCO, 2004, p. 207).

Alega-se que a atenção no Brasil para esse grupo da população é crescente a partir dos anos de 1990, se, no período de 1995 a 1998, conta-se apenas com o Plano de Educação Profissional – PLANFOR – e a Capacitação Solidária e Alfabetização Solidária, entre 1999 a 2002 são acrescentados outros 18 programas ou projetos. No ano de 2000, cria-se um mecanismo de articulação Brasil em Ação/Grupo Juventude que engloba seis

¹⁴ São consideradas habilidades para a vida: “1) habilidades sociais e interpessoais, incluindo comunicação, habilidades de recusa, agressividade e empatia; 2) habilidades cognitivas, incluindo tomada de decisões, pensamento crítico e autocrítica; 3) habilidades para controlar emoções, incluindo o stress e o aumento interno de um centro de controle” (UNESCO, 2004, p. 145).

ministérios, onze programas e suas respectivas interações com os governos estaduais, mas marca que ainda há muito que se fazer nesse sentido. Recomenda-se ampliar o gasto público, em especial em programas destinados aos jovens, exemplifica com o PROJOVEM no Uruguai que, inicialmente, conta com respaldo do BID. Esse investimento internacional funciona, posteriormente, como indutor da atenção do Estado (UNESCO, 2004).

O documento constrói sua argumentação para a atualização de políticas para juventudes em torno de dois eixos ou, como se referem, signos destes tempos: a centralidade do conhecimento e a institucionalização da mudança como motor do crescimento (UNESCO, 2004), portanto, e absolutamente, a juventude consiste no veículo da mudança, é o segmento da população “[...] cuja dinâmica se acomoda naturalmente ao ritmo dos tempos” (UNESCO, 2004, p. 35). Argumenta que o adulto não pode ser o veículo de mudanças porque “[...] a celeridade das transformações no mundo da produção reduz o valor de mercado de sua experiência acumulada e coloca suas destrezas em permanente risco de obsolescência” (UNESCO, 2004, p. 35).

Estabelece o jovem, em contrapartida, como personificação da época do trabalho flexível, cita um documento da CEPAL-OIT para melhor explicar porque o jovem/juventudes seria o “natural” portador do signo destes tempos.

A juventude – destaca-se – é a etapa da vida dedicada essencialmente à aquisição de conhecimentos. Para isso, a sociedade outorga uma moratória de papéis, isto é, uma suspensão temporária de obrigações que favorece tanto a flexibilidade para se adaptar a novas situações, experimentando-se com elas e fazendo um balanço de suas vantagens e desvantagens, como a incorporação rápida de inovações (UNESCO, 2004, p. 35).

Afirma-se, reiteradas vezes, que o jovem é naturalmente constituído para daptar-se aos novos tempos. Sobre quais tempos se refere? O tempo do mercado? Aquele, conforme caracterizado por Fontes (2010), dado a nova forma que toma o capital monetário, com capacidade ampliada de expropriações primárias e secundárias. Afirma ser o jovem naturalmente adaptado aos tempos e, ao mesmo tempo, tece recomendações para que a educação escolar não descuide da formação dos jovens para os novos tempos, leia-se, fixado no presente e acomodado ao ritmo acelerado de produção de mercadorias.

Também é identificado um grupo especialmente problemático entre os jovens e recomenda-se que se destine atenção especial e políticas específicas: aqueles que nem estudam nem trabalham, os quais representariam 22% de jovens entre 15 e 24 anos, segundo os dados da PNAD de 2001. Um fato que estaria contribuindo para a ruptura do tecido social. No documento, a pobreza não é considerada a causa da violência, e sim o motivo à ruptura do tecido social. Assim se manifesta:

Ressalta-se que a violência embora, em alguns casos, esteja associada à pobreza, não é sua consequência direta, mas sim da forma como as desigualdades sociais, a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de várias ordens, inclusive os de lazer, esporte e cultura operam (UNESCO, 2004, p. 218).

O mercado no seu afã acelerado deixa um lastro de destruição humana. Com o recurso de manipulação prática imediata dos problemas, os resultados da expropriação ampliada e a escola são, convenientemente, associados a “ruptura do tecido social”. Do qual bastaria a educação escolar desenvolver a “cultura da paz”.

Recomenda-se, para tanto, que a escola contribua para “desestruturar a violência” ao construir “uma cultura da paz” (UNESCO, 2004, p, 150). Para não deixar qualquer dúvida, complementa que, se as mudanças propostas não forem introduzidas, os custos sociais serão enormes: “[...] é importante destacar pelo menos dois tipos de custos relevantes: os que derivariam da não-construção da sociedade do conhecimento e da falta de atenção aos jovens, que então poderiam vir a se engajar em diversos tipos de condutas de tipo criminoso” (UNESCO, 2004, p. 163).

Waiselfisz (2011), coordenador da Área de Estudos sobre Violência da FLACSO, publica diversos mapas e estudos com temáticas sobre a violência e a juventude. A primeira publicação data de 1998. Os mapas da violência, publicados recentemente, como os de 2011, *Os Jovens do Brasil*, e de 2013, *Homicídios e juventude no Brasil*, reconhecem com pesar que, mesmo diante das melhorias alcançadas em diversas áreas, o problema ainda persiste e com índices alarmantes.

O autor define juventude como uma “[...] categoria essencialmente sociológica, que indica o processo de preparação para o indivíduo assumir o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos” (p. 12).

A definição é marcada pela função específica predominante em determinada fase da vida, ou seja, pela função de transição para a maturidade, que corresponde ao tempo de preparação – interiorização de valores, normas e comportamentos – para assumir seu papel na sociedade.

No mapa sobre a violência, publicado em 1998, o autor chama a atenção para o problema da violência, em especial, para dados relativos aos jovens. A publicação – *Mapa da Violência contra os jovens do Brasil*, fruto da colaboração entre a UNESCO e o Instituto Ayrton Senna, de 1998, em sua apresentação, esclarece que o estudo não é só um alerta para o problema da violência, como visa ser uma referência para futuras ações por parte do Estado e da sociedade no enfrentamento do problema. Ao marcar a importância do tema juventude e violência, argumenta se tratar de uma preocupação que alcança dimensão planetária, não restrita ao Brasil. Reforça a pertinência da temática, com o fato de a UNESCO ter estabelecido o tema da juventude como uma de suas três grandes prioridades, os outros temas elencados são a mulher e o combate à pobreza.

É importante lembrar que a UNESCO não tem apenas produzido estudos, sua ação, conforme esclarece Waiselfisz (1998), inclui assistência técnica, intelectual e financeira da UNESCO ao governo federal, a diversos estados, municípios e entidades não governamentais para a formulação e implementação de políticas dirigidas à juventude (WAISELFISZ, 1998).

Waiselfisz (1998) afirma que a violência não constitui um fato novo, o alerta é para as proporções inéditas que tem alcançado. Explica que a forma da violência, em especial nas grandes cidades, tem feito com que o medo e a insegurança aumentem entre as pessoas. Segundo o autor, essa percepção tem sido manifestada nos discursos veiculados pela mídia, na esfera política, entre os trabalhos acadêmicos e nos projetos institucionais.

Com o intuito de tecer um mapa da violência do país, a referida publicação expõe os dados sobre as mortes decorrentes de violência extrema. As informações do estudo abrangem o período de 1979 a 1996. As informações de óbitos são colhidas da Base de Dados Nacional do Sistema de Informações de Mortalidade – SIM do DATASUS, Ministério da Saúde, para a faixa etária de 15 a 24 anos e para o conjunto da população. Trabalha com os dados das três causas de mortalidade entre os estados, as capitais e as regiões metropolitanas, são colhidos dados também de 37 países.

A publicação reconhece a questão da violência como um problema, expõe os dados, mas não faz referência aos seus determinantes históricos. Identifica o singular. Ao apontar para ele como vítima ou como algoz, defende que a juventude é carente de oportunidades, silenciada em suas necessidades e demandas. A necessidade de classe é aqui transformada em necessidade individual.

Seguindo esse entendimento sobre a juventude, o estudo adverte que é preciso considerar os jovens como atores, dar relevância às suas ideias e práticas. Waiselfisz (1998) se contrapõe à imagem divulgada do jovem e do adolescente como produtores da violência e da criminalidade. Ainda acrescenta que os poucos estudos¹⁵ dão visibilidade ao jovem como vítima prioritária da violência. Classifica que as diversas formas de violência colocam os jovens ao mesmo tempo como “vítimas e algozes” (p. 132).

A urgência na preocupação com a juventude, explica Waiselfisz (1998), encontra razão de ser nos problemas do mundo atual, quais sejam: pobreza, dificuldades de inserção no mundo do trabalho, problema de escolarização e preparação profissional, falta de perspectiva para o futuro, expansão da delinquência e da droga que oferecem-lhes caminhos mais fáceis. As violências raciais, étnicas e econômicas, a impunidade, a perda de confiança no sistema jurídico, e, a apatia política. Tais problemas configuram uma forma específica de sociabilidade juvenil. Repetidas vezes, essa publicação busca as causas da violência no sujeito atomizado (seja na condição de vítima ou agressor) e, ao assim fazer, deixam intocadas as relações de exploração do capital sobre o trabalho. A regulação da força de trabalho, pelo mercado de trabalho, coloca os trabalhadores em concorrência entre si, como gênero e idade, por exemplo.

Considerando os citados problemas da sociabilidade atual, o autor analisa que a violência encontra nutrição na apatia, na “[...] falta de projeto para o futuro, na ausência de perspectiva, na quebra dos valores de tolerância e solidariedade” (WAISELFISZ, 1998, p. 133). Aponta que é preciso promover políticas que estimulem um papel de protagonista do jovem, assim como recomenda promover o fortalecimento da identidade juvenil e sua participação de forma ativa e consciente.

Nos estudos mais recentes, os dados são desagregados de forma a abranger também os municípios e caracterizar o jovem conforme a sua situação de vulnerabilidades social:

¹⁵ Cita os trabalhos realizados pela UNICEF em 1995, os trabalhos de Cecília Minayo em 1994 e da equipe da CLAVES/FIOCRUZ, os de Helena Mello Jorge em 1998 (WAISELFISZ, 1998, p. 11).

os negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. O estudo alerta para o crescimento epidêmico da violência e evidencia que os jovens são alvos inquestionáveis da violência homicida no país. Mostra a heterogeneidade nas regiões, estados e municípios pesquisados, essa diversidade acontece entre regiões e dentro da mesma, nas quais a violência chega a algumas capitais e a diversos estados a limites absurdos. Como, por exemplo, “[...] Maceió, que atingiram a inaceitável marca de 288,1 homicídios por 100 mil jovens; ou as de João Pessoa, de 215,1 no ano de 2011” (WAISELFISZ, 2013, p. 56). Entre os jovens negros a vitimização é absurda:

[...] a vitimização de jovens negros passa de 71,6% em 2002 – nesse ano morrem proporcionalmente 71,6% mais jovens negros que brancos – para 237,4% em 2011, maior ainda que a pesada vitimização na população total, que nesse ano foi de 153,4% (WAISELFISZ, 2013, p. 89).

Waiselfisz (2013) observa o surgimento de novos polos da violência no interior dos estados tradicionalmente violentos e um segundo deslocamento dos municípios de grande porte para os municípios de pequeno e médio porte. A escalada alta de violência foi disseminada para locais antes considerados tranquilos. Não se trata de aumento da densidade da violência, mas de sua redistribuição.

Os números são alarmantes, de fato são correspondentes a uma realidade que as pessoas sentem no seu cotidiano, é sabido que cidades consideradas tranquilas passam a presenciar a violência. Qual o motivo de expor esses dados? Como é afirmado no Mapa o objetivo é servir de subsídios para a construção de políticas públicas. Nesse fazer, a forma de identificação do problema, a terapêutica o acompanha.

Os mapas também consideram os índices internacionais para comparação, o *Mapa da Violência 2011*¹⁶ pondera os índices de 99 países; na comparação internacional, o Brasil figura com índices relativamente elevados, o país “[...] ocupa a 10ª posição quanto a taxas de óbitos por acidentes de transporte na população total, e a 14ª posição quanto a taxas referidas à população jovem” (WAISELFISZ, 2011, p. 109). Para além de evidenciar os índices alarmantes do país, expõe tratar o tema como uma preocupação mundial. Em meio aos dados apresentados na pesquisa, ele reforça que se vive num tempo de insegurança, medo e instabilidade.

¹⁶ A pesquisa é resultado da colaboração do Ministério da Justiça do Brasil com o Instituto Sangari (WAISELFISZ, 2011).

O desemprego no mundo é considerado alto, em especial após a crise de 2008. O quadro publicado pela Organização Internacional do Trabalho, intitulado *Tendencias Mundiales del Empleo 2011: El desafío de la recuperación del empleo*, apresenta os dados do desemprego no mundo, situando a dificuldade de recuperação do emprego.

Tabela 4: Desemprego no mundo, 2000/2010 (milhões)

	2000	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010*		
								Límite inferior del IC	Estimación preliminar	Límite superior del IC
Total	177,2	192,5	191,2	184,6	177,3	182,9	205,2	194,3	205,0	215,4
Hombres	103,2	109,9	108,7	105,3	101,4	104,8	119,5	112,3	118,4	124,4
Mujeres	74,0	82,6	82,5	79,4	75,9	78,1	85,7	82,0	86,5	91,0
Jóvenes	74,4	79,2	79,6	76,9	73,5	74,4	79,6	73,5	77,7	81,9
Adultos	102,8	113,3	111,6	107,7	103,8	108,5	125,6	120,9	127,3	133,5

* Las cifras correspondientes a 2010 son estimaciones preliminares; IC = intervalo de confianza.
 Nota: Los totales pueden diferir porque son números redondeados.
 Fuente: OIT: *Modelos Económicos de Tendencias*, octubre de 2010; véase también la fuente del cuadro A2.

Fonte: OIT (2011, p. 69).

Os dados do Tabela 4 apontam para uma dificuldade de recuperação do emprego e, para os jovens, a tendência se coloca crescente. Em outra publicação pela Oficina Internacional del Trabajo, em Genebra, com o título *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013: una generación en peligro*, pode-se perceber a tendência crescente do desemprego entre os jovens e a preocupação que este causa. Expõe o informe que não é fácil ser jovem no mercado de trabalho atual, que estima o desemprego juvenil a “[...] uns 12,6 por ciento para 2013” (OIT, 2013, p. 1), cerca de 73 milhões de jovens¹⁷ desempregados. Lembra esse informe dos custos econômicos e sociais do desemprego: “[...] del desempleo de larga duración, de la falta de ánimo y de los empleos de baja calidad generalizados para los jóvenes siguen aumentando, socavando el potencial de crecimiento de las economías” (p. 1). Na percepção apresentada, a falta de emprego aos jovens mina o crescimento das economias. Só na abstração é o desemprego o impeditivo do desenvolvimento das forças produtivas.

¹⁷ O informe trata de jovens entre 15 e 24 anos de idade (OIT, 2013).

Segundo o Informe, para os jovens que vivem nos países em desenvolvimento (90% dos jovens), a situação não é boa, porque falta emprego, educação e formação. As relações de produção são escamoteadas nessa análise. Frigotto (2006) observa algumas faces da análise circular da teoria do capital humano. Segundo o autor:

Trata-se de análises que, sob um aspecto, apenas deslocam o vínculo da relação economia-educação, educação-trabalho, dos traços cognitivos (treinamento de habilidades) para o campo afetivo, valorativo, comportamental, não transpondo o quadro de análises anteriores, de caráter funcional (FRIGOTTO, 2006, p. 48).

Essa afirmação do Informe, partindo de numa postura epistemológica positivista, faz o deslocamento para o campo valorativo (país em desenvolvimento) para justificar a falta de emprego, de educação e de formação dos jovens e deixa intocadas as relações de produção que produzem a exclusão.

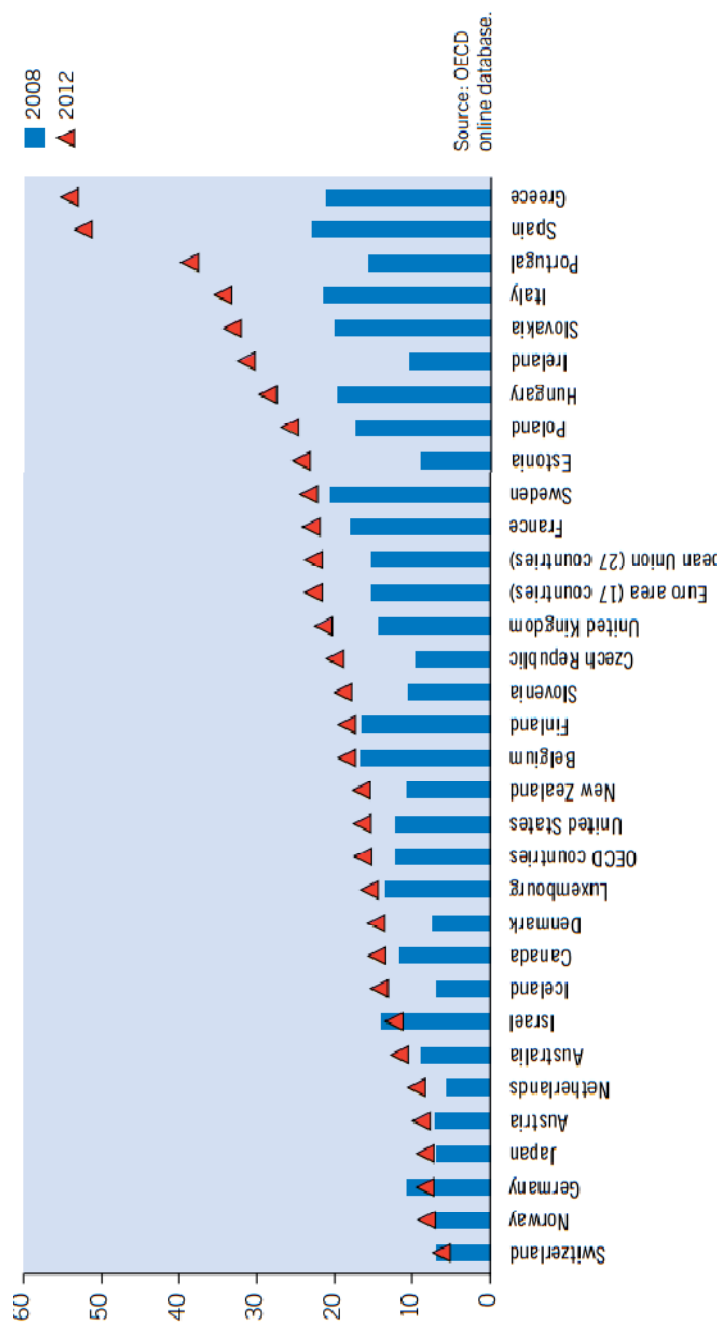
A estatística é apresentada de forma acrítica, assim, para atribuir uma comprovação inequívoca, expõe o aumento das taxas de desemprego entre os jovens nos países desenvolvidos desde 2008:

El desempleo de los jóvenes aumentó hasta un 24,9 por ciento en las economías desarrolladas y la Unión Europea entre 2008 y 2012, y a tasa de desempleo juvenil alcanzó en 2012 un nivel sin precedentes en los últimos decenios del 18,1 por ciento. Según las proyecciones actuales, en las economías desarrolladas y la Unión Europea la tasa de desempleo de los jóvenes no bajará del 17 por ciento antes de 2016 (OIT, 2013, p. 2).

Manifesta, ainda, especial preocupação com as possíveis cicatrizes que ficarão desta situação para os jovens, enumerando que as marcas mais importantes são a desconfiança da geração atual de jovens nos sistemas socioeconômicos e políticos. Argumenta que, em conformidade, parte desta desconfiança tem se manifestado em “[...] protestas políticas como los movimientos contra la austeridad en España y Grecia (OIT, 2013, p. 2).

O informe apresenta um quadro com as taxas de desemprego juvenil, 2008 e 2012, para mostrar que, embora cada região apresente características específicas, depois de 2008, uma tendência de crescimento do desemprego mundial se revela em quase todas as regiões, conforme ilustrado abaixo.

Gráfico 3: desemprego entre os jovens, 2008 e 2012



Fonte: (ILO, 2013, p. 12).

Numa visão acrítica e linear, a situação do desemprego, em especial do emprego juvenil, as organizações mundiais estabelecem recomendações para a superação do problema, como se o mesmo constituísse apenas num desvio passível a ser corrigido, mediante políticas de emprego voltadas aos jovens e as mulheres (como grupos mais vulneráveis) para facilitar a transição da escola ao trabalho.

De modo a exemplificar, o projeto *Work4Youth* empreendido pela OIT e a Fundação MasterCard (pensado para de cinco anos, com execução até 2016 e orçamento de 14,6 milhões dólares americanos), propõe promover oportunidades de trabalho decentes aos jovens de 28 países (governos e parceiros sociais) por meio do conhecimento e da ação. Na América Latina e no Caribe, são parceiros: Brasil, Colômbia, El Salvador, Jamaica e Peru (ILO, 2013). O Coordenador do Programa de Emprego Juvenil da OIT, Gianni Rosas, em página eletrônica da ONU-Brasil¹⁸ referindo-se ao projeto, afirma que “[...] é essencial, para erradicar a pobreza, fomentar a democracia e promover o emprego sustentável. O acesso a um trabalho decente e produtivo é indispensável para que os jovens realizem suas aspirações, melhorem suas condições de vida e deem uma contribuição positiva para a sociedade” (ILO, 2013, p. 38). Essa condição tem colocado o jovem no centro da preocupação dos governos.

Nesse período, é crescente o interesse dos pesquisadores por esta categoria. Os textos publicados sobre a violência, na forma como a juventude tem sido tematizada, observa que as abordagens relativas aos jovens apresentam dificuldade de percebê-los como sujeitos sociais, sendo mais frequente vê-los como “problema social”. O jovem, na maioria das vezes, é percebido como problema para si e para a sociedade.

Abramo (1997) constata que a construção social a respeito da juventude no Brasil alcança perspectivas diferentes conforme a conjuntura histórica. Nos anos 1960, predomina a imagem do jovem como idealista, politizado, empenhado em mudanças políticas, culturais e comportamentais. Esta é a visão para os estudantes do ensino secundário e universitário. Nos anos 1980, a imagem predominante de juventude é “[...] individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática” (ABRAMO, 1997, p. 31). Enquanto nos anos 1990¹⁹, a figura juvenil em evidência é a de jovens pobres que acarretam “[...] risco para si próprios e para a ordem social” (ABRAMO, 1997, p. 33) em função do envolvimento com a criminalidade. Nessas perspectivas não aparece a condição de classe e busca-se uma homogeneização na classificação.

¹⁸Disponível no site em: <<http://www.onu.org.br/oit-e-fundacao-mastercard-se-unem-por-cinco-anos-na-work4youth/>>.

¹⁹ Para Abramo (1997, p. 27), até mesmo a participação juvenil nas manifestações de rua pelo impeachment de Collor, em 1992, “[...] foram largamente desqualificadas por serem “espontaneístas”, “espetaculares”, com mais dimensão de “festa” do que de “efetiva” politização”.

Esse conjunto de estudos e pesquisas apontam que é preciso ter atenção especial com a juventude, particularmente, para com os jovens compreendidos como indivíduos pertencentes a mesma fase da vida. Fundamentar as propostas de educação para o ensino médio e educação profissional, assim como posicionar o jovem no centro da proposta de educação nessa etapa de ensino, não como um sujeito social, mas como indivíduo desempregado, vítima, e produtor da violência. Os estudos também dão margem a um conjunto de termos/ideias que vão se associando ao que é recomendado como formação e protagonismo juvenil, por exemplo.

Nas considerações de Ferretti e Zibas (2004), o protagonismo juvenil, da forma como é veiculado pela literatura e documentos oficiais, é remetido a um “hibridismo semântico” (p. 422), no qual, apropriado em contextos diferentes para os quais foram criados, “[...] enviesando sutilmente os significados originais, embaralha os campos político-ideológicos e confunde a crítica” (p. 422). Não é objetivo explorar o conceito protagonismo juvenil, o propósito é marcar que o jovem e a juventude, enquanto foco da política de educação média, constitui-se a partir da reforma educacional dos anos de 1990 e, mais fortemente, depois de 2003 com a revalorização da educação profissional, em que o chamado protagonismo juvenil (como a forma básica de responder aos anseios dos jovens, suas angústias e necessidades) se associa a essa tendência.

Essa focalização na juventude é incompreensível quando apartada das mudanças que ocorrem no campo do trabalho de ajustamento aos novos mecanismos de acúmulo de capital, cujos desdobramentos atingem setores cada vez mais amplos da vida. No campo ideológico, a fixação pelo imediato, pelo particular e renúncia à totalidade tem sua fundamentação no pós-moderno.

4.3. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA

Luiz Inácio Lula da Silva²⁰ assume a presidência da República em 1º de janeiro de 2003 para um mandato até 1º de janeiro de 2007. É reeleito e fica na presidência até 1º de

²⁰ Lula nasceu em 27 de outubro de 1945, natural de Garanhuns, interior de Pernambuco. Em 1975, foi eleito presidente do sindicato dos metalúrgicos; em 1978, foi reeleito; em 1986, foi eleito deputado federal; disputou a Presidência da República em 1989, no segundo turno das eleições perdeu para Fernando Collor de Mello; tentou a presidência em 1994 e 1998, sendo derrotado por Fernando Henrique Cardoso; nas

janeiro de 2011. No primeiro mandato, seu vice-presidente é José Alencar Gomes da Silva, empresário, natural de Itamuri(MG) – presidente da Federação das Indústrias de Minas Gerais e diretor da Associação Comercial de Minas, que o acompanha ao segundo mandato, mas, devido a um câncer na região abdominal, falece em dezembro de 2010. Alencar, de origem simples, figura no topo do mundo empresarial, como a personalidade que dará segurança ao setor empresarial ao Governo Lula, o metalúrgico, sindicalista e criador do Partido dos Trabalhadores causa temor àqueles.

Na eleição para presidente do Brasil em 2002, projeta-se uma disputa entre dois candidatos José Serra (PSDB) e Lula (PT). O primeiro representa a preservação das políticas econômicas e sociais; o segundo, a possibilidade de mudanças, “[...] já que o PT havia liderado o movimento de resistência parlamentar ao neoliberalismo dos anos 1990” (MARTINS, 2009, p. 223).

Em 2002, o contexto que figura é de desertificação neoliberal poderosa e a reestruturação produtiva avassaladora. O PT precisa publicar um documento, tranquilizador, para os mercados, especialmente o financeiro, conhecido como ‘Carta aos brasileiros’, em que evidencia a aceitação dos elementos mais substantivos orientados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Para ter a chance efetiva de ganhar as eleições – Lula, candidato – deveria mostrar-se adaptado ao mundo financeiro globalizado, em conformidade com este (ANTUNES; SANTANA, 2014, p. 137-138).

O compromisso do novo governo em respeitar os contratos e as obrigações do país com todos os seus credores é reiterado, após eleito, em documentos enviados ao FMI²¹. Continuidade do movimento de financeirização do capital que tem como consequência a concentração de riqueza e desigualdade.

Há a manutenção da classe empresarial em posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, a novidade que se configura, conforme afirma Martins (2009), é a de ascensão da burguesia interna industrial e agrária. Martins (2009) define o período compreendido pelo governo Lula (2003-2006) pela manutenção da “nova pedagogia da hegemonia” (p. 227) nos seguintes termos:

disputas presidenciais de 2002, Lula foi eleito presidente e reeleito para o segundo mandato em 2006. Conduziu uma sucessora à presidência da República, Dilma Rousseff.

²¹ Em dezembro de 2002 pelos ministros da Fazenda (Pedro Malan) e pelo Presidente do Banco Central (Armínio Fraga), em fevereiro de 2003, pelos ministros da Fazenda (Antonio Palloci) e pelo Presidente do Banco Central (Henrique Meirelles) e em agosto de 2003 pelos mesmo membros (MARTINS, 2009).

[...] foi mantida em pleno funcionamento para reforçar três objetivos pedagógicos estabelecidos na conjuntura anterior, quais sejam: a) consolidação da *cidadania ativa*, reforçada pela noção de voluntariado; b) redirecionamento do papel das organizações da sociedade civil para formar uma ampla rede de difusão da nova sociabilidade; c) fortalecimento das organizações que atuam na execução das políticas sociais em parceria com a aparelhagem estatal. Assim, sem alterar os propósitos anteriormente firmados, a classe empresarial conseguiu dar passos importantes para consolidar no Brasil um novo padrão de sociabilidade (MARTINS, 2009, p. 227-228- grifos do autor).

Ainda que tudo que disse Martins (2009) seja verdadeiro em relação ao Governo Lula, a necessidade de uma correspondência de intenções brasileira ao FMI, não demonstra apenas o comprometimento do novo governo que assume a política econômica, que já vinha sendo operada pelo governo FHC. Aponta, também, para a vitalidade de uma presença/poder vigilante a um potencial risco de equilíbrio da ordem (leia-se, recuo do Estado com interesses vinculados ao capital financeiro internacional). Isso quer dizer, que a ação empreendida pela direita conservadora, associada ao Washington (como a supressão de verbas para os projetos do governo, boatos em vários meios de comunicação ligados a direita conservadora, críticas a sua competência, associação a imagem de comunista e tantas outras estratégias que fizeram escola nos anos 1960 contra Goulart), pode se fazer presente nos dias atuais.

O crescimento econômico, conjugado com os avanços sociais e a melhoria na distribuição de renda figuram entre as metas do governo. No plano econômico, Cano e Silva (2010) analisam que Lula estabelece uma continuidade à política macroeconômica que é executada desde 1999, quando assume a presidência em 2003, a economia brasileira segue “um crescimento econômico medíocre” (CANO; SILVA, 2010, p. 185). Lula estabelece uma política industrial – a denominada Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior – PITCE, que tem como meta política promover no país o aumento da eficiência produtiva, o aumento da capacidade de inovação das empresas e a expansão das exportações. Cano e Silva (2010) destacam que essa política enfrenta muitas dificuldades para ser efetivada, particularmente em função das amarras da política macroeconômica, entretanto, assevera que é bem recebida, Os autores assim avaliam a PITCE:

[...] não produziu os resultados que poderia do ponto de vista do desempenho da indústria no seu conjunto e de sua contribuição para o crescimento e o fortalecimento da inserção da economia brasileira no

cenário internacional, a despeito do bom desempenho de algumas empresas e setores individualmente (CANO; SILVA, 2010, p. 190).

No segundo mandato de seu governo, Lula dá continuidade ao PITCE, já agora numa segunda fase, que inclui a articulação deste com outros programas: “[...] Plano de Aceleração e Crescimento – PAC, Plano de Ação Ciência, Tecnologia e Inovação – PACTI, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Programa Educação para a Nova Indústria” (CANO; SILVA, 2010, p. 190), entre outros. Envidam-se esforços para implantar uma visão sistêmica na área econômica, constituindo-se em instrumento importante para minimizar internamente os efeitos da crise mundial de 2008. Sobre a crise internacional, os autores assim analisam os efeitos internos:

A crise internacional, além dos efeitos negativos sobre as decisões de investimento, derrubou exportações brasileiras, com implicações diretas sobre o nível de atividade econômica. Neste contexto de acirramento da concorrência por mercados externos, os chineses vêm conquistando parcelas crescentes de mercados brasileiros, aprofundando um processo que teve início nos anos 1990 (CANO; SILVA, 2010, p. 197).

Na área social, as medidas, cujo carro-chefe é o Bolsa-Família, proporcionam avanços significativos. A crítica da esquerda que normalmente se coloca é no fato de que as medidas sociais podem ainda ser mais amplas (MAGALHÃES, 2010).

Na educação, notadamente, no campo do ensino médio e da educação profissional, a expectativa é da revogação do Decreto n. 2.208/1997 e a reformulação do ensino, com a realização de amplos debates e a sua reconstrução, em patamares que se distancie do projeto de educação neoliberal. Contudo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), na análise que realizam sobre a política de educação profissional no Governo Lula, afirmam que as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação não se realizam, apesar da produção de conhecimentos no âmbito da área Trabalho e Educação sobre a educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), a política se revela em um percurso controvertido entre as propostas da sociedade, as proposta do governo e as omissões do poder público.

Em 2004, por um ato do executivo, por meio do Decreto-Lei nº 5.154/04, há a revogação do Decreto nº 2.208/97, que determina a separação entre o ensino médio e a

educação profissional. A nova normativa estabelece a possibilidade de a educação profissional se integrar ao ensino médio.

Rodrigues (2005) refere-se ao decreto nº 5.154/04 como um retorno ao ano de 1982, quando se estabelece o decreto nº 7.044/82, que altera a lei nº 5.692/1971 estabelecendo dois tipos de ensino médio: o 2º grau propedêutico e o 2º grau técnico. Segundo o mesmo autor, o decreto de 2004 reconhece a dualidade, mas a novidade da nova normativa é permitir o estabelecimento não de duas, mas de uma “multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional” (RODRIGUES, 2005, p. 261). O mesmo autor argumenta que o objetivo é acomodar interesses antagônicos em luta com a flexibilização que institui demanda de trabalhadores altamente escolarizados e polivalentes e de jovens excluídos. Na mesma linha de entendimento, Nosella (2011) afirma que, o Governo Lula procura atender aos críticos da separação entre formação geral e técnica e, para não promover rupturas, lançando o Decreto nº 5.154/2004, que permite “[...] tanto o ensino médio separado como o integrado” (NOSELLA, 2011, p. 1057).

Embora a “integração” da educação profissional ao ensino médio tenha se transformado numa ação propagandista de marcar que o governo efetua mudanças. Uma das medidas, conforme observam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1091) “[...] passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional”.

Nas considerações de Rodrigues (2005), mais do que nunca se põe como desafio e importância a luta por outra política de educação no ensino médio:

Assim, por um lado, defender a politecnicidade é, num certo sentido, caminhar na contramão da conjuntura, dessa interminável década de 1990. Mas, por outro lado, hoje, defender e construir a educação politécnica impõe-se como uma tarefa necessária para aqueles que, apesar das diretrizes da atual política educacional, lutam por uma educação omnilateral para a classe trabalhadora. Enfim, a tarefa educacional daqueles que têm como horizonte a sociedade sem classes permanece a mesma: lutar pelo que é necessário (RODRIGUES, 2005, p. 279).

Depois do referido Decreto, diversos programas são instituídos pelo governo federal para incentivar a profissionalização, por exemplo, o Programa Brasil Profissionalizado, de 2007, segundo informações disponíveis no *site* do MEC, ele visa

fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. O Brasil Profissionalizado repassa recursos do governo federal aos Estados para investirem em escolas técnicas. O Programa incentiva a implementação do ensino médio integrado à educação profissional nos Estados²². A participação no projeto pressupõe ao Estado, inicialmente, assinar o Compromisso Todos pela Educação²³, em um segundo passo, solicita ao MEC a presença de um técnico para orientar na realização do diagnóstico e elaboração do Plano, por fim, é feita a celebração de Convênio junto ao FNDE ou para atendimento via assistência técnica (BRASIL, 2013c).

Tabela 5: Matrículas ofertadas gratuitamente pelas entidades integrantes do Sistema S (SENAC e SENAI). Matrículas - Acordo de Gratuidade Sistema S

Ano	SENAC		SENAI		Total	
	Município(s)*	Matrícula(s)	Município(s)*	Matrícula(s)	Município(s)*	Matrícula(s)
2009	229	87.438	306	174.437	372	261.875
2010	231	106.556	305	235.869	375	342.425
2011	258	163.351	331	367.973	410	531.324
2012	92	7.405	95	11.022	166	18.427
Total Geral	264	364.750	335	789.301	417	1.154.051

* No cálculo dos totais foram considerada(o)s apenas Município(s) distinta(o)s.

Fonte: SISTEC/SETEC

Fonte: Dados disponíveis no SISTEC/SETEC (BRASIL/SISTEC, 2013d).

Na tabela 5, vê-se que o ano de 2011 registra o maior número de matrículas ofertadas gratuitamente pelo Sistema S. No ano seguinte, o menor registro de matrículas gratuitas. Sobre os recursos conveniados por meio do Brasil Profissionalizado a Tabela 6.

²² Segundo consta no *site* do MEC: “Mais de R\$ 500 milhões já foram repassados pelo Ministério da Educação para estimular a implementação de ensino médio integrado à educação profissional nos estados. O dinheiro deve ser empregado em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Até 2011, o programa investirá recursos da ordem de R\$ 900 milhões aos estados e municípios que ofertam educação profissional no país” (BRASIL, 2010).

²³ Decreto n. 6.094, de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2012).

Tabela 6: Recursos conveniados por meio do Brasil Profissionalizado 2008/2010

Ano	Total	
	Estado(s)*	Reais
2008	18	525.152.205,96
2009	23	720.235.961,16
2010	10	263.394.260,46
Total Geral	23	1.508.782.427,58

* No cálculo dos totais são considerados apenas Estados distintos.

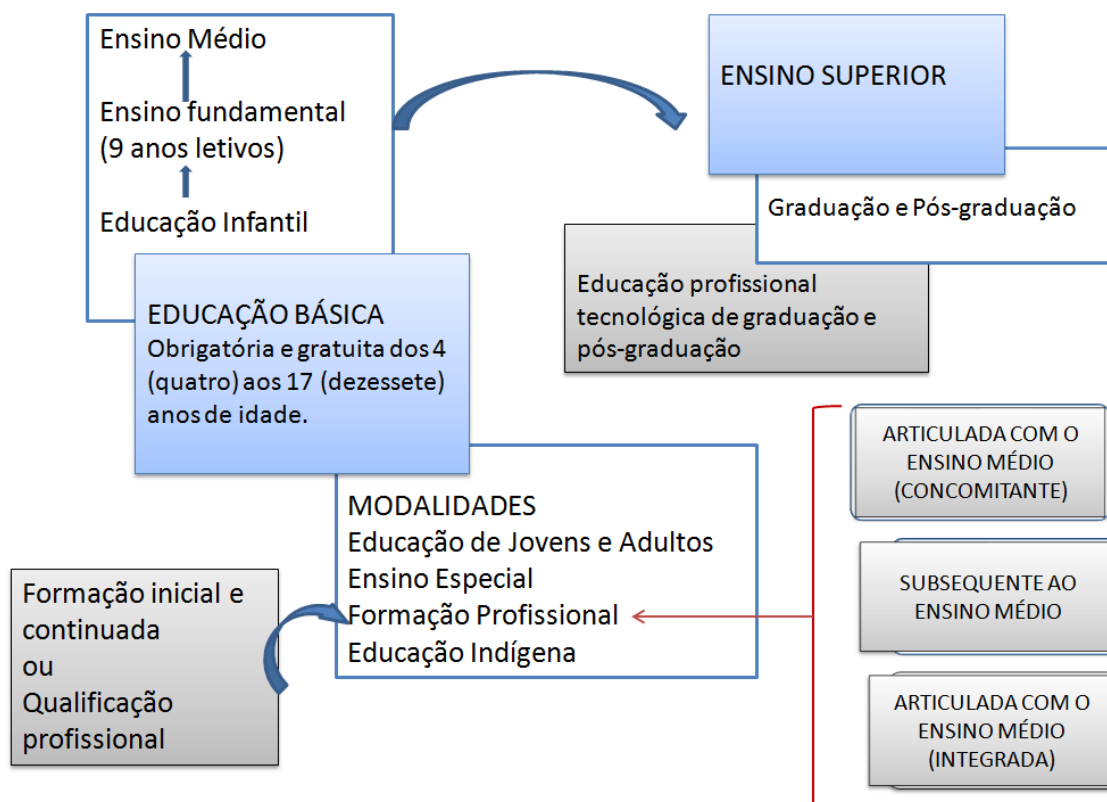
Fonte: SETEC e PAR-Brasil Profissionalizado (BRASIL/SISTEC, 2013d)

A tabela acima apresenta o montante de recursos conveniados por meio do Brasil Profissionalizado para ações de construção, ampliação e reforma de escolas, bem como para formação e recursos pedagógicos. Mostra que a aplicação de recursos para o Programa é maior em 2009, e que é muito reduzido no ano seguinte.

Em 2008, a LDB é atualizada pela Lei nº 11.741, que inclui e altera vários artigos referentes ao ensino médio. De acordo com as novas determinações, a educação profissional passa a integrar-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 2011b).

A figura a seguir ilustra a organização da educação após as alterações dadas pela Lei nº 11741/2008 nos dispositivos da Lei nº 9.394/1996, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica em nível médio e da educação profissional e tecnológica.

Figura 3: Organização do ensino conforme disposto na Lei nº 9394/96, em 2013



Fonte: Elaborado a partir da Lei nº 9394/96, em 2013 (BRASIL, 2013b).

Na figura 3, visualizam-se as mudanças operadas, especialmente a diversificação de ofertas do ensino profissional. Em 2009, o MEC propôs o Programa Ensino Médio Inovador, que é implantado nos termos do art. 81 da LDB, como experimental e em regime de colaboração, com os Estados, aos quais incumbe, prioritariamente, atuar nessa etapa de ensino.

Sob as novas normativas, aparentemente, o ensino médio e a educação profissional se distanciam do formato dos anos de 1990, tanto o é, que as diretrizes curriculares são entendidas como válidas e são indicadas para mudar a prática e não a concepção. Ou, como afirma Rodrigues (2005), um retorno ao ano de 1982. Mas há uma insistência em afirmar, que se trata de um novo projeto. A execução sendo de responsabilidade dos Estados,

conforme definido na Lei nº 9394/96, são esses que ficam com o desafio de introduzir a novidade no ensino médio. No Programa Ensino Médio Inovador, conceitua-se inovador como mudança de práticas curriculares e não como uma nova concepção de educação.

[...] não implica mudança da concepção de Ensino Médio da LDB, nem em formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio, com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos (BRASIL, 2009, p. 7).

É importante lembrar a realização da Conferência Nacional da Educação – CONAE, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, tendo como tema central - *Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Esta Conferência é precedida por conferências municipais ou intermunicipais, no primeiro semestre de 2009, e por conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009.

As discussões são realizadas com base em um Documento-Referência. Ao final, é apresentado ao público o documento final da CONAE, em que visa servir de referencial e subsídio para a construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Sobre a educação profissional, consta no documento final da CONAE, a indicação de ampliação da oferta e melhoria da qualidade de cursos profissionalizantes, sendo o ensino médio compreendido “[...] na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do ensino médio integrado, na sua perspectiva teórico-político-ideológica” (CONAE, 2010, p. 69). Registra-se que, considerando as mudanças no mundo do trabalho e nos perfis profissionais, necessita-se cada vez mais de qualificação e formação profissional que visa “[...] a inserção profissional e cidadã dos/das trabalhadores/as” (CONAE, 2010, p. 66).

Trata-se de um texto permeado por contradições, evidencia “[...] vozes discordantes em disputa” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431), sem unidade, incluindo termos para designar concepções e ações como se os mesmos fossem autoexplicativos. Sem uma análise da sociedade, as indicações ficam num campo particularizado de uma

ação, quando faz referência às mudanças no mundo do trabalho, fixa em algo mais familiar e imediato, mais sensível e particular, apenas para reforçar que, se a organização do trabalho muda, a educação também deve acompanhar a mudança.

De forma que apresentar múltiplas identidades específicas, sem nenhuma unidade, é uma tendência desses documentos de política educacional. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, de 2012, seguem caminho semelhante. As indicações sobre o ensino médio e a educação profissional registrados do documento final da CONAE de 2010 repetem o disposto no Documento-Referência. Resumidamente, entre as definições expostas no documento final, constam:

- a instituição de ensino médio na concepção de uma escola “unitária e politécnica” (CONAE, 2010, p. 69); (CONAE, 2008, p. 53);
- o esforço nacional deve concentrar-se na oferta de educação profissional integrada ao ensino médio (CONAE, 2010); (CONAE, 2008);
- que a educação profissional no país atenda de modo qualificado às demandas crescentes por formação de “recursos humanos” (CONAE, 2010, p. 70); (CONAE, 2008, p. 53);
- ambos os textos referem-se a uma formação que combina “formação cidadã e profissional”, voltado à inclusão social (CONAE, 2010, p. 125); (CONAE, 2008, p. 113).

Aos poucos, o panorama da política para o ensino médio e a educação profissional do Governo Lula, por meio de programas, vai promovendo uma integração entre o ensino médio e a educação profissional que conservam as definições dos anos de 1990, em especial do governo FHC (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A política de expansão e incentivo de profissionalização do Governo Lula e Dilma Rousseff tem provocado um aumento significativo nas matrículas para o período de 2003 a 2010. As informações publicadas pelo SIMEC sobre a evolução de matrículas na Rede Federal de Educação – EPT²⁴ demonstram, depois de 2003, quais são as mudanças na Rede Federal.

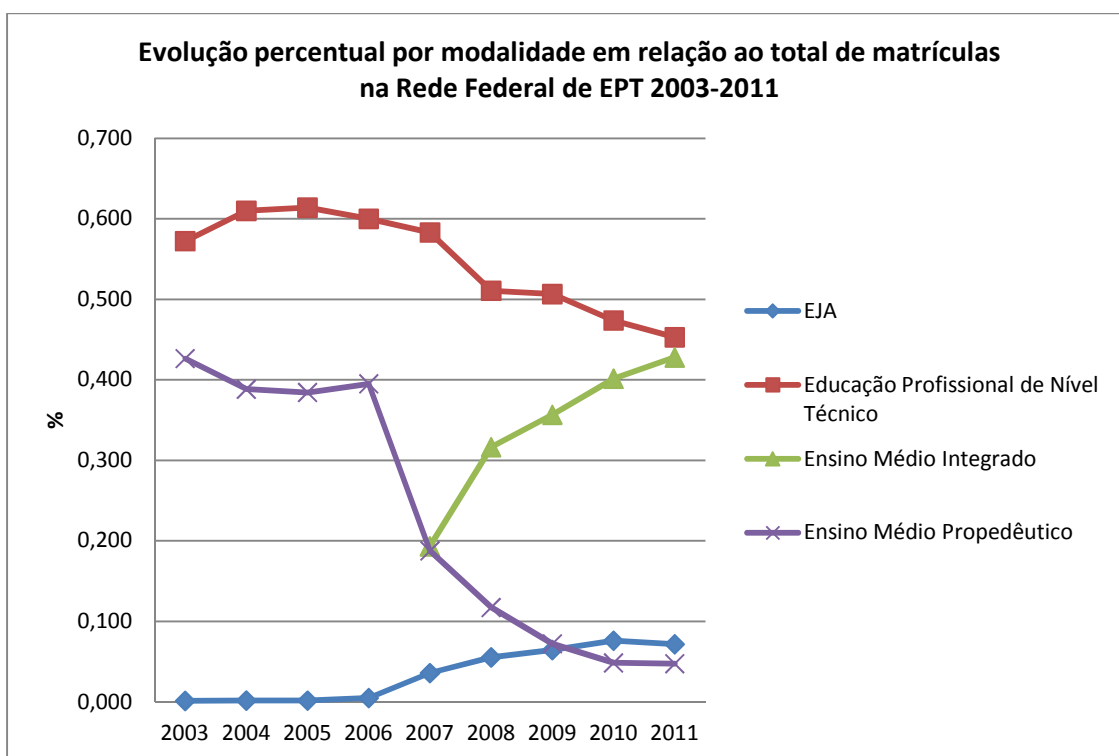
Ao olhar para cada modalidade individualmente, constata-se a ampliação de matrículas da EJA. No período de 2006 a 2010, há um aumento significativo das matrículas. O ano em que se registra o salto de matrículas é em 2006 a 2007. No ano de 2011, registra-se um declínio em relação ao ano anterior.

²⁴ Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Se considerar a totalidade de matrícula da rede federal – EJA, Educação Profissional em Nível Técnico, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Propedêutico –, observam-se percentuais de ampliação de matrículas nessa modalidade, a partir de 2006.

O número de matrículas na modalidade Educação Profissional em Nível Técnico no período de 2003 a 2011 demonstra o seu crescimento anual a partir de 2008 e isso é verdadeiro. Contudo, ao somar as matrículas anuais totais da rede federal e calcular a porcentagem da modalidade Educação Profissional em Nível Técnico que representa em relação ao todo (EJA, Educação Profissional em Nível Técnico, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Propedêutico), observa-se um aumento dos percentuais de 2003 a 2005 e a partir de 2005 a 2011 um decréscimo, conforme ilustrado abaixo (Gráfico 4).

Gráfico 4: Evolução percentual por modalidade em relação ao total de matrículas na Rede Federal de EPT 2003-2011



Fonte: BRASIL/SISTEC (2013d)

A diversificação implementada de cursos e percursos pode ser observada a partir de 2004, dando ênfase para a formação profissional. O retrato apresentado no Gráfico acima é

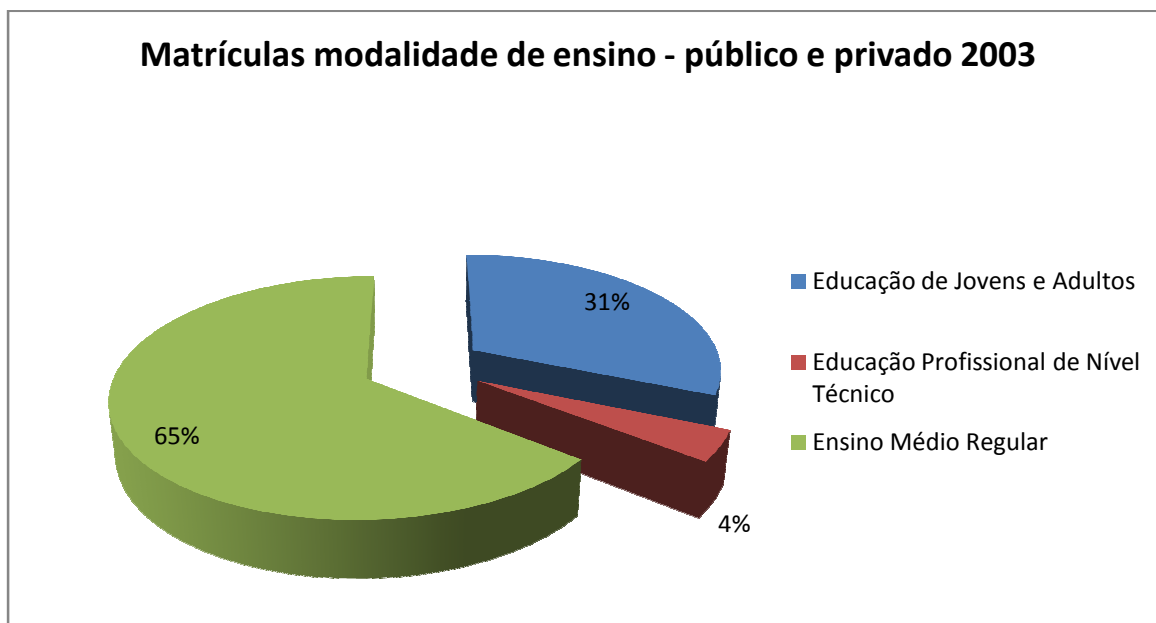
da rede federal de EPT, no qual a educação propedêutica tem um declínio, fruto das ações políticas desenvolvidas. A Tabela 7 expõe os dados da EPT da rede pública e privada a partir de 2003.

Tabela 7: Evolução matrículas por modalidade de ensino - público e privado EPT 2003-2011

Ano	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional de Nível Técnico	Ensino Médio (exceto Integrado e Normal/Magistério)	Ensino Médio Integrado	Ensino Médio Normal/Magistério	Ensino Médio Regular
2003	4.403.436	589.383	-	-	-	9.072.942
2004	4.577.268	676.093	-	-	-	9.169.357
2005	5.615.426	707.263	-	-	-	9.031.302
2006	5.616.291	744.690	-	-	-	8.906.820
2007	4.985.338	693.610	8.073.368	86.552	209.449	-
2008	4.945.424	795.459	8.037.039	132.519	196.542	-
2009	4.661.332	861.114	7.966.794	175.831	194.535	-
2010	4.287.234	924.670	7.959.478	215.718	182.479	-
2011	4.046.169	993.187	7.978.224	257.713	164.752	-
2012	3.906.877	1.063.655	7.944.741	298.545	133.566	-
Total Geral	-	-	-	-	-	-

Fonte: BRASIL/SISTEC (2013d).

Tomando os dados da tabela 7 e adotando apenas os dados de 2003, constata-se que, na repartição entre as modalidades de Educação Profissional, a fatia maior fica com o ensino regular, 65% das matrículas. Isto pode ser observado no gráfico 5 Contudo, o ensino médio continua com a fatia maior.

Gráfico 5: Matrículas modalidade de ensino - público e privado 2003

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis no BRASIL/SISTEC (2013d).

Os dados disponíveis sobre a evolução de matrículas nas modalidades de ensino público e privado da Educação Profissional e Tecnológica permitem constatar que, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, há uma pequena redução a partir de 2008. Já a Educação Profissional em Nível Técnico, a partir de 2003, aumenta o número de matrículas, se considerar o ano de 2003, com 589.383 matrículas e o ano de 2012 com 1.063.655 matrículas, constata-se que o aumento é significativo. O Ensino Médio Normal/Magistério registra um número sempre decrescente de matrículas e o Ensino médio integrado, ao contrário, expande o número de matrículas.

Em 2014, é aprovado o novo Plano Nacional de Educação – PNE para os próximos dez anos, o Projeto de Lei (PL nº 8.035), que dá origem ao PNE, tramita durante quatro anos. É sancionado (Lei nº 13.005/2014) sem vetos no dia 26 de junho de 2014. Diferente do PNE anterior, que é mais extenso, o atual é composto por 10 diretrizes e 20 metas seguidas de estratégias de materialização que estabelecem metas para os níveis e modalidades da educação. Na sequência (Quadro 10), são apresentadas as principais decisões de planejamento para o ensino médio e educação profissional no PNE 2014 (BRASIL, 2014c).

Quadro 5: Resumo de diretrizes, metas e estratégias para o ensino médio e educação profissional PNE (2014)

Metas	Estratégias
<p>Meta 3 - “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”.</p>	<p>(3.5) - expansão da oferta de matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional;</p> <p>(3.9) - redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno e redistribuir territorialmente as escolas de forma a atender toda a demanda;</p> <p>(3.10) - O MEC em articulação com os entes federados e mediante consulta pública “elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional da Educação (CNE), até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos de ensino médio [...] com vistas em garantir formação básica comum” (BRASIL, 2014c, p. 16);</p> <p>(3.11) - propor formas alternativas de oferta de ensino médio aos filhos de trabalhadores itinerantes;</p> <p>(3.13) - estimular a participação de adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas.</p>
<p>Meta 8 - “elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de estudo no último ano” (BRASIL, 2014c, p. 31).</p>	<p>(8.4) - expandir a oferta de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e da formação profissional vinculadas ao sistema sindical.</p>
<p>Meta 10 - “Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2014c, p. 34).</p>	<p>(10.1) - manter o programa nacional de EJA voltado a conclusão de ensino fundamental e formação profissional inicial;</p> <p>(10.2) - expandir as matrículas na EJA, articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional;</p> <p>(10.3) - fomentar a integração da EJA com a educação profissional;</p> <p>(10.4) - ampliar as oportunidades profissionais de jovens e adultos com baixa escolaridade com acesso à EJA articulada a formação profissional;</p> <p>(10.5) - melhorar a rede física de acessibilidade para escolas que atuam com EJA integrada à educação profissional;</p> <p>(10.7) - fomentar formação continuada aos docentes que atuam na EJA articulada à educação profissional;</p> <p>(10.10) - expansão da EJA articulada à educação profissional às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais;</p> <p>(10.11) - implementar mecanismos de reconhecimento de</p>

	saberes dos jovens e adultos trabalhadores.
Meta 11 - “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão do segmento público” (BRASIL, 2014c, p. 36).	<p>(11.1) - a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na rede federal de educação profissional;</p> <p>(11.2) - expansão da oferta nas redes públicas estaduais de ensino;</p> <p>(11.3) - expansão da oferta modalidade de educação a distância;</p> <p>(11.5) - ampliar a oferta de reconhecimento de saberes para certificação profissional em nível técnico;</p> <p>(11.7) - ampliar a oferta de matrículas gratuitas de EPT pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento as pessoas com deficiência;</p> <p>(11.7) - expandir a oferta de financiamento estudantil à EPT oferecidas em instituições privadas de educação superior;</p> <p>(11.8) - institucionalizar o sistema de avaliação da qualidade da EPT nas redes públicas e privadas;</p> <p>(11.10) - elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90%;</p> <p>(11.11) - elevar gradualmente os investimentos em programas de assistência estudantil dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio;</p> <p>(11.13) - estruturar um sistema nacional de informação profissional, de forma articular a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional com dados sobre o mercado de trabalho.</p>

Fonte: Elaborado a partir da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014c).

Conforme observado, o PNE de 2014 atribui importância especial à EPT, seja articulada ou integrada à educação média. As metas e as estratégias, na maioria das vezes, estão acopladas à expansão, aos fomentos e à ampliação de cursos e matrículas presencial e a distância na rede pública de ensino. Há um processo de incentivo à profissionalização média por meio de ações e programas de iniciativa do governo federal. A política educativa do ensino médio e profissional mostra-se orquestrada e conduzida pelo Estado, o que não quer dizer que as ações sejam, prioritariamente, do Estado. O Governo Federal

tem atuado na rede estadual particularmente com o aceno de programas. Quais são os programas instituídos:

Em 2005, é criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Inicialmente no âmbito das instituições federais, em 2006, passa-se ao âmbito federal, aberto às instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais, municipais e pelas entidades privadas nacional do serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical (Sistema S).

O Ministério da Educação, em 2007, institui, via Decreto, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – E-Tec Brasil²⁵, para desenvolver a educação profissional técnica na modalidade de educação a distância. No mesmo ano, outro decreto cria o Programa Brasil Profissionalizado. Em 2008, as alterações na LDB determinam a formação para o trabalho como um componente importante de formação da educação básica. A profissionalização oferecida de forma articulada (integrada) com o ensino médio inclui a possibilidade de diversificação de oferecimento de cursos profissionais e tecnológicos e estabelece a possibilidade de reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos no trabalho. O incentivo e a ampliação de cursos de educação profissional cria a necessidade de estabelecer o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio em 2008. Em 2009, o MEC propôs o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2010a).

Em 2011, o MEC instituiu a Rede E-Tec Brasil para desenvolver a educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância, iniciada com instituições públicas, passando, posteriormente, a integrar as entidades privadas nacionais do serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical (Sistema S), além do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

Em 2011, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional são formuladas. O Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, sobre as DCNEM para o

²⁵ Segundo informações disponíveis no site do governo federal, em 2010, a rede E-Tec Brasil alcançou 259 polos, localizados em 19 estados, atendeu 29 mil estudantes. Em 2011, a Rede E-Tec atendeu 80 mil alunos. Até 2014, o MEC prevê que a oferta de vagas continue em crescimento, a previsão é de atender 263 mil alunos pela Rede E-Tec Brasil (BRASIL, 2013a).

Ensino Médio, reafirma, nas primeiras linhas introdutórias, a importância deste ensino médio para a sustentação do desenvolvimento do país. A educação é o centro da questão:

O Brasil vive, nos últimos anos, um processo de desenvolvimento que se reflete em taxas ascendentes de crescimento econômico tendo o aumento do Produto Interno Bruto ultrapassado a casa dos 7%, em 2010. Este processo de crescimento tem sido acompanhado de programas e medidas de redistribuição de renda que o retroalimentam. Evidenciam-se, porém, novas demandas para a sustentação deste ciclo de desenvolvimento vigente no País. A educação, sem dúvida, está no centro desta questão (BRASIL, 2011e, p. 1).

Segundo o Parecer acima citado, as novas necessidades de desenvolvimento do país demandam mudanças no campo da educação. Esta é avaliada insuficiente em relação às “[...] necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2011e, p. 1). Todavia, segundo o Parecer, a educação encontra-se propícia à renovação, uma vez que o crescimento da economia e as novas legislações²⁶ permitem aumentar o volume de recursos destinados a essa etapa do ensino, por conseguinte, é possível melhorar a sua qualidade; pois, a qualidade almejada é, entre outras coisas, medida pela capacidade do ensino médio responder a necessidade de expansão da oferta de qualificação que carece o desenvolvimento econômico. Nesse momento, retoma-se uma antiga ideia ressignificada de que a educação é fator fundamental do pleno desenvolvimento:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais (BRASIL, 2011e, p. 1).

Além de corresponder às demandas do desenvolvimento, as novas diretrizes assinalam a necessidade de levar em consideração “[...] a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho”. São considerados novos desafios do ensino médio alcançar

²⁶ O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB e a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2011e).

os anseios da juventude e da sociedade²⁷, bem como estabelecer uma relação com a Educação Profissional. São perspectivas diferentes a atender. A resposta a estas díspares expectativas é a criação de possibilidades diversas, ou seja, erigir currículos flexíveis para que os jovens tenham, diante da variedade de alternativas, a possibilidade de escolher o percurso que melhor atenda aos interesses, necessidades ou aspirações, de forma que o desafio é atender às diversidades dos sujeitos. As reivindicações de classe são convertidas em necessidade do indivíduo, em interesse individual. Conforme pode ser lido:

Desse modo, dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos. Além disso, também é desafio indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos sujeitos (BRASIL, 2011e, p. 26).

De acordo com o Parecer Nº 5/2011, a dualidade histórica do ensino médio tem chegado ao fim com o reconhecimento da sua real identidade²⁸: única formação integral (tecnologia, cultura, trabalho e Ciência) na etapa final da educação básica, que não deixa de atender às diversidades dos sujeitos dessa etapa do ensino, com a inclusão de uma variedade de caminhos. A dualidade é trocada pela variedade oferecida aos indivíduos (RODRIGUES, 2005).

O discurso é circular em alguns pontos, repete a afirmação na qual a educação deve ajustar-se às demandas do desenvolvimento do país. De acordo com o Parecer, o “[...] Brasil vive hoje um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor” (BRASIL, 2011e, p. 14). A relação com a educação está na capacidade da educação formar “[...] um

²⁷ Entre os princípios fundamentais do país, consagra o fundamento da dignidade da pessoa humana; os objetivos de construir uma sociedade livre, justa e solidária, de garantir o desenvolvimento nacional, de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, e de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, etnia, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; além de consagrar o princípio da prevalência dos direitos humanos nas suas relações internacionais. (BRASIL, 2011e, p. 21-22).

²⁸ A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino (BRASIL, 2011e, p. 29).

aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis” (p. 14). Um objetivo que implica na reestruturação da escola, na introdução de novos conteúdos e metodologias de ensino “[...] capazes de promover a oferta de uma formação integral” (p. 14), que é exemplificada com a experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Um ensino, segundo consta, marcado pela qualidade da educação integral ao aliar educação e trabalho²⁹, pautase no conceito de educação continuada e valorização das experiências do indivíduo.

A aproximação entre a EJA – Ensino Médio – e a Educação Profissional, materializa-se, sobretudo, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006. A proposta pedagógica do PROEJA alia direitos fundamentais de jovens e adultos, educação e trabalho. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização das experiências do indivíduo e na formação de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral (BRASIL, 2011e, p. 17).

A profissionalização no ensino médio, conforme disposto no Parecer, é uma das formas de diversificação de caminhos, opondo-se a uma única possibilidade do ensino médio passar a atender a uma contingência de jovens “[...] que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata” (BRASIL, 2011e, p. 29). Atenderia também a um desejo ou imposição da realidade de jovens que necessitam trabalhar.

O jovem ou as juventudes, sujeito alvo do ensino médio, é considerado portador de múltiplas necessidades e vontades. Nesse discurso, o ensino médio não é dual por dispor de duplo caminho de formação (orientação para o trabalho e formação acadêmica para o prosseguimento nos estudos) em razão de trajetórias resultantes de uma determinação social. Essa dualidade está dissipada no ar porque o jovem, na sua condição geracional, cultural, constitui-se naturalmente portador de uma diversidade de vontades e interesses, ou seja, a dualidade acaba na proposição oficial em razão da livre escolha dos jovens, sujeitos capazes de decidirem o tipo de formação que desejam realizar. Embora a ênfase

²⁹ “A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos [...] O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (BRASIL, 2011e, p. 21).

seja para a educação profissional e para uma educação ajustada às demandas do desenvolvimento do país, o discurso posiciona o trabalho e o trabalhador num segundo plano, existe condicionado à particularidade, à vontade e à necessidade do jovem marcado por inquietações, por interesses, por e repleto de aspiração.

Depois de estabelecidas as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, em 2012, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional em Nível Técnico. O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, acompanhado da Resolução CNE/CEB Nº 06, de 20 de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica em Nível Técnico. O relator da matéria é o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

Nas considerações do Parecer nº 11, as novas Diretrizes da Educação Profissional, em função dos debates promovidos, resultam de um grande consenso. A Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes, constituída no âmbito da CEB, elabora um texto em 2010, o qual, por decisão da Comissão, fica disponível à comunidade educacional para a realização de um debate. Segundo o Parecer nº 11, as Diretrizes resultam da discussão que ocorre, primeiramente, pelas sugestões e contribuições ao texto de 2010 e, em segundo, pelo debate, gerado durante o Seminário da Educação Profissional e Tecnológica, promovido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino – FDE da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação – MEC.

Informa que os pesquisadores também são incluídos na SETEC, em que se constitui um Grupo de Trabalho (GT) com representação de pesquisadores da educação profissional e tecnológica. Acrescenta que a contribuição do GT intitulado – Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate – é apresentada pela SETEC/MEC, em conjunto com a SEB/MEC, ANPEd e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Em conformidade, o Parecer se apresenta como resultado de ampla concordância sobre a matéria, por ter recebido contribuições por parte de instituições públicas e privadas, bem como de especialistas em Educação Profissional e Tecnológica. Para incorporar as contribuições e resolver as discordâncias entre o primeiro parecer e o texto produzido pelo GT, decide-se por relatoria conjunta.

Tornam-se relatores todos os integrantes da Comissão Especial constituída no âmbito da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012).

No Parecer nº 11, a afirmativa, mais de uma vez, encontra-se respaldada no mandato da Constituição Federal de que a Educação Profissional e Tecnológica, entre os níveis e as modalidades de educação e ensino, situa-se na convergência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, sendo dever garantir o direito à profissionalização com “absoluta prioridade” (BRASIL, 2012, p. 1). E que as novas “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais devem considerar o papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional, para bem além do campo estritamente educacional” (p. 6).

Mais à frente, dá pistas sobre o que significa ir além do campo estritamente educacional quando alega o amplo consenso sobre a importância da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento do país. Reconhece a existência de divergências em relação ao significado do desenvolvimento e, na sequência, afirma que o desenvolvimento que deve ser entendido no Parecer é “sustentável e solidário” (BRASIL, 2012, p. 8).

Justifica a apresentação de novas diretrizes para responder as transformações no mundo do trabalho³⁰, as quais estariam “[...] promovendo uma verdadeira mudança de eixo nas relações entre trabalho e educação” (BRASIL, 2012, p. 5). Especifica que as mutações no mundo do trabalho correspondem ao abalo nas formas tayloristas e fordistas com reflexos nas formas de organização e gestão do trabalho. Defende que a Educação Profissional e Tecnológica deve contemplar para o trabalhador o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos. Reiteradas vezes defende que se busca uma perspectiva de “[...] formação integral do cidadão trabalhador” (p. 8).

Ao mesmo tempo, alude que não se deve considerar a educação como a única variável de salvação do país e a “[...] Educação Profissional e Tecnológica como a porta estreita da empregabilidade” (BRASIL, 2012, p. 9). Explica que pode não haver congruência direta entre o curso e o emprego, assim como não é possível estabelecer relação causal direta entre a Educação Profissional e a Tecnológica em nível de

³⁰ Emprego de tecnologias complexas agregadas à produção, a crescente internacionalização das relações econômicas está entre os adjetivos relacionados as transformações do trabalho no Parecer nº 11/2012. (BRASIL, 2012).

empregabilidade do trabalhador certificado. Afirma inclusive que, com frequência, esse mito é assumido pela mídia e políticos, a Educação Profissional e a Técnica de nível médio.

[...] considerada de fundamental importância quando da definição das políticas públicas de trabalho, contribuindo para uma explosão da oferta de cursos e programas de Educação Profissional desconectados da realidade de um mundo do trabalho em estado de permanente evolução e de profundas alterações estruturais e conjunturais. (BRASIL, 2012, p. 9).

Consta no Parecer que a educação não é considerada a única variável para a salvação do país, contudo é papel da educação básica e da formação profissional contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, tendo em vista a importância do pleno emprego e da erradicação da pobreza.

A qualidade da oferta da tríade Educação Básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida contribui significativamente para a promoção dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores, bem como dos interesses sociais do desenvolvimento socioeconômico, especialmente, tendo em conta a importância fundamental do pleno emprego, da erradicação da pobreza, da inclusão social e do crescimento econômico sustentado (BRASIL, 2012, p. 11).

Observa-se que o argumento é repetido, o discurso é linear na defesa de que a natureza do trabalho muda e isto motiva as transformações na educação profissional, que passaria a valorizar mais o conhecimento e o desempenho intelectual na “[...] nova organização da sociedade pós-industrial, em que o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas” (BRASIL, 2012, p. 9). As incertezas e as instabilidades mencionadas devem ser enfrentadas, segundo o Parecer, com políticas públicas que contemplem uma oferta mais flexível³¹ de cursos e programas voltados à profissionalização dos trabalhadores. Essa formação, assim pensada, oportunizaria aos

³¹ A flexibilidade de oferta de oportunidades com programas mais abertos e desregulamentado é o foco da política: “Constituição Federal, no inciso IX do art. 3º e no inciso IX do art. 4º da LDB. Certamente, considerando a importância da ampla e diversificada oferta de oportunidades de profissionalização, inclusive mediante programas mais abertos e desregulamentados, a mesma LDB dispõe, no seu art. 42, que ‘as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade’”. (BRASIL, 2012, p. 44).

indivíduos a tornarem-se “[...] mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos” (BRASIL, 2012, p. 9).

Diante das transformações no mundo do trabalho, afirma ser imprescindível a superação das qualificações profissionais restritas às exigências de postos delimitados no mercado de trabalho. Segundo o Parecer nº 11, a mudança de perspectiva estaria demandando um novo modelo de Educação Profissional: “[...] centrado na aprendizagem por eixo tecnológico, na compreensão do trabalho como princípio educativo e na vivência da cultura do trabalho” (BRASIL, 2012, p. 45). Enseja ainda que a educação profissional e a tecnológica “[...] sejam assumida como instrumento de inovação e de transformação das atividades econômicas, podendo contribuir com a formação do cidadão e o desenvolvimento do país” (p. 51). Nesse Parecer, a ênfase é para a formação do trabalhador, em especial o “cidadão-trabalhador”.

Em suma, a leitura do Parecer, referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012, exibe um terreno conceitual bastante híbrido, que parece abarcar todas as tendências. Refere-se ao mundo do trabalho enquanto um grande desafio para se pensar outra formação profissional. Sobre as mudanças no mundo do trabalho, menciona o declínio da oferta de empregos, o contínuo deslocamento dos trabalhadores e a precarização das relações de trabalhistas.

No Parecer da EPT, a sociedade é caracterizada como pós-industrial, mais instável e carregada de incertezas. A formação profissional que se considera mais adequada é a organizada a partir de itinerários diversificados e da flexibilidade curricular, que visa à “formação humana integral”, ou seja, que integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura e tem como fundamento o trabalho como princípio educativo. Os termos recorrentes e associados à finalidade do projeto educativo da formação profissional com a focalização na juventude são formar trabalhadores com capacidade para atuar como cidadãos; como cidadão trabalhador, o qual possa exercer a sua cidadania com dignidade e justiça social, tornando-o mais atuante.

O quadro 6 apresenta uma recapitulação das normativas para o ensino médio e educação profissional a partir de 1996, ano da instituição da Lei nº 9394/96.

Quadro 6: Quadro resumo dos atos normativos 1996-2012

Atos normativos	Designa
<p>Lei nº 9394/96</p>	<p>Define o ensino médio como etapa final da educação básica, com a finalidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • consolidar os conhecimentos do ensino fundamental; • possibilitar o prosseguimento de estudos; • oferecer preparação básica para o trabalho e a cidadania; • permitir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. <p>- Dá ênfase à formação geral.</p> <p>- Permite habilitação profissional facultativa, concomitante ou subsequente ao ensino médio.</p> <p>- Considera a formação profissional é parte integrante da Lei da educação, mas o percurso do ensino profissional é separado do ensino médio.</p>
<p>Decreto nº 2.208/97 de 17 de abril de 1997</p> <p>Regulamentou o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96.</p>	<p>- Organiza a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Artigo 3º).</p> <p>- Define a Educação Profissional de nível técnico com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, que só poderia ser oferecida de forma concomitante ou sequencial (Artigo 5º).</p> <p>- Estabelece, no Parágrafo Único do Artigo 5º estabeleceu um limite de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”.</p>
<p>Parecer nº: 17/97 de 3/12/97.</p> <p>RELATOR: Fábio Luiz Marinho Aidar</p> <p>Forneceu orientações preliminares para a aplicação da Lei nº 9.394/96.</p>	<p>- Institui as Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional; Define a organização curricular independente do ensino médio, a ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este;</p> <p>- Justifica a desvinculação do ensino técnico com o ensino médio em função da possibilidade de “[...] flexibilização e significativa ampliação das oportunidades de educação profissional no nível do ensino médio”;</p> <p>- Alega que a desvinculação propiciaria melhores condições para a permanente revisão e atualização dos currículos; Considera o currículo integrado difícil de ser modificado e, por consequência, distanciado da realidade do mundo do trabalho.</p> <p>➤ Propõe avaliação, reconhecimento, aproveitamento e certificação de competências e conhecimentos adquiridos na escola ou no trabalho.</p>
<p>PARECER - CEB nº 15/98 de</p>	

<p>01 de junho de 1998.</p> <p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p> <p>RELATORA: Guiomar Namó de Mello</p> <p>Acompanha a Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); ➤ Informa que trata de um momento de ruptura e transição, em que o ensino médio passa a ser significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas; ➤ Define o “novo” ensino médio, diante do contexto de violência, desemprego e vertiginosa substituição tecnológica, como uma aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social; ➤ Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); ➤ Informa que trata de um momento de ruptura e transição, em que o ensino médio passa a ser significativamente diferente do atual, cuja construção vai requerer mudanças de concepções, valores e práticas; ➤ Define o “novo” ensino médio, diante do contexto de violência, desemprego e vertiginosa substituição tecnológica, como uma aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social; ➤ Explica que a escolha encontra-se pautada nas recomendações da União Europeia e da UNESCO, para a qual se definem quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” ➤ Apresenta os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio brasileiro.
<p>Parecer CNE/CEB nº 16/99 – 05/10/99</p> <p>Comissão Especial – Fábio Luiz Marinho Aidar</p> <p>(Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator) e Guiomar Namó de Mello.</p> <p>Acompanha a Resolução CEB Nº 4, de 8 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Define a organização da educação profissional de nível técnico por áreas profissionais; ➤ Apresenta a “educação profissional na ótica do direito à educação e ao Trabalho”. Também como necessidade de educação continuada e superação do enfoque tradicional por meio da construção de itinerários profissionais, com mobilidade ao longo da vida produtiva. Com a adoção de módulos e certificação de competências por área; ➤ Justifica que o momento exige o investimento prioritário na educação básica e, ao mesmo tempo, diversificação e ampliação da oferta de educação profissional; ➤ Define que, em articulação com o ensino médio, a

<p>Profissional de Nível Técnico.</p>	<p>“educação técnica deve buscar como expressar, na sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sobre a formação do docente para a educação profissional: “tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais”.
<p>Parecer CNE/CEB nº 35/2003 (05/11/2003)</p> <p>RELATORES: Francisco Aparecido Cordão (Presidente da Câmara de Educação Básica) e Ataíde Alves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Define o estágio como meio de vinculação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social; ➤ Estabelece normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional; ➤ Não inclui a modalidade Educação a Distância, que, diante da sua especificidade, receberá normalização específica; ➤ Relaciona, com o documento conjunto MEC/TEM, uma série de considerações sobre o estágio no ensino médio, entre as quais possibilita a oportunidade para o desenvolvimento de projetos juvenis em que o jovem estudante dessa etapa de ensino seja protagonista no processo de articulação da escola com o contexto social.
<p>Decreto nº 5.154/2004, 23 de julho de 2004</p> <p>Revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.</p> <p>Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Volta a formação integrada ao ensino médio a ser uma possibilidade ➤ Define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º). Sendo que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente.
<p>Parecer CNE/CEB nº 39/2004.</p> <p>Relator: Conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Resolução CNE/CEB nº 1/2004</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dá mais ênfase para o ensino profissional, inclusive integrado, sem alterar as diretrizes curriculares; ➤ Orienta a formulação do curso integrado, quanto às diretrizes a seguir, certificação e carga horária; ➤ Definir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98) e Educação Profissional de nível técnico (Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99) continuam válidas. Não são substituídas.
<p>Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 03 fevereiro de 2005.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de

	<p>nível médio;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Esclarece sobre as formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio; ➤ Atualiza os termos da Educação Profissional em: <ul style="list-style-type: none"> • Nível básico – que passa a denominar-se formação inicial e continuada de trabalhadores; • Nível técnico – denomina a Educação Profissional Técnica de nível médio; • Nível tecnológico – transforma os termos em Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.
<p>Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresenta as instituições federais como modelo e piloto de integração do ensino médio e educação profissional. Ênfase para a EJA nessa articulação; ➤ Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
<p>PARECER CNE/CEB nº: 20/2005 de 15/9/2005.</p> <p>RELATOR: Francisco Aparecido Cordão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Define a inclusão da Educação de Jovens e Adultos na oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.
<p>Resolução nº 4, de 27 de outubro de 2005.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.
<p>Decreto nº 5.840 de 2006.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Depois de lançado o modelo (fixado pelas instituições federais), segue a expansão do PROEJA; ➤ Estabelece que o PROEJA pode ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”).
<p>Decreto nº 6.301/2007, de 12 de dezembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.589, de 2011.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilita o oferecimento de cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de educação a distância, mediante convênio com instituições públicas; ➤ Institui, no âmbito do MEC, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil), para desenvolver a educação profissional técnica na modalidade de educação a distância; ➤ O MEC, por esse Decreto, pode celebrar convênios com os Estados, Distrito Federal e Municípios para o oferecimento de cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de educação a distância.
<p>Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Institui programas de incentivo à profissionalização.

<p>Lei nº 9394/96 (A partir das alterações ocorridas em 2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelece a formação para o trabalho como componente importante de formação da educação básica. ➤ Formaliza a formação profissional oferecida de forma articulada (integrada) com a formação média. ➤ Inclui a possibilidade de diversificação de oferecimento de cursos profissionais e tecnológicos. ➤ Estabelece a possibilidade de reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos no trabalho. ➤ Mantém as determinações para o ensino médio e inclui a seção IV-A para tratar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
<p>Parecer CNE/CEB nº 11/2008. Aprovado em 12/6/2008.</p> <p>Relator: Francisco Aparecido Cordão.</p> <p>Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008, que disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio nas redes públicas e privadas de Educação Profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organiza a oferta de cursos técnicos em torno de eixos, os quais são apresentados num catálogo a ser instituído por força de Portaria Ministerial; ➤ Apresenta a proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, com atualização anual nos meses de agosto e setembro; - Organiza os cursos em torno de doze eixos, com núcleo politécnico comum, tendo em vista a existência de excessiva nomenclatura para designar cursos, aproximadamente 2.700 denominações distintas para os 7.940 cursos técnicos de nível médio em oferta em 2005, de acordo com o Censo Escolar MEC/INEP; - Busca induzir a oferta de cursos técnicos de nível médio em áreas insuficientemente atendidas. <p>São os eixos definidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente, saúde e segurança; 2. Apoio escolar; 3. Controle e processos industriais; 4. Gestão e negócios; 5. Hospitalidade e lazer; 6. Informação e comunicação; 7. Militar; 8. Infraestrutura; 9. Produção alimentícia; 10. Produção cultural e design; 11. Produção industrial e 12. Recursos naturais.

<p>PARECER CNE/CP n°: 11/2009, de 30 de junho de 2009.</p> <p>Comissão: Francisco Aparecido Cordão (Relator), Adeum Hilário Sauer (Presidente), José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos (Membros).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Programa de apoio técnico e financeiro a experiências pedagógicas inovadoras do ensino médio; ➤ O MEC propõe o Programa Ensino Médio Inovador, é implantado nos termos do art. 81 da LDB, como experimental e em regime de colaboração com os Estados, aos quais incumbe, prioritariamente, atuar nessa etapa de ensino. (Instituído pela Portaria n°. 971, de 09/10/2009); ➤ O Programa Ensino Médio Inovador não implica mudança da concepção de Ensino Médio da LDB, nem em formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
<p>Parecer CNE/CEB n° 5/2011 de 4/5/2011.</p> <p>Comissão: Adeum Hilário Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; - A ideia é que o ciclo de desenvolvimento econômico do país não só evidencie novas demandas à educação, como ela se põe como fator fundamental de sustentação deste ciclo de desenvolvimento.
<p>Decreto 7589/2011, de 26 de outubro de 2011.</p> <p>Revoga o Decreto n° 6.301/2007.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Rede E-Tec Brasil, para desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância; - Realiza a expansão da educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, antes iniciada com instituições públicas, agora passa a integrar também as entidades privadas nacionais do serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S);
<p>Lei n° 12.513/2011, de 26 de outubro de 2011.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); - Visa expandir 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; - Entre os objetivos consta: 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; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio

	do incremento da formação e qualificação profissional.
Parecer CNE/CEB nº 11/2012, acompanhado da Resolução CNE/CEB Nº 06, de 20 de setembro de 2012. O relator da matéria foi o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão.	<ul style="list-style-type: none"> - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Técnico. - Nesse Parecer, a ênfase é para a formação do trabalhador, em especial o cidadão trabalhador.

Do exposto, observa-se como a política foi construída. O decreto define o rumo de ação e, posteriormente, os pareceres oferecem um conjunto de justificativas, conceitos sobre aquilo que já estava definido e encontrava-se em prática. Dessa forma, o consenso em termos de ideia é o mero reflexo de uma ação em curso. O Parecer, que tem a conotação pedagógica da ação, oferece o arcabouço de legitimação da prática no qual outros textos vão incluindo-se e, inclusive elaborados por órgão internacionais, oferecem elementos de decisão ou de legitimação da ação pedagógica. Mas estaria incompleto se não atender para onde os recursos estão sendo dirigidos no momento do planejamento e da sua execução.

4.4. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL

Os Planos Plurianual – PPA 2008-2011 e 2012-2015, caracterizados como instrumento legal de planejamento e alocação de recursos federais, expressam, de fato, como as intenções políticas para o ensino médio e a educação profissional são incorporados nas propostas do governo (BRASIL, 2008).

O Relatório de Avaliação PPA 2008-2011 propõe apresentar os principais resultados alcançados pelos programas deste Plano sob a gestão do MEC, inclui os demonstrativos físicos e financeiros dos valores referentes às ações desenvolvidas no exercício de 2009 e o desempenho dos indicadores dos objetivos setoriais e dos programas.

O PPA 2008-2011 está organizado em programas que se compõe por um conjunto de ações que concorrem para objetivos preestabelecidos e constitui unidade básica de gestão. O MEC possui dez Programas no PPA, dos quais oito são considerados

finalísticos³², por ofertarem bens e serviços, e seus resultados são passíveis de aferição por indicadores, e dois são Programas de apoio às políticas públicas e áreas especiais, voltados à gestão de políticas e apoio administrativo.

As avaliações do Relatório são realizadas pelas Secretarias Finalísticas do Ministério da Educação, bem como pelo FNDE³³ e pela CAPES. No Relatório, são apresentados os resultados dos programas finalísticos, já os programas de apoio³⁴ às políticas públicas não são objeto de avaliação pelos gestores, conforme já mencionado. Abaixo, são apresentados os oito programas finalísticos. Na tabela, é possível visualizar a aplicação de recursos para cada programa, dos quais dois estão relacionados com a educação profissional diretamente.

Tabela 8: Execução financeira do órgão – 2009

Programa - (Código/Denominação)	Realizado*
1060 Brasil Alfabetizado e EJA	279.138.913,14
1061 Brasil Escolarizado	9.787.223.632,06
1062 Desenvolvimento da EPT³⁵	2.085.830.539,75
1073 Brasil Universitário	6.082.622.894,09
1374 Desenvolvimento da Educação Especial	57.573.200,57
1375 Desenvolvimento do Ens. da Pós-Graduação e da Pesq. Científica	1.038.311.728,27
1377 Educação para a Diversidade e Cidadania	37.053.525,44
1448 Qualidade na Escola	918.446.397,18
*Valores Executados (liquidado) em 2009	

Fonte: Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011 (BRASIL, 2010c).

Os programas Brasil Escolarizado e Brasil Universitário ficam com os maiores orçamentos. Neves (2005), analisando os programas educacionais que são apresentados como prioridade pelo Governo Lula, como o *Brasil Alfabetizado: alfabetizar para incluir*,

³² O Programa Finalístico é aquele que, pela sua implementação, são ofertados bens e serviços diretamente à sociedade e são gerados resultados passíveis de aferição por indicadores (BRASIL, 2008).

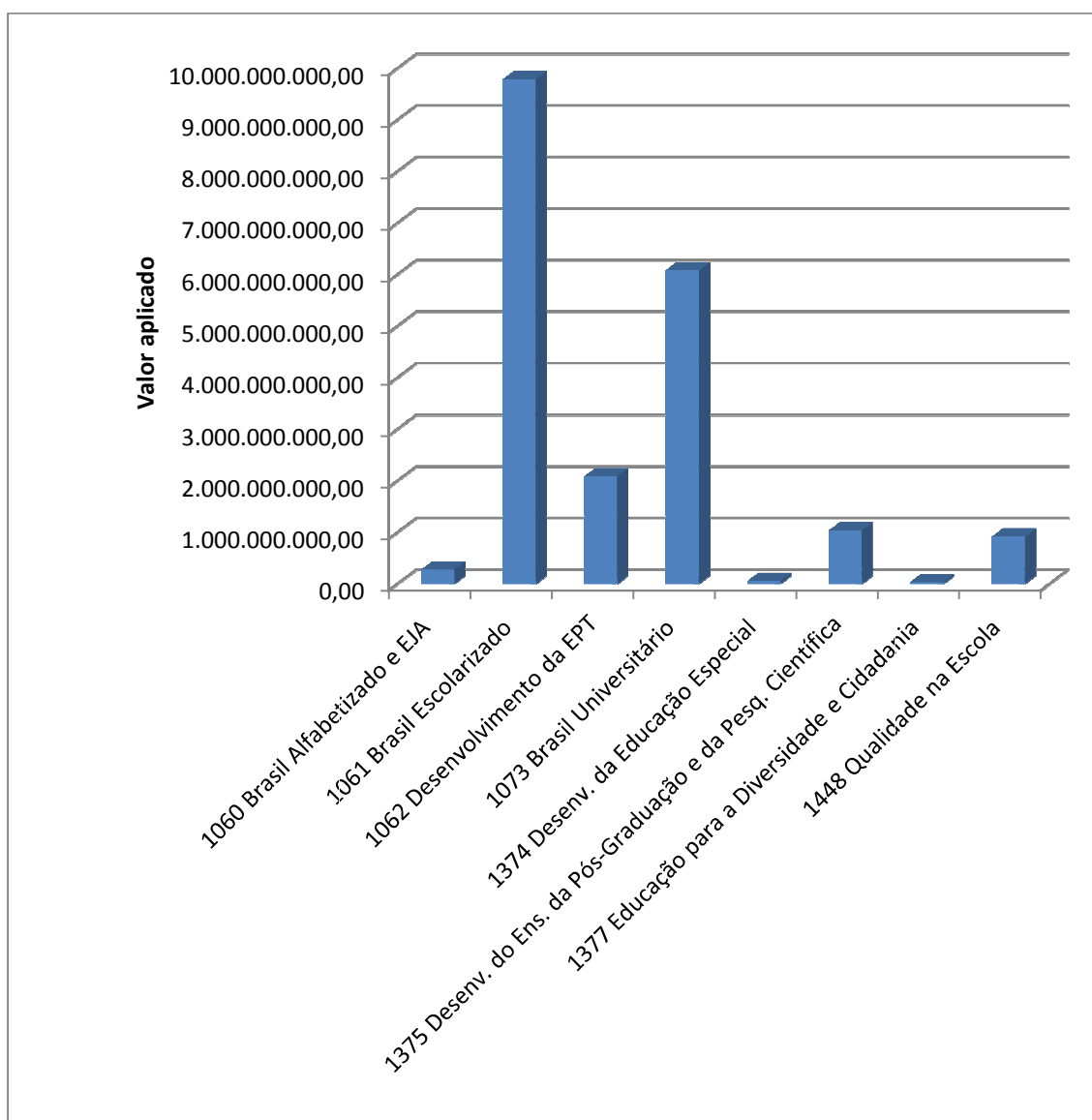
³³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

³⁴ O Programa de Apoio às Políticas Públicas é aquele voltado para a oferta de serviços ao Estado, para a gestão de políticas e para o apoio administrativo (BRASIL, 2008).

³⁵ Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

e a criação do Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e a reforma da educação superior “[...] dão continuidade às políticas implementadas pelos dois governos FHC, com vistas à formação de uma subjetividade neoliberal” (p. 105-106). A ilustração sobre a aplicação financeira permite visualizar a grande prioridade atribuída pela política educacional.

Gráfico 6: Aplicação financeira por programa segundo a Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011



Fonte: Elaborado por nós com base em dados disponíveis no Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011 (BRASIL, 2010c).

Em relação aos objetivos alcançados em cada programa, o Relatório informa que os objetivos do Programa – Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (1062) – encontra-se entre 80% a 100% do previsto. Conforme pode ser visto no quadro transcrito abaixo.

Quadro 7: Faixa de alcance dos objetivos dos Programas em 2009

Programas	Acima de 100% do previsto.	Entre 80% a 100% do previsto.	Entre 40% a 80% do previsto.	Abaixo de 40% do previsto.
1060 – BRASIL ALFABETIZADO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	-	-	X	-
1061 – BRASIL ESCOLARIZADO	X	-	-	-
1062 – DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	-	X	-	-
1073 – BRASIL UNIVERSITÁRIO	-	X	-	-
1374 – DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	-	-	X	-
1375 – DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA CIENTÍFICA	-	X	-	-
1377 – EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA	-	X	-	-
1448 – QUALIDADE NA ESCOLA	-	-	X	-

Fonte: SigPlan

Fonte: Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011 (BRASIL, 2010c, p. 37).

A seguir, são apresentados os indicadores referentes ao eixo Ensino Profissional e Tecnológico³⁶ que tem como objetivo: “Ampliar a oferta da educação profissional, levando em conta sua articulação com os demais níveis e modalidades de ensino”.

O Relatório confirma que, “em 2009, são matriculados 991.113 alunos no ensino médio integrado e na educação profissional de nível técnico concomitante e subsequente. Os investimentos são da ordem de R\$ 2,9 bilhões” (BRASIL, 2010c, p. 12). O Relatório atribui destaque para as seguintes ações do Programa:

- a. Expansão da Rede Federal (1H10).

Quantifica que aplica recursos financeiros, na ordem de R\$ 328 milhões, para beneficiar 236 unidades em funcionamento (140 preexistentes e 96 novas), concluir obras ou aquisição de equipamentos para 100 novas escolas com previsão de funcionamento em 2010.

³⁶ Programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (1062).

- b. Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (8650).

Informa que transforma ou integra 68 autarquias, antigas escolas técnicas e agrotécnicas e CEFETs em campus, juntamente com suas 34 unidades de ensino descentralizadas e mais oito escolas vinculadas às universidades federais, agregando-se aos 38 institutos federais. Empenha R\$152 milhões, o correspondente a 90% da meta prevista para o período.

- c. Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional (6380).

Informa que, para a modernização e atualização das instituições de ensino da Educação Profissional, empenha R\$ 114 milhões no atendimento a 236 instituições.

- d. Implementação e Manutenção do Sistema de Informação da Educação Profissional (20AW).

Visa implementar e manter o Sistema de Informações da Educação Profissional (SIEP) e conferir a uniformidade no tratamento das informações da educação profissional, implementando projetos³⁷ e investe R\$ 2,8 milhões.

- e. Modernização das Redes Públicas Estadual e Municipal de Educação Profissional e Tecnológica (8652).

Esta ação é declarada com o objetivo de modernizar e expandir vagas nas redes públicas dos estados e municípios de educação profissional e tecnológica, a ação conecta-se ao Programa *Brasil Profissionalizado*. O recurso utilizado advém de convênios, o total de R\$ 226 milhões possibilita, segundo consta, à ampliação e à construção de escolas, à capacitação de docentes e gestores em 23 unidades federativas, no atendimento a 252.249 alunos e 1.214 escolas na forma de assistência técnica.

- f. Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC.

Executado em 2009, o SISTEC objetiva reunir e disponibilizar informações sobre cursos técnicos de nível médio e cursos de qualificação profissional, contabiliza 2.768.392 matrículas, sendo 488.511 de ingressantes em cursos técnicos e 2.279.881 ingressantes em cursos de qualificação profissional.

³⁷ Foram os projetos implementados: Sistema de Informações da Educação Profissional – SIEP; Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA–EPT; Portal da Biblioteca Digital – BD; Portal da Educação Profissional e Tecnológica; e Portal da Educação Profissional e Tecnológica Virtual – EPT virtual” (BRASIL, 2010c, p. 12).

Quadro 8: Resultados apresentados no Relatório PPA 2008-2011 referente ao Programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica

Ação	Quantitativo
Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	Os recursos são aplicados em 236 unidades em funcionamento, atendendo a 42 das 50 novas unidades da rede federal previstas, possibilitando, em 2009, a conclusão de obras ou aquisição de equipamentos para 100 novas escolas, com funcionamento previsto para março de 2010, totalizando, assim, 280 das 380 previstas para final de 2010.
Reordenamento das instituições de educação profissional e tecnológica federais	<p>Transformação ou integração de 68 autarquias, antigas escolas técnicas e agrotécnicas e CEFETs, transformadas em campus, juntamente com as suas 34 unidades de ensino descentralizadas e mais oito escolas vinculadas às universidades federais, agregando-se aos 38 Institutos Federais criados nas 27 unidades federativas.</p> <p>O suporte orçamentário para investimento na melhoria da infraestrutura física e de equipamentos dessas instituições foi calcado na ação Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>São atendidas 237 unidades, perfazendo 90% da meta física prevista, com dotação orçamentária inicial de R\$170,9 milhões. Com a redução do limite imposto a essa ação, são disponibilizados recursos da ordem de R\$ 152,5 milhões, dos quais são empenhados R\$ 151,5 milhões, atingindo um percentual de execução de aproximadamente 99,3%.</p>
Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional.	São atendidas 236 instituições distribuídas entre as unidades federativas. A dotação inicial dessa ação é de aproximadamente R\$ 124 milhões, sendo disponibilizados, em função da redução do limite orçamentário nessa ação, R\$ 115,3 milhões, dos quais são empenhados R\$ 113,8 milhões, o que corresponde a um percentual de 98,7% de execução.
Implementação e Manutenção do Sistema de Informação da Educação Profissional.	<p>Implementação dos projetos pilotos do Sistema de Informações da Educação Profissional (SIEP) nos Institutos Federais de Brasília e Catarinense, disponibilizados para toda a Rede Federal, a partir de março de 2010.</p> <p>Implementação de ferramentas digitais que serão integradas com o Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).</p> <p>Alcança 100% da meta física prevista de implantar 5 subsistemas, com o empenho de recursos da ordem de R\$ 2,8 milhões correspondentes a 52,3% da dotação inicial de R\$ 5,3 milhões. São mantidos os 45 núcleos de Pesquisa e Desenvolvimento, já instalados em 2008 em 28 instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, não sendo necessária a ampliação de infraestrutura física e</p>

	equipamentos no ano de 2009.
Modernização das Redes Públicas Estaduais e Municipais de Educação Profissional e Tecnológica,	Atende aos projetos de modernização, ampliação e construção de escolas e capacitação de docentes e gestores em 23 das 27 unidades da federação. Em 2009, alcança 252,3 mil alunos e 1.214 escolas na forma de assistência técnica.
Criação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).	<p>A partir do ano de 2009, é possível aos estudantes conferir eletronicamente a validade nacional dos diplomas emitidos. O SISTEC contabiliza 2,8 milhões de matrículas, das quais 488.511 são de ingressantes em Cursos Técnicos e aproximadamente 2,3 milhões ingressantes em cursos de qualificação profissional.</p> <p>SISTEC permite o acompanhamento e controle pela sociedade, órgãos de controle e entidades envolvidas das metas previstas e dos resultados alcançados. Permite o monitoramento do Acordo³⁸ de Gratuidade do Sistema S, celebrado entre o Governo Federal, o SENAI e SENAC.</p>

Fonte: Elaborado a partir dos resultados apresentados no Relatório PPA 2008-2011 (BRASIL, 2010c).

Plano Plurianual – PPA 2012-2015, elaborado pela Secretaria de Investimentos e Planejamento Estratégico – SPI – do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, é encaminhado ao Congresso Nacional pela Presidenta da República, a então economista política, Dilma Rousseff .

O texto *Plano Mais Brasil, mais desenvolvimento, mais igualdade, mais participação Plano Plurianual, 2012-2015* – apresentado como Mensagem Presidencial notifica o PPA. Nele, a Presidenta ressalta que o país vive boas oportunidades econômicas, avanços na educação e no mercado de trabalho, mas adverte que o País tem desafios a enfrentar, em especial,

[...] nas ações que promovem a cidadania da juventude, relacionados ao aumento da permanência na escola, à elevação do nível de escolaridade, à ampliação do número de matrículas no ensino superior e na educação

³⁸ Sobre o acordo de gratuidade do Sistema S, celebrado entre o Governo Federal, foram contabilizadas 287.264 novas matrículas gratuitas no SENAI e SENAC, decorrentes do Acordo de Gratuidade, o que corresponde a 217.836 alunos de baixa renda beneficiados. Registra que o SENAI apresentou um indicador de gratuidade de 50,7%, à meta era de 50%; e o SENAC com um indicador de 33,3% para uma meta de 20%. Até 2014, o SENAI e o SENAC deverão comprometer 66,6% da contribuição compulsória recebida em matrículas e cursos gratuitos (BRASIL, 2010).

técnica e profissional, a contenção da inserção precoce no mercado de trabalho, entre outros (BRASIL, 2011c, p. 33).

Na sequência, apresenta que o caminho definido para promover a “cidadania da juventude”: acelerar da qualificação e da formação do trabalhador, via ampliação das redes federais³⁹ de educação superior e profissionalizante; ampliar as redes estaduais; ampliar processo de reconhecimento de saberes do trabalhador; expandir o número de vagas para a educação profissional e tecnológica com a concessão de bolsas⁴⁰ aos estudantes; elevar o percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional; instituir os Programas Universidade para Todos (ProUni)⁴¹; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)⁴² e do benefício variável jovem do Bolsa Família. Menciona também outras políticas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC⁴³) e o Plano Brasil Sem Miséria – a fim de delinear os mecanismos para interiorizar as oportunidades educativas e profissionais de forma a criar sinergias com dinâmicas produtivas locais e incidência da extrema pobreza (BRASIL, 2011c).

A Presidente justifica que o investimento na formação dos trabalhadores atende ao desenvolvimento econômico que o país vive, como também se amolda às rápidas mudanças na base científica e tecnológica e nos processos produtivos. Argumenta que é escassa a oferta quantitativa e qualitativa de mão de obra frente às demandas do setor produtivo. Ressalta que a educação profissional e tecnológica, além de atender à demanda do mercado, deve formar “[...] um profissional capaz de compreender a realidade que o cerca, de ultrapassar obstáculos e de pensar e agir em prol das transformações políticas,

³⁹ Sobre a expansão federal: “(562 novas escolas federais e 8 milhões de vagas na educação profissional e tecnológica) e superior (passando a 321 campi e a 63 universidades na Rede Federal)” (BRASIL, 2011a, p. 105).

⁴⁰ Define a “[...] concessão de 3 milhões de bolsas a estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda” (BRASIL, 2011c, p. 147).

⁴¹ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004. O Programa oferece bolsas de estudo integrais ou parciais de 50% a alunos de baixa renda (com ganhos mensais de até três salários mínimos) (BRASIL, 2013).

⁴² O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), é um programa federal, criado em 2005 e reestruturado em 2008 (quando passou a ser denominado de Pro Jovem Integrado). Ele se divide em quatro modalidades, cada uma é gerida por um órgão federal diverso e conta com a parceria de estados e municípios. Figura entre os objetivos deste Programa a elevação de escolaridade, a qualificação profissional e a inclusão cidadã (BRASIL, 2008a).

⁴³ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal em 2011, objetiva ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011d).

econômicas, culturais e sociais imprescindíveis à construção de um país menos desigual e mais justo” (BRASIL, 2011c, p. 145).

Integram o PPA 2012-2015 três anexos: Anexo I - Programas Temáticos; Anexo II - Programas de Gestão, Manutenção e Serviços ao Estado, e Anexo III - Empreendimentos Individualizados como Iniciativas. O Programa Temático é composto por objetivos, indicadores, valor global e valor de referência. Interessam para este estudo os programas diretamente ligados ao ensino médio e profissional, quais sejam: o Programa (2044) Autonomia e Emancipação da Juventude; Programa (2031) Educação Profissional e Tecnológica e o Programa (2071) Trabalho, Emprego e Renda. Dos programas relacionados, destacam-se os objetivos, metas e ações traçados e a relação que se estabelece entre trabalho, educação, juventude e desenvolvimento (BRASIL, 2011c).

Para o *Programa Autonomia e Emancipação da Juventude* são estabelecidos sete objetivos, cada objetivo vem acompanhado de metas e iniciativas. Ministérios diferentes podem ser responsáveis pela consecução dos objetivos de um mesmo programa. No referido Programa, são quatro os objetivos de responsabilidade da Presidência da República, dois do Ministério do Trabalho e do Emprego e um é do Ministério da educação. São preocupações: a expansão da aprendizagem profissional; a inserção do jovem no mercado de trabalho (iniciativas para facilitar o primeiro emprego e incentivos para ampliar os contratos de trabalho de aprendizagem); a ampliação da oferta de cursos de qualificação social e profissional aos jovens de 18 a 29 anos em situação de baixa renda, como jovens dependentes químicos em situação de conflito com a Lei e os jovens rurais e de comunidades tradicionais, e elevar a escolaridade de jovens na faixa etária de 18 a 29.

O Programa *Educação Profissional e Tecnológica* apresenta dois objetivos, ambos de responsabilidade do Ministério da Educação. São preocupações: a expansão; a interiorização; a democratização; e, a qualificação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica adequados às diversas necessidades, tais como os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, interesses e necessidades das populações (do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, das mulheres de baixa renda e das pessoas com deficiência). Além da elevação da escolaridade de jovens e adultos, preocupa-se com a realização de processos de reconhecimento de saberes e certificação profissional.

Para atingir os objetivos são traçados os seguintes caminhos: ampliar progressivamente o investimento público em educação; ampliar o número de escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica; expandir e qualificar as redes estaduais de educação profissional e tecnológica; elevar o número de matrículas da educação profissional e tecnológica e educação profissional técnica de nível médio; oferecer vagas para a educação profissional e tecnológica, com a concessão de bolsas a estudantes do ensino médio da rede pública; promover condições de permanência e ampliação do acesso em instituições públicas e privadas – mediante financiamento estudantil a alunos do ensino médio público, trabalhadores, população do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, mulheres de baixa renda, pessoas com deficiência e beneficiários de programas sociais; habilitação de instituições privadas para fins de expansão da oferta gratuita de cursos de educação profissional.

É recorrente a articulação da profissionalização de jovens e adultos e elevação de escolaridade com a situação de vulnerabilidade social. O Programa – *Trabalho, Emprego e Renda* – possui onze objetivos, todos de responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego. São objetivos voltados aos jovens e adultos articulados a inclusão ao emprego ou auto emprego e combate à pobreza:

- aumentar a inserção do trabalhador no mundo do trabalho;
- aprimorar a qualificação social e profissional do trabalhador;
- estimular e aprimorar as formas de participação e controle social, de forma a potencializar o alcance das políticas públicas de trabalho, emprego e renda;
- estimular a geração de emprego, trabalho e renda, o fortalecimento da política de microcrédito produtivo orientado, com ênfase para encorajar o empreendedorismo de pequeno porte, individual ou coletivo;
- promover a segurança e saúde no trabalho;
- estabelecer e aprimorar as políticas vinculadas à migração internacional para o ingresso e permanência de imigrantes e profissionais estrangeiros no Brasil e de trabalhadores emigrantes no exterior;
- disponibilizar informações sobre as áreas referentes ao mundo do trabalho, de forma a orientar a elaboração, monitoramento e avaliação de políticas públicas;

- promover o emprego e o trabalho decente no Brasil, visando ao enfrentamento à pobreza e à desigualdade social, ao desemprego e à informalidade, aos baixos níveis de rendimentos e produtividade, às desigualdades de gênero e raça/etnia e ao combate a todo tipo de discriminação no mundo do trabalho.

As iniciativas priorizam a articulação do aumento da inclusão no trabalho, emprego e auto emprego, com políticas voltadas aos jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, também chamado de atendimento aos públicos prioritários.

A partir desse período, são instituídas ações do governo federal para auxiliar os Estados na expansão do ensino médio profissional, visto que o ensino médio é de responsabilidade dos Estados. Igualmente, Roberto Requião assume em 2003 o Governo do Paraná com o compromisso de expansão do ensino profissional, o qual atribui prioridade para o ensino médio com currículo integrado ao profissional.

Saldanha e Oliveira (2013), em pesquisa sobre a análise da expansão da educação profissional integrada ao ensino médio do Paraná no período de 2003 a 2010, utilizam dados divulgados pela Secretaria da Educação para demonstrar que, depois de 2003, há um processo de expansão do ensino profissional. Em 2003, há 191 cursos profissionais e, em 2008, contabilizam-se 365 cursos profissionais na modalidade subsequente e “309 cursos de ensino médio integrado” (Saldanha; Oliveira 2013, p. 147).

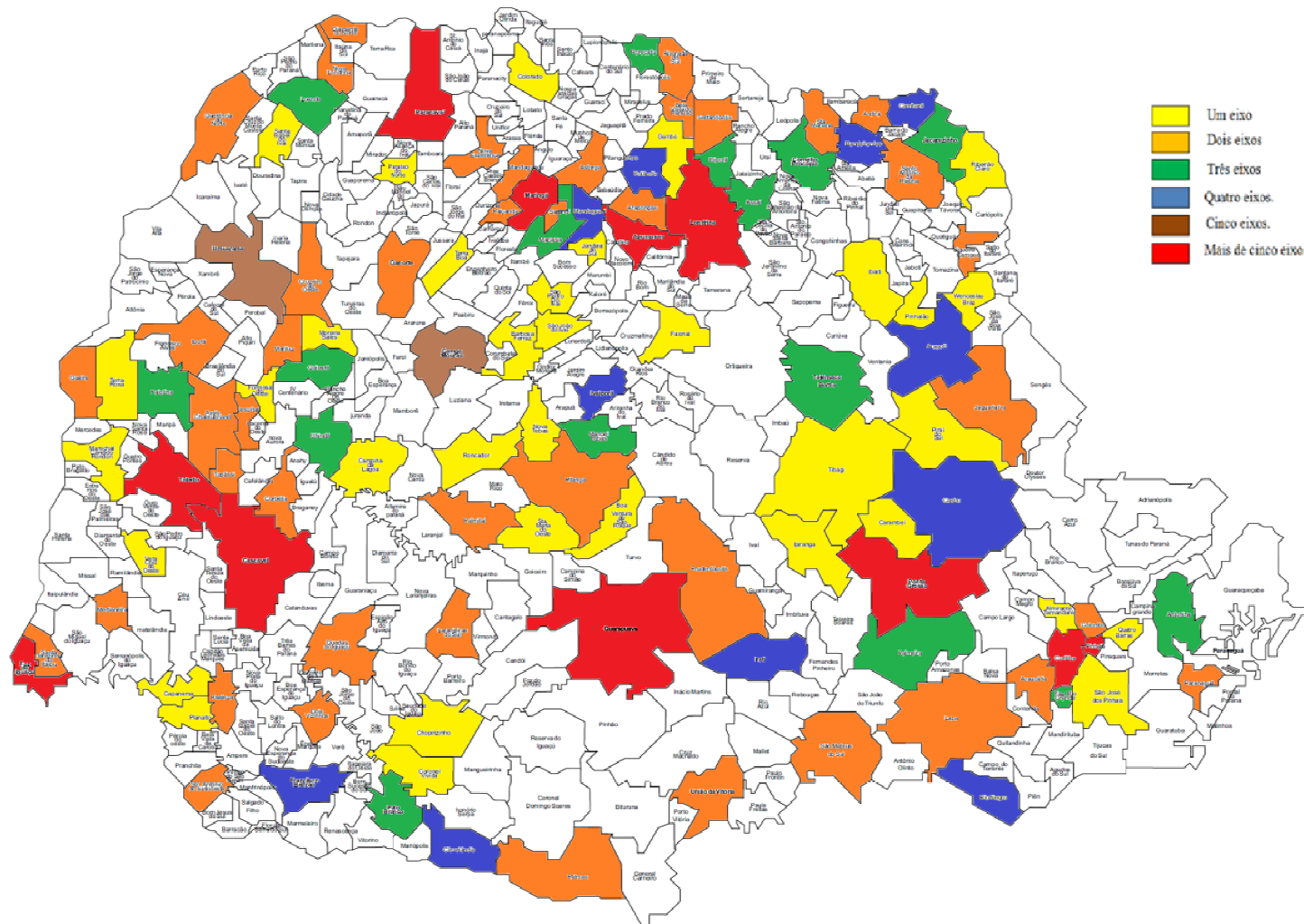
Os dados divulgados no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em 2013 revelam que dos 399 municípios, 70% não ofertam pela rede estadual de ensino a formação profissional. Sendo que, nos 119 municípios que oferecem curso profissional de nível técnico, dos treze eixos⁴⁴ tecnológicos existentes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o Paraná, na rede estadual, proporciona cursos compreendidos em dez⁴⁵ eixos (PARANÁ, 2013).

⁴⁴ São considerados Eixos Tecnológicos: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos, Naturais, Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer.

⁴⁵ Eixo Tecnológico: Ambiente, Saúde e Segurança, Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais, Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação, Eixo Tecnológico: Infraestrutura, Eixo Tecnológico: Produção Alimentícia, Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design,

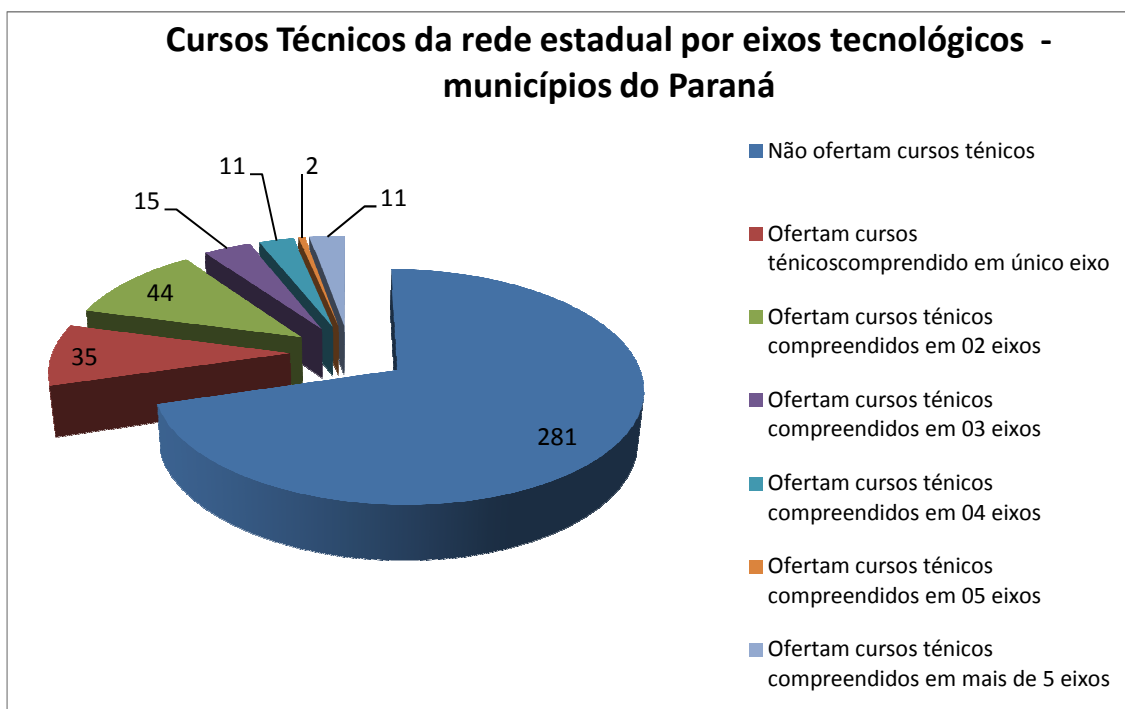
Com os dados divulgados pela SEED, é possível compor o mapa conforme segue, dividido por municípios e segundo o número de eixos tecnológicos oferecidos pela rede estadual (PARANÁ, 2013).

Mapa 1: Ilustra distribuição do ensino médio profissional de nível técnico no Paraná, conforme os eixos tecnológicos oferecidos, 2013



O Gráfico (Gráfico 7) permite visualizar que a maior parte dos municípios do Paraná não ofertam cursos profissionais e, dos que ofertam, a maioria concentra a oferta em até três eixos tecnológicos.

Gráfico 7: Cursos técnicos da rede estadual por eixos tecnológicos, municípios do Paraná (2013)



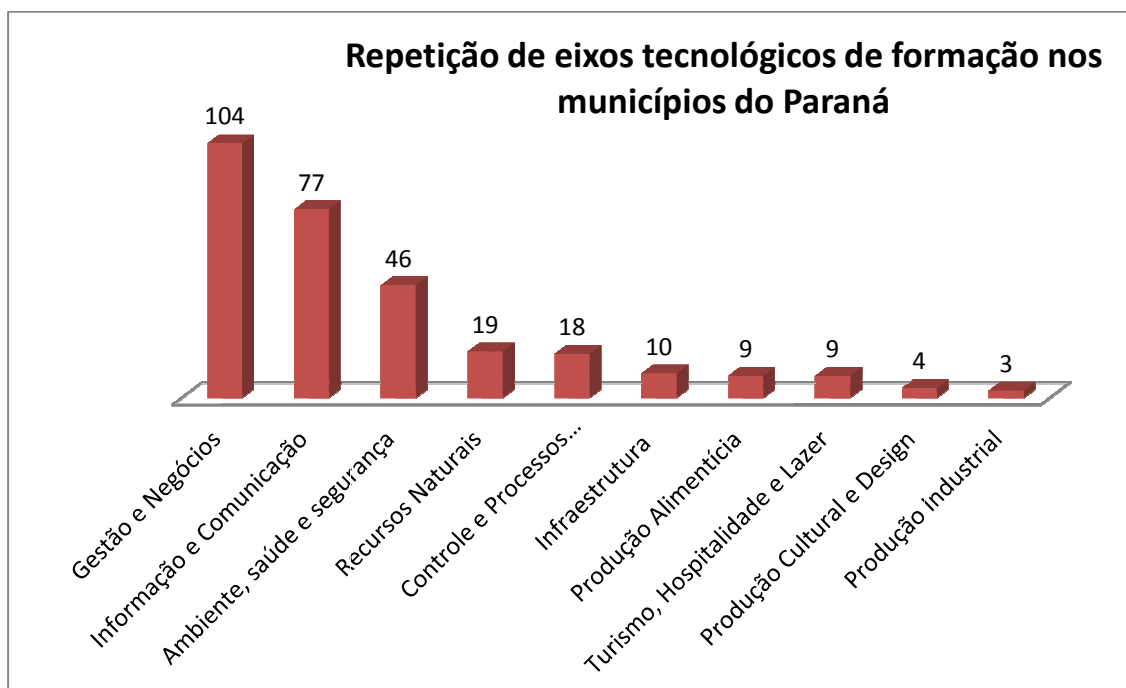
Fonte: Elaborado com base em dados fornecidos pela SEED em relação aos cursos profissionais (PARANÁ, 2013).

Ainda que, pela rede pública estadual, a maioria dos municípios do Estado do Paraná não ofereçam cursos profissionais. Dos cursos que são oferecidos, há predominância em três eixos, a saber: Ambiente, Saúde e Segurança; Gestão e Negócios e Informação e Comunicação (Quadro 9) e (Gráfico 8).

Quadro 9: Repetição de eixos tecnológicos de formação nos municípios do Paraná

Eixo	Repetição de eixos tecnológicos de formação nos municípios do Paraná
Gestão e Negócios	104
Informação e Comunicação	77
Ambiente, saúde e segurança	46
Recursos Naturais	19
Controle e Processos Industriais	18
Infraestrutura	10
Produção Alimentícia	9
Turismo, Hospitalidade e Lazer	9
Produção Cultural e Design	4
Produção Industrial	3

Fonte: Elaborado com base em dados fornecidos pela SEED em relação aos cursos profissionais (PARANÁ, 2013).

Gráfico 8: Repetição de eixos tecnológicos de formação nos municípios do Paraná

Fonte: Elaborado com base em dados fornecidos pela SEED em relação aos cursos profissionais (PARANÁ, 2013).

O setor de serviços constitui a formação profissional mais oferecida pela rede pública. Não tem como não reportar a Leher (2010), quando afirma que o alinhamento do sistema educacional e às necessidades do setor empresarial, em especial na predominância de formação de mão de obra de baixa remuneração para o crescente setor de serviços, nada mais é que o ajustamento do setor educacional aos postos de trabalho que não requerem bom nível de conhecimento e elevação de escolaridade, “[...] não está correspondendo à elevação da cultura científica, tecnológica, histórico-social das crianças e jovens em particular das classes trabalhadoras” (p. 406).

Saldanha e Oliveira (2013), por sua vez, explicam que os cursos oferecidos pelo Estado concentram-se naqueles voltados para a área de serviços, atendem ao novo padrão de acumulação flexível capitalista e traduzem a dificuldade do Estado na implantação de cursos do setor industrial, os quais demandam um maior investimento em equipamentos e professores.

A educação profissional fica naquele liame entre o atendimento do padrão de acumulação e a perspectiva de formação humana. Saldanha e Oliveira (2013) chamam a atenção para o fato de que os cursos pertencentes ao setor de serviços “[...] não auxilia na formação de novos polos de crescimento, não se articula às APLs (apenas 15%) e nem aos empregos formais – que apresentam índices mais elevados no comércio e na indústria” (p. 168).

A concepção dos projetos do ensino médio e educação profissional é estabelecida pelo MEC via: instituição de programas vinculados a verbas, projetos, pareceres e decretos. Ao delegar a esses estados liberdade de ações “criativa”, “inovadora” exercita uma orientação para a Reforma do Estado, dos anos 1990, que diz que é preciso aprender a “navegar” mais em vez de “remar” (OSBORNE; GAEBLER, 1994). A liberdade fica restrita e com isso tem ocorrido a homogeneização nas ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa toma como objeto de estudos as políticas de educação dirigidas ao ensino médio e à educação profissional no Brasil entre os anos de 1964 e 2014. Entende que o movimento histórico de definições relativas ao ensino médio e a educação profissional demanda uma análise pautada em uma perspectiva que considera os elementos particulares, a dualidade do ensino médio, a relação estabelecida entre educação básica e a formação profissional, vinculada, entretanto, a uma totalidade histórica que leva em conta o contexto mais abrangente em que os mesmos são definidos e tomam forma, sem se fixar apenas nas eventualidades dos acontecimentos ou nos fragmentos destes. Diante do exposto, é desafio apreender o singular - política educacional - em sua relação com a totalidade: história, relações sociais, política, economia, trabalho.

Fora possível compreender que as respostas do Estado aos problemas identificados não são aleatórias, naturais ou neutras. Constituem um campo de luta por projetos sociais e, assim sendo, expressam tanto a possibilidade de renovação como de tendências conservadoras das condições que garantem a manutenção de uma forma de existência social.

O trabalho constitui o centro do debate no campo da formação, mas expressa perspectivas diferentes, conforme o projeto social a qual se vincula. No campo da esquerda, o trabalho é compreendido como uma categoria importante para entender o modo de ser dos homens, como um ser histórico, que se faz humano pelo trabalho, entendendo este último como produção social. Essas análises são disseminadas nas Conferências Brasileiras, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação –ANPED e nos Congressos Nacionais de Educação – CONEDs que posicionam a luta pela construção da escola pública, gratuita, laica, universal, distanciando dos rumos impressos; lutam por outra perspectiva denominada polivalência e politecnicidade.

O trabalho no capitalismo é compreendido como emprego, como mão de obra. Diante dessa perspectiva, a ação educativa, na relação que estabelece com o trabalho, define como função da escola: aumentar a produtividade do trabalho do homem; adaptar-se às mudanças técnicas da produção; e, capacitar o indivíduo para criar

empregos. Nesses termos, constitui um instrumento de legitimação do Estado, vinculado aos interesses do capital, atua na formação de força de trabalho, na conformação de valores e pode fornecer equilíbrio para o mercado de trabalho formal com o prolongamento do tempo de formação.

No movimento da história da educação e, mais especificamente, do ensino médio e educação profissional, é possível apreender os campos em disputa, posicionando-se pela definição de um fazer da escola na formação de um tipo de homem e de sociedade compreendido em: “trabalhador-cidadão”, “cidadão-trabalhador” e “juventudes”, que, longe de figurar em um jogo de palavras é, na verdade, a adequação a uma determinada forma de constituição social.

O referencial metodológico utilizado no estudo possibilita entender as forças em ação na disputa para definir posições que possibilitam à educação, ao longo da história, ser delimitada em seu papel conservador ou inovador da sociabilidade humana. Todavia, é no âmbito contraditório, permeado por conflitos e interesses, que é possível compreender a função estabelecida pelo Estado para a educação escolar, notadamente, no ensino médio e na educação profissional.

Nos momentos de crise econômica e política, entre conflitos e pressões que cresce o espaço de renovação. Ainda no governo Goulart um intenso processo de politização e organização se explicita: trabalhadores, estudantes, intelectuais, políticos militantes de partidos, entre outros, articulam, no interior da luta, mudanças sociais e estruturais na educação. Esses grupos são duramente atacados após o golpe de Estado. A rearticulação social mais intensa se coloca na segunda metade da década de 1970, quando é deflagrada nova crise econômica e política. A luta se define contra o Regime Militar Civil, pela democracia e mudanças gerais na estrutura social e educacional.

Após um período de separação do ensino médio, da formação profissional, a experiência profissionalizante da década de 1970 parece rondar a revalorização do ensino profissional definida a partir de 2004. O planejamento educacional e planos de governo atribuem a formação profissional como sendo prioridade. Nesse entremeio, todo tipo de argumentos são divulgados, inclusive na mídia, afirmando ser essa ação necessária ao desenvolvimento do país e outros tantos elementos se juntam para justificar essa valorização, muitas das quais são exploradas ao longo do texto.

O estudo mostra que a proposta da década de 1970 volta-se para a formação do trabalhador e, os documentos de política, formulados depois de 2004, passam a secundarizar o trabalhador e focalizar a categoria juventudes. Essa é uma questão fundamental para se entender qual o significado político e social dessa ênfase na atualidade e que relação pode ser estabelecida com a experiência anterior.

A partir desse questionamento, para entender o projeto educativo do Regime Militar Civil o desafio é, primeiramente, necessário analisar as transformações na esfera das relações sociais de produção que a dinâmica do capital monopolista impõe e os antecedentes do golpe de Estado. Sabendo que esse ato não é isolado, com ele, todo o cone sul da América Latina acompanha o estágio mundial de desenvolvimento capitalista monopolista (DREIFUSS, 1981).

Sem desconsiderar essa conjuntura histórica e política, a pesquisa busca compreender o projeto educativo no interior do Estado autoritário. Para isso acompanha a dinâmica estabelecida entre as forças conservadoras militares, empresariais e internacionais com as forças nacionalistas e progressistas que são sufocadas.

A pesquisa buscou o entendimento do projeto de profissionalização ser abandonado em 1982 (Lei nº 7.044/1982 que alterou a lei nº 5692/1971) ainda na vigência do Estado Militar Civil. Definição de separação que é confirmada em 1997 (Decreto nº 2.208/1997) define a organização curricular como própria e independente do Ensino Médio e mantém-se como política de Estado até 2004 quando há a revogação do decreto de 1997.

Outro desafio é entender o tempo histórico e material que expressa a fermentação política dos anos 1980 à desertificação neoliberal. Implica entender o final do governo instituído por golpe, marcado por crise econômica e política. Momento em que as contradições entre trabalho e capital se expunham de forma mais intensa. O rebaixamento das condições de vida dos trabalhadores, ao lado da concentração de riqueza. Um legado difícil de ser ignorado.

O Estado atende integralmente algumas reivindicações (a reformulação da Constituição, a reforma da educação), parcialmente outras (incorpora reivindicações formalmente na lei e não oferece condições de efetivação); ignora outras exigências (o projeto proposto pelo campo da esquerda), incorpora grupos ao aparelho do Estado; imprime a esses uma dinâmica empresarial; assimila “bandeiras de luta” e as transforma

de forma a deturpar as reivindicações de classe (revindicação de classe por mais e melhor educação transformada em necessidades individuais).

Outra questão observada durante o estudo é sobre o processo de decisão da política, o qual não se constitui ordenado ou orquestrado, embora, responde aos desafios e pressões do momento. As decisões dependem dos recursos empregados para impor peso sobre as decisões do Estado. Dessa forma, uma decisão pode ser reinterpretada quando essa torna um problema político, como o caso do Parecer nº 45/1972 que reinterpreta a Lei nº 5692/1971, de forma a tentar acomodar os descontentamentos, ou ainda podem ser ignorados ou reforçados.

O projeto de educação profissional, elaborado pela esquerda, é anulado nos anos 1990, no contexto de reforma do Estado e das mudanças na base produtiva com o desenvolvimento científico e tecnológico. No momento de elaboração da atual LDB, mantém, no âmbito das ações do Estado, a formação profissional separada da educação geral. O período expressa não apenas o não atendimento pelo Estado do projeto de educação de esquerda, mas também sua secundarização nas discussões que se vem sendo colocados no campo acadêmico. Foto esse que leva Frigotto (2006) a levantar como hipótese desse recuo a crise do marxismo e a ampla incorporação do pós-modernismo.

O Estado, sob os auspícios do capital, nas configurações que assume em cada período analisado nesta tese, projeta uma formação, no campo da educação e do trabalho, com a configuração social sintetizada como “trabalhador-cidadão”, “cidadão-trabalhador” e em “juventudes”.

O significado do projeto educacional que tem a categoria “juventudes”, identificado como grupo heterogêneo de indivíduos portadores de “vontades” e “necessidades” alude à institucionalização, via escola, pelo “fim da história”, com a perpetuação, mediante a assimilação das novas gerações a um modo de vida, sem passado e sem futuro, só o presente. “Juventudes”, nesse entendimento, constitui o mote de um projeto que se coloca retido no imediatismo, distanciado da política, num presentismo com início/fim (a idade do jovem).

Essa é a via única? Não. Um denso debate crítico é posto ao público desde os anos 1980. No campo acadêmico tem realizado críticas ao projeto ambientado na lógica

de mercado e pensado outro tipo de formação que leva em conta a categoria “juventudes” (do sujeito jovem como ser social).

Ao abrir o capítulo sobre G. Lukács, há um pensamento de Marx, de 1944, no livro de José Paulo Netto, intitulado *Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas*, o qual deixarei registrado por exprimir o esforço deste trabalho, que pretende, longe de marcar um fim, dar ciência de que novos começos são necessários. “Não basta que o pensamento tenda à sua realização, é preciso que a realidade mesma tenda ao pensamento” (MARX).

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 25-36, maio-dez. 1997.
- ALMEIDA FILHO, Niemeyer (Org.). **Desenvolvimento e dependência**: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília, DF: IPEA, 2013.
- ALVES, Márcio Moreira. **O beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ANTUNES, Ricardo; SANTANA, Marco Aurélio. Para onde foi o “novo sindicalismo”? Caminhos e descaminhos de uma prática sindical. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.). **A ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 128-141.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.
- BANDEIRA, Moniz. **O Governo João Goulart**: as lutas sociais no Brasil (1961-1964). 5 ed. Civilização brasileira, 1978.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Consulta Popular, 1994.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 4. ed. v. 2, São Paulo, Cortez, 2008. (Bibliografia Básica de Serviço Social).
- BERTRAND, Olivier. Educação e trabalho. In: DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 120-143.
- BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. **Dom Helder Câmara**: um pastor para o século XXI. CTCH (Centro de Teologia e Ciências Humanas) da PUC-Rio. Disponível em: <<http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/site/dhc/vida3.htm>>. Acessos em out. 2014.
- BOLLMAN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acessos em mar. 2014.

BRASIL. Gestão. **Plano Plurianual, 2012-2015**. Brasília, DF, 2011c. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/PPA/2012/mensagem_presidencial_ppa.pdf>. Acessos em jul. 2013

BRASIL. **Lei nº 11.692**, de 10 de junho de 2008a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm>. Acessos em out. 2012.

BRASIL. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. (v.2) Brasília, DF: INEP, 1987.

BRASIL. **Alta empregabilidade**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/ensino-tecnico/mercado-de-trabalho/alta-empregabilidade>>. Acessos em jun. 2013a.

BRASIL. **Biografia / Período Presidencial**. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/costa-silva/biografia-periodo-presidencial>>. Acessos em maio de 2014a.

BRASIL. **Brasil Profissionalizado** – apresentação (site). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acessos em jan. 2013c.

BRASIL. **Censo escolar 2010-** Resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2011a.

BRASIL. **Centro de Informações de Acervos dos Presidentes da República**. Presidente. Disponível em: <http://www.an.gov.br/crapp_site/default.asp>. Acessos em jun. 2014e.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei No 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acessos em mai. de 2014f.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1967)**. Brasília. Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acessos em set. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília. Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acessos em agosto de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. 1997a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146021&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional**. Parecer nº 17/97, de 3 de dezembro de 1997. 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf>. Acessos em: 2 nov. 2011.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65**, de 13 de julho de 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm>. Acessos em maio de 2014.

BRASIL. **Emílio Garrastazu Médici**. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/emilio-medici>>. Acessos em maio de 2014b

BRASIL. **II Plano Nacional de desenvolvimento (1975-1979)**. (1974). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF>. Acessos em 15 de mai. 2013

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2011/2020) e dá outras providencias. Diário Oficial da União - Edição extra. Nº 120-A. Brasília, DF, 26 de junho de 2014c.

BRASIL. **Lei nº 11.653**, de 7 de abril de 2008. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11653.htm>. Acessos em out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011d. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acessos em jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acessos em: 22 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, p. 6.377, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acessos em: 22 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessos em agosto de 2011b.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessos em agosto de 2013b.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acessos em ago. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 06 de fev. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 11/2012**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17576&Itemid=866>. Acessos em abril de 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 15/98**. 1998a. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acessos em agosto de 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 16/99**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb016.pdf>>. Acessos em agosto de 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. 2009. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/02.parecer_cne_no_11.pdf>. Acessos em ago. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2011e. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acessos em ago. 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.155**, de 1998b (Do Sr Ivan Valente e outros). Plano Nacional de Educação. Diário da Câmara dos Deputados. Ano LIII, nº 042. Brasília, DF.

BRASIL. **Relatório de Avaliação - plano plurianual - 2008-2011**. (Avaliação Setorial. Exercício 2012. Ano base 2011). Brasília, DF: MEC, 2010c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/>. Acessos em maio de 2013.

BRASIL. **Resolução-TSE nº 11.455**, de 16 de setembro de 1982. Instruções para os atos preparatórios das eleições de 15 de novembro de 1982. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/legislacao/pesquisa-a-legislacao-eleitoral>>. Acessos em dez. 2014.

BRASIL. **Ensino Médio Inovador** (site). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439>. Acessos em agosto de 2010^a.

BRASIL. **Galeria de Ministros**. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/institucional/galeria-dos-ministros/republica/mario-henrique-simonsen>>. Acessos em out. 2014d.

BRASIL/SISTEC. **Painel de Controle do MEC**. Módulo Público. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acessos em jun. 2013d.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão especial destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a juventude. **Relatório Final**. Versão 25/11/2004. Novembro, 2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/255428.pdf>>. Acessos em fev. 2013.

CANO, Wilson; SILVA, Ana Lucia Gonçalves. Política industrial do governo Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 181-208.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dependência e superexploração da força de trabalho no desenvolvimento periférico. In: MARTINS, Carlos Eduardo; VALENCIA, Adrián Sotelo (Orgs.). Coordenação: Emir Sader e Theotonio dos Santos. **A América Latina e os desafios da globalização: ensaios dedicados a Ruy Mauro Marini**. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Boitempo, 2009. p. 251-266.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mensagem ao Congresso Nacional: abertura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 50ª Legislatura**. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo, 1998. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-presidenciais-1/1995/view>. Acessos em jun. 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mensagem ao Congresso Nacional: abertura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 50ª Legislatura**. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-presidenciais-1/1995/view>. Acessos em jun. 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mensagem ao Congresso Nacional: abertura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 51ª Legislatura**. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria de Comunicação de Governo, 2001. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/mensagens-presidenciais-1/1995/view>. Acessos em jun. 2014.

CARVALHO, C. O simpósio A educação que nos convém: IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 369-385, jul./dez. 2007.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Transformacion productiva con equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa**. Santiago do Chile, 1996.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **O que é a Cepal**. Disponível em: < <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xml&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl> >. Acessos em jun. 2014.

CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COMMISSION EUROPEENNE, **Les indicateurs de qualite de l'education et la formation tout au long de la vie: quinze indicateurs de qualite**. Bruxelles, juin, 2002. Disponível em: <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eu-report-livelong-oth-frn-t05.pdf>. Acessos em mar. De 2013.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. Brasília, 2008. **Documento-referência: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acessos em out. 2013.

CONAE – CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://noticias.cefet-rj.br/2010/06/07/documento-final-da-conferencia-nacional-de-educacao-%E2%80%93-conae-2010/>. Acessos em out. 2013.

COSTA e SILVA, Arthur da. **Mensagem ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa de 1968.** Biblioteca da Presidência da República. 1968. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/costa-silva/mensagens-presidenciais-1/mensagem-ao-congresso-nacional-1968/view>. Acessos em junho de 2014.

CPDOC/ FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas. **Biografias.** Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias>. Acessos em out. 2014.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda Viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação.** 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 36-88.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação, Sociedades & Culturas**, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n.24. set/dez 2003, p. 40-52. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acessos em dez. 2014.

DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA. Disponível em www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/promedlac_declaracion_recomendaciones_cochabamba_esp.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2009.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI. 1993. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi. Acesso em: 30 maio. 2009.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

DEITOS, Roberto Antonio. LARA, Angela Mara de Barros. **Uma análise da política pública de educação profissional paranaense: algumas considerações do Relatório de Estágio Pós-Doutoral.** 2013). XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-

Graduação em Educação. ISSN 2177-4765. Universidade Estadual de Maringá (UEM), jun. 2013.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O Governo Goulart e o golpe de 64**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-236.

FAURE, Edgar, et al. **Aprender a ser: La educación del futuro**. Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1973.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo; Fundação para o desenvolvimento da educação, 1995.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v.34, n.122, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 26 mar. 2014.

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. **Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno**. Sumário executivo. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1990.

FIGUERES, José. A Aliança para o Progresso e suas metas políticas. In. DREIER, John C. (Org.). **A Aliança para o Progresso: problemas e perspectivas**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962. p. 103-130.

FIGUERES, José. A Aliança para o Progresso e suas metas políticas. In. DREIER, John C. (organizador). **A Aliança para o Progresso: problemas e perspectivas**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1962. p. 103-130.

FILGUEIRAS, Luis. Et al. Modelo Liberal-Periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 35-70.

FMI – Fondo Monetario Internacional. **Perspectiva Econômica Mundial 2012**. Edición en español. Washington, DC, 2012. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/weo/2012/01/pdf/texts.pdf>>. Acessos em ago. 2013.

FOLHA DE S. PAULO. **Adalberto Pereira dos Santos** – biografia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/personas/adalbertoDosSantos.html>>. Acessos em out. 2014.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UERJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controverso. In: Revista Educação & Sociedade, vol.26, nº 92, Campinas: CEDES, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006c.

GEISEL, Ernesto. **Pronunciamento feito na primeira reunião ministerial em 19 de março de 1974**. Biblioteca da Presidência da República. 1974. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/ernesto-geisel/discursos-1/1974/03.pdf/download>>. Acesso em: 13 de fev. 2014.

GERMANO, Jose Willington. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional. Tese (doutorado). São Paulo: Unicamp, 1990. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acessos em dez. 2014.

GODWIN, Francis W.; GOODWIN, Richard N.; HADDAD, William. **A Força criadora** – Relatório da Conferência Internacional sobre mão-de-obra de nível médio. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A, 1967.

GRÁCIO, Sérgio. **Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais**. Lisboa: Educa, 1998.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HOBBSAWM, Eric J.. **A era do capital: 1848-1875**. Tradução de Luciano Costa Neto. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação**. CEDES, Campinas, SP, v. 21, n. 55, nov. 2001.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil, 1996**. Divisão de Editoração – DIEDI/CDDI. Rio de Janeiro, 1996.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, 1980. Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-840, 1980.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, 1990. Rio de Janeiro, v. 50, p. 1-784, 1990.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, 1980. Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-840, 1980.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, 1985. Rio de Janeiro, 1886. v. 46, p. 1-760, 1985. Disponível em:<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1985.pdf>. Acessos em mar. 2013.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, 1986. Rio de Janeiro, 1987. v. 46, p. 1-628, 1986. Disponível em:<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1986.pdf>. Acessos em mar. 2013.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, 1997. Rio de Janeiro, 1987. v. 57, 1997. Disponível em:<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1997.pdf>. Acessos em mar. 2013.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil, 2000**. Rio de Janeiro, 2000. v. 60, 2000. Disponível em:<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2000.pdf>. Acessos em mar. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas**. 08 de março de 2012. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acessos em ago. 2013.

IICA – Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. **O que é IICA**. Disponível em:<<http://www.iicabr.iica.org.br/o-que-e-o-iica/>>. Acessos em out. 2014.

ILO – International Labour Office enjoy. **Global Employment Trends for Youth 2013: a generation at risk**. Geneva: ILO, 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A educação nas mensagens presidenciais: período 1890 – 1986**, v. 1. Brasília, DF: MEC/INEP, 1987.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Profissional – 1999**. 1999. Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 de jun. 2013.

INEP. **Anais da III Conferência Nacional de Educação**. Vol. I. Salvador, 1967.

INEP. **Censo da Educação Profissional – 1999**. Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 de jun. 2013.

INEP. **Conferências interamericanas de educação: recomendações 1943-1963**. Ministério de Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1965.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Conferências interamericanas de educação: recomendações 1943-1963**. Ministério de Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1965.

IPES/GB. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969.

JOFFILY, Mariana. O aparato repressivo: da arquitetura ao desmantelamento. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 158-171.

KOEPSEL, Eliana C. Navarro. **Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Banco Mundial (BIRD): diretrizes internacionais para a educação (análise crítica)**. Maringá, 2005.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LUKÁCS, Gyögy. **Para a ontologia do ser social I**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo. Boitempo, 2012.

MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. Estratégias e modelos de desenvolvimento. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

MARINI, Ruy Mauro. A crise do desenvolvimentismo. In: CASTELLO, R. **Encruzilhadas da América Latina no Século XXI**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p. 103-118.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora, Editora da UFJF, 2009

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 127-174.

MARTINS, Carlos Eduardo. O pensamento de Ruy Mauro Marini e sua atualidade para as ciências sociais. In: ALMEIDA FILHO, Niemeyer (Org.). **Desenvolvimento e dependência**: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília, DF: IPEA, 2013.

MARTINS, Carlos Eduardo; VALENCIA, Adrián Sotelo (Org.). Coordenação: Emir Sader e Theotonio dos Santos. **A América Latina e os desafios da globalização**: ensaios dedicados a Ruy Mauro Marini. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. México: Siglo Veintiuno, v. 1 y 2, 1982.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo de Sant'Anna. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 825-877.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, livro 1, v. 1, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução Jacob Gorender. Tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZUCHELLI, Frederico. **A contradição em processo**: o capitalismo e suas crises. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. **Mensagem ao Congresso Nacional**, 1974. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/emilio-medici/mensagens-presidenciais/mensagem-nacional-de-1974/view>>. Acessos em jun. 2014.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. **O milagre brasileiro**. Mensagem proferida pelo Presidente MÉDICI, dirigida ao povo brasileiro através de rede nacional de rádio e de televisão, na passagem do Ano Novo, a 31 de dezembro de 1972. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/emilio-medici/discursos-1/1972/16.pdf/download>>. Acessos em jun. 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo e Editora UNICAMP, 2002.

MORAES, Reginaldo C. de. **Estado, desenvolvimento e globalização**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

MOSCOSO, Teodoro. A reforma social e a Aliança para o Progresso. In: DREIER, John C. (Org.). **A Aliança para o Progresso**: problemas e perspectivas. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962. p. 131-165.

MUNTEAL, Oswaldo. Ser ou não ser subdesenvolvido: a dialética da dependência e a história do Brasil. In: SADER, E.; SANTOS, T. (Coord.) **A América Latina e os desafios da globalização**: ensaios dedicados a Ruy Mauro Marini. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Boitempo Editorial, 2009. p.317-332.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-126.

NOGUEIRA, M. A. La sociedad civil como campo de luchas, como recurso gerencial y como espacio ético. **Revista Reforma y democracia**, Caracas, n. 25, p.1-15, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos para a gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004

OEA – Organização dos Estados Americanos. **Nossa história**. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/sobre/nossa_historia.asp>. Acessos em out. 2014.

OIT- Oficina Internacional del Trabajo. OIT – **Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013: una generación en peligro**. Resumen ejecutivo. Ginebra, 2013. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---comm/documents/publication/wcms_212725.pdf>. Acessos em jul. 2013.

OIT– Oficina Internacional del Trabajo. OIT – **Tendencias mundiales del empleo juvenil 2013: una generación en peligro**. Resumen ejecutivo. Ginebra, 2013. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---comm/documents/publication/wcms_212725.pdf>. Acessos em jul. 2013.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. Brasília: MH Comunicação, 1994.

OSZLAK, Oscar; O'DONNELI, Guillermo. **Estado y políticas estatales en America Latina: hacia una estrategia de investigacion**. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Documento G.E. CLACSO. Vol. 4, 1981: Buenos Aires, Argentina.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990. P. 139-165.

PARANÁ. **Site da Secretaria da Educação do Paraná**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/index.php>>. Acessos mar. 2013.

PARKYN, George W. **Ensino de segundo grau: estudo de educação comparada – Sob os auspícios da UNESCO**. Trad. De Theophilo Moysés. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário, 1966.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAULO NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEBRISCH, Raúl. Aspectos econômicos da Aliança para o Progresso. In. DREIER, John C. (Org.). **A Aliança para o Progresso: problemas e perspectivas**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962. p. 55-102.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. O Abandono escolar na educação profissional e sua relação com o fetiche da tecnologia: avanços e limites do ensino médio integrado no Paraná. In: SILVA, Mônica Ribeiro da Silva (Org.). **Ensino médio integrado travessias**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013 p. 205-236.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Sobre o PNUD**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/SobrePNUD.aspx#>>. Acessos em out. 2014.

PRADO JUNIOR, Caio. **O que é filosofia**. São Paulo, Brasiliense, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessos em dez. 2014

REIS FILHO, Daniel Aarão (org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RELATÓRIO MEIRA MATTOS, mostra situação do ensino universitário. **Correio da Manhã** – 1960 a 1969 - PR_SPR_00130_089842. Edição 23122, de 25 de agosto de 1968. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=94970&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acessos em jun. 2014.

RIFKIN, Jeremy. **A era do acesso**: a transição de mercados convencionais para Networks e o nascimento de uma nova economia. Tradução Maria Lucia G. L. Rosa. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

RODRIGUES, José. **Ainda a educação politécnica**: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. Trab. educ. saúde. vol.3, n.2. Rio de Janeiro, 2005. p. 259-282. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200002>. Acessos em dez. 2014.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC: Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1>>. Acessos out. 2011.

RYDLEWSKI, C.; SILVA, C. Um caminho sem volta. **Revista Veja**, edição 1972, de 06 de set. de 2006. p. 72-75.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A educação profissional integrada ao ensino médio no contexto da expansão da educação Profissional no Paraná (2003-2010). In: SILVA, Mônica Ribeiro da Silva (Org). **Ensino médio integrado**: travessias. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013 p. 145-174.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1994.

SANTA'ANNA, Ronaldo. Igreja Católica e educação no Brasil de FHC e Lula da Silva: tempos modernos, sonhos antigos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 255-292.

SANTOS, Theotônio dos. Fundamentos teóricos do governo Fernando Henrique Cardoso. **Política e Administração**, Rio de Janeiro: FESP, v. 2, n; 4, p. 64-73, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 28, n. 76, Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessos em ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trab. educ. saúde [online], v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. ISSN 1981-7746. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acessos em set. 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHRIVER, Sargent. Prefácio. In. GODWIN, Francis W.; GOODWIN, Richard N.; HADDAD, William. **A força criadora** – Relatório da Conferência Internacional sobre mão-de-obra de nível médio. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A, 1967.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Tradução de P. S. Verneck. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SISTEC/MEC. **Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: < <http://sitesistec.mec.gov.br/>>. Acessos em maio de 2013.

TEODORO, António. **Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade**. In. STOER, R. Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A. **Transnacionalização da educação: da crise da educação à ‘educação da crise’**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 126-158.

THOMAZ, Paula. **José Alencar pretendia “viver até quando fosse digno”**. Carta Capital. Publicado 29/03/2011 14:45, última modificação 30/03/2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/um-homem-forte>>. Acessos em out. 2014.
TOLEDO, Caio Navarro. A Democracia populista golpeada. In. TOLEDO, Caio Navarro (org). **1964: Visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 31-45.

TOMAZ, Adriane Silva. Fundação Belgo-Mineira: o empresariado em ação. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 237-254.

UNESCO. BRASIL. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 15 maio 2008.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

USAID. **History**. Disponível em: <www.usaid.gov/about_usaid/usaidhist.html>. Acessos em fev. 2014.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011: os jovens do Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência contra os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamand, 1998.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil**, Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2013. Disponível em: <Disponível em www.juventude.gov.br>. Acesso em: 20 de jan. 2014.

WARDE, Miriam Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. Coleção Educação universitária. São Paulo: Cortez, 1979.

WCEFA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br>>. Acesso em: 4 fev. 2004.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. In: UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juvenludes**. Brasília: UNESCO, 2004.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. In: UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juvenludes**. Brasília: UNESCO, 2004.

WERTHEIN, Jorge. **Educação, trabalho e desemprego: novos tempos, novas perspectivas**. (Cadernos da Unesco Brasil. Série Educação; v. 3). Brasília: Unesco, 1999.

APÊNDICE

NOTA SOBRE O PERCURSO DE ESTUDOS

No processo pesquisa, o estudo expande as fronteiras brasileiras. Em 2012, realiza o estágio de doutorado em Portugal (Programa PDSE-CAPES, período de quatro meses, entre março a julho de 2012). Nele, desde o início, não houve intenção de proceder a um estudo comparativo entre as duas realidades, a brasileira e a portuguesa. A história, a diversidade e a dimensão dos problemas de cada país justificam a escolha.

O fato de haver tantas diferenças não significa ausência de semelhanças entre os problemas e as propostas educativas: a preocupação com a população jovem; a crescente diversificação de oportunidades de escolarização; a inquietação em responder ao mercado de trabalho marcado pela mundialização de capital. Nesse sentido, a racionalidade de agenda e tendências possibilitam elementos de reflexão para analisar também a realidade brasileira.

O estudo desenvolvido, durante a realização do doutoramento, é empreendimento relevante e significativo, por possibilitar análise sobre o alargamento espaço-temporal ocasionado pelos processos socioeconômicos da mundialização do capital e com propostas gestadas no âmbito das agências internacionais.

A percepção dessa influência é explícita, com a integração de Portugal à Comunidade Europeia, a partir de janeiro de 1986, na busca de construção de um mercado único, a reforma educativa é entendida como subsídio e condição à integração europeia, sendo a adequação do ensino considerada contributo fundamental para a esfera econômica com a elevação da qualificação profissional. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n. 46/1986, de 14 de outubro, pretende adequar a educação às novas necessidades da integração.

Em Portugal, em especial a partir da sua entrada na Comunidade Europeia, o projeto de Estado, em termos de ensino secundário, mostra-se comprometido com a dinâmica capitalista contemporânea. É possível visualizar tendências de mudanças como a diversificação de oportunidades de formação profissional, a ênfase para a proximidade da esfera educacional às necessidades mais imediatas de mercado, a preocupação com o jovem, em especial com o jovem desempregado ou em situação de acesso ao primeiro emprego, de forma que, o capital mundializado, ao projetar seus

interesses aos Estados Nacionais, que os assumem, ao menos no que se refere à política de educação, ignora as diferenças e os iguala aos limites dos interesses do capital.

A principal preocupação com a juventude está ligada ao desemprego. O ensino secundário é entendido pelo Estado como o mecanismo mais eficaz para diminuir o desemprego juvenil. Acentua-se a necessidade da ligação da escola com o mercado de trabalho, formando quadros médios com qualificações para o emprego. Embora essa ideia encontre-se cada vez mais naturalizada pelos estudos e ações de instituições recém-criadas para tratar da problemática, as pesquisas, segundo Grácio (1998), não confirmam a ideia de que a educação escolar é uma proteção contra o desemprego.

Neste estudo a opção é por não construir uma seção encolhida, mas dedicar em posteriores publicações um tratamento adequado ao estudo realizado, que abrange questões importantes ao debate político e acadêmico sobre o ensino secundário e formação profissional.