

MARCIA MARIA DA SILVA

**FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
PROPOSTAS OFICIAIS E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOS
INDIVÍDUOS.**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2006

**Este trabalho é dedicado aos
trabalhadores, livres, porém,
escravizados.**

Agradeço aos meus familiares, em especial aos meus pais, que sempre me fizeram acreditar na possibilidade de realizar meus sonhos. As minhas amigas Diana e Luciana, com quem compartilhei minhas angústias e aos professores que tive em minha jornada educativa.

Ao formar-se o dirigente, é fundamental a premissa: pretende-se que existam sempre governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça?

Gramsci

SÚMÁRIO

RESUMO.....	vii
INTRODUÇÃO.....	8
1. Educação Profissional e Formação Humana: algumas considerações.....	11
1.1 O Brasil no processo de reestruturação produtiva.....	17
1.2 Implicações da retórica de inclusão para o cidadão brasileiro.....	21
1.2.2 Qualidade, Competitividade e Empregabilidade.....	22
2. Educação Profissional no Brasil: desenvolvimento histórico.....	28
3.Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor) – 1995/2002 – proposta e resultados.....	45
3.1 A Proposta.....	45
3.2 PLANFOR: Conservação ou Inclusão.....	47
Considerações Finais.....	51
Referências.....	57

RESUMO

A concepção de educação de massas presente no ideário da sociedade capitalista separa Formação Humana e Educação Profissional. Em sua lógica o domínio privado dos meios de produção permite a hierarquização da apropriação dos frutos do trabalho humano. No Brasil a partir da década de 30 os problemas da qualificação da mão-de-obra foram sendo solucionados atendendo a demandas específicas do mercado de trabalho, sem que se desenvolvesse um planejamento global que articulasse efetivamente educação e trabalho, ou seja, que equilibrasse o desenvolvimento da capacidade de trabalhar tecnicamente e industrialmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual, que superasse a dualidade entre formação para o pensar e para o fazer. Décadas depois do início da caminhada em prol do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, significativas mudanças começaram a ocorrer no mundo do trabalho a partir da década de 80, e mais intensamente durante a década de 90. A proposta do PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – 1995/2002 favorece a existência de cursos de curta duração, sem exigência de escolarização mínima, e elaboração de metas para um processo de educação continuada. Sua proposta e justificou-se formalmente pela necessidade de adaptar a força de trabalho a nova condição produtiva. Entretanto, além do discurso, as propostas concretas continuaram separando a educação dos trabalhadores em diversas categorias que apontam desenvolver conhecimentos e capacidades muito diferenciadas, os quais tem por objetivo o ajustamento ao mercado de trabalho que é cada vez mais diferenciado e excludente.

INTRODUÇÃO

“O homem, para ser homem, não pode ficar em sua subjetividade; tem que objetivar-se. Mas ele está presente nesta objetivação como ser social.”(Vazquez, 1968, p.139)

Os novos modelos e métodos adotados pelo sistema produtivo são decisivos para garantir o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Neste sentido, buscaremos analisar o quanto às contradições necessárias para a manutenção deste modelo social são controversas para a implementação de processos unitários de educação, que conciliem ciência, cultura e trabalho.

Neste espaço social contraditório, a formação humana, entendida como formação de cultura geral, humanística, que equilibra o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual, longe de ser entendida como um processo através do qual o homem se ajusta às relações sociais a ele determinadas, deve ser entendida como um processo no qual o ser humano pleno é capaz de perceber a sua realidade e transformá-la, ou seja, como um processo através do qual o ser humano é capaz de criar e recriar a sua história.

Estas foram algumas questões que nos permitiram refletir sobre a função da educação na formação do cidadão, seu caráter nesta sociedade complexa e burocratizada, que difunde a idéia de que os homens são autônomos em relação

aos mecanismos de controle e, portanto, donos de seus destinos e possibilidades.

Numa perspectiva reprodutivista, voltada para os interesses do capital a educação permite que os indivíduos incorporem crenças, atitudes e valores, ou seja, os argumentos desenvolvidos e aceitos socialmente, não pelo conjunto dos cidadãos, coletivamente, pois, esta construção do discurso sobre o lugar que ocupamos ou devemos ocupar na hierarquia social esta impregnada da ideologia dominante.

Neste contexto, pretendemos analisar os interesses que perpassam os processos de formação humana, diante das necessidades do mundo globalizado, o caráter ideológico presente nos discursos de formação, qualificação, reprofissionalização, domínio dos novos processos produtivos e dos avanços tecnológicos conseguidos através da educação profissional.

Para tanto, este trabalho monográfico dedica-se em seu primeiro capítulo a realizar considerações de fundo teórico a cerca da concepção de educação profissional e formação humana dominante na sociedade capitalista, bem como, dialogar com a possibilidade contra-hegemônica de superação de tal concepção.

No segundo capítulo, a partir de uma análise histórica do processo de desenvolvimento da educação profissional na sociedade brasileira buscou-se elucidar os mecanismos políticos e ideológicos que possibilitaram a manutenção da dualidade entre o pensar e o fazer.

O terceiro capítulo realiza uma breve análise da proposta e resultados alcançados pelo Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), como mecanismos da política pública de trabalho e renda, que apresentava como

objetivo a garantia de oferta de educação profissional para todos, a redução do desemprego, subemprego e da pobreza, bem como a elevação da produtividade e competitividade.

Por fim, nas considerações finais busca-se não apenas refletir sobre os argumentos levantados neste trabalho monográfico, mas especialmente levantar questões para a continuidade necessária do estudo sobre os processos de educação profissional.

Capítulo 1 - Educação Profissional e Formação Humana

O desenvolvimento do homem em sua totalidade só se dará com a supressão da alienação, com a superação do antagonismo de classes. Enquanto persistirem relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o homem se encontrará ainda na sua própria pré-história.

Marx

O homem, a sociedade e o mundo em que estamos inseridos não se encontram prontos e determinados. A despeito da hegemonia conquistada há séculos pelo capitalismo, ela é crível de transformação. No espaço desta sociedade complexa, burocratizada e contraditória, que o homem se faz homem, ele a produz e é por ela produzido. É também nesse espaço que se desenvolvem os processos de formação humana.

Neste espaço social contraditório, a formação humana, entendida como formação de cultura geral, humanística, que equilibra o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual¹, longe de ser entendida como um processo através do qual o homem se ajusta às relações sociais a ele determinadas, deve ser entendida como um processo no qual o ser humano pleno é capaz de perceber a sua realidade e transformá-la, ou seja, como um processo através do qual o ser humano é capaz de criar e recriar a sua história.

¹ Formação de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. (GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 1995,p.118)

Nesta perspectiva, uma educação “desinteressada”² contém essa possibilidade de transformação, na medida em que pode possibilitar a intervenção individual e coletiva dos sujeitos na construção de uma nova sociedade.

A concepção de educação profissional defendida pelo ideário capitalista separa formação humana e educação profissional, pois, apesar de toda a retórica da necessidade da educação para o trabalho seu caráter formativo é questionado, pois acaba restringindo-se à formação do homem individual para o mercado de trabalho e não sobre a perspectiva da formação do homem coletivo para o mundo do trabalho.

Tal ideário justifica o fato da sociedade ser dividida em classes. Nela o domínio privado dos meios de produção permite que uma dessas classes aproprie-se dos frutos do trabalho humano, entre os quais se inclui o conhecimento, utilizando-os conforme seus interesses, valendo-se inclusive da função da escola como instrumento de reprodução e massificação da ideologia dominante, colocando as pessoas em lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica, ferindo a natureza da educação no que diz respeito ao conjunto da produção humana, sejam do saber sobre a natureza ou sobre a cultura.

Mas como isso se justifica? A sociedade capitalista fundamentada no ideário liberal justifica sua divisão em classes como *liberdade de escolha*, ou seja, se os indivíduos são juridicamente livres, iguais em direitos e deveres, essa igualdade lhes garante o mesmo status, as mesmas possibilidades de inserção social como

² “desinteressado”, isto é, algo que não tem motivação imediata, subjetiva e individual, e sim algo de longo alcance, que interessa objetivamente a muitos homens na história. (GRAMSCI, *Caderno* 12, 1989, p.10)

se a liberdade fosse sua maior dádiva, porém, o que extrapola esta construção teórica é que o homem não é homem por sua liberdade, mais sim o é, pela produção de sua existência e de sua luta em busca da realização de suas necessidades. Como afirma Saviani (1986), o trabalho é à base da existência humana e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeças e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1983, p. 149)

Desta maneira, o homem, ao mesmo tempo em que é natureza (domínio da necessidade), também não é natureza (domínio da liberdade). Por ser um ser histórico, o homem transcende o natural a partir de sua capacidade de criar. Diferencia-se dos animais, como também do restante da natureza, ao adaptá-la para suprir suas necessidades. Assim o homem através do trabalho intencional³, é *proprietário* de sua capacidade de transformar o seu meio e a si próprio.

³ "(...) atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado efetivo, real." (Vázquez, 1986, p. 187)

Isso quer dizer que nos processos de produção estão em jogo tanto as forças subjetivas do indivíduo, potencialmente capaz de produzir sua própria existência, desde que liberado do jugo capitalista, quanto as forças objetivas estranhas a ele, forças essas determinadas pelo movimento constante de valorização do capital que promove a separação entre esse mesmo indivíduo e o produto do seu trabalho. De forma simples, o fundamento desta dialética é o sentido que toma a relação sujeito-objeto: o homem se objetiva para ele ou para o capital. Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito. (Ramos, 2001, p.28)

Assim sendo, as relações econômicas, políticas e sociais hegemônicas, próprias do sistema capitalista, são desfavoráveis aos indivíduos que foram historicamente expropriados de sua “propriedade”, do domínio sobre seu trabalho, e, conseqüentemente, pelos padrões liberais “impedidos” de alcançar sua “liberdade”. Portanto, liberdade de escolha versus necessidade de sobrevivência significam divisores de águas entre os homens livres, sua inclusão ou exclusão nesta sociedade.

A formação humana é expressa, portanto, pelas formas históricas que adquire essa luta, na qual atua um conjunto de sujeitos coletivos, representantes das classes fundamentais – burguesia e trabalhadores -, cada qual com o objetivo de configurá-la, respectivamente sob a ótica do capital ou sob a ótica do trabalho. Essa luta é orientada segundo as categorias básicas das relações sociais de produção – a divisão social e o nível de complexidade do trabalho – e orientam ações organizadas no plano tanto da sociedade civil quanto da sociedade política. (Ramos, 2001, p.28-29).

Ao analisar as relações hegemônicas⁴, que garantem a manutenção do modelo capitalista frente à necessidade contra – hegemônica de emancipação

⁴O conceito de hegemonia concebido no sentido gramsciano em sua dupla função de domínio e direção intelectual e moral, “A supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras: como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a “liquidar” ou a submeter também com a força armada: e é dirigente dos grupos afins ou aliados.” (Gramsci, 1978, p.276)

humana, é possível identificar nas diferentes concepções de Educação Profissional para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho expressas na política educacional brasileira, os mecanismos ideológicos que avalizam a sobrevivência de um modelo social dual que subordinam alguns á reprodução enquanto garante a outros a possibilidade de criação.

O conceito de mundo do trabalho inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso um universo complexo que, à custa de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o fruto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base destas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou aprender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo e dos produtos do de seu trabalho. (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2004)

Como essas relações de subordinação e emancipação se estabelecem historicamente no Brasil?

No Brasil, a partir da década de 30, os problemas da qualificação da mão-de-obra foram sendo solucionados atendendo a necessidades colocadas em cada período pelo mercado de trabalho, sem que se desenvolvesse um planejamento global que objetivasse apresentar soluções para o mundo do trabalho.

No Brasil contemporâneo setores políticos que historicamente possuíam posturas antidemocráticas mudam seu discurso e no engatinhar da democracia continuam no poder. Organismos internacionais ditam regras para elaboração da política interna, e aproximadamente 1% da população brasileira detêm cerca de 53% da riqueza do país e em contrapartida o desemprego, a miséria, o

empobrecimento cultural, a exclusão aumentam descontroladamente agredindo a condição humana. Como destaca Ramos (2001) os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção.

Neste contexto, os problemas de qualificação surgidos na década de 90 são conseqüências, em primeira instância, das contradições de um modelo social excludente, que tem como resultado a falta de planejamento político, econômico e social do processo de desenvolvimento nacional. Isso, inevitavelmente, se reflete na constituição de indivíduos que, frente a profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho, dominam precariamente operações funcionais restritas da eletromecânica, encontram barreiras frente às inovações trazidas pela microeletrônica que “assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que à ciência e a tecnologia, antes incorporadas nos equipamentos passam a ser de domínio dos trabalhadores” (Kuenzer, 1998, p. 36).

Décadas depois do início do desenvolvimento da educação profissional no Brasil esse processo depara-se novamente com a necessidade de um trabalhador de novo tipo, que domine a ciência e a tecnologia dos novos processos produtivos, com capacidade de intervenção e autonomia intelectual.

Os novos discursos refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente,, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as nova formas trazidas pela semiótica; autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (Kuenzer, 1999, p.96)

Porém, esse não foi o trabalhador que historicamente vem sendo forjado com base na concepção de mundo do ideário liberal, nem tampouco pelos projetos e programas voltados para inserção dos indivíduos no processo produtivo.

Vejamos alguns elementos pertinentes às relações que vinculam o desenvolvimento humano ao mundo do trabalho a partir da segunda metade do século XX.

1.1 O Brasil no processo de reestruturação produtiva

Em meados dos anos 70, a Crise do Petróleo e a alta internacional nos juros desaceleram a expansão industrial brasileira. Inicia-se uma crise que leva o país, na década de 80, ao desequilíbrio da balança de pagamentos e ao descontrole da inflação. O Brasil mergulha numa longa recessão que praticamente bloqueia seu crescimento econômico. No começo dos anos 90, a produção industrial é praticamente a mesma dos dez anos anteriores. Ao longo da década, o setor industrial perde participação no Produto Interno Bruto (PIB) para o setor de serviços. O coração desta crise está na indústria em que a queda ou estancamento da produtividade, queda dos lucros e desaceleração dos investimentos, são as manifestações mais significativas deste processo de ruptura do período de crescimento acelerado, chamado “milagre econômico” -1968/1974, no qual o Brasil contou com a disponibilidade externa de capital e a determinação

dos governos militares de fazer do país uma "potência emergente" viabilizam pesados investimentos em infra-estrutura.

Neste período, fatores técnicos e sociais passam a demonstrar a ineficiência do modelo de trabalho desenvolvido na indústria fordista⁵. O desperdício, a falta de sincronia no avanço das linhas de montagem, a rigidez das tecnologias e a não adaptação a mercados particulares, misturados a uma crescente insatisfação dos trabalhadores que se opunham à alienação do trabalho, incentivados por um forte movimento classistas organizado, são alguns destes fatores.

A queda significativa de investimentos ocasiona a diminuição da oferta de emprego e desestabilizam os níveis salariais, aumentando, assim, as pressões trabalhistas sobre as empresas que para se adaptarem a esta nova realidade conjugam suas forças em prol do crescimento da produtividade, adotando um novo paradigma de produção, bem como os novos métodos e técnicas necessários para maximizar a produtividade. Conforme Kuenzer (1999), neste processo as velhas formas de organização tayloristas/fordista não têm mais lugar; a linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador; na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa-se a falar de Kan Ban, Just in time, CCQ, Controle estatístico de Processos

⁵ Segundo Machado(1994) o fordismo representa a adaptação do taylorismo à linha de montagem e também está voltado a produção estandardizada para o consumo de massa, se possível a custos unitários sempre descrentes. Enquanto economia de escala, tira todo o proveito da base eletromecânica para disciplinar e intensificar o trabalho segundo um ritmo imposto mecanicamente. (Machado et al. Ferretti, 1994, p.174)

e do Produto; as palavras de ordem são qualidade e competitividade. (Kuenzer, 1999, p.96).

No Brasil, entre as técnicas que foram difundidas, vale destacar just in time, células ou ilhas de produções, que vêm acompanhados do controle de qualidade de produção (CEP), círculos de controle de qualidade (CCQ) que é parte integrante do just in time.

Essas formas organizacionais do processo produtivo devem ser observadas considerando sua conotação ideológica, pois, têm o objetivo de envolver os trabalhadores com as metas da empresa criando uma pseudo-identidade entre operários e a direção empresarial.

Na década de 80 a implantação do modelo japonês de gestão⁶, no Brasil, se dá de forma lenta, devido às características macroeconômicas ou das dificuldades inerentes ao processo de industrialização brasileiro. Entretanto, é necessário considerar não somente a introdução das técnicas japonesas na empresa nacional, mas também, considerar as diferenças e características específicas da indústria brasileira e japonesa. Para Leite (1994) o balanço da bibliografia especializada sugere claramente, desde o início, uma opção do empresariado brasileiro por uma modernização conservadora, na qual as iniciativas de reorganização do trabalho tendiam a manter características da organização taylorista/fordista do trabalho como a concentração do planejamento e concepção das mãos dos técnicos e engenheiros e a centralidade do trabalho individualizado e em tempos impostos.

⁶ Conforme Ferreira et al. (1991) o termo “modelo japonês” representa a expressão de um conjunto de características que tendem a predominar nas formas de organização do trabalho utilizadas nas indústrias japonesas. (Leite, 1994, p.37)

Diferentemente da organização taylorista/fordista voltada para a produção em larga escala, segundo Machado (1994), as inovações organizacionais subvertem esse modelo, trazem formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis, mas não significam que sejam, por isso, democráticas, ainda que constituam patamares superiores que favoreçam o aperfeiçoamento do trabalho humano.

Esse novo modelo de organização do trabalho recomenda rearranjos no mapa mundial da produção buscando otimizar o trabalho industrial, superando, em muitos aspectos, o paradigma taylorista/ fordista, pois passa a promover um modelo de trabalho programável, variado, com capacidade para memorizar vários ciclos de produção, necessitando de menor intervenção humana, pois este modelo é crescentemente auto-regulável. De acordo com Invernizzi (2000) o enorme avanço nos níveis de automação não significou só uma redução substancial das intervenções humanas diretas e, portanto, da necessidade de força de trabalho. Significou também uma mutação na natureza do trabalho “sobrevivente”, dando origem a uma forma de relacionamento entre trabalhador e meios de produção.

Na tentativa de adaptar-se a esse novo paradigma as novas formas de gestão industrial levam as empresas a adotarem novos conceitos de produção. Os discursos da Qualidade, Competitividade e Empregabilidade passam a fazer parte da dinâmica empresarial, deixando transparecendo uma forte carga política e ideológica.

Vejam os a seguir quais são os impactos destes conceitos para os indivíduos e para o capital.

1.2 Implicações da retórica de inclusão para o cidadão brasileiro

O Brasil, não chegou a desenvolver um Estado de Bem Estar Social que interferisse regulando diretamente as relações econômicas, políticas e sociais, que garantisse direitos básicos como saúde, educação, moradia, padrão de consumo e de certa forma realização pessoal por parte de seus cidadão produtivos. No caso brasileiro essa relação foi tardia e já precarizada.

Neste quadro de interesses sociais conflitantes a educação, que no decorrer dos séculos tem sido idealizada por progressistas e liberais, detém contraditoriamente a possibilidade teórica e prática de perpetuar ou transformar as relações desenvolvidas socialmente, pois, possibilita que os indivíduos se apropriem das concepções de mundo, homem, sociedade, cultura,... Enfim, elementos construídos historicamente pelo conjunto da humanidade. Entretanto, temos que considerar que com a hegemonia conquistada pela sociedade capitalista, esta construção está impregnada da ideologia dominante.

A relação entre educação e trabalho esta presente nesta equação que convive com muitas variantes, representadas por concepções que buscam explicar os discursos que tentam convencer os indivíduos sobre seu pertencimento legítimo a determinados grupos como “homens – massa e homens – coletivos”. Gramsci (1978), ao analisar a hegemonia capitalista considera:

Pela própria concepção de mundo pertence-se sempre a um determinado grupo, precisamente àquele de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e agir. É-se conformista de um conformismo é-se sempre homem-massa ou homem-coletivo. A questão é essa: de que tipo histórico é o conformismo, o homem-massa de que faz parte? Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertence-se simultaneamente a uma

multiplicidade de homem-massa, a própria personalidade é compósita de uma maneira bizarra: acham-se nela elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e mais avançada, preconceitos de todas as fases passadas, miseravelmente particularistas e intuições de uma filosofia futura que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo significa, portanto, torná-la unitária e coerente, e elevá-la até o ponto a que subiu o pensamento mundial mais avançado. Significa também, portanto, criticar toda filosofia até agora existente, enquanto essa deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que se é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico que até agora se desenrolou e que deixou em ti mesmo traços acolhidos sem benefício de inventário. É preciso fazer inicialmente este inventário. (Gramsci, 1978, p22)

Vamos observar agora alguns elementos destes discursos, presentes na sociedade brasileira, que acabam por convencer aqueles que fracassam de sua própria incapacidade, pois, este é um conflito ideológico que busca abrigar a verdade sobre a exclusão social, delegando responsabilidades para os que são por ele excluídos.

1.2.2 Qualidade, Competitividade e Empregabilidade

Socialmente, a visão de qualidade vai ganhando espaço, primeiramente vinculado às novas demandas do mercado produtivo que buscam garantir a satisfação do cliente a quem um serviço e/ou produto de qualidade deve ser oferecido no sentido de atender de maneira confiável, segura e com rapidez as exigências do consumidor. Esse discurso representa a participação ininterrupta dos profissionais da organização dos processos produtivos, com o objetivo de melhorar a qualidade das atividades, dos produtos e serviços a menor custo.

Tal conceito começou a ser incorporada à produção industrial mundial a partir da década de 1920, com a finalidade de retirar do mercado produtos defeituosos. Após a Segunda Guerra Mundial, essa finalidade é ampliada, começando a ser adotado por parte das empresas um controle mais sistemático de processos, que perpassava toda a produção, da elaboração dos projetos ao acabamento dos produtos.

A partir da década de 1960, o ambiente de negócios começa a mudar devido à saturação do mercado, bem como à exigência dos consumidores pela diversificação dos produtos. Adequando-se às exigências do mercado, as empresas buscam fornecer produtos e serviços com mais qualidade e a preços mais baixos, pois a competição internacional intensifica-se.

Numa gestão empresarial contemporânea, o conceito de qualidade total resume-se em condições para que a empresa sobreviva e se desenvolva em um ambiente competitivo e de rápidas mudanças.

No Brasil, a crise dos anos 80, que acarretou queda de poder aquisitivo por parte da maioria da população, fez com que as empresas brasileiras voltassem mais acentuadamente sua participação no mercado exportador, assumindo com essa decisão seu enquadramento nos padrões de qualidade exigidos pelo mercado externo. Neste contexto, adotar novos padrões de produção e inovações tecnológicas significava sua inclusão ou exclusão nestes mercados. A

necessidade de adequação aos padrões de qualidade dos produtos nacionais às exigências do mercado internacional permeia os documentos oficiais.

Antes de avançarmos nesta sucessão de propostas vamos tentar traçar uma definição para o conceito de competitividade. Na realidade, a noção de competitividade de uma economia é ao mesmo tempo difícil e confusa de ser estabelecida, sendo normalmente confundida com a noção de competitividade entre empresas que buscam garantir sua eficiência e eficácia no uso dos recursos para melhorar suas metas de lucratividade a médio e longo prazo. Porém, outras considerações são possíveis, por exemplo, ao invés de focar esse processo na empresa, fazê-lo a partir do desenvolvimento do país e sua lucratividade no mercado competitivo. Sendo assim, o conceito deve ser entendido em seu duplo sentido.

Um bom exemplo deste novo enfoque é o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP) -1991 - que tem entre suas metas principais a propagação do Programa Educação para Competitividade (PROEDUC)⁷, que atendia a uma série de reivindicações feitas pelo empresariado em prol de educação básica, que atendesse necessidades específicas de superação da desqualificação da mão - de obra.

⁷ O PROEDUC, promovido pelo instituto Herbert Levy, foi divulgado em vários workshops no Brasil, dando fôlego renovados às iniciativas empresariais por Educação. Os numerosos fóruns e documentos dos empresários que vinham se acumulando desde o final dos anos 80 constituem um importante arcabouço de idéias que vão resgatar a centralidade da educação básica. O ensino fundamental tornou-se ponto estratégico na agenda política, aparecendo sempre articulada à competitividade empresarial. (Shiroma, 1998, p.54).

Chudnovsky (1990), comparando treze definições de competitividade recolhidas da literatura recente, indica a existência de aspectos microeconômicos e macroeconômicos do conceito. No enfoque microeconômico, alinham-se as definições de competitividade centradas sobre a empresa. São as definições que associam competitividade à aptidão de uma empresa no projeto, produção e vendas de um determinado produto em relação aos seus concorrentes. Essas acepções, mesmo que para alguns possam ser genéricas, por extensão, a países, têm sempre na empresa o sujeito. No enfoque macroeconômico, competitividade aparece como a capacidade de economias nacionais de apresentarem certos resultados econômicos, em alguns casos puramente relacionados com o comércio internacional, em outros, mais amplos, com a elevação de nível de vida e o bem estar social. (Chudnovsky, 1990, p. 8).

De qualquer forma, tanto no caso da lucratividade privada (empresa), quanto da lucratividade estatal (país), esse processo não objetiva melhoria da distribuição de renda entre os indivíduos produtivos que participam direta ou indiretamente deste circuito.

Outro conceito muito em voga, na verdade, aquele que retira os holofotes do discurso da Competitividade é o da Empregabilidade.

Esse é um conceito amplo que começa a ser veiculado no Brasil na década de 90 em documentos do Ministério do Trabalho (MTb), significa que a empregabilidade é mais que ter um emprego, pois relaciona-se com a capacidade

dos indivíduos de conquistarem seu trabalho e renda, de tornarem-se empregáveis, a partir de padrões definidos pelas exigências do mercado de trabalho em constante mudança, que neste momento defendem que quem sabe usar sua empregabilidade consegue tomar conta de sua carreira e cria condições para ter trabalho sempre, não importando a sua idade, seu modo de pensar e nem a sua área de atuação.

De acordo com Souza (2000), para facilitar sua tarefa passam a ser estabelecidas dicas e critérios a serem seguidas por aqueles que objetivam alcançar um emprego, tais como, liderança, facilidade de comunicação, flexibilidade e capacidade de adaptação a mudanças, entusiasmo para aprender, conhecimento de idiomas e informática, engajamento nos resultados da equipe, ambição de carreira, escrever com clareza e de acordo com cada situação, capacidade de organizar e transmitir suas idéias, ser criativo ao resolver problemas e tomar decisões, saber lidar com diferentes situações, ou seja, o bom profissional é disciplinado, faz seu trabalho, manifesta entusiasmo em aprender; responsabiliza-se por seus erros, assume para si as responsabilidades da empresa e principalmente subordina-se a elas.

A luz deste discurso o MTb juntamente com o MEC assinam um convenio que elevam a retórica da empregabilidade também as políticas elaboradas para o ensino médio e anunciam três novos projetos: 1) a implementação de um Plano Nacional de Educação Profissional; 2) uma rede de Centros de educação Profissional; 3) a formulação de uma Política para o Ensino Médio.

Verificamos que, no final dos anos 80 e início dos 90, o mote dos documentos era a preocupação com a Qualidade. Com a abertura da economia, incrementada pelo governo Collor, o eixo do discurso foi se deslocando, em 1992 e 1993, para a Competitividade e, nos últimos anos, ganhou enorme impulso a idéia de educação para a Empregabilidade. (Shiroma,1998,p.53).

Para adequar-se a esses preceitos a legislação educacional, LDBEN 9394/96 e o Decreto 2.208/97, assinalam modificações com a finalidade de rever os processos de qualificação dos indivíduos, já que, tendo em vista a não universalização do Ensino Médio e a reduzida oferta de educação profissional de nível técnico, buscam tapar lacunas com programas e planos de educação informal que ofertam algumas possibilidades de qualificar certa parcela da sociedade e manter em perspectiva outras parcelas, não criando possibilidade para que estes criticamente questionem o problema estrutural que envolve também o desemprego dentro dos vários problemas sociais.

Portanto, no caso da educação profissional, como veremos no próximo capítulo, predomina a retórica da inclusão, o discurso indiscriminado da qualidade, competitividade e empregabilidade como garantida de acesso, inclusão, reinclusão e permanência dos jovens e adultos ao mundo do trabalho, sem considerar os problemas estruturais que envolvem em primeira instancia sua ineficácia.

Capítulo 2 - Educação Profissional no Brasil: desenvolvimento histórico

Políticas para Educação Profissional no Brasil passaram a entrar nas pautas governamentais no século XX⁸, “Destas forma, são criadas pelo governo federal, em 1909, os primeiros cursos profissionais, com o nascimento de 19 escolas de aprendizes artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio”(Kuenzer,1991,p.6) .

A partir de 1930 quando as exigências de um novo perfil dos indivíduos pretendentes ao mercado de trabalho intensificam-se, aliadas à necessidade cada vez mais presente de desenvolvimento nacional, o Estado inicia sua interferência neste setor.

Durante toda a década de 30, várias medidas de incentivo foram tomadas, dentre as quais a criação do Conselho Federal de Comércio Exterior (1934) que, por suas funções e pela necessidade do setor, recebe também o encargo de coordenar a política industrial. Em 1937 é fundada a Carteira de Crédito Agrícola e Industrial do Banco do Brasil visando entre outras coisas financiar a implantação de novas indústrias básicas como papel e celulose, metalurgia de alumínio, siderúrgica a base de carvão mineral, etc...Esta torna-se, nos anos 40, praticamente um banco de desenvolvimento industrial, concebendo empréstimos para compra de equipamentos e maquinarias a prazos de 5 e 10 anos e a juros muito baixos.

Tanto estas como as demais medidas governamentais, tomadas durante toda a década de 40, não se constituíram, porém, a partir da formulação de uma política global voltada para a industrialização do país. Foram, antes, respostas às situações problemáticas que surgem e permeiam todo o processo de industrialização do período. (SILVA,1992,p.33-34)

Para os industriais a alternativa que se apresentava em virtude da desqualificação da mão-de-obra nacional era a contratação de operários já

⁸ Em 1909 inicia-se o processo de educação profissional na sociedade brasileira com o apoio e incentivos governamentais através do Decreto nº 7.566, que cria nas capitais brasileiras as Escolas de Aprendizes Artífices.

qualificados vindos do exterior, porém, esta alternativa lhes trouxe alguns inconvenientes como o monopólio da qualificação nas mãos dos operários estrangeiros, bem como a já adquirida consciência destes trabalhadores de sua importância para a indústria nacional e conseqüentemente de seu poder, “para estes inconvenientes começou a surgir toda uma ideologia de valorização do trabalho do elemento nacional, cuja propalada inaptidão e inconstância já não era vista como natural, senão como falta de oportunidades” (CUNHA, 2000, p.6).

Frente a esta nova necessidade a educação profissional passa a ser considerada elemento necessário para os industriais que desejam encontrar no operariado nacional o sentimento de passividade e submissão frente ao patronato. Para os indivíduos, recém incorporados ao processo industrial, essa necessidade se traduz em novas perspectivas de vida e prosperidade através de sua inserção neste novo mercado de trabalho.

O surgimento dessa nova consciência da necessidade nacional em produzir indivíduos capacitados para exercer função no já existente mercado industrial e ferroviário marca um processo de mudança ideológica, pois, agora, não são mais apenas os órfãos e miseráveis os pretendentes à educação profissional e, conseqüentemente, a exercerem funções braçais remuneradas, mas sim todos os indivíduos livres desprovidos de capital, que esperam, através da negociação de sua única propriedade, sua força de trabalho, garantir melhores “condições de vida” e “ascensão social”, possibilidade expressa no discurso ideológico nacional desenvolvimentista.

A participação do Estado Novo na elaboração de políticas educacionais culmina na Constituição de 1937. Entre as ações propostas pela Constituição está

a incorporação, no corpo da lei, do Plano Nacional de Educação (PNE), que determinava ser a família responsável pela educação de seus filhos e o Estado como auxiliar no cumprimento desta tarefa e também das escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a ser cumprido em colaboração com as indústrias e sindicatos econômicos (classe produtora), aos quais caberia criar na esfera de sua especialidade escolas de aprendizes, destinado aos filhos de seus operários e associados.

Essa necessidade de mão-de-obra qualificada que progressivamente mobiliza o Estado nas décadas de 30 e 40 em prol da melhoria da qualificação do trabalhador nacional objetiva adaptar essa mão- de- obra as exigências do processo produtivo.

O atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só vai surgir como preocupação objetiva na década de 40, quando a Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para organização de um sistema de ensino profissional para as indústrias, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o SENAI (1942) – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC (1946) – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades.(Kuenzer,1991,p.7)

Para alcançar esse objetivo o trabalhador desqualificado passaria por um processo de treinamento no trabalho, para o qual ele necessitava de um mínimo de desenvolvimento cognitivo prévio, para executar incansavelmente as ordens da gerência que o muniria, no próprio trabalho, de conhecimentos suficientes para executar sua função no processo produtivo.

A dualidade já estava introduzida. O Estado brasileiro passa a desenvolver, em parceria com as indústrias, que ofertavam treinamento em serviço, alternativas educacionais para a formação deste novo trabalhador, mantendo para as elites uma trajetória voltada para aquisição dos conhecimentos necessários para o ensino superior.

Com relação à dependência administrativa, verifica-se a mesma dualidade que se mantém hoje. Por um lado, dois sistemas paralelos no Ministério da Educação, ao qual se subordinam as escolas de aprendizes artífices desde a sua criação – um de ensino regular e outro de ensino profissional; por outro lado a existência de um sistema privado de formação profissional, mantido pelas empresas privadas, com plena autonomia. (Kuenzer, 1991, p.7-8)

Para alguns trabalhadores, que conseguiram ir além dos treinamentos oferecidos pelas gerências no processo de trabalho, ingressava no então chamado ensino profissional, após passarem por uma seleção através de exames politécnicos.

Precisamos considerar duas questões importantes presentes neste momento do desenvolvimento das políticas do Estado Novo: 1) que apesar do discurso nacionalista do Estado Novo que defendia a importância da qualificação do trabalhador brasileiro, essa intenção não veio desinteressada, ela estava colada com a necessidade do desenvolvimento industrial; 2) o trabalhador brasileiro, desigualmente do trabalhador estrangeiro, que ao vir para o Brasil já havia vivenciado muitos conflitos da relação capital/trabalho, surge imobilizado para as negociações, submetendo-se às regras do mercado.

Um outro fator significativo para a apreensão das especificidades da industrialização brasileira diz respeito à atuação do Estado. Esta decorreu da política nacionalista do Estado Novo, que juntamente com os investimentos em infra-estrutura, ocupou-se de minimizar os conflitos entre trabalho e capital mediante uma política trabalhista severa no que se refere às organizações e movimentos operários e assistencialistas no discurso e na legislação. (Silva, 1991, p.143)

A partir de 1942 começaram a ser promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, reformando vários ramos do Ensino Médio, que focalizava, sobretudo, o ensino técnico-profissional. Como o governo não possuía a infra-estrutura necessária à implantação do ensino profissional em larga escala, recorreu-se à implantação de um sistema paralelo de convênios com as indústrias. Como escola-padrão do ensino industrial, foi criada a Escola Técnica Nacional, em maio de 1942. A Lei Orgânica do Ensino Secundária, permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

De acordo com Kuenzer (1997), com a promulgação das Leis Orgânicas, as escolas criadas em 1909 passaram a ofertar cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem. Essa Lei estabelece equivalência parcial com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores relacionados.

A Reforma Capanema busca ajustar as propostas pedagógicas já existentes. Esse esforço favoreceu a criação de Leis Orgânicas da Educação Nacional, "do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943), do ensino Primário, Normal e Agrícola (1946). Paralelamente foram criados o SENAI (1942) e o SENAC (1946), visando à formação de profissionais para a indústria e o

comércio.”(Referencias para Educação Profissional - SENAC 2001, p. 20). Neste período também surgem às escolas técnicas.

Os textos das Leis Orgânicas esboçam uma tentativa de articulação entre as modalidades científico, clássica e profissionalizante. Porém, eles acabam mantendo o caráter dualista, pois separam a educação para a formação das elites condutoras do país da formação dos indivíduos que precisam ingressar no mercado de trabalho, mantendo assim duas propostas educacionais para sociedade brasileira.

O que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a inexistência de articulação entre o “mundo da educação”, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Essa desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades se faz a partir de sua origem de classe. Em resumo, permanece a mesma situação existente no início do século, quando da criação dos cursos profissionais: educação para burguesia e formação profissional para o povo. (Kuenzer, 1991, p.9).

Nessa perspectiva, o SENAI e o SENAC servem de forte alicerce para atender às exigências do modelo taylorita/fordista, ao completar a formação profissional dos trabalhadores para além ou em substituição à educação formal mantida pelo Estado. A linha de ação destas instituições fundamenta-se no treinamento de técnicas fragmentadas, pois seu objetivo é de preencher postos de trabalhos específicos, sua preocupação não é a de criar indivíduos críticos, questionadores ou criativos para o mundo do trabalho.

O governo do presidente Juscelino Kubitschek – 1956/1961 – é marco na história da industrialização brasileira ao implantar o modelo desenvolvimentista

ajustado aos interesses do capital estrangeiro ao contrário do movimento desenvolvimentista nacional getulista.

O modelo de desenvolvimento brasileiro, que se definiu durante a presidência de Juscelino, não estava isento de contradições, que, aliás, tornaram-se claras na década de 1960. Desde o primeiro governo de Getúlio, o Estado assumiu forma de empresário privilegiado, investindo diretamente na criação de unidades produtivas. O recurso financeiro para tais empreendimentos foi obtido através de uma política fiscal voltada para este fim e também, sempre que necessário, através de emissões. Por isso, uma destas consequências principais foi o agravamento da inflação, que levou à rápida perda do poder aquisitivo da moeda. Conseqüentemente, os detentores do capital foram impelidos aos investimentos, para evitar o seu desgaste.

O estímulo ao investimento, motivado pela inflação, teve, entretanto, um efeito nefasto no corpo social, principalmente porque atingiu os assalariados. De uma certa maneira, é possível dizer que, através deste mecanismo, transferiram-se, indiretamente, os recursos dos assalariados para o setor empresarial. Em outros termos os ricos ficaram cada vez mais ricos e os pobres, cada vez mais pobres. Para piorar ainda mais a situação, os investimentos naturalmente resultaram no incremento da tecnologia. Com isso, restringiu-se a criação de novos empregos, atirando os excedentes populacionais em setores agrícolas, agropecuários, da indústria extrativa – que eram frágeis –, ou então ao comércio e ao setor de serviços, onde o subemprego tornou-se inevitável, dando origem a um subproletariado marginal urbano (Koshiba & Pereira, 2000. p347).

Os desequilíbrios sociais e econômicos são um bom exemplo das contradições daquele modelo de desenvolvimento adotado na década de 50 que acarretaram no agravamento da inflação, concentração de renda, incremento da tecnologia, subemprego, diminuição do poder aquisitivo, agitações sociais.

Entretanto, esse modelo de desenvolvimento econômico seria retomado a partir de 1964, fazendo do movimento militar seu herdeiro direto. Houve, porém, enorme diferença entre o período de 1955/1964 e de 1965 em diante quanto ao direcionamento dado a este capital estrangeiro que circulava no território brasileiro. No primeiro período procurou dirigir a força econômica para dinamizar o

mercado interno. Já no segundo período, a mesma força econômica passa a ser reorientada para o mercado mundial.

Para Paul Singer (1976), o movimento militar de 1964 coincide com uma redivisão internacional do trabalho, que as multinacionais estão levando a cabo em todo o mundo capitalista, e que consiste precisamente em transferir a países semi-industrializados, como o Brasil, determinadas linhas de produção industrial. A crescente exportação de bens industrializados pelas multinacionais instaladas no Brasil aumenta a importância destas empresas no cenário econômico nacional, pois, delas passam a depender cada vez mais a balança de pagamentos. Sendo estes bens adquiridos por subsidiárias nos países importadores das mesmas multinacionais que os exportam – como na Ford no Brasil, que fornece motores à sua matriz americana – sua presença no Brasil passa a se justificar não apenas por trazerem recursos de capital e *Know-how* técnico, mas também por assegurarem mercado para uma parcela crescente de nossas exportações.

Paralelamente às iniciativas governamentais em prol do desenvolvimento do processo industrial o governo João Goulart (1961/1964) extingue, em 1962, a Comissão Brasileira Americana da educação Industrial (CBAI) que havia sido fundada em 1946 com o objetivo de orientar, formar e treinar docentes da área técnica brasileira, e cria o Programa Intensivo de Preparação de Mão - de - Obra (PIMPMO) em 1963 mantendo, assim, outros espaços para a preparação dos indivíduos candidatos ao mercado de trabalho. O PIMPMO cuja metodologia utilizada era a TWI (Training Within Industry)⁹ foi criado como medida transitória, para atender à demanda de mão - de - obra qualificada, durou 19 anos e cumpriu

⁹TWI – metodologia de treinamento dentro das indústrias, que ensina aos colaboradores instrução, relações de trabalho, simplificação das tarefas, segurança.

importante papel como forma de treinamento acelerado, atendendo as exigências específicas do mercado de trabalho.

No campo da educação formal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024/61, integra o ensino profissional ao ensino regular, estabelecendo equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, possibilitando assim o prosseguimento de estudos para os indivíduos dos cursos profissionais. Apesar do avanço, a equivalência proposta pela lei não supera a dualidade estrutural.

A lógica do sistema, no entanto, permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com a sua origem de classe. Apenas por volta de 30% da clientela, oriundas das camadas sociais menos privilegiadas, optavam pelos cursos profissionalizantes, atraídos por seu caráter terminal. Grande maioria das matrículas ocorria no ramo propedêutico, e era composta por candidatos ao ensino superior, privilégio praticamente inatingível para as camadas populares. (Kuenzer, 1991, p.8)

Na vigência da LDB 4024/61 é elaborado o primeiro PNE da sociedade brasileira, porém esse plano foi basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, as metas do PNE passam por uma revisão, sendo nelas introduzidas normas descentralizadoras e incentivadoras de planos nacionais. E, em 1966, nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu ao plano alternativas na distribuição de recursos federais.

Em 1967 o combate a inflação que tinha sido preocupação do governo anterior, gradativamente cede espaço ao crescimento econômico, o Brasil entra num período denominado de “milagre econômico” que deveu-se em grande parte,

à conjuntura favorável no plano internacional que contava com excesso de liquidez para investir em outros mercados.

Esse foi um período de pressões da classe média por educação, que acaba servindo estrategicamente pelo governo para controlar a demanda pelo ensino superior surgida na década de 60.

Assim, fazia-se necessária uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminui-se a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau. (Kuenzer, 1991, p.90)

No início dos anos 70 encontramos manifestações evidentes da crise vivida pelos setores produtivos. O centro da crise está na indústria.

Neste contexto a legislação educacional passa por novo rearranjo, entre eles a Reforma do Ensino Superior Lei nº5. 540/68 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus Lei nº5. 692/71.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 pretendeu substituir a dualidade posta entre formação propedêutico e técnico - profissional estabelecendo a profissionalização obrigatória para todos os alunos do 2º grau, definindo formalmente uma mesma caminhada educacional para os indivíduos.

O processo educacional mantém sua separação através de varias estratégias realizadas pelas escolas propedêuticas a fim de não comprometer sua qualidade. Dez anos depois da aprovação da lei o Brasil contava com um grande número de técnicos que jamais utilizariam seus diplomas.

Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais, que impediram que a pretendida homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa no mínimo, ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliada a falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta.(Kuenzer,1991,p.10)

A equivalência estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4024/61, e que significou sem dúvida, avanço, é garantida, porém o parecer 76/75 que em 1982 tornou-se a lei nº. 7.044 restabeleceu a modalidade da Educação Geral, extinguindo a obrigatoriedade da habilitação profissional. A reforma educacional dos anos 70 para a educação profissional inspira-se no tecnicismo que surge no Brasil, fundamentado no modelo americano, em meados da década de 50, mas que foi efetivamente introduzido no fim dos anos 60. As Reformas Universitárias e do Ensino de 1º e 2º Graus são marcos da implantação do modelo tecnicista que tem propostas fechadas, restritas ao aprendizado do saber fazer articulando o papel da escola ao sistema produtivo, pois busca a eficiência, eficácia, racionalidade, produtividade e neutralidade do processo educativo.

O PIMPMO intensificou consideravelmente suas ofertas de atividades nesta década, dando maior atenção à preparação petroquímica, construção civil, hidroelétrica, agropecuária e agrominerais. "A partir de 1975, justamente quando o PIMPMO intensificou muito suas atividades, elas passaram a se concentrar, quase que exclusivamente, na preparação de mão - de - obra para os projetos

governamentais de grande porte”(Cunha, 2000, p.12). Entre os anos de 76 e 77 o programa formou quase meio milhão de trabalhadores.

Os anos 80, apesar do clima de redemocratização, da aprovação da nova Constituição brasileira, da retomada das organizações sociais, foram considerados em muitas análises conjunturais como a década “perdida”, pelo comportamento negativo do Produto Interno Bruto (PIB), a debilidade do setor industrial, as quedas das taxas de investimento. Apesar destes fatores, essa foi à década em que a economia brasileira mais gerou empregos.

O modelo japonês de gestão começa a ser difundido no Brasil, com ênfase nos processos tecnológicos com destacada importância nos métodos como a flexibilização, qualidade e rapidez do processo produtivo.

Do ponto de vista da qualificação profissional, as exigências feitas pelo mundo do trabalho aos poucos deixam de ser específicas, entrando em conflito com a perspectiva fordista, “Os novos paradigmas da produção exigiram uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho do tipo taylorista/fordista”.(Ramos, 2001, p. 36).

Essas mudanças refletem nos indivíduos que não se encontram qualificados para exercer as funções exigidas por essa fase de desenvolvimento científico e tecnológico, pois sua formação está acentada no princípio educativo baseado no modelo de produção taylorista/fordista que se apóia numa pedagogia orientada por conteúdos fragmentados, dissociados entre si, não propiciando que os indivíduos se apropriem das múltiplas dimensões da realidade social.

Na tentativa de superar as defasagens deixadas por esse modelo, o processo educativo passa a acentar-se em um novo princípio que é contrário ao concebido pelo paradigma taylorista/fordista, pois tem em perspectiva que a necessidade educacional para esse novo estágio de desenvolvimento produtivo está muita além do ensinamento de métodos e técnicas fragmentadas.

Décadas depois do início da caminhada em prol do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, significativas mudanças começaram a ocorrer no mundo do trabalho a partir da década de 80, e mais intensamente durante a década de 90. O desenvolvimento de modelos e métodos pós-taylorista/fordista de organização do trabalho depara-se com a necessidade de um trabalhador com maior domínio da ciência e da tecnologia, além do domínio das habilidades escolares básicas tais como a escrita, a leitura, a expressão oral e o cálculo (Invernizzi, 2000). A realidade, entretanto, era que a maior parte da força de trabalho brasileira possuía níveis muito precários de formação. Em meados da década de 90 o país contava com uma população economicamente ativa de mais de 70 milhões, dos quais 45 milhões não haviam completado o ensino fundamental (Dedecca, 1998).

Em 1988 é promulgada a nova constituição brasileira, chamada de Constituição Cidadão, “A Cidadã”. Cinquenta anos depois da primeira tentativa oficial de formulação do PNE, a Constituição contempla em seu art. 214 sua obrigatoriedade, na forma de lei;

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o

trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988, art. 214).

Muitos setores da sociedade brasileira lutaram pela formulação do PNE, na forma de lei “para orientar, por exemplo, a batalha pela erradicação do analfabetismo, pela universalização da educação básica (nível de ensino que vai da educação infantil até o ensino médio; LDB, art. 21 I) e para ampliar substantivamente o atendimento do ensino superior público. Isto porque a discussão e implementação do PNE deveriam colocar os governantes e a sociedade ante o desafio de pensar o médio e o longo prazo do país.” (Valente p. 10).

Na década de 90 à medida que a necessidade de melhoria das condições de instrução da população brasileira aumentava como condição para o desenvolvimento do país, as discussões a cerca do PNE amadureciam.

A lei aprovada em 2001 expressa a política educacional defendida pelo MEC, com orientação precisa sobre a política do governo Fernando Henrique Cardoso e com uma redação geral para aquilo que não extinguiu, sujeitando sua implementação a regulamentação futura, desprezando assim muitas mudanças. Vejamos por exemplo na subseção que trata da Educação Tecnológica e Formação Profissional:

- Segue fiel a política implementada pelo MEC, mantendo as diretrizes centrais da política governamental, imposta através do decreto 2.208/97 que consagra a fragmentação desta modalidade, busca generalizar a modularização do ensino,

estimula a privatização dos recursos públicos e do próprio ensino, bem como extingue a equivalência entre ensino médio e ensino técnico;

- Submissão às necessidades imediatas do mercado;
- Desresponsabilização do Estado na ampliação do atendimento nesta modalidade de ensino;
- Intenção de congelar o papel das unidades constitutivas da rede federal de ensino à condição de centros de referências, especialmente na “formação de formadores e desenvolvimento metodológico”;
- Ausência de qualquer projeto nacional de desenvolvimento, a União deixa a condução da educação profissional para os municípios, sindicatos, igrejas ou os particulares que se dispuser a dirigir as instituições que o acordo via injeção de recursos públicos, possibilitam construir; (lei nº 10.172/01, Item 2, “Objetivos e Prioridades”, do PNE).

Portanto, tais políticas que deveriam ser elaboradas voltadas para os interesses nacionais, convivem com os limites impostos pela concepção neoliberal presente no governo Fernando Henrique Cardoso. Neste caso, a dualidade estrutural que já se encontrava presente, intensifica-se e a escola que historicamente ficou caracterizada como espaço de ensino tem sua “face oculta”, vinculada aos interesses dominantes.

A educação moderna vai – se configurando nos novos confrontos sociais e políticos, ora como um instrumento de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um mecanismo para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilidade, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. (Ramos, 2001, p.30).

A LDB 9394/96 que inicialmente teve em sua elaboração o caráter democrático e popular, com a participação de entidades vinculadas à educação, sofreu um revés e teve seu texto aprovado a partir de um projeto em que transparece sua vinculação aos interesses do capital.

Na lei a Educação Profissional se apresenta como uma alternativa de qualificação não ligada necessariamente à educação escolar “...o objetivo visado pela Educação Profissional é apenas o do desenvolvimento para a vida produtiva” (LDB, trabalho elaborado pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal, 1998, p. 30).

Essa modalidade de ensino passa a ser regulamentada pela reforma proposta pelo decreto 2208/97, no qual predominou o discurso da qualidade, competitividade, empregabilidade, da garantia de acesso e permanência dos sujeitos no mundo do trabalho.

Dentre os muitos planos e propostas elaborados nesta década, estão o PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional – 1997/2006 e o PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – 1995/2002.

A proposta do PLANFOR favorece a existência de cursos de curta duração, sem exigência de escolarização mínima, a elaboração de metas para um

processo de educação continuada. Os recursos investidos no PLANFOR somam aproximadamente 2,7 bilhões de reais.

O PROEP representa uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, que visa desenvolver ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, em articulação com a sociedade.

Seus recursos são originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação, 25% de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% de empréstimos da União com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assinado em 27 de novembro de 1997, com vigência até 2006.

Muitos foram os avanços conquistados pela educação profissional brasileira no século XX, no entanto, a manutenção da hegemonia capitalista não permitiu a superação da dualidade, continuando a separar a educação dos trabalhadores em diversas categorias, que desenvolvem conhecimentos e capacidades muito diferenciadas, os quais têm por objetivo o ajustamento ao mercado de trabalho que é cada vez mais diferenciado e excludente.

Neste último capítulo, vamos analisar um pouco mais de perto está retórica a luz da proposta e resultados obtidos pelo Plano Nacional de Qualificação Profissional – PLANFOR, como medida governamental de acesso, inclusão, reinclusão e permanência dos jovens e adultos ao mundo do trabalho.

Capítulo 3 – Política de Educação Profissional: o PLANFOR - 1995/2002 – proposta e resultados

Neste último capítulo vamos realizar uma breve análise da proposta e resultados alcançados pelo PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação Profissional), iniciado em 1995 como mecanismo da política pública de trabalho e renda, que apresentava como objetivo a garantia de oferta de educação profissional para todos, a redução do desemprego, subemprego e da pobreza, bem como a elevação da produtividade e competitividade.

3.1 PLANFOR: a proposta

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR - 1995/2002, concebido em 1995 e iniciado em 1996 como parte do projeto de desenvolvimento social do governo Fernando Henrique Cardoso, é um dos mecanismos da Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR), no âmbito do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

O FAT patrocina diversos tipos de ações destinadas a gerar trabalho e renda, melhorar as condições de acesso ou permanência dos indivíduos no mercado de trabalho e *proteger* a pessoa desempregada custeando mecanismos compensatórios, tais como, seguro – desemprego, a intermediação de mão de obra, o pagamento de abonos salariais, os investimentos produtivos, o crédito popular, a informação sobre o mercado de trabalho e a qualificação profissional – esta por meio do PLANFOR.

Dois pontos merecem destaque na sua concepção, primeiro a estrutura institucional que fundamenta o plano e o novo modelo de gestão participativa que cria comissões de emprego tripartites e paritárias em todas as instâncias municipais, buscando atender as expectativas dos trabalhadores.

Quanto aos seus pressupostos partem do princípio de que o sistema de ensino técnico existente no Sistema S¹⁰ e nas escolas técnicas não responde as exigências atuais da educação profissional, voltada para as mudanças das relações do trabalho, e encontram-se funcionando à revelia de uma coordenação geral.

Neste sentido, o novo modelo de gestão busca, de forma contraditória, atender a uma antiga reivindicação dos trabalhadores no que diz respeito a sua participação na gestão dos programas e recursos do FAT. Muitas críticas foram levantadas sobre essa nova estratégia de gestão que poderia ser mais uma forma de subordinação dos trabalhadores por parte do capital, ao inserir em uma mesma mesa de negociação, os trabalhadores e não suas representações para decidir sobre o destino dos recursos do FAT.

Segundo, a partir da análise de sua concepção fica evidente que a política de formação desenvolvida a partir das orientações presentes no PLANFOR esta em concordância com o modelo de educação profissional, presente na legislação vigente (decreto 2.208/97).

Uma das alegações importantes para a defesa deste modelo de educação profissional é a de que não basta um único e longo curso para entrar no mercado de trabalho, todo o trabalhador precisa ter chances de múltiplas entradas e saídas

¹⁰ O Sistema s é composto das seguintes entidades: Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senar, Senat, Sest, Sebrae.

nos sistemas de educação profissional para se qualificar e requalificar, durante toda a vida produtiva.

Seguindo esta lógica o Plano tem por objetivo, construir gradativamente oferta de educação profissional permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano – articulado à capacidade e competência existente nesta área – pelo menos 20% da população economicamente ativa (PEA), maior de 14 anos de idade, com vistas a contribuir para:

- ❖ Aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
- ❖ Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e aumento de taxas de rotatividade;
- ❖ Elevação da produtividade, da competitividade, empregabilidade e renda;

3.2 PLANFOR: Conservação ou Inclusão?

Do ponto de vista de seu financiamento, entre os períodos de 1995/2002 o plano recebeu do FAT recursos na ordem de aproximadamente 2,7 bilhões de reais, que foram distribuídas em processos de qualificação de 20,7 milhões de indivíduos, envolvendo para isso cerca de 2 mil entidades que em sua maioria pertenciam ao setor privado (PLANFOR, 1997,1999a,1999b,2000b; MTB, 2001/2002).

Esse foi um plano implementado e executado consecutivamente nos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso como instrumento de regulação social a partir da necessidade de reprodução do capital frente ao novo paradigma de acumulação flexível.

Portanto, a análise dos resultados alcançados do PLANFOR não pode ser realizada desvinculada da concepção de sociedade defendida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, pois, ainda que a qualificação profissional seja o objetivo de sua existência, esse objetivo não foi proposto desinteressadamente, uma vez que tal qualificação repercute em um modelo de política pública que se aproxima da necessidade do capital, pois, segundo Cêa (2003), a reconstituição da gênese do PLANFOR nos permitiu identificar o estreitamento das relações do Estado neoliberal com o empresariado brasileiro e multinacional, dividindo o protagonismo no processo de adequação da formação do trabalhador a uma economia de base competitiva.

A lógica capitalista está expressa nos princípios da proposta de qualificação, como vimos no item anterior, pautadas em discursos como o da empregabilidade, que lhe garante liberdade de livre trânsito para estipular as especificidades do processo de qualificação, os critérios para contratação da força de trabalho, o dimensionamento do grau de exploração possível para aumentar sua lucratividade, ofertas de salários que precariamente garantem o preenchimento das necessidades básicas de sobrevivência da força de trabalho, a desvinculação progressiva do trabalhador das entidades sindicais e das lutas populares, e, além disso, conseguindo jogar sobre esse indivíduo inserido no mercado ou em busca da oportunidade de fazê-lo a responsabilidade por sua não

empregabilidade. Sendo assim, os indivíduos acabam por aceitar pacientemente os discursos de sua falta de empreendedorismo.

Neste caso, existe uma concepção de educação profissional inclusiva na proposta do plano? Esta é uma questão contraditória, já que, ao considerar a negatividade da vinculação desta concepção às necessidades do mercado de trabalho, pautado na lógica neoliberal, não podemos deixar de considerar sua positividade como ferramenta que recolocou em discussão o modelo de gestão tripartite, bem como a possibilidade da existência de um plano de qualificação institucional, que objetiva alcançar um grande número de indivíduos, com fundos públicos definidos.

Porém, é o seu caráter ideológico, vinculado aos interesses do capital, que engessa a positividade existente nas propostas do Plano, ou seja, ao voltar-se prioritariamente para as necessidades do mercado de trabalho como fim de seus resultados, reduz seu alcance como processo efetivo de formação humana para o mundo do trabalho, legitimando a ênfase dada às contradições do Plano no que diz respeito à retórica da inclusão.

Manfredi (2003) sintetiza os preceitos fundamentais da concepção de educação profissional que fundamentou o PLANFOR nos seguintes termos: negação da dicotomia entre educação básica e educação profissional; formação do trabalhador que reunisse ao mesmo tempo condições para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que o tornassem cidadão, competente e consciente; valorização dos saberes adquiridos nas experiências de trabalho.

Neste quadro, fica clara a dicotomia entre a concepção que mantém a conservação da divisão social e técnica do trabalho, presente no Plano em seu

pano de fundo, que enquanto política pública, garantida com recurso público deveria ser voltada para a garantia do pleno desenvolvimento do homem coletivo.

Conseqüentemente, constatamos que a especificidade do PLANFOR como política pública elaborada sobre a égide do estado neoliberal, já nasceu naufragada na tensa e problemática área das políticas voltadas para o atendimento exclusivo do mercado de trabalho, e que acabou por configurar-se palidamente como mecanismo de inserção dos trabalhadores ao mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O animal produz de modo unilateral, enquanto que a produção do homem é universa; o animal só produz sobre o acicade da necessidade física imediata, enquanto o homem produz também sem a coação da necessidade física, e quando se acha livre dela, é quando verdadeiramente produz...

Marx

A concepção de homem não se restringe à natureza humana (animal racional), mas se soma aquilo que ele produz; assim o homem através da práxis humana - trabalho humano em si por meio do qual se relaciona com outros homens para a produção de sua existência - se diferencia dos demais animais, sendo capaz de transformar o seu meio e a si próprio.

O trabalho é uma categoria ontológica da práxis humana anterior à categoria econômica da práxis produtiva, determinada pelo modo de produção capitalista como forma específica de produção da natureza humana.

De acordo com Marx (2002) o homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais. Assim sendo, analisar formas, processos e perspectivas que a formação humana adquire na sociedade capitalista implicam investigar as múltiplas formas que toma o trabalho coletivo e o modo como o homem age e se modifica ao se constituir em parte desse trabalho.

Na lógica do capital a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão econômica onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto. O trabalho pode ser assumido como princípio educativo tanto pela categoria econômica (fim) quanto pela categoria ontológica (mediação).

Nas palavras de Saviani (1989) o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos: primeiro, na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto; segundo, na medida em que coloca exigências específicas que o processo produtivo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo; e finalmente, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Neste sentido, a concepção de educação expressa pela pedagogia defendida pela sociedade capitalista separa Formação Humana e Educação Profissional, apesar de toda a retórica da necessidade da educação para o trabalho, dominante na sociedade brasileira, é questionável, pois, tal concepção acaba restringindo a formação do homem a processos individuais voltados para o mercado de trabalho e não desenvolvendo uma perspectiva da formação do homem coletivo para o mundo do trabalho.

Assim, a formação do trabalhador que em tese deve condizer com as novas condições do trabalho flexível e com isso o processo profissional ganharia evidência como condição adicional de competitividade, competência e profissionalismo não acontecem, verificamos que nas economias globalizadas,

predominam os empregos precários e informais seguidos de queda dos salários, e altas taxas de desemprego, políticas públicas de emprego e renda excludentes.

O discurso das competências acentua este processo de exclusão social, pois, acaba por convencer os que fracassam de sua própria incapacidade. Este é um conflito ideológico que busca esconder a verdade sobre a baixa empregabilidade, delegando responsabilidades para aqueles que são por ele excluídos.

Para isto, a legislação educacional também acaba por ser utilizada como instrumento de conformação para as necessidades do capital, pois, tendo em vista o desemprego estrutural, busca tapar lacunas ofertando algumas possibilidades de qualificar uma certa parcela da sociedade e manter em perspectiva outras parcelas, não criando possibilidade para que estes criticamente questionem o problema estrutural que envolve também o desemprego dentro dos nossos problemas sociais.

Neste caso a dualidade que já se encontrava presente na sociedade liberal, intensifica-se. E a escola que através dos tempos ficou caracterizada como espaço de ensino tem sua “face oculta”, atrelada aos interesses dominantes.

No campo educacional, as políticas públicas desenvolvidas durante os dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, representam boa fonte de pesquisa sobre as concepções que perpassam o discurso que garante a hegemonia desta estrutura social. No caso específico deste trabalho, utilizamos em nossa análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 capítulo III da Educação Profissional e do decreto 2208/97 que regulamenta o

parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, bem como, o Plano nacional de Qualificação Profissional – PLANFOR.

No plano da política, a reforma que desarticulou o ensino médio da educação profissional realizada pelo Decreto 2208/97 justificou-se pela necessidade de adaptar a formação da força de trabalho as novas condições produtivas. Nela predominou a retórica da inclusão, o discurso da qualidade, competitividade, empregabilidade, da garantia de acesso e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho.

Entretanto, além do discurso, as propostas concretas continuaram separando a educação dos trabalhadores em diversas categorias, que apontam a desenvolver conhecimentos e capacidades muito diferenciadas, os quais tem por objetivo o ajustamento ao mercado de trabalho que é cada vez mais diferenciado e excludente.

A partir do processo de transição política ocorrida no Brasil em 2002, o Decreto 2.208/97 foi revogado e deu início um processo de debate sobre as necessárias mudanças a serem realizadas nas políticas de educação profissional, tal como se regulamenta no § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em 2003 tais discussões culminaram na promulgação de um novo decreto, o 5154/04, elaborado num contexto polemico de disputas teóricas e políticas por diferentes setores da sociedade.

Neste contexto permeado por disputas teóricas e políticas envolvendo setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira, num quadro de

democracia restrita, descrédito da sociedade civil com as políticas públicas, enfraquecimento das organizações sindicais e movimentos sociais organizados que sofrem os reflexos da crise estrutural do capitalismo, intensificada na década de 90 e que impôs mudanças na relação capital, trabalho e estado, fragiliza a luta pela reintegração do ensino médio a educação profissional proposta pelo decreto 5154/04 seu alcance e condições de implementação dependeram da superação de contradições que de acordo com Cêa (2005) precisam ser enfrentados na retomada da vinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade.

Tem-se fortemente enraizado na sociedade brasileira, fruto de quase uma década de cursos aligeirados de educação profissional como possibilidade de qualificação do trabalhador, a proposta desintegradora. O conceito de ensino médio integrado é retomado nesta conjuntura restrita marcada fortemente pela hegemonia das propostas desarticuladas, tanto nas redes privada e pública de ensino.

Neste sentido, ao analisarmos o desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil, fica visível a luta contra-hegemônica a ser realizada no sentido de superar tal dicotomia e com isso garantir a integração entre trabalho e educação.

Muitas são as questões levantadas sobre a efetividade desta proposta reintegradora, tais como: Que pressupostos ideológicos são utilizados a fim de justificar o decreto 5154/04? Em que medida as propostas de formação presentes

na reforma representam os interesses do capital e do trabalho? Quais são suas implicações para o desenvolvimento humano – práxis humana e práxis produtiva? O que esta reforma representa para os trabalhadores em termos de acesso ao conhecimento sobre o trabalho, ciência e cultura, tendo como referencia uma formação politécnica?

Nosso objetivo ao iniciar a análise da política educacional proposta para a educação profissional brasileira, historicamente inserida num contexto de disputa teórica e política por setores com visões de mundo antagônicas num quadro de democracia restrita, perpassada por momentos de ditadura militar, com o fim deste trabalho monográfico, encontra-se parcialmente concluído. A partir dele foram levantadas outras questões importantes que vem permeando o tema da educação profissional a serem discutidas em pesquisas posteriores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Edgard L. G., VIEIRA, Carlos A. S. 1995. *Qualificação profissional: uma proposta de política pública. Planejamento e Políticas Públicas - IPEA*. N. 12, jun./dez. P. 117-148, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo : Boitempo, 2000.

AVANCINI, Marta. *Unesco discute importância de estudo aliado ao trabalho*. Folha de São Paulo, 26 de abril de 1999.

BRASIL . *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: LDBEN 9394/96*.

_____. *Decreto 2.208/97*.

_____. *Decreto 5154/04*.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 04/99: institui as diretrizes curriculares de cursos de nível técnico*.

_____. MEC. SEMTEC. Documento-base. *Educação profissional concepções, experiências, problemas e propostas*. Brasília: MEC. SEMTEC, 2003a.

_____. Ministério do Trabalho. *Educação Profissional: Um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília : SEFOR. 24 p. ,1995.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *PLANFOR. PEQs e PARCERIAS: diretrizes de planejamento 1999/2002*. Brasília: SEFOR, 1999 e.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *A experiência para adolescentes e jovens - PLANFOR*. Brasília: SSPE/DEQP. Série Cadernos Temáticos. 33 p., 2000 b.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *Catálogo de Projetos: Experiências Inovadoras – PLANFOR*. Brasília: SEFOR. Série Acervo PLANFOR. 118 p., 2000 c.

_____. Ministério do Trabalho. *Relatório Gerencial PLANFOR 2000*. Brasília: MTE, SPPE, 2001 c.

CÊA, Georgia S. S. DORNELLAS SOBRINHO, Renato José. *Propostas dos empresários leigos do ensino e a política educacional brasileira na primeira metade dos anos 90*. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.) *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados. p. 133-146, 2000.

CHUDNOVSKY, D. *La Competitividad Internacional: Principales Questiones Conceptuales y Metodologicas*; CEIPOS/Montevideo; mimeo, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2000 a.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP, Brasília : FLACSO, 2000b.

DEDECCA, Cláudio S. *Novas configurações em formação e trabalho: o novo perfil profissional na última década*. In: *Anais do Seminário de Polivalência e Certificação Ocupacional*. Belo Horizonte: PUC-MG, 107 p., 1999.

_____. *Reestruturação produtiva e tendências do emprego*, in Oliveira, M. A. (org) *Economia e Trabalho*, Campinas: Instituto de Economia, 1998.

DOICI, Luiz Alfredo. *Curso do SENAI mais disputado que Direito*. *Gazeta do Povo*, 16 de junho de. Local/Educação: 10, 1999.

ENGUIITA, Mariano Fernândes. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIDALGO, Fernando. *A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90*. São Paulo: Anita Garibaldi. 232 p, 1999.

FIDALGO, Fernando, MACHADO, Lucília. *O PLANFOR e a reconceituação da educação profissional*. In: *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG. N. 6, jan./jun., p. 93-109, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Governo amplia a demissão temporária*. *Dinheiro*. 5 de junho, p.4, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. *A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: u debate no contexto controverso da democracia restrita*. Rio de Janeiro: UFF/UERJ, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, p. 25-54, 1998.

GENTILI, Pablo. (org.) *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Obras Escolhidas/Antonio Gramsci*; tradução[de] Manuel Cruz; revisão [de] Nei da Rocha Cunha. – São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HIRATA, Helena. *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*. In Ferreti et al *Tecnologias, trabalho e educação*. Vozes. Petrópolis, 1994.

HUMPHREY, John. *O impacto das técnicas "japonesas" de administração no Brasil*. In Castro (org.) *A máquina e o equilibrista. Inovações na indústria automobilística brasileira*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1995.

IANNI, Otávio. *A Era do globalismo. Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1997.

INVERNIZZI, Noela. *Novos rumos do trabalho. Mudanças nas formas de controle e qualificación da fuerza de trabajo brasileira*. Tese de Doutorado em Política Científica e Tecnológica. Unicamp, Campinas, 2000.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências*. Ensaio, vol. 6 nº 20. Rio de Janeiro, 1998.

_____. *Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho*. Curitiba: UFPR – Setor de Educação. Mimeo, 1999.

_____. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. Cortez, São Paulo, 1998.

_____. *Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 125p, 1991.

_____. *A Reforma do Ensino Técnico e suas Conseqüências*. Trabalho apresentado no Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional [28 e 29 de novembro de 1998, Curitiba]; Domingos Leite Filho (org.) – [Curitiba]: SINDOCEFET – PR, c1999.

_____. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre capital e trabalho*, In: Encontro Nacional de História da Educação, 2001, Campinas. Educação, Trabalho e História. Campinas: Unicamp, 2001.

LEITE, Márcia de P. *Qualificação, desemprego e empregabilidade*. São Paulo em Perspectiva (11) 1. São Paulo, 1997.

_____. *Modernização tecnológica e relações de trabalho*. In Ferreti et al Tecnologias, trabalho e educação. Vozes. Petrópolis, 1994.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)*. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 10 ed. São Paulo : Hucitec, 1996.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril, v. I , 1983.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

NISKIER, Arnaldo. *Novas luzes na Educação Profissional*. Folha de São Paulo, 1 de março de 1999. Opinião: 3.

Paraná. *Educação Profissional: legislação básica*, 2 edição, volume I, set/2004.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*/São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *O nó do ensino de 2º grau. Bimestre*, São Paulo: MEC/INEP – CENAFOR, n. 1, out, 1986.

_____. *A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *O choque teórico da Politécnia*. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, nº1, 2003.

SENAI. *Encarte especial: Décadas vitoriosas*. SENAI / Brasil on line. 59 ed. SENAI/DN – Sistema CNI, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Trabalho, Educação e Indústria no Brasil da Década de 40*. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 1992.

SINGER, Paul. *Evolução da Economia Brasileira: 1955-1975*. São Paulo, Editora Brasileira de Ciências, 1976.

_____. *Economia Política do Trabalho: elementos para uma análise histórica – estrutural do emprego e da força de trabalho no desenvolvimento capitalista*. São Paulo, Hucitec, 1977.