

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E QUALIDADE TOTAL: UM INSTRUMENTO
MERCADOLÓGICO**

LUCIMARA CABRAL BARBOSA FERREIRA

**MANAUS-AM
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIMARA CABRAL BARBOSA FERREIRA

**EDUCAÇÃO E QUALIDADE TOTAL: UM INSTRUMENTO
MERCADOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração de Educação e Políticas Públicas.

Orientador: Professor Doutor Jorge Gregório da Silva

**MANAUS-AM
2006**

LUCIMARA CABRAL BARBOSA FERREIRA

EDUCAÇÃO E QUALIDADE TOTAL: UM INSTRUMENTO MERCADOLÓGICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração de Educação e Políticas Públicas.

Aprovada em _____ de março de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva, Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof^a Dr^a Arminda Rachel Mourão Diederichs, Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Ernesto Renan de Freitas Pinto, Membro
Universidade Federal do Amazonas

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde, força e possibilidade de realizar e concluir este mestrado.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio e conforto nas horas mais duras e difíceis;

Ao Carlos Almir pelo conforto nos momentos de angústia e compreensão pelas freqüentes ausências;

Ao Prof. Dr. Jorge Gregório pelas conversas, discussões e orientações acadêmicas que auxiliaram na elucidação de dúvidas e na elaboração desta dissertação.

Aos colegas do Mestrado em Educação pela convivência, conversas e discussões que contribuíram no caminhar da pesquisa.

A Ilsa Valois, uma amiga que, com carinho maternal, acompanhou minha trajetória na busca pelo conhecimento.

Aos amigos e familiares pelo carinho e compreensão pelas inúmeras ausências.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (ISTVÁN MÉSZÁROS- A Educação para além do capital.)

RESUMO

Estudou-se a relação entre as Políticas Públicas Educacionais voltadas para a Educação Profissional-Técnica e as tendências construídas pelo setor produtivo, objetivando um melhor resultado na produção material. O objeto central do estudo foi o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), que materializou, na teoria e na prática, a política de qualidade total dentro da ótica capitalista, viabilizando a formação de seu alunado dentro da referida concepção mercadológica, para ingressar no campo produtivo. A investigação foi desenvolvida tendo como suporte teórico o método histórico-crítico, buscando entender como os elementos ou forças internas de um problema são contrários, mas não podem existir um sem o outro, onde o movimento é produzido devido a essa contradição. Trata-se de uma pesquisa que fez uso de documentação indireta de fontes primárias e secundárias. Utilizou-se, também, para a elaboração deste estudo a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica foi importante porque oportunizou uma reconstrução e uma nova reordenação das principais idéias e categorias produzidas e estabelecidas por outros pesquisadores. O estudo foi estruturado em 3 capítulos. Na introdução encontram-se os elementos metodológicos. O primeiro capítulo, intitulado de Constituição do Estado Moderno Democrático E Liberal: O Estado Neoliberal Como Destruição de Conquistas Sociais, tratou da formação e constituição do atual Estado Neoliberal e a sua relação com um dos principais aspectos sociais: a educação, mais especificamente a Educação Profissional-Técnica. O segundo capítulo, chamado de Estado e Educação: Breve Histórico da Educação Profissional-Técnica, abordou a trajetória da Educação Profissional-Técnica em suas várias faces como: o Otimismo Pedagógico e o Entusiasmo pela Educação, a Teoria do Capital Humano e as atuais propostas de sociabilidade capitalista presentes no ensino profissionalizante: a “Qualidade Total” e a “Teoria da Competência” na educação. O terceiro capítulo, nomeado de O Centro Federal de Educação Tecnológica, analisou a relação entre a educação Profissional-Técnica e as diversas mudanças porque passou o atual Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) em decorrência das políticas públicas adotadas pelo governo. Nas Considerações Finais chegou-se a conclusão de que existe uma efetiva dualidade e dicotomização da educação brasileira: A educação para o trabalho e a educação propedêutica. A educação dos dirigentes e dos subordinados. Para a reflexão de tal dualidade foi sugerido a adoção de uma educação politécnica e unitária, onde se tem o trabalho como princípio educativo e a possibilidade da promoção da transformação social.

Palavras chaves:

Educação Profissional-Técnica Políticas Públicas Qualidade Total Competência

ABSTRACTS

It was studied the relationship between the Professional Education and the tendencies built by the productive section, aiming at a better result in the material production. The central object of the study was the Federal Center of Technological Education of Amazon (CEFET-AM) that materialized, in the theory and in practice, the politics of Total Quality inside of the capitalist optics, making possible the formation of the students inside of the referred market conception, to enter in the productive field. The investigation was developed tends as theoretical support the historical-critical method, that understands as the elements or internal forces of a problem are contrary, but they cannot exist one without the other, where the movement is produced due to that contradiction. This research used indirect documentation of primary and secondary sources. It used, also, for the construction of this study the bibliographical research. The study was structured in three chapters. In the introduction there are the methodological elements. The first chapter, entitled of Constitution of the Democratic Modern State it is Liberal: The Neoliberal State as Destructive of Social Conquests, treated of the formation and constitution of the current Neoliberal State and its relationship with one of the main social aspects: the education, more specifically the Professional Education. The second chapter, called of State and Education: Brief Historical of the Professional Education approached Professional Education path in their several faces as: the Pedagogic Optimism and the Enthusiasm for the Education, the Theory of the Human Capital and the current ones proposed of present capitalist sociability in the vocational teaching: the "Total Quality" and the "Theory of the Competence" in the education. The third chapter, nominated of The Federal Center of Technological Education analyzed the relationship between the Professional Education and due to the several changes in the Federal Center of Technological Education of Amazon (CEFET-AM) due to the public politics adopted by the government. At the Final the conclusion was approximated that it exists an effective duality in Brazilian education: The work education and the academic education that provides to get to the University. For the reflection of such duality it was suggested the adoption of a polytechnic and unitary education, where the work is had as educational beginning and the possibility of the promotion of the social transformation.

Key words:

Professional Education Public Politics Total Quality Competence

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação

BID-Bando Interamericano de Desenvolvimento

BIRD- Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL- Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe

ETF- Escola Técnica Federal

FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador

FMI- Fundo Monetário Internacional

FMI- Fundo Monetário Internacional

GQT- Gestão da Qualidade Total

LDBEN- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MTb- Ministério do Trabalho

MTE- Ministério do Trabalho e Emprego

OIT- Organização Internacional do Trabalho

PLANFOR- Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PROEP- Programa de Expansão da Educação Profissional

SEFOR- Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC- Secretaria da Educação Média Tecnológica

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 Introduzindo a temática do estudo	9
2 Objetivos	11
3 Delimitação e importância do objeto de estudo	11
4 Questões Norteadoras	11
5 Quadro Teórico-Epistemológico	12
6 Aspectos Metodológicos	17
7 A estruturação do estudo	20
CAPÍTULO I	22
<i>CONSTITUIÇÃO DO ESTADO MODERNO DEMOCRÁTICO E LIBERAL: O ESTADO NEOLIBERAL COMO DESTRUIDOR DE CONQUISTAS SOCIAIS</i>	23
1.1 A formação do Estado Moderno e Liberal	24
1.2 A transição do Estado Moderno e Liberal para o Estado neoliberal	34
1.3 O Estado neoliberal e as políticas públicas educacionais	44
CAPÍTULO II	48
<i>ESTADO E EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO</i>	48
2.1 O Otimismo Pedagógico e o Entusiasmo Pela Educação.	50
2.2 A Teoria do Capital Humano.	55
2.3 A Teoria da Qualidade Total e a construção do discurso das Competências.	59
CAPÍTULO III	76
<i>O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA</i>	76
3.1 O Contexto Histórico-Institucional.	77
3.2 CEFET-AM: um fruto da política pública neoliberal	86
3.3 A Mudança de Percurso	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

1 Introduzindo a temática do estudo

A realidade do capitalismo incorpora várias esferas da vida social, por exemplo: o Estado, a escola, a família, a indústria, o mercado. De uma maneira geral, estas esferas se encontram sob a égide dos mecanismos do modo histórico e social de produção do capital que os manipula no sentido de obter uma situação de grande vantagem em troca.

As instituições sociais, enquanto elementos de expressão e de controle da sociedade hegemônica capitalista desenvolvem regras e procedimentos que regem e asseguram a reprodução e o desenvolvimento do capital.

Mészáros (2002, p.96) melhor explica sobre a lógica e o funcionamento do sistema do capital:

[...] o fato de ter, ele próprio (o sistema capitalista), surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa - estrutura “*totalizadora*” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. No entanto, é irônico (e bastante absurdo) que os propagandistas de tal sistema acreditem que ele seja inerentemente *democrático* e suponham que ele realmente seja a base paradigmática de qualquer democracia concebível. [...]

Nota-se que, na sociedade, todas as instâncias estão submetidas às influências e às gerências da ordem do capital. Segundo Mészáros (2002, p. 97) as capacidades totalizadora e ideológica do capitalismo são inegáveis: “o sistema do capital é, na realidade, o primeiro na história que se constitui como totalizador irrecusável e irresistível, não importa quão

repressiva tenha de ser a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em qualquer lugar em que encontre resistência”.

Esta pesquisa investiga uma dessas instâncias sobre a qual o capitalismo exerce essa força “totalizadora”: a Escola e a sua relação com os mecanismos de produção e reprodução do capitalismo frente às tendências do mercado em atingir maiores lucros através da implantação de programas de qualidade total.

É uma pesquisa que investiga por que essas tendências eminentemente econômicas e mercadológicas, que anteriormente eram aplicadas somente no âmbito das organizações industriais e empresariais, agora são difundidas e empregadas no sistema educacional.

Diante disso, entende-se que é importante a discussão acerca da questão da qualidade total na educação como um debate altamente crítico e controvertido, pois os vários atores sociais envolvidos, o Estado, o mercado e a sociedade civil têm interesses e ideais antagônicos, contraditórios e conflituosos a defender.

A implantação de programas de Qualidade Total na educação obedece a uma orientação da política neoliberal, viabilizada pelo processo de globalização, mostrando-se como um impulsionador das ações voltadas para o mercado.

Desse modo, o debate sobre a realidade sócio-cultural, reduz-se ao nível da técnica dificultando, assim, não somente o acesso às informações, mas também a compreensão do que é repassado enquanto um conjunto de dados numéricos, deixando em segundo plano as questões sociais.

A idéia de qualidade total tem como prioridade a qualidade dos produtos voltados para o mercado. Diante disso, entende-se que esta idéia, transplantada para a ótica educacional, busca tornar a escola, enquanto esfera social, responsável pela formação de nova força de trabalho de acordo com os pressupostos capitalistas, útil do ponto de vista do capital, adestrando os indivíduos às normas, à ideologia e à própria lógica do mercado.

2 Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como as políticas públicas educacionais são concebidas e articuladas dentro do sistema capitalista.

Os objetivos específicos se propõem:

- Observar a maneira e a dinâmica do Estado, enquanto formulador de políticas públicas educacionais, dentro do modo de produção do capital;
- Analisar as políticas públicas educacionais fomentadas pelo Estado Neoliberal que institucionalizaram a relação entre o ensino, o mercado e os Programas de Qualidade Total;
- Refletir sobre a influência do mercado no sistema educacional.

3 Delimitação e importância do objeto de estudo

O foco de investigação é a transformação de Escola Técnica Federal do Amazonas em Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), mediante estudo e análise da documentação oficial a respeito de legislação e funcionamento de tal instituição, que materializa, na teoria e na prática, a Política de Qualidade Total dentro da ótica capitalista, ao preparar seu alunado para ingressar no mercado de trabalho.

A importância desta pesquisa reside no fato deste estudo possibilitar a crítica e a avaliação das ações e medidas das políticas públicas voltadas para a educação.

4 Questões Norteadoras

A questão central desta pesquisa é a compreensão e análise de como o programa de Qualidade Total, originalmente empregado no sistema produtivo das organizações empresariais visando à otimização da produção para garantir mais lucros, é utilizado e

empregado no sistema educacional tendo como objetivo a preparação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Diante disto, surgem os seguintes questionamentos:

1. De que maneira a dinâmica do Estado, enquanto formulador de políticas públicas educacionais, dentro do modo de produção capitalista se articula?
2. Como as políticas públicas educacionais, fomentadas pelo Estado Neoliberal, efetivaram-se na relação entre o ensino e o mercado?
3. Qual a real influência do mercado sobre o sistema educacional voltado para a educação Profissional-Técnica?

5 Quadro Teórico-Epistemológico

As conseqüências de se viver em um sistema pautado pela maximização do lucro, exclusão econômica e social e livre concorrência são múltiplas e profundas. Todas as esferas da vida humana e suas instituições sociais são afetadas direta ou indiretamente pelas ações do sistema capitalista e pela política econômica neoliberal.

A teoria marxiana pode ser amplamente utilizada para compreender e explicar a influência da economia capitalista nos mais diversos setores da vida social. A formação do Estado é um desses aspectos que obedece a esta orientação:

[...] não é o Estado que funda a sociedade civil, [...] é a sociedade civil, entendida como o conjunto das relações econômicas (essas relações econômicas são justamente a anatomia da sociedade civil), que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis [...] (GRUPPI, 2001, p.31).

Karl Marx (1818-1883), ao elaborar a essência do método histórico crítico, descobriu a correlação existente entre o desenvolvimento das relações econômicas, o Estado e as ideologias. “O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, isto é, a base real sobre a qual se levantam uma superestrutura jurídica e política, à

qual correspondem formas determinadas da consciência social” (MARX, apud GRUPPI, 2001. p. 32).

As superestruturas jurídicas e políticas do Estado estão interligadas e rejuntadas pela ideologia da base econômica, que assegura e reafirma seus princípios e suas premissas. Nesse sentido, o Estado e as demais instituições que o compõem e o integram passam a ser a expressão e os agentes desta ideologia. Sobre esta questão esclarece Neves (1994, p. 12):

As políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas [...]. No âmbito da produção, tais mudanças se substanciaram na redefinição da natureza do processo de acumulação de capital que passou a ter seu dinamismo assegurado pelo aumento da produtividade social do trabalho, fundamentado na mudança da composição orgânica do capital - pela crescente participação do capital constante no processo produtivo - e na substituição da exploração extensiva do trabalho pela sua exploração intensiva, por meio da extração da mais-valia.

O Estado fundamenta e assegura os mecanismos de produção e reprodução do capital. Segundo Neves (1994), ele se encarrega da reprodução ampliada da força de trabalho, com vistas a propiciar diretamente, pela sua interferência, altas taxas de mais-valia¹ e de exploração.

Mészáros (2002) explica a importância e a necessidade do Estado, especialmente o moderno, para o capitalismo: A formação do Estado Moderno. Para este autor, o Estado é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que formam o Estado Moderno.

[...]o papel totalizador do Estado moderno é essencial. Ele deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. Além do mais, o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente. Nessa função, cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada “infra-estrutura” ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de “apetites em sua maioria artificiais” (alimentar não apenas a vasta máquina

¹ Parte do trabalho que é apropriado indevidamente pelo empresário capitalista e não é pago ao trabalhador que o produziu.

burocrática de seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações que surgem da fragmentação da produção e do consumo. (MÉSZÁROS, 2002, p.110).

Assim, as inúmeras dimensões do Estado estão submetidas à ótica do capital. A escola se constitui em uma dessas instâncias de fundamental importância para viabilizar o projeto de difusão do aparelho ideológico do modo de produção dominante.

Dessa maneira, deve-se ressaltar a dupla função da escola dentro desta perspectiva: Ao mesmo tempo em que ela é usada como instrumento de produção e reprodução dos mecanismos de dominação do capital sobre os homens, ela, em uma outra instância, propicia aos indivíduos condições intelectuais de reflexão sobre sua posição dentro do sistema produtivo e da consciência da mudança social.

A relação estrutura econômica e superestrutura jurídica, política e ideológica configura-se como uma unidade social que se materializa em um determinado momento histórico. Os intelectuais dariam a homogeneidade a este processo, através da organização da cultura que objetiva um sistema de valores, que vem dar consistência ao sistema social (GRAMSCI apud DIEDERICH, 2000, p.60).

Diederich (2000) aponta que os intelectuais desempenham um papel extremamente importante, visto que podem aglutinar e organizar as massas em torno de uma idéia que se apresenta como nova, fato este que torna de suma importância o processo de formação dos intelectuais.

Dessa maneira, pode-se entender que:

A escola assume um papel fundamental, pois é um dos instrumentos para formar intelectuais. Por isso Gramsci afirma categoricamente que o país que investe na especialização técnico-cultural, que investe na formação de seus intelectuais é o que pode ter maior condição de construir uma identidade nacional. (DIEDERICH, 2000, p.61)

A compreensão dessas categorias defendidas por Gramsci permite entender a importância da escola na formação do homem. Ela possibilita tanto a consolidação da hegemonia dominante quanto à formulação da contra ideologia, possibilitando a transformação social.

Contudo, é inegável que ao longo dos tempos a escola tornou-se um instrumento importantíssimo para viabilizar o processo produtivo. Para Pablo Gentili, a escola constitui-se num espaço institucional que contribui para a integração econômica da sociedade formando o contingente da força de trabalho que se incorpora gradualmente ao mercado de trabalho.

Nesta ótica, o grau de escolaridade seria um elemento fundamental para formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e o aumento progressivo da riqueza social e da renda individual. (GENTILI, 1999, p. 106-7).

O foco de observação desta pesquisa centralizar-se-á na análise histórico-crítica da relação entre a escola e o mercado, no que se refere à formulação de políticas públicas educacionais voltadas para a formação para o trabalho e a importância do sistema educacional para o modo de produção capitalista neoliberal.

Dentre as várias teorias acerca da influência das políticas econômicas sobre o sistema educacional, como estratégia de reproduzir as bases ideológicas do sistema dominante, esta investigação debruçar-se-á sobre a implantação dos Programas de Qualidade Total no sistema educacional que encerra em si muitas discussões e controvérsias acerca dos reais motivos e resultados de tal prática.

Sobre estas questões:

No processo de Gestão da Qualidade Total da Educação, o critério de análise da educação é meramente técnico e não político, o que revela a posição de quadros fundados numa espécie de neotecnicismo, desvinculando a escola de seus determinantes sociais e econômicos, ficando as referidas instituições destinadas às camadas de baixa renda sempre fadadas a um baixo padrão de produtividade, segundo tais critérios, e, assim sendo, serão cada vez mais inviabilizadas do ponto de vista das condições objetivas de seu funcionamento. É, portanto, inviabilizar a construção de uma escola efetivamente para todos, pública e de qualidade (SILVA, 2000, p.52)

Está claro que a implantação da Política de Qualidade Total pelo sistema de ensino obedece a uma necessidade política conjuntural: a política neoliberal. (BOFF 1994, p.24) expõe as características desta política: “abertura das fronteiras econômicas, livre circulação de

produtos estrangeiros no mercado interno, economia voltada para a exportação especialmente de matérias-primas”.

Como se pode perceber, esta política está voltada para uma diminuição da interferência direta do Estado no mercado, que obedece às gerências de uma ordem internacional que visa a crescente acumulação capitalista. Está vinculada ao pressuposto do Estado mínimo para os interesses dos trabalhadores e máximo para os interesses do mercado.

As premissas da Política de Gestão para Qualidade Total empregadas primeiramente no âmbito das organizações capitalistas industriais, visam ao incremento da produtividade e a garantia do aumento do lucro na produção, satisfazendo as necessidades do mercado e não do cliente.

O emprego da Política de Gestão para Qualidade Total na educação reflete as necessidades de se formar indivíduos técnicos, especializados e preparados para o mercado de trabalho. O Estado demonstra seguir esta exigência quando da formulação do Plano Nacional de Educação que reafirma tal necessidade:

É importante também considerar que a oferta de educação profissional é responsabilidade 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. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000.p.51).

Percebe-se a integração de esforços para atender a uma necessidade dominante e crescente do capital sobre a formação da força de trabalho para o mercado. Contudo, em Frigotto (1999) nota-se que há uma grande controvérsia, do ponto de vista social, quanto à aplicação de tais critérios.

Frigotto (1999) ressalta que uma escola regulada pelo mercado, cujo limite é a formação flexível centrada na perspectiva das habilidades básicas e competências definidas

pelo mundo produtivo, convive sob relações sociais marcadas por uma grande e marcante exclusão de direitos elementares da vida humana.

Silva (2000, p. 60) afirma:

Pode-se dizer, então que a pretensa filosofia da Qualidade Total no campo educacional é a arte do simulacro dos novos sofistas. É fruto, conseqüência de um profundo processo de transformação do capitalismo que objetiva mudar, através da educação, para continuar o mesmo. A ideologia da Qualidade Total é um sofisma em virtude de ignorar que a primeira preocupação da educação deve ser com o processo e não com produto final comercializável. É uma ideologia total porque coloca em jogo o destino da organização social como um todo.

Como objeto de análise das discussões levantadas anteriormente tem-se o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), antiga Escola Técnica Federal do Amazonas que, enquanto instituição de ensino técnico e profissionalizante do Estado do Amazonas, enquadra-se no campo das questões levantadas e discutidas.

6 Aspectos Metodológicos

Segundo Lakatos & Marconi (1992), “a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (p.43).

Esta pesquisa adota uma abordagem histórico-crítica na construção do objeto de estudo e na análise do mesmo. Muitos autores têm outras denominações para esta abordagem: Richardson et.all (1999) a denomina de materialismo dialético; Minayo et.all (1997) a denomina de dialética.

Segundo Richardson et.all (1999, p. 44), “considera-se materialismo, porque sua interpretação da natureza, concepção dos fenômenos naturais e sua teoria são materialistas. Considera-se dialético, porque sua aproximação (método e estudo) dos fenômenos naturais é dialética.”. O autor complementa:

[...]a dialética obedece a princípios diferentes dos silogismos formais. Os argumentos da dialética dividem-se em três partes: a tese, a antítese e a síntese. A tese refere-se a um argumento que expõe para se impugnado ou questionado; a antítese é o argumento oposto à proposição apresentada na tese e a síntese é uma fusão das duas proposições, introduzindo um ponto de vista superior.

[...] o núcleo da dialética, sua essência, continua a ser a investigação das contradições da realidade, pois é essas a força propulsora do desenvolvimento da natureza. (RICHARDSON et.all, 1999, p.45)

Minayo et.all (1997) entende que:

A abordagem da Dialética [...] se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e dos fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos.

Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (p.24-25)

Silva (1996) esclarece:

A dialética materialista histórica [...] é um método e uma práxis, ou seja, teoria e ação, onde a reflexão teórica sobre a realidade [...] é uma reflexão em função da ação para transformar. Representa, pois, um momento de superação e de transformação de estruturas, construídas de três partes: a)- de crítica, b) de reconstrução do conhecimento e c)- nova síntese no plano do conhecimento e da ação (p.42).

A aplicação e uso deste método permite entender que a educação, enquanto uma ação social e política ligada à superestrutura, só pode ser compreendida através da análise socioeconômica da sociedade que a mantém. Gadotti (2003, p. 20) ressalta que a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

O caráter da dialética é entender como os elementos ou forças internas de um problema são contrários, mas não pode existir um sem o outro. O movimento é produzido devido a essa contradição.

Silva (1996, p. 42) afirma que “[...] a dialética viabiliza a compreensão das contradições existentes nas sociedades [...]”. É possível, dessa maneira, compreender que a

dialética é um importante instrumento de análise e compreensão da realidade, que se mostra em suas múltiplas e contraditórias faces.

Silva (1996, p. 54) comenta:

[...] a dialética materialista histórica situa-se no plano da realidade, no âmbito histórico, sustentando que o conhecimento se dá na e pela práxis, onde a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar, da ação sobre forma de relações imbricada contraditórias, conflitantes, de leis de construção, de desenvolvimento e transformação dos fatos.

Dentro deste contexto, esta pesquisa tem como método de abordagem e pesquisa a Dialética Materialista Histórica. Este método se apresenta como o mais apropriado para dar conta de uma investigação acerca da contraditória relação entre o capitalismo e a educação em uma conjuntura contemporânea neoliberal.

Silva (1996, p. 54) explica sobre este método:

Marx entende por método de pesquisa uma apropriação pormenorizada da realidade estudada através das relações internas de cada elemento, com cada objeto de análise produzindo uma maneira específica de abordagem atendendo às leis próprias de cada período histórico estudado. Por método de exposição, Marx entende a reconstituição, a síntese de cada elemento ou objeto estudado, como um processo que viabiliza ao leitor uma compreensão do fenômeno estudado em sua totalidade.

O materialismo histórico auxilia na compreensão de como as tendências econômicas influenciam na organização e no funcionamento da Escola. Auxilia no entendimento de como um modelo, que é empregado nas organizações empresarias produtoras de bens de produção e de consumo, é empregado nas intuições educacionais.

Esta pesquisa, ao buscar encontrar respostas para questões propostas utilizando métodos científicos, propõe-se a fazer o uso de documentação indireta de fontes primárias e secundárias.

Lakatos & Marconi (1992, p. 43) explicam que a documentação indireta “serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de material já elaborado ou não. Dessa forma, divide-se em pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”.

As fontes primárias se compõem de documentos governamentais em relação às políticas públicas voltadas para a educação profissional (LDB, Plano Nacional de Educação e etc.) e aos Centros de Formação Federal (CEFET's). Elaborou-se uma análise crítica destes documentos, buscando a relação entre a conjuntura social, econômica e política e o programa educacional formulado.

As fontes secundárias constituem-se na bibliografia existente sobre o tema políticas públicas e educação profissional, envolvendo assuntos relacionados à globalização, ao neoliberalismo, ao plano nacional de educação e à política da gestão da qualidade total.

Utilizou-se para a elaboração deste estudo a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é importante porque viabiliza ao pesquisador um processo de recriação, ou seja, uma reordenação de idéias e/ou categorias produzidas e estabelecidas por outros pesquisadores.

Não significa apenas copiar as idéias, mas manter com outros estudiosos do tema um diálogo fundamental para o avanço na direção de uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

Busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

7 A estruturação do estudo

Esta pesquisa está estruturada da seguinte maneira: Introdução, três capítulos e as considerações finais.

Na introdução se encontram as questões norteadoras da pesquisa; a importância do estudo; a explicação dos objetivos gerais e específicos e a explanação dos aspectos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta a discussão acerca do conceito e da constituição do Estado Moderno Democrático e Liberal, baseando-se nas concepções de pensadores clássicos

como Aristóteles, Montesquieu, Hobbes, Rousseau e contemporâneos como Karl Marx e Engels. Essa abordagem sobre o Estado é importantíssima, pois a categoria de análise Estado é fundamental para se compreender como a educação é fomentada, gerenciada e difundida para a população e quais são seus reais propósitos. O Estado Moderno Burguês é a base do Estado Liberal que, conseqüentemente fundamentou o atual Estado Neoliberal.

O segundo capítulo mostra a relação entre o Estado & Educação. Neste capítulo encontra-se um breve histórico do processo educativo no Brasil para analisar a Teoria da Qualidade Total na Educação. Faz-se um estudo e análise das etapas anteriores de construção da Teoria da Qualidade Total empregada na educação: Otimismo pedagógico & Entusiasmo pela educação; Teoria do capital humano e Teoria da Qualidade total e a construção do discurso da teoria das Competências.

O terceiro capítulo faz um estudo e análise institucional da Escola Técnica Federal do Amazonas, atual CEFET- **Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas**. É um estudo da legislação e funcionamento da instituição relacionando-a com a política educacional nacional. Relaciona o ensino tecnológico e a política neoliberal. É uma análise teórica sobre os propósitos e a conseqüência de tal prática para formação da cidadania, questionando se este tipo de ensino forma cidadãos conscientes e críticos.

As considerações finais partiram dos questionamentos suscitados a partir da própria pesquisa, buscando além de respondê-los propiciar novas indagações e críticas a serem feitas futuramente.

CAPITULO I

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO MODERNO DEMOCRÁTICO E LIBERAL: O ESTADO NEOLIBERAL COMO DESTRUIDOR DE CONQUISTAS SOCIAIS

Para se entender o atual quadro das políticas públicas educacionais brasileiras, faz-se necessário o estudo das bases de formulação e desenvolvimento do Estado Moderno Liberal- compreendido como o tempo de conquistas de direitos nas chamadas democracias ocidentais e como resposta às conquistas socialistas- e de sua conseqüente substituição pelo Estado Neoliberal, sendo um movimento de oposição às conquistas sociais liberais.

A importância deste estudo reside no fato de que a categoria de análise Estado é de fundamental importância para se compreender como a educação é fomentada, gerenciada e difundida para a população e quais são seus reais propósitos.

O atual Estado Neoliberal tem suas raízes nas bases ideológicas do Estado Moderno Liberal Burguês. Gruppi (2001, p. 08) esclarece:

[...] O Estado moderno – o Estado unitário dotado de um poder próprio independente de quaisquer outros poderes [...] - começa a nascer na segunda metade do século XV na França, Inglaterra e Espanha; posteriormente alastra-se por outros países europeus [...].

Como sempre acontece, só quando se formam os Estados no sentido moderno da palavra é que nasce também uma reflexão sobre o Estado. [...].

Gruppi (2001, p.10) pontua três características do Estado Moderno:

A primeira característica do Estado moderno é essa autonomia, essa plena soberania do Estado, o qual não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade. A segunda característica é a distinção entre Estado e sociedade civil, que vai evidenciar-se no século XVII, principalmente na Inglaterra, com o ascenso da burguesia. O Estado torna-se uma organização distinta da sociedade civil, embora seja expressão desta.

Uma terceira característica diferencia o Estado moderno [...] No Estado moderno [...] existe uma identificação absoluta entre o Estado e o monarca, o qual representa a soberania estatal.

Estas características do Estado Moderno ressaltam alguns elementos que são fundamentais para o entendimento do atual Estado Capitalista, uma vez que a separação do

poder religioso do poder político viabilizou o crescimento e difusão do comércio na Europa e no mundo².

Ao se comparar as características do Estado Moderno ao Medieval, nota-se o avanço, a força e a importância do Estado Moderno, no sentido de assegurar direitos e deveres tanto para os governantes quanto para os cidadãos.

Outro fator importante foi o nascimento de uma nova classe: a burguesa. Este fato é de suma importância para se entender o porquê do nascimento de um comércio que visava o lucro e acumulação de riqueza.

A identificação do monarca com o Estado fomentará e fortalecerá o Estado-Nação, fator importantíssimo para o desenvolvimento e crescimento das economias nacionais que terão como base de desenvolvimento o liberalismo econômico.

As considerações sobre o liberalismo são feitas por Teixeira (1998, p. 198):

Em sua forma histórica original, o liberalismo nasce como um corpo de formulações teóricas que defendem um Estado constitucional, isto é, um Estado em que a autoridade central é exercida nas formas do direito e com garantias jurídicas preestabelecidas. Em outras palavras, o Estado tem como função principal e específica a instituição de um estado jurídico, no qual a liberdade de cada um possa coexistir com os outros segundo um conjunto de leis expressas num código ou numa constituição.

Este é um estudo que analisa o Estado³ Moderno em sua gênese liberal e, posteriormente, sua configuração neoliberal, buscando compreender a implicação de sua estratégia no campo das políticas públicas educacionais brasileira.

² A igreja condena a usura, o acúmulo de bens, que seria um dos “pecados capitais”. Na Alta Idade Média, quando o poder clerical teve seu apogeu o comércio, o lucro eram condenados.

³ Entendemos que o Estado-Nacional Moderno é o fundamento de processos como o da cidadania, das liberdades civis, do estado de direito, da formação das identidades nacionais - como, por exemplo: lingüística, culturais, éticas, geográficas, regionais, locais e etc. – contudo, o presente estudo contempla e focaliza sua atenção na formação do Estado Nacional Moderno Liberal e na formulação de políticas públicas educacionais, não constituindo-se enquanto um estudo de cunho economicista, mas que, ao adotar a perspectiva materialista histórica, analisa a natureza da formação deste Estado e os reais propósitos de formulação de suas políticas públicas aplicadas na educação. Esta pesquisa busca elucidar quais são os objetivos e quais as premissas que regem estas políticas públicas, pois compreendemos que não há neutralidade na proposição e escolha de um modelo educacional adotado.

1.1 A formação do Estado Moderno e Liberal

Weffort (2004, p. 9) destaca a importância de uma visão do Estado a partir do estudo dos clássicos da ciência política, pois a partir dele, pode-se ter clareza de uma concepção da natureza humana e da sociedade em geral:

A reflexão sobre a gênese do Estado moderno é, nos clássicos, o caminho de uma ampla reflexão sobre a gênese da sociedade moderna. Mais do que uma imagem restrita sobre a ordem política, eles nos oferecem, cada qual a seu modo, uma concepção sobre os indivíduos, a propriedade, a desigualdade, a religião, a moral etc. [...].

A atenção aos clássicos possibilita uma revisitação às questões de grande importância para a vida social. Sua relevância é notada na contemporaneidade e pertinência de suas observações sobre a dinâmica do cotidiano da vida em sociedade.

Para Aristóteles (2004, p. 11) a origem da sociedade e do Estado é um fato natural devido à tendência gregária do homem porque somente em conjunto o ser pode alcançar o bem, a satisfação de seus desejos e de suas necessidades individuais.

A cidade é uma associação. A associação é formada visando um bem, pois o homem luta apenas pelo que ele considera um bem. As sociedades, todas elas, portanto, propõem-se algum lucro-especialmente a mais importante de todas, visto que pretende um bem mais elevado, que envolve as demais: A cidade ou sociedade política.

Entende-se por sociedade política e sociedade o próprio Estado. Aristóteles considera que cada cidade (Estado) é uma comunidade política estabelecida em ordem para se alcançar um bem.

A cidade/Estado visa o bem maior porque abrange outras comunidades menores e porque possui uma auto-suficiência que as comunidades maiores não alcançam.

Aristóteles (2004, p. 14-15) considera que:

Na ordem natural, o Estado antepõe-se à família e a cada indivíduo, visto que o todo deve, obrigatoriamente, ser posto antes da parte. [...]. O Estado está na ordem da natureza e antecede ao indivíduo; pois, se cada indivíduo por si a si mesmo não é suficiente, o mesmo modo acontecerá com as partes em relação ao todo. [...]

Em relação à comunidade política (Estado), para Aristóteles (2004), o elemento fundamental é a família ou cada um que represente tal relação, como por exemplo, as relações entre marido e mulher, pais e filhos, senhores e servos. A finalidade é satisfazer as carências elementares cotidianas.

A aldeia resulta da união de várias famílias ou casas; é erguida por modelos derivados do poder paterno com o objetivo de satisfazer as carências mais complexas dos indivíduos.

A cidade resulta da associação de vários burgos, e é uma comunidade superior que constitui o fim por natureza para o qual tendem as associações anteriores.

Tem como características a auto-suficiência, possui um poder político, que não é paternal, cuja natureza visa libertar o indivíduo dos modos deficientes e incompletos de associação, abaixo ou acima do nível de plena realização da pólis. Para Aristóteles (2004, p. 14), a política é libertadora.

Fica evidente, portanto, que a cidade participa das coisas da natureza, que o homem é um animal político, por natureza, que deve viver em sociedade, e que aquele que, por instinto e não por inibição de qualquer circunstância, deixa de participar de uma cidade, é um ser vil [...].

O indivíduo, segundo Aristóteles (2004), só se realiza na vida social e política. O indivíduo isolado torna-se insociável e apolítico. A polis é onde o homem torna-se inteiramente humano através da convivência com os demais homens.

Hobbes (2003, p. 101) contrapõe-se a esta idéia de que o homem naturalmente é um homem político e sociável:

O direito natural, que os autores geralmente chamam de *jus naturale*, é a liberdade que cada um possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida. Conseqüentemente de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim. [...].
[...] por liberdade entende-se a ausência de impedimentos externos, que muitas vezes tiram parte do poder que cada um tem de fazer o que quer, mas não podem proibir a que use o poder que lhe resta, conforme o que seu julgamento e razão lhe ditarem. (p.101)

Segundo Teixeira (1998), a idéia defendida pelos jusnaturalistas é a de um Estado com um limite externo, um limite impedindo que a ação do poder político seja exercida contra

os direitos das liberdades individuais imanentes à natureza humana enquanto tal, independentemente de qualquer comunidade política.

Em Hobbes (2003), o homem, em seu estado natural, sem a constituição de um Estado, está entregue às paixões, ele vive a expressão máxima desta liberdade para assegurar sua sobrevivência, ele pode inclusive matar para assegurar sua vida.

A relação entre o Estado de natureza e o homem é comentada por Teixeira (1998, p. 199):

No caso de Hobbes, o homem deve sair deste estado porque, se nele permanecer, diz ele, não haverá lugar para a indústria, para o cultivo da terra, para a navegação e transporte de mercadorias entre países; igualmente não haverá lugar para as artes e para as letras. Em uma palavra: não há sociedade. Eis a definição de estado de natureza.

Este Estado de natureza é inseguro e perigoso, onde predomina a guerra e o conflito. Nele o homem vive constantemente um sentimento de medo da morte. Este medo leva o homem a buscar a segurança e a paz em um Estado forte e poderoso, capaz de conter os conflitos e os terrores vividos neste estado de natureza:

A única maneira de instituir tal poder comum, capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem ou uma assembléia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. [...] (HOBBS, 2003. p.130)

Gruppi (2001, p. 14) esclarece sobre o pensamento de Estado em Hobbes:

A teoria do Estado de Hobbes é a seguinte: quando os homens primitivos vivem no estado natural, como animais, eles se jogam uns contra os outros pelo desejo de poder de riqueza, de propriedade. É o impulso à propriedade burguesa que se desenvolve na Inglaterra: “homo homini lupus”, cada homem é um lobo para o seu próximo. Mas como, dessa forma, os homens destroem-se uns aos outros, eles percebem a necessidade de estabelecer entre eles um acordo, um contrato. Um contrato para constituírem um Estado que refreie os lobos, que impeça o desencadear-se dos egoísmos e a destruição mútua. Esse contrato cria um Estado absoluto, de poder absoluto.

De acordo com Gruppi (2001), Hobbes descreveu os fundamentos da teoria moderna de Estado depois de assistir a Revolução Inglesa em 1648. Sua concepção é a de que o homem primitivo vivia em um estado natural e se debatia devido a seus desejos instintivos de poder, de riqueza e de propriedade.

A natureza do homem, segundo Hobbes (2003), é destrutiva. Por isso ele cunhou a expressão: “homo homini lupus”, que significa que o homem é o lobo do próprio homem. Sem um contrato, um Estado para intermediar as relações entre os homens, eles se auto-destruiriam.

Somente após a instituição do contrato os homens concordam em abrir mão de suas liberdades individuais em nome de algo maior: o Estado. Ou seja, a liberdade é o maior direito dos homens e este direito é transferido ao Estado que administrará as relações dentro da sociedade para o bem de todos.

Hobbes (2003) explica que os homens ao transferirem ou ao renunciarem aos seus direitos para o Estado, esperam em troca um outro direito mais vantajoso. É um ato voluntário que aguarda um retorno. O objetivo de todos os atos voluntários do homem é algum bem para si mesmo.

Hobbes (2003, p.131) considera que,

Todos devem submeter suas vontades à vontade do representante e suas decisões à sua decisão. Isto é mais do que consentimento ou concórdia, pois resume-se numa verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens [...]. Feito isso, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado, em latim *civitas*.

Este contrato cria o Estado absoluto. Como a natureza do homem é livre, o Estado não é um cerceador de liberdades, mas o ordenador de um conjunto de regras para convivência pacífica. O Estado deve ser poderoso, porque o pacto sem espadas não passa de palavras sem força.

Sobre o Estado proposto por Hobbes, Ribeiro (2004, p. 66) considera:

Nesse Estado, em que o poder é absoluto [...] que papel caberão à liberdade e à igualdade, estes grandes valores que aprendemos a respeitar? [...] o que Hobbes faz é justamente desmontar o valor retórico que atribuímos a palavras capazes de gerar tanto entusiasmo – e, dirá ele, tanta ambição, descontentamento e guerra. A igualdade [...] é o fator que leva à guerra de todos. Dizendo que os homens são iguais, Hobbes não faz uma proclamação revolucionária contra o Antigo Regime (como fará a Revolução Francesa: “Todos os homens nascem livres e iguais...”) simplesmente afirma que dois ou mais homens podem querer a mesma coisa, e por isso todos vivemos em tensa competição. E a liberdade? Hobbes vai defini-la de modo que deixa de ser um valor.

Ribeiro (2004) afirma que, embora haja o terror, no Estado absoluto de Hobbes, o indivíduo conserva um direito à vida, o que representa um grande fato, talvez sem paralelo em nenhuma outra teoria política moderna.

J.J. Rousseau se contrapõe a Hobbes quanto à natureza do homem. Para Rousseau (2003, p. 23) “o homem nasce livre, e por toda a parte geme agrilhoado; o que julga ser senhor dos demais é de todo o maior escravo. Donde veio tal mudança? [...]”

Segundo Gruppi (2001, p. 20), Rousseau acredita que o homem no estado natural desfruta de uma condição de felicidade, de virtude e de liberdade, que é destruída e apagada pela civilização.

Para Rousseau, os homens não podem renunciar a esses bens essenciais de sua condição natural: a liberdade e a igualdade. Eles devem constituir-se em sociedade. Também para Rousseau a sociedade nasce de um contrato, ele apresenta a mesma mentalidade comercial e o mesmo individualismo burguês. O indivíduo é preexistente e funda a sociedade através de um acordo, de um contrato.

É o contrato social que determinará e assegurará os direitos e os deveres de cada uma das partes envolvidas, assegurando a liberdade e igualdade de ambos.

Rousseau (2003, p. 31) esclarece sobre a natureza do contrato social:

Achar uma fórmula de sociedade que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada sócio, e pela qual, unindo-se cada um a todos, não obedeça, todavia senão a si mesmo e fique tão livre como antes. Tal é o problema fundamental que resolve o contrato social.

Para Rousseau, segundo Gruppi (2001), o contrato constitui só a sociedade, a qual deve servir à plena expansão da personalidade do indivíduo. A sociedade e o povo nunca podem perder sua soberania, a qual pertence ao povo e só ao povo.

Nascimento (2004, p. 196) explica a natureza deste contrato e a sua relação com a soberania do povo:

[...] Agora, pois ninguém sai prejudicado, porque o corpo soberano que surge após o contrato é o único a determinar o modo de funcionamento da máquina política, chegando até mesmo a ponto de poder determinar a forma de distribuição da propriedade, como uma de suas atribuições possíveis, já que a alienação da propriedade de cada parte contratante foi total e sem reservas. Desta vez, estariam dadas todas as condições para a realização da liberdade civil, pois o povo soberano, sendo ao mesmo tempo parte ativa e passiva, isto é, agente do processo de elaboração das leis e aquele que obedece a essas mesmas leis, tem todas as

condições para se constituir enquanto um ser autônomo, agindo por si mesmo. Nestas condições haveria uma conjugação perfeita entre a liberdade e a obediência. [...]. Um povo, portanto, só será livre quando tiver todas as condições de elaborar suas próprias leis num clima de igualdade, de tal modo que a obediência a essas mesmas leis signifique, na verdade, uma submissão à deliberação de si mesmo e de cada cidadão, como partes do poder soberano. Isto é, uma submissão à vontade geral e não à vontade de um indivíduo em particular ou de um grupo de indivíduos.

Rousseau se contrapõe a Hobbes que privilegia o poder ao soberano absoluto. O contrato de Hobbes delega o poder a um indivíduo que o usará segundo sua vontade e intenção.

O contrato de Rousseau (2003, p. 94) deixa a todos, povo e soberano, numa posição de igualdade perante as leis:

Sendo todos os cidadãos iguais pelo contrato social, o que todos devem fazer, podem todos prescrevê-lo, mas ninguém tem o direito de exigir que outro faça o que ele mesmo não faz, e é propriamente esse direito, indispensável para avivar e mover o corpo político, que o soberano outorga ao príncipe, instituindo o governo.[...].

Além disso, as partes contratantes estariam entre si sob a única lei da natureza, e sem fiador algum de seus recíprocos empenhos, o que de todas as maneiras repugna ao Estado civil: sendo sempre senhor da execução quem possui a força, valeria tanto dar o nome de contrato ao ato de um homem que dissesse a outro: Dou-te os meus bens todos sob condição de me dares o que quiseres.

Gruppi (2001) lembra que, para Rousseau, o povo, em nome de sua soberania, nunca cria um Estado distinto ou separado de si mesmo. O único órgão soberano é a assembléia e nesta é que se expressa a soberania popular.

A assembléia, representando o povo, pode confiar para algumas pessoas determinadas tarefas administrativas, relativas à administração do Estado, podendo revogá-las a qualquer momento. Mas o povo nunca perde sua soberania, nunca a transfere para um organismo estatal separado. Os governantes são apenas comissários do povo.

Esta idéia defendida por Rousseau (2003), contrapõe a teoria da separação dos poderes propagada por Montesquieu (2003) que fez esta distinção a fim de limitar o poder executivo, que estava nas mãos do soberano absoluto.

Para Montesquieu (2003, p. 165-166):

Há em cada Estado três espécies de poder: o poder legislativo, o poder executivo das coisas do direito das gentes, e o poder executivo daquelas que dependem do direito civil. Quando uma só pessoa, ou em um mesmo corpo de magistratura, o

poder legislativo está reunido ao poder executivo, não pode existir liberdade, pois se poderá temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado criem leis tirânicas para executá-las tiranicamente.

Também não haverá liberdade se o poder de julgar não estiver separado do poder legislativo e do poder executivo. Se o poder executivo estiver unido ao poder legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria o legislador. E se estiver ligado ao poder executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor.

Tudo então estaria perdido se o mesmo homem, ou o mesmo corpo dos principais, ou o dos nobres, ou o do povo, exercesse estes três poderes: o de criar as leis, e de executar as resoluções públicas e o de julgar os crimes e as querelas dos particulares. (p. 165-166)

Montesquieu (2003) entende que liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem ou, pelo menos, não proíbem. A liberdade política é mais restrita que a liberdade moral. Para ele, na democracia e na aristocracia, onde o povo possui uma maior independência de vontade, não existe uma real e verdadeira liberdade.

A liberdade política só poderia ser encontrada nos Estados Moderados, todavia, mesmo nestes, por vezes, quando, por exemplo, existir o abuso do poder, poderia não haver uma real liberdade política. A experiência histórica demonstra que sempre que um homem tem o poder absoluto, sua tendência é abusar dele.

Montesquieu (2003) fala que para não acontecer o abuso do poder, é necessário que, pela disposição das coisas, o poder limite o poder. Uma constituição pode ser feita de tal modo, que ninguém será constrangido a praticar coisas que a lei não obriga, e a não fazer aquelas que a lei permite.

A proposição de separação dos poderes, em Montesquieu (2003) justifica a idéia de “o poder conter o poder”, pois ao mesmo tempo em que os poderes são independentes, eles “controlam-se” mutuamente, garantindo uma harmonia e um equilíbrio entre eles.

Albuquerque (2004, p. 119) esclarece e ressalta a questão da divisão de poderes em Montesquieu:

Montesquieu estabeleceria como condição para o Estado de direito, a separação dos poderes executivo, legislativo e judiciário e a independência entre eles. A idéia de equivalência consiste em que essas três funções deveriam ser dotadas de igual poder.

Para Tamer (2002), o princípio da separação de poderes não conflita com o princípio da unidade de poder. O poder estatal continua uno e indivisível, contudo, o seu exercício é que se desdobra em três vertentes: a executiva, a legislativa e a judiciária, com o objetivo de se evitar o poder absoluto e preservar a segurança e liberdade dos cidadãos.

Tamer (2002, p. 43) observa:

O Estado, para Montesquieu, surge como elemento aglutinador dos elementos que configuram as formas e os seus princípios componentes. Montesquieu vê, então, no Estado, uma totalidade real, viva, cuja unidade interna é representada e se expressa pela legislação, instituições e costumes. Todo um conjunto com a sua dinâmica própria, promove o desenvolvimento histórico das sociedades e não este ou aquele fator particular.

Aristóteles não chegou a formular uma teoria acerca da separação das funções do Estado. Contudo, para ele, na Grécia Antiga, o governo se dividia em três partes: uma que deliberava acerca dos negócios públicos; a segunda que exercia a magistratura, uma espécie de função executiva; e uma terceira que administrava a justiça.

Pode-se considerar que esta tripartição do poder, considerada por Aristóteles, assemelham-se às que foram propostas por Montesquieu, uma vez que há uma distinção de poder que busca uma melhor administração da sociedade.

Diz Aristóteles (2004, p. 233):

Há em todo o governo três partes nas quais o legislador sábio deve consultar o interesse e a conveniência particulares. Quando elas são bem constituídas, o governo é forçosamente bom, e as diferenças existentes entre essas partes constituem os vários governos.

Nota-se a fonte de inspiração de Montesquieu para formular a sua tripartição do poder. Silva (s.d., p. 02) comenta que Montesquieu, “ainda com base em Aristóteles e inspirado na Constituição Inglesa, apontou as vantagens do princípio da separação dos poderes. Pode ser considerado como o primeiro a criar uma teoria sociológica. [...]”.

Em relação à essência da obra de Montesquieu, Aron (1997, p. 55) explica:

[...] Montesquieu acredita, de fato, que sempre houve desigualdades sociais; que o governo sempre é exercido por privilegiados; mas, quaisquer que sejam as instituições historicamente definidas às quais se refere, sua última idéia é a de que a ordem social é, em essência heterogênea, e que a liberdade tem como condição o equilíbrio dos poderes sociais e o governo dos notáveis, atribuindo-se ao termo

“notáveis” p sentido mais genérico e mais vago, que engloba tanto os melhores cidadãos de uma democracia igualitária quanto a nobreza na monarquia, ou mesmo, num regime de tipo soviético, os militantes do partido comunista.

Em outras palavras, a essência da filosofia política de Montesquieu é o liberalismo: o objetivo da ordem política é assegurar a moderação do poder pelo equilíbrio dos poderes, o equilíbrio entre povo, nobreza e rei na monarquia francesa ou na monarquia inglesa; o equilíbrio entre o povo e privilegiados, entre a plebe e patriarcado na república romana. Esses são exemplos diversos da mesma concepção fundamental de uma sociedade heterogênea e hierárquica, em que a moderação do poder exige o equilíbrio dos poderes. (p.55)

O Estado discutido nesta parte do estudo é o Estado Moderno⁴ de inspiração liberal, que nasce sob o signo das idéias Iluministas que pregam a secularização da cultura, o homem livre e o direito de resistência.

Este Estado nasce em um período marcado pela necessidade da industrialização, da expansão do comércio, do surgimento da burguesia e da ampliação e difusão das idéias capitalistas.

Marx e Engels vêem este Estado Moderno e Liberal com um olhar crítico, no qual entendem que a condição humana e suas relações estão subordinadas aos interesses de uma classe em detrimento de outra e aos fatores econômicos que privilegiam a classe dominante.

Esta condição humana é caracterizada, fundamentalmente, segundo Marx e Engels, pela realização do trabalho humano. Este é um processo que permeia todo o ser do homem e forma a sua especificidade dentre todos os animais.

Para Marx e Engels, o trabalho, de atividade natural, libertadora e concretizante da realização, da criação e das necessidades dos seres humanos, passou a ser um instrumento de subjugação e exploração ao se relacionar com o mercado⁵.

Marx (2003, p. 211) elucida sobre o que considera ser o trabalho e sua relação com o mercado:

⁴ O nome de Estado Moderno está relacionado ao período histórico e aos avanços sociais, políticos, econômicos, ideológicos, científicos, tecnológicos e etc. que marcaram o seu surgimento. A Historiografia considera as Grandes Revoluções (A Revolução Industrial e Revolução Francesa) como marco histórico de término da Idade Média e início da Idade Moderna.

⁵ Aqui, encontra-se a noção de “fetiche da mercadoria”. Ao se relacionar com o mercado, o trabalho humano passou a ser considerado mercadoria também. O capital ao mediatizar o trabalho, as estratégias de organizações, as relações sociais e as próprias necessidades humanas transforma tudo em mercadorias.

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das forças instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho.

O Estado Moderno nasce como instrumento de uma classe que conseguiu poder e ascensão política: a burguesia. Marx e Engels vinculam os interesses do Estado aos interesses de determinada classe social, ou seja, a classe dominante.

Gruppi (2001, p. 30) explica:

Com a concepção marxista, surge uma visão crítica do Estado. A crítica da concepção burguesa do Estado - e, por conseguinte, da democracia ou do liberalismo [...]. Começa com o comunismo utópico, que demonstra como essa liberdade e igualdade de que falava a Revolução Francesa não eram realmente universais [...]: era liberdade e igualdade só para uma parcela da sociedade, para o setor economicamente dominante, isto é, para a burguesia.

Gorender(2002, p XXXI) esclarece sobre o Estado para Marx e Engels:

Com a divisão do trabalho, dá-se uma separação entre o interesse particular e o interesse comum. Os atos próprios dos indivíduos se erguem diante deles como poder alheio e hostil, que os subjuga. O interesse comum se erige encarnado no Estado. Autonomizado e separado dos reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui seu órgão de dominação. Por conseqüência, as lutas de classe, que dilaceram a sociedade civil, devem tomar a forma de lutas políticas. De lutas travadas sobre o terreno do Estado enquanto poder geral e representante superior da própria sociedade civil.

O Estado é formado pela sociedade civil e pela sociedade política. A sociedade civil, para Marx e Engels (2003, p. 33) “compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio [...]”

Dentro desta concepção de Estado, Marx e Engels (2003, p. 48) consideram a questão de a ideologia dominante ser difundida e aceita pela classe dominada:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob a forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras são as idéias de sua dominação.

A burguesia, ao controlar o Estado, difunde suas ideologias no intuito de estabelecer sua base de sustentação e manutenção no poder.

1.2 A transposição do Estado Moderno e Liberal para o Estado neoliberal

O processo de transformação da economia mundial afeta todas as estruturas da sociedade em âmbito geral. É inegável o peso e a importância das categorias econômicas sobre as vidas diárias dos indivíduos. O mercado, e, conseqüentemente o capital, na modernidade, constituem-se enquanto fatores de determinação de várias esferas da vida social.

Polanyi (2000, p. 77) esclarece sobre a importância do mercado para a dinâmica da sociedade:

[...] o motivo da barganha ou da permuta, é capaz de criar uma instituição específica, a saber, o mercado. Em última instância, é por isto que o controle do sistema econômico pelo mercado é conseqüência fundamental para toda a organização da sociedade: significa, nada menos, dirigir a sociedade como se fosse um acessório do mercado. Em vez de a economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas no sistema econômico. A importância vital do fator econômico para a existência da sociedade antecede qualquer outro resultado. Desta vez, o sistema econômico é organizado em instituições separadas, baseado em motivos específicos e concedendo um status especial. A sociedade tem que ser modelada de maneira tal a permitir que o sistema funcione de acordo com as suas próprias leis. Este é o significado da afirmação familiar de que uma economia de mercado só pode funcionar numa sociedade de mercado.

Somente na moderna sociedade capitalista de mercado, segundo Polanyi (2000), é que há uma motivação econômica distinta, instituições econômicas distintas e relações separadas das relações não econômicas.

Visto que os seres humanos e a natureza - sob a égide do trabalho e da terra - são tratados, ainda que da maneira mais fictícia, como mercadorias, num sistema de mercados auto-regulados e movidos pelo mecanismo dos preços, a própria sociedade se torna um apêndice do mercado.

Dessa maneira, para Polanyi (2000), a economia de mercado só pode existir numa sociedade de mercado, isto é, numa sociedade em que, em vez de uma economia inserida nas relações sociais, as relações sociais é que se inserem na economia.

Estas considerações sobre o mercado são importantes, pois é a partir da estruturação e dinâmica do mercado e do capital que se estruturam as tendências políticas e ideológicas denominadas de liberalismo e neoliberalismo que, como foi anteriormente explicado por Polanyi, afetam inúmeras esferas da vida social, inclusive a educação.

É importante ressaltar que, na relação entre o mercado e o Estado, em ambas as tendências – liberal e neoliberal - o Estado tende a ceder às pressões e a proteger os interesses do mercado, seguindo uma orientação político-ideológica, em detrimento das demais esferas sociais.

Teixeira (1998, p. 198) explica sobre a gênese do credo liberal:

[...] o liberalismo nasce como um corpo de formulações que defendem um Estado constitucional, isto é, um Estado em que a autoridade central é exercida nas formas do direito e com garantias jurídicas preestabelecidas. Em outras palavras, o Estado tem como função principal e específica a instituição de um estado jurídico, no qual a liberdade de cada um possa coexistir com os outros segundo um conjunto de leis expressas num código ou numa constituição.

O liberalismo postula que os direitos naturais dos indivíduos devem ser preservados como limite ao poder do Estado, seguindo uma tendência do jusnaturalismo. Teixeira (1998, p. 199) esclarece:

Partindo da idéia de que o liberalismo nasce como um corpo de formulações teóricas que defendem um Estado constitucional, os jusnaturalistas advogam que o Estado tem um *limite externo*, um limite que impede que a ação do poder político seja exercida contra os direitos de liberdade dos indivíduos. Este limite externo são os direitos naturais, que nascem com os indivíduos e são imanescentes à natureza humana enquanto tal, independente da constituição de qualquer comunidade política. [...]

É a partir da concepção jusnaturalista que Hobbes considera a sua formação de Estado Moderno. Para legitimar a necessidade de criação de uma instância política que seja capaz de normatizar a vida dos indivíduos na sociedade. É construída uma ficção teórica, o assim chamado estado de natureza, a partir de onde julga como deve ser estruturada e organizada a sociedade política.

Segundo Teixeira (1998) esta ficção teórica pode ser entendida, na verdade, como uma hipótese de alcance meramente epistemológico ou nominal, que serve para mostrar porque os indivíduos devem abandonar o estado de natureza para ingressarem numa vida regrada por normas e leis positivas.

Teixeira (1998, p.199) considera que,

No caso de Hobbes, o homem deve sair deste estado porque, se nele permanecer, diz ele, não haverá lugar para a indústria, para o cultivo de terra, para a navegação e transporte de mercadorias entre países; igualmente não haverá lugar para as artes e para as letras. Em uma palavra: não há sociedade. Eis aí a sua definição de estado de natureza.

A sociedade liberal é uma sociedade segura, em oposição àquela encontrada no estado natural, onde os direitos dos indivíduos são garantidos e preservados.

Teixeira (1998, p. 209) explica a dinâmica da sociedade liberal, segundo o princípio da mão invisível de Adam Smith, um dos teóricos mais importantes do liberalismo:

[...] se a cada indivíduo for garantida a liberdade de agir por conta própria, e o Estado não interferir na economia, cada país poderá atingir o pleno desenvolvimento econômico e com ele o bem-estar geral da sociedade. É isso o que revela o princípio da mão invisível [...] do que é e deve ser a sociedade capitalista: uma sociedade na qual o mercado deverá ser a instância suprema e intranscendível da vida humana. Afinal de contas, o mercado é um produto da natureza humana [...] (p.209).

Nesta sociedade liberal, o mercado é o epicentro para onde converge toda a dinâmica social e política da sociedade. Para Teixeira (1998, p. 229) é no mercado que as necessidades individuais e coletivas se realizam:

[...] o mercado. Ele surge como algo natural, porque não foi produzido de forma institucional, mas sim, como produto de certa propensão ou tendência natural, que empurraria a todos os indivíduos para viverem em uma sociedade em que suas necessidades só podem ser satisfeitas pelo comércio, pela troca. Este é o espaço, por excelência, da realização da liberdade dos indivíduos. Por conta disso, o Estado deve interferir o mínimo possível na liberdade dos indivíduos. Afinal de contas, foi o esforço individual de cada um, no sentido de melhorar a sua própria condição, como diria Adam Smith, que deu sustentação ao avanço da Inglaterra em direção ao progresso e ao desenvolvimento social.

O liberalismo clássico teve seu apogeu após a II Grande Guerra. Este é um período em que se “reconstrói” o mundo, sob a hegemonia norte-americana e sob as regras firmadas em Bretton Woods em 1945.

Segundo Moraes (2004) regras estas que previam um grau de isolamento econômico suficiente para permitir políticas fiscais e monetárias razoavelmente efetivas e operantes no interior das fronteiras nacionais.

Moraes (2004, p. 320) destaca como principais traços deste período:

1. Crescimento econômico rápido em um número muito grande de países do centro e da periferia do sistema;
2. Expansão do “*welfare state*” ou Estado de Bem - Estar Social, em diferentes modelos e com desiguais graus de cobertura nos diferentes países onde foi adotado e implantado;
3. Sistemas de representação (partidário-eleitorais) razoavelmente estáveis ou definidos, baseados em alinhamentos ideológicos, religiosos ou de classe;
4. Sistemas de relações de trabalho altamente institucionalizados;
5. Sistema de relações internacionais estável e razoavelmente previsível, ainda que tenso

Moraes (2004, p. 320-321) faz um balanço sobre as tendências seguidas pelo liberalismo:

[...] Os controles sobre movimentos de capitais foram significativamente reduzidos já durante os anos de 1970. Apesar – ou por causa – das regulações nacionais,

cresciam os mercados bancários *off-shore*. O desmanche dos controles foi implacável. Entre 1974 e 1979, nos EUA, no Canadá, na Holanda, na Alemanha e no Japão. Em 1980, na França e na Itália. Na década de 1990, já podemos ver, a olho nu, as evidências de mudanças fundamentais (isto é: nos fundamentos) interconectadas:

- Internacionalização de mercados para bens e para finanças (especialmente moedas);
- Relativo declínio da produção industrial e ascensão do setor de serviços;
- A passagem do fordismo para a chamada “especialização flexível”;
- O fim do “sistema de Bretton Woods” e dois reveladores “choques de petróleo” (1973-74 e 1979-80). [...]

A análise de Moraes é relevante, pois esclarece sobre o funcionamento dos fluxos e refluxos do movimento do capital neste período. Neste momento de crise do capital liberal, está em formação uma nova faceta do modo de produção capitalista: O neoliberalismo, que se distingue e se opõe a algumas conquistas sociais do liberalismo clássico do século passado.

Anderson (2003) esclarece que o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar

Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar social, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si-, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. [...](Anderson, 2003, p.09-10)

Após a segunda Guerra Mundial o planeta passou por um longo ciclo de reestruturação e crescimento da economia mundial onde se verificou um acelerado desenvolvimento das indústrias de produção⁶ e das indústrias de bens de consumo duráveis⁷ ao mesmo tempo em que houve um aumento e uma expansão do consumo e dos mercados.

Duas configurações capitalistas complementares e contraditórias atuavam no mercado mundial. De um lado, as empresas transnacionais, que atuavam no espaço internacional. De outro, os Estados, que exerciam um controle - maior ou menor, dependendo do país - sobre o espaço Nacional.

⁶ Exemplos desse tipo de indústria são as empresas de siderurgia, a de petróleo e petroquímica, e a de equipamentos industriais.

⁷ Como, por exemplo, as indústrias de automóvel, de eletroeletrônicos, de eletrodomésticos, etc.

Era verificado que nos países subdesenvolvidos que conheciam processos de modernização industrial, a tensão entre as fronteiras políticas nacionais e os fluxos internacionais de mercadorias e capitais geravam políticas protecionistas que visavam atrair as filiais das grandes empresas para o interior das fronteiras nacionais. Esta estratégia se combinava com a intervenção direta dos Estados na economia.

Atuando como empresários, os Estados Nacionais promoviam a criação das indústrias de bens de produção. Exemplos dessa atitude são as estatais petrolíferas e siderúrgicas no Brasil e no México.

Nos países socialistas, o monopólio estatal dos meios de produção e do comércio exterior representou a supressão da espacialidade das empresas transnacionais. Enquanto na economia capitalista o Estado funcionava como uma espécie de corretor das tendências do mercado, na economia socialista ele agia como substituto do mercado.

Porém, a partir de 1970 a economia mundial experimentou um esgotamento do padrão de desenvolvimento industrial do pós-guerra. Entre 1971 e 1973 o sistema monetário internacional, baseado em um sistema de câmbio organizado em torno do dólar que tinha valores fixos em ouro, entrou em colapso. O dólar passou a flutuar em relação ao ouro, expressando a redução da hegemonia dos Estados Unidos sobre a economia mundial capitalista.

Entre 1973 e 1979 dois choques de preços do barril deflagraram a “crise do petróleo”. O aumento dos custos do principal combustível do mundo elevou os patamares da inflação internacional e concentrou riquezas nos países exportadores do produto. A reciclagem dessa riqueza canalizou “petrodólares” para os bancos privados internacionais, que passaram a ser emprestadores/financiadores de grandes volumes de capital para os países pobres.

A partir dessa conjuntura, desenvolveu-se um outro processo que desencadeou uma nova “revolução industrial”, que tem como base a revolução tecnocientífica.

Contudo, este processo só pôde ser observado nos países ditos de Primeiro Mundo, em especial Estados Unidos e Japão, onde se verificou que a aplicação direta da pesquisa científica avançada na criação de novas tecnologias revolucionou os métodos de produção e lançou no mercado mundial novos produtos.

A automatização e a robotização dos processos industriais reduziram as necessidades de mão-de-obra e ampliaram a produtividade. A microeletrônica, a informática, a biotecnologia e a química fina desenvolveram mercadorias revolucionárias, que com o tempo chegaram ao mercado consumidor.

Esse conjunto de transformações reorganizou as condições de competição no mercado internacional. Os países chamados “em desenvolvimento”, incapazes de acompanhar a revolução tecnocientífica em curso, conheceram processos de crise econômica e obsolescência tecnológica.

Na América Latina, a prolongada crise dos anos 80 refletiu no impacto dos elevados juros internacionais, devido à dívida externa, e a incapacidade dos Estados em continuar protegendo os mercados internos.

A revolução tecnocientífica originou um novo movimento de concentração e centralização de capitais. Empresas transnacionais desenvolveram novas modalidades de fusão e integração, voltadas para a competição no mercado mundializado.

A integração crescente dos mercados financeiros internacionais, a desregulamentação das bolsas de valores nos Estados Unidos e na Europa e a especulação monetária derrubaram barreiras nacionais.

As transformações desencadeadas nos anos 70 e 80 representaram um enfraquecimento das fronteiras nacionais e da capacidade de controle dos Estados sobre o mercado interno. A expressão maior desse enfraquecimento das fronteiras nacionais é o

processo de transnacionalização da espacialidade que resulta na formação de blocos supranacionais.

No interior desses blocos reduzem-se os obstáculos para a circulação de mercadorias e capitais, criando-se condições para um novo patamar de unificação dos mercados. Os blocos formados por alguns Estados hegemônicos como os Estados Unidos, a Alemanha e o Japão, influenciam periferias maiores ou menores e englobam países com diferentes níveis de modernização.

Desse modo, verificam-se duas tendências no plano da economia mundial: uma é a globalização do mercado que estimula os fluxos internacionais de mercadorias e os investimentos, atuando no sentido da eliminação dos entraves à competição no espaço mundial e a outra é a regionalização dos mercados que atua no sentido de erguer barreiras protetoras entre os blocos, protegendo a esfera de influência de cada uma das grandes zonas econômicas.

Para alguns especialistas, a grande mutação na economia mundial e na geopolítica planetárias agravou as desigualdades entre a acumulação de riquezas e a disseminação da pobreza.

O desenvolvimento econômico assume padrões crescentes perversos, marginalizando parcelas maiores da população. A revolução tecnocientífica produziu um acontecimento novo: a ampliação estrutural do desemprego. A forte concentração de renda tende a aumentar as disparidades e as segregações sociais internas e externas.

Segundo a afirmação de Gorender (1997, p. 92):

O processo de globalização e da revolução tecnológica tem trazido, por conseguinte, o agravamento da desigualdade entre os países desenvolvidos e os atrasados. Diminuir a desigualdade ou paralisar seu agravamento tornou-se, na fase em curso, tarefa extremamente árdua.

Observa-se uma nova ordem onde as fronteiras, os mercados e os próprios Estados Nacionais se modificaram. Novas estruturas mundiais de poder, decisão e influência anunciam a redefinição e o declínio do Estado-Nação.

Os Estados internacionalizam-se e as suas prioridades deixaram de possibilitar o bem-estar social para tornarem-se uma correia de transmissão da economia mundial à economia nacional.

Segundo Nosella (1996), o neoliberalismo corresponde a uma mudança de estratégia do Estado que, para não reduzir seu espaço de controle, procura mudar as suas estratégias de domínio.

O neoliberalismo aparece como uma espécie de neocolonialismo, que representou uma maneira mais eficiente de hegemonia para as velhas metrópoles continuarem a dominar suas colônias.

Ianni (2001, p. 139-140) considera que,

O neoliberalismo é bem uma expressão de economia política da sociedade global. Forjou-se na luta contra o estatismo, o planejamento, o protecionismo, o socialismo, em defesa da economia de mercado, da liberdade econômica concebida como fundamento da liberdade política, condição de prosperidade coletiva e individual.

Ianni (2001) ressalta, ainda, que a política neoliberal foi fortemente difundida pela indústria cultural, que segundo ele, é uma técnica social, por meio da qual se trabalham mentes e corações.

No mundo contemporâneo, a conjugação entre globalização e neoliberalismo garante as bases do poder do sistema de produção capitalista. Todas as manifestações do poder global estão articuladas segundo princípios da economia de mercado, da apropriação privada, da reprodução ampliada do capital, da acumulação capitalista em escala global.

Ianni (2001, p. 140) explica que,

O neoliberalismo enraíza-se diretamente no mercado mundial, no fluxo de capital, tecnologia, força de trabalho, mercadoria, lucro, mais-valia. Lança-se diretamente num

mundo sem fronteiras, alfândegas, barreiras. Reafirma os princípios da liberdade, igualdade, propriedade e contrato, agora sob a égide das multinacionais, corporações, conglomerados, organizações pouco localizáveis, no sentido que estão em muitos lugares e às vezes operam à margem de instituições, códigos, estatutos ou constituições nacionais.

A lógica de funcionamento e organização da política neoliberal atua dentro e fora dos países. Esta política informa, sugere, fundamenta e organiza os movimentos do capital em escala global.

A política neoliberal está na base das atividades do Fundo Monetário Mundial (FMI) e do Banco Mundial (BM) que “sugerem” aos governantes de países denominados de Terceiro Mundo adotar políticas econômicas e sociais dentro da lógica da divisão internacional do trabalho⁸. Para Ianni (2001, p. 14), esta política [...] “Baseia-se nos princípios do mercado, livre jogo das forças do mercado, livre empresa, livre iniciativa, competitividade, lucratividade, economias de escala, vantagens corporativas, divisão internacional do trabalho, mão invisível [...]”.

Percebe-se que a política neoliberal tem como lema principal a liberdade econômica e política. Assim, a democracia, suposta pelo neoliberalismo, é a que possibilita as condições do livre jogo e organização do mercado, onde o capitalismo global é auto-regulável.

Esta concepção e lógica da economia estendem-se por todas as configurações sociais. As relações sociais ficam permeadas e influenciadas pelas relações econômicas.

A realidade do capitalismo incorpora várias esferas de nossa vida social: o Estado, a escola, a família e o meio social. De uma maneira geral, estas esferas encontram-se sob a égide dos mecanismos do capital que os manipula no sentido de obter uma situação de grande vantagem em troca.

As instituições sociais - enquanto elementos de expressão e de controle da sociedade hegemônica capitalista - desenvolvem regras e procedimentos que regem e asseguram a reprodução e o desenvolvimento do capital.

⁸ A divisão internacional do trabalho estabelece quais países são produtores de terminados produtos e quais são fornecedores de matérias-primas.

Nas palavras de Anderson (2003, p. 23):

[...] Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, já confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onde é surpresa.

1.3 O Estado neoliberal e as políticas públicas educacionais

As inúmeras transformações econômicas, culturais, sociais, políticas, éticas e educacionais no mundo apontam para uma nova configuração de civilização. Frigotto (2002, p. 13) esclarece:

Vivemos um final de século marcado por profundas mudanças no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional. [...] No plano socioeconômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes. [...] A nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentem a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social.

Esta nova configuração de civilização vive sob a égide político-ideológica do neoliberalismo que reafirma a ética utilitarista e individualista do liberalismo conservador.

Segundo Frigotto (2002, p. 14) se justificam a exclusão e a desigualdade como elementos necessários à competitividade: “Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas”.

Frigotto (2001b, p. 27) explica um fato paradoxal: Que no término do século XX e início do século XXI, o capitalismo se mostra como nunca antes na sua manifestação mais brutal, violento e excludente, mas existe um domínio quase absoluto do pensamento e de teorias conservadoras que tentam convencer que o capitalismo é eterno.

[...] A idéia reinante é a de que estamos iniciando um novo tempo – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia - do qual estamos defasados e que devemos nos ajustar. Este ajustamento pressupõe conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial.

[...] Como consequência, e ao mesmo tempo reforço, afirma-se com uma força extraordinária a ética individualista que no campo pedagógico se manifesta sob as noções de competência, competitividade, habilidades, qualidade total, empregabilidade, mas que no âmbito social mais amplo se define por noções constitutivas de um suposto “novo paradigma”. [...]

O capitalismo utiliza o discurso neoliberal através de um complexo processo de construção hegemônica buscando estabelecer um novo senso comum que forneça coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma formuladas pelo bloco dominante.

Gentili (1996, p. 11) explica a construção deste senso comum:

Com frequência costumamos enfatizar a capacidade (ou incapacidade) que o neoliberalismo possui para impor com êxito seus programas de ajuste, esquecendo a conexão existente entre tais programas e a construção desse novo senso comum a partir do qual as maiorias começam a aceitar (e, inclusive, a defender como próprias) as receitas elaboradas pelas tecnocracias neoliberais. O êxito cultural - mediante a imposição de um novo discurso que explica a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela – se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, mas também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise.

Segundo Gentili (1996), a prioridade dos intelectuais neoliberais era a construção deste novo senso comum, pois a partir dele poder-se-ia construir uma nova ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado sem a intervenção do Estado.

Frigotto (2002, p. 15) comenta sobre esta nova realidade neoliberal e o novo papel da educação dentro dela:

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...], passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo,

do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade. Com efeito, no início da crise do modo de regulação social fordista (anos 50-60) e educação formal e a qualificação profissional apareciam como formadores do capital humano. Este conceito, mesmo sendo expressão de uma leitura economicista, engendrava uma perspectiva integradora vinculada à tese do pleno emprego. Difundia-se a ideologia que o investimento no capital humano permitiria aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se, e aos indivíduos a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade e ascensão social. Hoje a educação formal e qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da “empregabilidade”.

É visto que o campo educacional, assim como as demais esferas da vida social, sofre a influência da hegemonia neoliberal, ao mesmo tempo em que perde, progressivamente, a gerência estatal.

Silva (2001, p. 18) comenta sobre a diminuição da intervenção do Estado e a sua relação com a educação:

[...] A retórica liberal pode pregar um Estado mínimo e menos governo exatamente porque a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão dos centros de poder e de governo das populações, embutidos numa série de dispositivos institucionais e em inúmeros mecanismos da vida cotidiana. A aliança neoconservadorismo / neoliberalismo não dispensa o controle e regulamentação central da vida das populações – Estado mínimo na retórica liberal significa apenas menos regulamentação da atividade econômica do capital, mas na sociedade contemporânea eles já não são mesmo centralizados. A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade [...] e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais “governo”.

Silva (2001) ressalta que nesta relação entre o neoliberalismo e a educação geralmente surgem problemas de ordem política e social que são transformados em problemas técnicos, de eficácia ou ineficácia na administração de pessoal ou de recursos materiais.

Gentili (1996, p. 17) elucida:

[...] na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Para eles, o processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se, fundamentalmente, de uma crise de qualidade decorrente da

improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Nota-se, dessa maneira, que a formulação de políticas públicas no campo educacional dentro de um contexto neoliberal segue a ordem e a diretriz estabelecida pelos tecnocratas neoliberais, onde o mercado (entenda-se mercado consumidor e mercado de trabalho) e o lucro são os focos de interesse e preocupação.

Esclarece Gentili (1996, p. 20): “[...] a grande estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade”.

Quanto à relação entre a educação e o mercado de trabalho e à função que a educação deve desempenhar dentro de um mundo neoliberal, Gentili (1996, p. 25-26) explicita:

[...] é importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado. A função “social” da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas. [...]

Está claro que o Estado neoliberal desenvolve uma série de recursos para assegurar os ganhos e os lucros da classe hegemônica. O sistema educativo ao se submeter à lógica e ao controle do mercado se descaracteriza de sua função originária: formar cidadãos. Segundo a racionalidade capitalista neoliberal a escola forma “profissionais” para atuar em um mercado de trabalho competitivo e exíguo.

CAPITULO II

ESTADO E EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

A pesquisa sobre Educação, ao seguir uma orientação histórico-crítica, prescinde de uma investigação sobre o processo de formulação e instituição das políticas públicas educacionais, analisando, assim, as determinações e as relações com as diversas esferas da vida social.

O presente capítulo analisa, segundo a orientação histórico-crítica, a relação entre as políticas públicas voltadas para a Educação Profissional-Técnica e sua relação e inter-relação com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos⁹.

Sabe-se que a Educação Profissional-Técnica sofre diretamente as influências das mudanças do mundo do trabalho. As transformações tecnológicas e organizacionais introduzidas no processo produtivo criam modificações curriculares, organizacionais e estruturais na Educação Profissional.

Este capítulo faz um breve histórico da educação profissional-técnica, analisando sua relação com os fatores econômicos, culturais, políticos e ideológicos que a influencia e, em última instância, a determina.

O caráter da dialética é entender como os elementos ou forças internas de um problema são contrários, mas não podem existir um sem o outro. O movimento e a mudança são produzidos devido a essa contradição.

⁹ Ianni (1989) faz uma importante explicação sobre a investigação da sociedade a partir de uma interpretação dialética ou histórico-crítica. Para ele, no conjunto das ciências sociais se encontram as mais diversas explicações sobre como e porque se dá a mudança, a evolução, o progresso, o desenvolvimento, a modernização, a crise, a recessão, a decadência, o golpe, a reforma, a revolução. O cientista social ao adotar o método dialético ou histórico-crítico busca as razões dos movimentos e transformações sociais, político-econômicas e culturais, nas relações e contradições de classes. De acordo com esta interpretação, as forças produtivas, a atuação estatal e outros aspectos político-econômicos, sociais e culturais são articulados e desarticulados em conformidade com os movimentos e desenvolvimentos das relações e contradições das classes sociais. Esta interpretação se funda na análise do processo de trabalho produtivo, processo esse que produz a mercadoria, a mais-valia de que se apropria o burguês e a alienação econômica e política do trabalhador. (p.226-230)

A dialética viabiliza a compreensão das contradições existentes nas sociedades. É possível compreender que a dialética é um importante instrumento de análise e compreensão da realidade, que se mostra em suas múltiplas e contraditórias faces.

Este breve histórico¹⁰ se delimita às fases da educação, os pressupostos do Otimismo Pedagógico e do Entusiasmo Pela Educação, passando pelo período da Teoria do Capital Humano às atuais propostas de sociabilidade capitalista presentes no ensino profissionalizante, que definem novas etapas concretas de integração e socialização, que é a “Qualidade Total” e a Teoria da “Competência”.

Pronko (s.d., p. 2-3) esclarece sobre a importância da análise histórica no campo da Educação Profissional-Técnica para o entendimento e determinação da natureza das inúmeras mudanças por que passou e passa esta modalidade do ensino:

De uma perspectiva histórica, constatamos que esse conflito social [...], que atravessa as formas materiais adotadas pelo ensino profissional, nasce articulado às modificações técnicas sofridas pelo próprio processo de trabalho, que adquire contornos sempre novos a partir do surgimento do capitalismo. Por sua vez, as sempre provisórias resoluções desse conflito deram como resultado um determinado processo de institucionalização do ensino técnico-profissional que articulou, em um duplo movimento, as determinações que impunha o contexto nacional junto às influências provindas do debate internacional, balizado principalmente pelos países que se colocaram à frente da modernização do processo produtivo. [...] A revolução constante das forças produtivas, com vistas à maximização do lucro obtido pelos capitalistas implicou, depois de uma fase inicial de exploração extensiva de mão-de-obra, a progressiva incorporação de tecnologia, o que modificou as relações sociais dentro e fora do processo produtivo. Mediando essas relações, as práticas e instituições educacionais tiveram um papel fundamental na distribuição dos conhecimentos necessários para a adequação do processo cognitivo aos requerimentos da produção capitalista. [...] Desse modo, a história da escola não pode separar-se da história do capitalismo, já que, mesmo tratando-se de uma instituição anterior a ele, a configuração adotada e sua universalização acompanharam os passos da expansão do capital.

Segundo Pronko (s.d., p. 03), o ensino profissional-técnico foi colocado como um elo privilegiado de comunicação entre dois mundos aparentemente tão distantes: o da socialização dos conhecimentos (a escola) e o da produção de mercadorias (a fábrica).

¹⁰ Embora uma política para a Educação Profissional Técnica, de acordo com o processo produtivo nos moldes capitalista e voltada para o mercado, tenha se configurado no Brasil somente a partir do governo de Vargas, faz-se necessária a análise dos períodos anteriores para que se possa esboçar um quadro analítico, interpretativo e crítico da educação profissional brasileira.

[...] Num primeiro momento, o ensino profissional, chamado inicialmente "de artes e ofícios", tinha um caráter eminentemente instrumental, pois preparava para o exercício de um ofício particular, conservando um perfil mais artesanal do que propriamente industrial. Mas tinha uma "missão" fundamental de moralização da população. Se as primeiras gerações de trabalhadores assalariados se constituíram como tais por força da coerção eminentemente física (a fome, a repressão, a perda da liberdade, etc.), as gerações seguintes deveriam sê-lo pelo adoutrinamento, e um dos veículos principais para isso foi a escola.

É esta relação, entre o trabalho e a escola, que este capítulo pretende estudar, analisando como as políticas públicas influenciam a escola e como esta responde, satisfatoriamente ou não, às necessidades do mundo do trabalho e do mercado.

2.1 O Otimismo Pedagógico e o Entusiasmo Pela Educação.

Ao se analisar a história da educação profissional no Brasil, nota-se que os religiosos, especificamente os jesuítas, foram os primeiros a ministrar os ensinamentos de ofícios, em consonância com a política e os interesses do Estado Português.

A aprendizagem destes ofícios era feita através da catequese, que também tinha por finalidade a conformação dos povos gentis e a imposição e manutenção da ordem na Colônia.

Uma educação visando, efetivamente, à qualificação para o trabalho, somente é possível após a expulsão da Companhia Jesuítica, em 1759; e após a transferência do reino de Portugal para o Brasil, em 1808. Após este período, são criadas instituições de ensino superior, que visavam formar pessoas para exercerem funções no Exército e na administração do Estado.

As Academias Militares, as entidades filantrópicas, escola de aprendizes artífices e os liceus de arte e ofícios¹¹ eram os locais dedicados à prática da Educação Profissional, enquanto preparação para os ofícios manufatureiros nas incipientes indústrias e no comércio¹².

¹¹ O atual CEFET encontra sua gênese nas Escolas de Aprendizes e Artífices e nos Liceus. Este ponto será retomado mais detalhadamente no capítulo III desta dissertação.

¹² Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. (Manfredi, 2002, p.75)

A História da Educação Profissional no Brasil acompanha o desenrolar e os movimentos constantes da política econômica nacional e internacional, seguindo uma relação determinada pelo modo de produção do capital.

Manfredi (2002), Ghiraldelli Jr. (2001), Hilsdorf (2003) e Nagle (2001) apontam que o período de transformação vivido no campo educacional brasileiro, no período de 1870 a 1930, período atribuído a este “entusiasmo” e “otimismo” vivido pela educação, foi em decorrência das exigências impostas pela nova ordem liberal do modo de produção que era, então, repassado para o campo da educação.

A importância atribuída a Educação escolar no período da Primeira República¹³ traduziu-se na expressão usada por Nagle (2001): o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

A Educação começava a se constituir na área técnica, definida com o propósito de formação de força de trabalho qualificada para exercer atividades tanto no comércio como na indústria.

Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infra-estrutura urbana de transportes e edificações. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (MANFREDI, 2002, p.79)

Manfredi (2002) esclarece sobre a conjuntura na qual nasce uma preocupação na preparação dessa força de trabalho para atuar no incipiente setor industrial brasileiro. É importante notar que o Estado, ao formular políticas públicas educacionais, faz com o intuito de adequar a realidade econômica brasileira à ordem mundial do capital industrial e liberal.

O período estudado, também é marcado pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que agremiou elementos de todo o país em torno de questões de âmbito nacional relativas à Educação escolar.

¹³ A Primeira República também é conhecida como República Velha, compreende o período de 1889 a 1930.

A ABE, através de conferências e debates entre seus profissionais, divulgava idéias e pressupostos de um novo pensamento pedagógico, contribuindo, assim, para formação de uma consciência crítica capaz de tratar de assuntos como, por exemplo: a relação entre a educação e o papel do Estado, a necessidade de expansão das escolas públicas, a universalização do ensino e a necessidade de uma Política Nacional de Educação, na qual a Nação exercesse o papel coordenador e orientador no desenvolvimento do ensino em todo País.

Segundo Hilsdorf (2003, p. 61):

[...] fossem liberais, democráticas ou conservadoras, as forças políticas movimentavam-se para controlar as instituições educativas e seus agentes e impor-lhes de modo definitivo a forma escolar como a mais adequada e eficaz para ministrar instrução e conformar a sociedade.

As bases da educação, no período ora estudado, seguiam a orientação do “otimismo” pedagógico que caracterizava a educação: (c.f. HILSDORF, 2003, p.61):

- Ser oferta antecipatória – a educação era vista como um projeto político que se antecipava às reivindicações dos vários setores da sociedade.
- Ser dualista – baseava-se no fato de que “embora fosse preciso fornecer ensino a toda a sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade”
- Ser preocupada com a extensão da escola elementar – proposição de alfabetização para as massas.
- Propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites.

Ghiraldelli Jr (2001, p. 15) esclarece melhor o período do “entusiasmo” e do “otimismo”:

O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. [...] o otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional.

O período referente ao “entusiasmo” e “otimismo” pela educação é marcado pelo desenvolvimento e incremento das forças produtivas capitalistas no mundo, por conflitos internacionais e pela disputa imperialista por mercados.

Ghiraldelli Jr. (2001, p. 18) retrata esta fase de transformação:

Os anos 20 acolheram o início de uma transformação cultural significativa no país. Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil passou a intensificar a diversificação de suas relações comerciais e financeiras. A Inglaterra, que saíra cambaleante do conflito mundial, cedeu espaço para os EUA no cenário comercial e financeiro internacional. O Brasil, tradicional cliente dos bancos ingleses, passou então a dar preferência ao relacionamento com os norte-americanos. Acopladas a essas mudanças na vida econômica do país, vieram as transformações culturais. A vida e o comportamento do cidadão norte-americano, através de filmes, imprensa, literatura, etc., começaram a se tornar o novo paradigma para boa parcela da intelectualidade brasileira. Essa influência também se estendeu ao campo educacional e pedagógico.

A Primeira República ou República Velha representou a consagração dos desejos das elites dominantes do país que, no período do Império, não tiveram qualquer possibilidade de ascensão ao poder.¹⁴

Manfredi (2002) explica que os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infra-estrutura urbana de transportes e edificações o que acarretou em novas necessidades de qualificação profissional.

A Primeira República marcou um período de grandes transformações que deram origem às novas práticas e concepções de Educação Profissional-Técnica: A concepção de formação para o mercado de trabalho, para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista.

A partir dos anos 30, com a instituição do Estado Novo, uma nova onda de transformação se abateu sobre a sociedade brasileira. Ghiraldelli Jr. (2001, p. 40) aponta que:

¹⁴ Durante o Império a elite dominante era a dos senhores de terra plantadores de café que se associavam aos interesses imperiais a fim de obter vantagens comerciais. Após a Proclamação da República, novos atores entram em cena, principalmente em âmbito regional, onde diversas oligarquias locais ascendem ao poder.

A Revolução de 30 promoveu um rearranjo na sociedade política possibilitando o assento de setores sociais marginalizados do poder, durante a Primeira República, em diversos níveis da máquina governamental. De fato, a República Velha se caracterizou por uma paulatina modernização do país às custas da reorganização capitalista da cafeicultura. Indústria, crescimento urbano, melhoria de transportes, proletarização etc. apareceram subjugados à política do café-com-leite, pela qual os fazendeiros de café de São Paulo se alternavam com os mineiros no comando do país, dirigindo os interesses da importação do café como se fossem os exclusivos interesses da Nação. O regime inaugurado em 1930, aos poucos, modificou e, em certo sentido, inverteu essa situação. Paulatinamente a oligarquia agroexportadora foi cedendo o papel de fração hegemônica no exercício do poder governamental aos grupos coligados de tecnocratas, militares e empresários industriais.

Inegavelmente a visão da indústria como alternativa para o desenvolvimento ganhou corpo ao longo dos anos 1930-40. A industrialização brasileira se focou na indústria de bens de produção, sendo o resultado de um capitalismo dependente e de um processo de industrialização restringida. Ao passo que no mundo, a economia capitalista pós-guerras vivia o apogeu do modelo liberal norte-americano. A hegemonia dos Estados Unidos em quase todo o mundo teve início após a Primeira Guerra, a Segunda Guerra Mundial apenas acentuou tal tendência.

Ianni (2001, p. 56) esclarece a natureza da mudança que se abateu no mundo e na hegemonia dos Estados Unidos:

[...] Até meados do século XIX predominava a nação capitalista mais desenvolvida; ou as mais desenvolvidas. Em seguida, até a Primeira Guerra Mundial, predominaram os imperialismos, isto é, os sistemas mundiais bastante articulados segundo as diretrizes das nações ou metrópoles: Londres, Paris, Berlim, Bruxelas, Amsterdã, Roma, Nova York, Tóquio. Depois, quando entram em crise alguns destes imperialismos, o que se dá com a Primeira Guerra Mundial e acelera-se com a Segunda, os Estados Unidos emergem como os herdeiros dos sistemas imperialistas que se haviam desfeito ou se desagregaram irreversivelmente. Durante toda a Guerra Fria, desde 1946 a 1989, os Estados Unidos e a União Soviética, Washington e Moscou, sintetizam o contraponto capitalista e socialista, dando a impressão de que coordenavam Estados nacionais e regimes políticos. Nessa época o mundo está dividido em dois blocos, dois sistemas, duas geopolíticas, duas superpotências militares e nucleares. [...].

A supremacia do modelo econômico norte-americano se estendeu ao mundo todo. Seus capitais afluíram para grande número de países, onde foram investidos nas mais diferentes atividades lucrativas: na exploração de petróleo, de minérios, nas indústrias de base e de transformação, nas atividades comerciais, atraindo para os Estados Unidos enormes somas através de remessas de lucros.

2.2 A Teoria do Capital Humano.

Em virtude da busca de um maior desenvolvimento econômico e da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado na área da educação e visando uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional, foi anunciada por Theodore Schultz a Teoria do Capital Humano, na década de 60, nos Estados Unidos.

Saul (2004, p. 233) explica que:

Os estudos sobre capital humano difundiram-se com extraordinária velocidade nos Estados Unidos, principalmente, mas também em outros países. Em 1962, era divulgado um conjunto de estudos sobre o tema e, em 1963, surgia o primeiro livro texto de autoria de Theodore Schultz: *The economic value of education*. Comentando a reação positiva ao tratamento econômico da questão educacional, Mark Blaug, em 1968, na introdução de um volume intitulado *Economics of Education*, identificou, no fenômeno, uma espécie de revolução silenciosa processando-se rapidamente nos objetivos dos estudos sobre o crescimento econômico.

Esta teoria postula que a quantidade de habilidades, talentos e conhecimentos adquiridos por uma pessoa possam lhe fornecer maior poder de barganha no mercado de trabalho.

Manfredi (1998, p. 03) esclarece que esta teoria defende:

[...] a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado *capital humano*, de *recursos humanos*, isto é, a solução para a escassez de pessoas possuidoras de habilidades-chaves para atuarem nos setores em processo de modernização. Naquele contexto histórico, por *modernização* entendia-se a eleição e adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida, e a integração a um padrão de desenvolvimento industrial adotado nos países capitalistas do ocidente.

Assim, segundo esta Teoria as habilidades, talentos ou conhecimentos podem ser obtidos fora do local de trabalho (escola, Universidades, cursos no exterior, etc.) ou no próprio trabalho (a experiência profissional). É defendido que quanto maior for a quantidade desse tipo de capital (“investimento em educação”) pelo trabalhador maiores são seus ganhos salariais.

Esta teoria segue os pressupostos do capitalismo liberal e o aplica à educação:

[...] essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça. [...] (HILSDORF, 2003, p.123)

Para Frigotto (2001a, p. 07):

A teoria do capital se apresentou [...] como uma teoria do desenvolvimento econômico. Postulava explicar, ao mesmo tempo, as desigualdades de desenvolvimento entre as nações e as desigualdades individuais. Para esta teoria a vergonhosa e crescente desigualdade que o capitalismo monopolista explicitava e se tornava cada vez mais difícil de esconder, devia-se, fundamentalmente, ao fraco investimento em educação, esta tida como o *gérmen* gerador de capital humano ou maior e melhor capacidade de trabalho e de produtividade. A fórmula seria simples: maior investimento social ou individual em educação significaria maior produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico em termos globais e ascensão social do ponto de vista individual.

O contexto econômico em que a Teoria do Capital Humano desponta é favorável e fértil, pois, segundo Gentili (1999, p. 110), durante os anos compreendidos entre 1950 e 1973 a economia mundial experimentou um espetacular crescimento.

A difusão e aplicação desta teoria têm como base a relação entre a escola e o mercado de trabalho. Gentili (1999, p.106) explica:

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado.

Para assegurar as condições necessárias para a efetiva realização das premissas desta Teoria era necessária a presença do Estado. A Teoria do Capital Humano teve suas bases assentadas no Estado de Bem - Estar Social.

Segundo Gentili (1999, p. 107-108), a Teoria do Capital Humano,

[...] atribuía ao Estado um papel central não apenas nas atividades de planejamento como também um desempenho decisivo na captação dos recursos financeiros e na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional. Ao fazer isso, o Estado contribuía, por um lado, para o aumento da renda individual (derivada do incremento do capital humano individual), e, por outro, para o aumento da riqueza social (derivada de um incremento no “stock” de capital humano social).

O Estado tinha como base econômica e política os pressupostos keynesianos onde o objetivo era propiciar o pleno emprego, mas para que este objetivo fosse alcançado eram necessárias algumas condições. Segundo Gentili (2002^a, p. 84) estas condições eram:

- A reestruturação profunda do modelo de Estado (a configuração definitiva do Estado de Bem-Estar Social e sua marcante presença no planejamento, administração e modernização econômica);
- Avanço tecnológico (máquinas e equipamentos provenientes do desenvolvimento da ciência e tecnologia);
- Aumento acelerado do nível educacional da população. A Teoria do Capital Humano, dentro do capitalismo neoliberal, encontra solo fértil para sua efetivação, pois é ela que formará mão-de-obra capacitada e especializada para o mercado de trabalho, utilizando a escola como meio para atingir tal fim.

Gentili (2002a) explica:

[...] a partir da articulação desses fatores, que se criaram as condições materiais para a formulação da promessa que definia a escolaridade como um processo integrador, não apenas no plano político, mas também econômico. Dessa forma, a promessa virou *necessidade*: necessidade do *mercado de trabalho* que precisava de trabalhadores qualificados para incorporar-se a uma atividade produtiva de alcances ilimitados; necessidade do *Estado*, não só porque ele mesmo transformava-se num âmbito importantíssimo de contratação e promoção do emprego, mas também porque a contribuição econômica da educação era identificada como um fator fundamental para as metas do desenvolvimento que o próprio aparato estatal definia por meio de seus órgãos de planejamento; necessidade das *empresas*, pela intensidade e rapidez da mudança tecnológica; necessidade das próprias *instituições escolares* (em todos os níveis), cuja vinculação com o sistema produtivo era definida como uma meta central no planejamento das políticas educacionais; necessidade dos *sindicatos*, para responder a uma demanda crescente dos trabalhadores e para poder socializar uma ferramenta fundamental nos mecanismos de negociação e gestão; necessidade das *pessoas* cujo investimento em capital humano permitia a médio e longo prazo traduzir-se num incremento substantivo da renda individual.

Frigotto (2003, p. 41) explica a idéia da Teoria do Capital Humano:

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimento, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento

em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

No Brasil, mais precisamente nos países latino-americanos, esta teoria encontrou um lugar propício, pois foi considerada como um elemento coadjuvante no processo de desenvolvimento e crescimento dos chamados países do “Terceiro Mundo”. O autor acrescenta:

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital. (FRIGOTTO, 2003, p.41)

Muitas são as contradições produzidas pelo capitalismo em todos os níveis em que ele se desenvolve e atua e na educação não seria diferente.

A Teoria do Capital Humano traz inúmeras contradições inerentes ao próprio capitalismo. É fruto de uma ideologia dominante imposta a todos como estratégia de “resolver” os problemas de desigualdades sociais.

Gentili (2002b, p. 55) explica a perspectiva mercadológica da Teoria do Capital Humano:

Nessa perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo de “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação.

Seguindo este raciocínio, no lugar do cidadão, tem-se o consumidor, a educação é um produto, que deve ser adquirido, para conferir um “poder” de barganha e para habilitar o indivíduo a ter acesso a melhores postos de trabalho.

Para Frigotto (2001a) o que a teoria do capital humano evade e esconde são as relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão.

Frigotto (2001a) revela que o conceito de Capital Humano metamorfoseia-se com o passar dos tempos e as mudanças de ordem estrutural capitalista e de base científico-técnica,

assumindo novas roupagens ou máscaras, mas preservando a subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção: Para ele são as novas categorias como: *sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade.*

2.3 A Teoria da Qualidade Total e a construção do discurso das Competências.

A relação entre educação, economia, mercado e processo produtivo reflete as contradições que são próprias do modelo hegemônico de produção do capital. A educação busca responder satisfatoriamente às necessidades e exigências do mercado, do processo produtivo vigente e, conseqüentemente, do modo de produção dominante.

O estudo aqui realizado trata duas destas respostas que a educação busca dar ao mercado: A Teoria da Qualidade Total e, sua mais recente versão, a Teoria da Competência.

A discussão em torno de temas como: Teoria da Qualidade Total da Educação e Teoria da Competência em Educação passam por uma análise crítica e de uma perspectiva da totalidade da sociedade e da relação entre a educação e o sistema de produção capitalista.

Esta parte do estudo analisa as referidas teorias, compreendendo-as a partir da relação e integração da escola ao mercado de trabalho e seu ajustamento à reestrutura produtiva e à globalização que têm como pressupostos básicos a flexibilidade, empregabilidade e reconversão profissional.

Busca-se entender a escola regulada pelo mercado, cujo limite é a formação flexível centrada na “qualidade” e na perspectiva das habilidades básicas e “competências” definidas pelo mundo produtivo. Procura-se entender que as relações sociais produzidas por estas práticas são marcadas por uma intensa e violenta exclusão aos direitos elementares da vida humana.

A Teoria da Qualidade Total empregada na Educação é uma resposta às necessidades neoliberais de adequar o discurso ideológico dominante à massa para se alcançar o aumento da produtividade e uma maior rentabilidade que garanta lucro para o capitalista.

Gentili (2001, p. 157) esclarece sobre esta relação entre a educação, qualidade e rentabilidade capitalista.

A educação, restrita já explicitamente à condição de mercancia simbólica que habilita para a competição no mercado, se subordina deste modo à noção de “rentabilidade” [...]. Não se deve estranhar então que – no contexto de tais interpretações – toda referência à educação se tinja de um nada dissimulado valor mercantil, estabelecendo-se uma correlação direta entre este valor e a noção de qualidade, isto é, *a um maior valor mercantil, maior qualidade do “produto educação”*. Em outras palavras, quanto maior é a capacidade de intercâmbio que o “produto educação” possui no mercado, mais se faz merecedor do qualitativo “produto de qualidade”. A partir da perspectiva desta nova retórica, somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste. E [...] no mercado somente se pode compreender a noção de “competitividade” quando ela está indissolivelmente unida à de “rentabilidade”.

Segundo Silva (2001, p. 13-14) a escola, no projeto liberal, é vista como um mercado-alvo e um canal de transmissão da doutrina liberal por conseguir atingir esta massa. Silva (2001) esclarece a justificativa neoliberal:

[...] o que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal [...] O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne possível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista [...]

Portanto, segundo Silva (2001), entende-se que o neoliberalismo, ao possibilitar inúmeras transformações, ele faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar às noções de produtividade, eficiência e qualidade colocadas como condição de acesso a uma suposta modernidade.

A noção de Qualidade Total, dentro do Estado Neoliberal, desloca o sentido da educação, enquanto obrigação do Estado e garantia de cidadania, para um mero produto, que será “fornecido” e consumido por “clientes”. Os alunos tornam-se clientes que consumirão uma “educação de qualidade”.

Silva (2001, p. 20-21) explica a real intenção do emprego da Qualidade Total na educação:

A chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. [...] Apesar de toda a retórica da GQT em favor da participação dos “clientes” [...] e da definição dos objetivos e métodos educacionais a partir das necessidades e desejos dos “consumidores”, dando uma ilusão de democracia, escolha e participação, a verdade é que a estratégia da qualidade total enquadra o processo escolar e educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede que se pense a educação de outra forma. Os “clientes” estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais. Sob a aparência de escolha e participação, a GQT impõe uma visão de educação e gerência educacional que fecha a possibilidade de se pensar de outra forma. A verdadeira escolha consistiria em poder rejeitar a própria idéia de qualidade total, o que equivaleria a rejeitar toda a noção neoliberal de educação.

As teorias da Qualidade Total e da Competência, que são empregadas no campo educacional, devem ser compreendidas dentro de um quadro mais amplo no qual a política e a ideologia neoliberal, aliadas ao processo de reestruturação produtiva, têm como pano de fundo o processo de globalização do capital, objetivando a maximização dos lucros e o aumento da exclusão.

A respeito do processo de globalização do capital, Alves (1999, p. 59) explica que “é na virada da década de 70 para 80, no bojo da ofensiva do capital na produção (o complexo de reestruturação produtiva) e da ofensiva do capital na política (a política e a ideologia neoliberal) que dá o ‘ponto de partida’ para a mundialização do capital”.

A mundialização do capital, segundo Alves (199, p. 79), é decorrente de determinações políticas que instauram um novo regime de acumulação capitalista frente a uma profunda crise de superprodução mundial.

Foi a nova crise do capital, caracterizada como uma *crise de superprodução* que atingiu os países capitalistas centrais a partir de 1973, que tendeu a impulsionar, principalmente a partir dos anos 80, uma série de transformações sócio-históricas que atingiram as mais diversas esferas do ser social. Desenvolveu-se a *mundialização do capital*, que tende a impulsionar um *novo complexo de reestruturação produtiva*, uma ofensiva do capital na produção, que busca constituir um novo patamar de acumulação capitalista em escala planetária e que tende

a debilitar o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na forma de ser (e subjetividade) da classe dos trabalhadores assalariados.

A ideologia neoliberal e da globalização tem como foco a subjetividade da classe trabalhadora que passará por uma transformação, adequando-se aos novos padrões de gestão da força de trabalho para melhor servir aos propósitos do capital.

Os anos 80 podem ser considerados a “década das inovações capitalistas”, da flexibilização da produção, da “especialização flexível”, da desconcentração industrial, dos novos padrões de gestão da força de trabalho, tais como just-in-time/Kan-ban, CCQ's e Programas de Qualidade Total, da racionalização da produção, de uma nova divisão internacional do trabalho e de uma nova etapa da internacionalização do capital, ou seja, de um novo patamar de concentração e centralização do capital em escala planetária. Na verdade, foi a década de impulso da acumulação flexível, do novo complexo de reestruturação produtiva, cujo “momento predominante” é o toyotismo. (ALVES, 1999, p.81).

Sobre as transformações no mundo do trabalho e suas conseqüências na formação dos trabalhadores Laudaes e Tomas (s.d., p. 01) explicam:

Com a chamada reestruturação produtiva se estabelece uma nova configuração no cenário industrial, que diz respeito às novas tecnologias, seja na mudança da base técnica (máquinas, energia, informatização produtiva), seja na mudança dos modelos de organização e de gestão do trabalho (taylorismo, toyotismo). A tarefa, atividade essencialmente taylorista, passa a ser cumprida em sistemas integrados ganhando na dimensão flexível e polivalente da produção uma denominação diferenciada - função-, parâmetro, dos sistemas pós-taylorizados. As mudanças no sentido de uma horizontalização da gestão, da redução das hierarquias, deslocam o trabalhador do seu posto de trabalho para o exercício de uma função, ou seja, para o exercício de um conjunto de atividades múltiplas. A adaptação à nova configuração da fábrica flexível, global, informatizada, mais tecnizada, não apenas define um novo lugar para o trabalhador como demanda, a partir daí, que sejam repensados os programas de formação e de qualificação profissional.

A relação entre a formação humana, o trabalho e o processo produtivo é algo indissociável dentro de uma sociedade que segue o modo de produção capitalista. É necessário considerar o homem como um ser histórico e social e a formação humana como um processo histórico e contraditório resultante da relação entre o trabalho e a educação dentro do contexto material e subjetivo do capitalismo.

Ramos (2001) considera que a formação do homem e a sua relação com o trabalho, dentro do modo de produção capitalista, deve ser considerada em sua totalidade para se compreender as relações sociais e sua possível transformação.

Mészáros (1981) enfatiza que a produção da existência humana se faz mediada pelo trabalho, como uma característica própria do homem ao agir sobre a realidade, apropriando-se de seus potenciais e transformando-a.

A categoria trabalho é de fundamental importância para esta compreensão, uma vez que é a partir do trabalho que o homem produz sua existência e desenvolve determinadas relações sociais.

O homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com os outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais. Assim sendo, analisar formas, processos e perspectivas que a formação humana adquire na sociedade capitalista implica investigar as múltiplas formas que toma o trabalho coletivo e o modo como o homem age e se modifica ao se constituir em parte deste trabalho. (RAMOS, 2001, p.26)

A compreensão histórico-crítica vê na categoria trabalho um importante fator para se entender o processo de desenvolvimento do homem e de sua capacidade de dominar e transformar a natureza, convertendo algo ideal, que estava em sua mente, em algo material.

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos-, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinte o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias formas físicas e espirituais. (MARX, 2003, p.211-212)

Marx (2003, p. 214) entende que no processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o qual atua por meio do instrumental de trabalho.

Chamaremos processo de trabalho, em geral, a todo processo de transformação de um objeto determinado, seja este em estado natural ou já trabalhado, em um produto determinado, transformação efetuada por uma atividade humana determinada, utilizando instrumentos de trabalho determinado. (ALTHUSSER apud HARNECKER, 1983, p.32)

Harnecker (1983, p. 36) explica que todo processo de trabalho é uma estrutura constituída por três elementos fundamentais: a força de trabalho, o objeto de trabalho e os meios de trabalho que estabelecem entre si determinadas relações.

[...] Pois bem, os elementos mais significativos do processo de trabalho são os meios de trabalho em sentido estrito. Eles assinalam o tipo de atividade que os indivíduos devem realizar para a fabricação dos produtos, determinando, desta maneira, o tipo de relação que se estabelece entre o trabalhador e os meios de produção.

Ao assinalar que tipo de atividade que os indivíduos devem realizar para a fabricação dos produtos, os meios de trabalho entram em relação com a qualificação necessária que o trabalhador deve ter para desempenhar uma atividade específica para produzir algo.

Enguita (1993, p. 106) explica sobre a relação entre trabalho e processo educativo:

[...] a inclusão do trabalho como parte do processo educativo inscreve-se plenamente e com todo direito na relação pedagógica homem-ambiente [...]. O trabalho é a relação do homem com a natureza, relação em cujo caráter transformador deve-se insistir, e a natureza faz parte das “circunstâncias” do homem. Naturalmente, a incorporação do educando ao trabalho produtivo em sua determinação social atual, tal como existe, significa sua inclusão numa relação pedagógica com um ambiente que, por si mesmo, necessariamente, há de ser um mau educador, mas isto não é algo privativo da produção material em sua forma presente, mas que se estende a todo o edifício social que se erige sobre ela. O trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana. A função pedagógica do trabalho material, como a sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e, sobretudo da luta dos homens contra essas condições. Uma vez mais, a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética.

Enguita (1993) ressalta a relação pedagógica do trabalho, onde a práxis se constitui no processo educativo. O homem aprende pelo trabalho e no trabalho. Ao modificar a natureza, ele modifica a sua própria consciência, em um processo educativo.

Dessa maneira, a relação entre trabalho e educação é importante para se compreender a importância da qualificação e da competência dentro de um sistema educativo pautado pelo modo de produção capitalista.

Modo de produção este que, para Marx, possui três estruturas regionais: estrutura econômica, estrutura jurídico-política (leis, Estado, etc.) e estrutura ideológica (idéias, costumes, etc.). A realidade social é composta pelo conjunto destas estruturas que devem ser consideradas dentro de uma totalidade.

Segundo Marx, ao compreender as manifestações da vida social da sociedade capitalista como uma totalidade, considera-se que as forças produtivas e as relações econômicas cumprem papel determinante.

Contudo, as esferas jurídicas, políticas e ideológicas possuem certa autonomia que lhes permite, por sua vez, influir sobre a base econômica, mas esta autonomia deve ser explicada também em função das relações econômicas e, em todo caso, fica dentro dos limites marcados por estas.

Harnecker (1978, p. 15) explica melhor sobre esta determinação econômica:

A distinção entre papel *dominante* e papel *determinante* em última instância é uma distinção fundamental [...]. É difícil encontrar em Marx e Engels formulações explícitas a respeito de tal distinção, devido ao fato do seu objeto ser o modo de produção capitalista no qual ambas as determinações coincidem; o nível econômico desempenha neste modo de produção não apenas o papel de determinação em última instância, mas também o papel de dominante.

O modo de produção capitalista desenvolve mecanismos para sua própria reprodução e perpetuação. Harnecker complementa:

[...] O modo de produção capitalista [...] ao mesmo tempo que produz bens materiais numa forma muito determinada, que implica a divisão dos homens dessa totalidade social em capitalistas e operários e que dá origem a toda uma ideologia que favorece esse tipo de produção e a uma forma de poder que a defende e a estimula, vai continuamente reproduzindo suas condições de produção. Ao mesmo tempo que produz bens materiais, reproduz as relações de produção capitalistas. Ao mesmo tempo que produz bens materiais em maior quantidade, reproduz de forma mais extensa a divisão dos homens em capitalistas e operários. (HARNECKER 1978, p. 15)

A sociedade, segundo Marx e Engels, seria formada pela infra-estrutura: a estrutura econômica da sociedade, e pela superestrutura: a estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica.

[...] a estrutura econômica da sociedade constitui, em cada caso, o fundamento real do qual é preciso explicar, em última instância toda a superestrutura das instituições

jurídicas e políticas assim com os tipos de representação religiosa, filosófica e de outra natureza, de cada período histórico [...] (ENGELS apud HARNECKER, 1983, p.93).

Ao se discutir sobre modo de produção capitalista e determinação econômica, é importante salientar que o sistema educativo, ou seja, a educação, de uma maneira geral, localiza-se na superestrutura da sociedade, representando um dos elementos da estrutura ideológica deste modo de produção.

Althusser (2001, p. 77) considera o sistema escolar um aparelho ideológico do Estado, situado na superestrutura da sociedade, que sofre as influências dos componentes da infraestrutura. Para o autor, “[...] o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar.”

Segundo Althusser (2001, p. 80) a escola

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16º ano, uma enorme massa da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes) os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia *padres de toda espécie, que em sua maioria são “leigos” convictos).

Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado (a consciência “profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente da exploração (saber comandar e dirigir-se aos operários: “as relações humanas”), de agentes da repressão (saber comandar, fazer-se obedecer “sem discussão”, ou saber manipular a demagogia da retórica dos agentes políticos) ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com respeito, ou seja, o desprezo, a chantagem a demagogia [...]).

Ainda segundo Althusser (2001), a escola substituiu a igreja enquanto Aparelho Ideológico de Estado dominante na reprodução das relações de produção capitalista.

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção

de uma formação social capitalista, ou seja, as relações de explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias”.

Este é um ponto bastante importante, pois é necessário ressaltar que embora a educação seja considerada um “aparelho ideológico de Estado” para Althusser em Marx e Gramsci ela adquire uma nova concepção: a de um instrumento de luta e de libertação contra a hegemonia do modo de produção capitalista. Para estes autores, a educação auxiliaria no processo de transformação do indivíduo, tornando-se um importante instrumento da luta de classes.

Frigotto (2001a, p. 24) discorda de Althusser no que se refere à escola representar um aparato ideológico do Estado:

[...] buscaremos defender a idéia de que a separação entre infra e superestrutura é um exercício de exposição, e por isso, partimos da suposição de que a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital e, neste sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. Isto nos indica, então, que a escola que não é por natureza capitalista no interior deste modo de produção tende a ser articulada com os interesses do capital, mas exatamente por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com os outros interesses antagônicos ao capital. Nisto se expressa o caráter diferenciado da prática educativa escolar em relação à prática fundamental de produção social da existência e sua especificidade mediadora.

Frigotto (2003, p. 31) explica a relação entre a concepção de homem e de trabalho:

[...] O ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica, etc. O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que

a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento [...].

Em relação à concepção marxiana de o trabalho ser um princípio educativo, Frigotto (2003, p. 32) esclarece:

Por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socializa este pressuposto. É desta compreensão do trabalho como criador da realidade humana (não enquanto visão moralizante, pedagógica) que Marx e Engels postulam a união do trabalho manual, industrial, produtivo, com o trabalho intelectual. [...].

Embora haja uma educação burguesa que busca legitimar a submissão da classe trabalhadora ao sistema, há também uma educação pela práxis que possibilitaria ao proletariado as condições intelectuais necessárias para atuar na transformação social.

A educação moderna vai-se configurando nos novos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Em outras palavras, desde o século XVIII, ela se insere no plano de luta hegemônica, devido à sua dimensão socializadora e de formação de consciência que prevalece inicialmente, já que a consolidação da cidadania é seu mote principal. Porém, no projeto da classe burguesa ascendente, essa cidadania é muito mais de caráter formal e delimitada ao direito de propriedade privada e à liberdade. Aos não-proprietários cabia uma cidadania restrita: como cidadãos passivos, teriam direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não eram qualificados como membros ativos do Estado. (RAMOS, 2001, p.30)

Na sociedade contemporânea, nota-se a prevalência do projeto educacional burguês sobre o da classe operária. Ao se ter uma sociedade marcada pelo signo do modo de produção capitalista, onde o lucro e a maximização da produção são o foco da preocupação e dos interesses dos burgueses capitalistas, a educação, e o sistema educativo como um todo, não deixaria de refletir esta tendência, em última instância.

O projeto burguês passa pela transformação da propriedade, pela libertação das formas produtivas e pelo estabelecimento de formas de organização social e política capazes de banir qualquer entrave ao progresso econômico. [...]. Justifica a necessidade de educação em função da divisão parcelar do trabalho: seria conveniente que o Estado facilitasse, encorajasse e até mesmo impusesse a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica. Assim, a educação dos trabalhadores pobres teria por função disciplina-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse alguns poucos direitos.

[...]o projeto burguês de educação, desde o final do século XVIII já é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida¹⁵ à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. A dimensão relativa à constituição da classe trabalhadora como sujeito de direitos sociais e políticos fica demarcada nos limites da ordem burguesa. [...] (RAMOS, 2001, p.31).

Do ponto de vista da formação, a educação para o trabalho é um aspecto importante a ser considerado dentro do modo de produção capitalista. O processo produtivo necessita do sistema educativo para se apropriar de mão-de-obra qualificada para exercer as atividades específicas relativas à produção. Qualificação esta cada vez mais necessária ao modo de produção capitalista:

[...] com o desenvolvimento da subsunção real do trabalho ao capital ou modo de produção especificamente capitalista, não é o operário industrial, mas uma crescente capacidade de trabalho socialmente combinada que se converte no agente real do processo de trabalho total. E como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato da formação de mercadorias, ou melhor, dos produtos - este trabalha mais com as mãos, aquele trabalha mais com a cabeça, um como diretor (manager), engenheiro (engineer), técnico, etc., outro, como capataz (overlooker), um outro como operário manual direto, ou inclusive como simples ajudante-, temos que mais e mais funções da capacidade de trabalho se incluem conceito de trabalho produtivo, e seus agentes no conceito de trabalhadores produtivos, diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e produção. Se se considera o trabalhador coletivo, de que a oficina consiste, sua atividade combinada se realiza materialmente (materialiter) e de maneira direta num produto total que, ao mesmo tempo, é um volume total de mercadorias; é absolutamente indiferente que a função de tal ou qual trabalhador - simples elo desse trabalho coletivo - esteja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto. (MARX apud ANTUNES, 1995, p.50)

Nesta passagem Antunes (1995) esclarece a mudança ocorrida no interior do processo de trabalho em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos que configuram a crescente necessidade de mão de obra mais qualificada e o crescente peso da intelectualização do trabalho social.

Estes são instrumentos que o capital lança mão para se perpetuar. O capitalismo para se afirmar e reafirmar desenvolve mecanismos de reprodução da vida social através da superexploração da força de trabalho e do aumento da produção. Ele se reinventa

¹⁵ O termo subsunção é relativo ao trabalho humano ser subjugado, subordinado e incluído dentro da lógica do modo de produção do capital.

continuamente para escapar de suas contínuas crises cíclicas, mas ao se reinventar materializa a sua face cada vez mais violenta.

O que se materializa efetivamente são formas diferenciadas e cada vez mais violentas de alienação ou superexploração do conjunto da classe trabalhadora. As políticas neoliberais de desregulamentação, flexibilização do trabalho e destruição da esfera pública materializam-se, de forma conjugada, a exacerbação da face destrutiva do capital. (FRIGOTTO, 2001b, p.35)

A relação entre educação e trabalho reflete as crises sofridas pelo modo de produção capitalista. O sistema educativo se adequa às exigências do mercado produtivo, acompanhando as tendências da produção, que postulam um pragmatismo, um imediatismo e uma ética individualista, seguindo os preceitos neoliberais.

Assim, termos que ora eram usados e empregados no setor produtivo, tornam-se nomenclaturas no campo educacional e pedagógico: qualidade total, competência, empregabilidade, formação flexível, etc.

O presente estudo se debruça sobre o tema da qualificação profissional e sua relação com o processo educativo dentro do modo de produção capitalista, onde se tem uma escola regulada pelo mercado.

Busca-se compreender a formação profissional pautada por um sistema de Qualidade Total e Competência que segue a política e a ordem ideológica neoliberal dentro de um sistema contraditório, desigual e excludente.

Essa visão da educação e da escola como mercado onde se confrontam provedores de um serviço, de um lado, e consumidores, de outro, a exigirem a qualidade de um produto, não constitui apenas uma teorização social inadequada, mas também uma visão político-pedagógica bastante questionável. Ao transformar a esfera pública da discussão sobre os fins e objetivos da sociedade em uma esfera privada de reivindicação em torno de questões de consumo e, conseqüentemente, ao transformar o/a cidadão/ã num/a consumidor/a, a GQT constrói um espaço pedagógico no qual essas noções tenderão a produzir precisamente esse tipo de indivíduo e de sociedade. [...]O *ethos* da Qualidade Total vai produzir; pedagogicamente, precisamente o indivíduo econômico pressuposto no modelo de mercado. Ou seja, o modelo da Qualidade Total tende a produzir uma pedagogia, uma educação – um indivíduo- de uma “qualidade” específica, mas se trata evidente, mais de uma qualidade a ser questionada do que reivindicada. A CGT não é, assim, apenas uma tecnologia administrativa; ela é, também, uma pedagogia, no sentido de dispositivo de produção de uma identidade social específica. Isso nos coloca diante de uma escolha crucial: **queremos uma escola e uma pedagogia que sejam o espaço de prática e exercício da política, no sentido mais amplo e democrático, ou o espaço de prática das habilidades estreitas e restritas do indivíduo**

econômico e do consumidor? Queremos uma pedagogia do mercado ou uma pedagogia da esfera pública?...(SILVA, 1996, p.175-176) (grifo nosso).

Entende-se que este sistema, pautado pelo lucro e pelo mercado, para enfrentar as inúmeras crises cíclicas e assegurar sua perpetuação e atuação, desenvolve inúmeros mecanismos de auto-preservação e conservação, atingindo todos os elementos que o compõe:

[...] em face da crise do capitalismo, esta concepção de trabalho (**trabalho educativo**) e sua relação com os processos educativos se defronta, de um lado, com rejuvenescimento da *teoria do capital humano*, mediante as perspectivas da *sociedade do conhecimento*, e pedagogia da qualidade total, veiculadas pelos *homens de negócio* e instituições transnacionais que os representam e, de outro, pela perspectiva da *crise da sociedade do trabalho*. (FRIGOTTO, 2003, p.196) (grifo nosso).

Compreende-se, segundo Frigotto (2001c, p. 41), que novos conceitos como: flexibilidade, competitividade, qualidade total, competência, formação polivalente, etc. - “são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização mundial”.

As novas bases de sustentação do modo de produção têm no campo educativo um solo fértil, pois o mesmo é usado para intermediar a relação do homem com o processo produtivo.

Enguita (2001, p. 96) ressalta que a “problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades [...]”. O autor explica que:

[...] O termo “qualidade” poderia abarcar não apenas as políticas educacionais que hoje ganham terreno, mas, igualmente, as dos anos sessenta e início dos anos setenta: ao fim e ao cabo, tratava-se de melhorar o sistema educacional, permitir que mais pessoas acessem ao ensino geral não especializado, etc. A “igualdade de oportunidades” era, por assim dizer, a síntese da igualdade (no ponto de partida) e a busca da qualidade (em torno da seleção, no ponto de chegada). Mas enquanto a palavra de ordem da “igualdade de oportunidades” coloca ênfase no comum, a da “qualidade” enfatiza a diferença. (ENGUITA, 2001, p.105)

Assim como Enguita (2001), Gentili (2001, p. 115) afirma que o significado de qualidade, no campo educativo, conota exclusão, ou seja, a qualidade total na educação representa não a melhor educação para todos, mas para uns poucos.

[...] o discurso da qualidade referente ao campo educativo começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização. Segundo, que esta operação foi possível – em parte - devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de conseqüências dualizadoras e antidemocráticas. No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos) entre eles, a escola da maioria.

O teor ideológico do discurso da Qualidade Total é semelhante ao da Competência. Seus discursos estão contaminados pelos *germens* neoliberais, que onde estão disseminam a contradição, a desigualdade e a exclusão social.

Frigotto (1996, p. 92) ressalta que a partir de uma perspectiva produtivista e unidimensional os conceitos de *formação*, *qualificação* e *competência* vêm subordinados à lógica restrita da produção que cria novos tipos de exclusão.

[...] *formação* se refere, normalmente, ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho; *qualificação* está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultante da formação e da experiência profissional concreta; e, por fim, a *competência* explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados. [...] O que devemos nos questionar é se não estamos restringindo as práticas educativas de formação e profissionalização do educador predominantemente nesta perspectiva adaptativa.

Dugue & Maillebois comentam a relação entre a noção de qualificação e a noção de competência:

[...] a noção de qualificação aparece com o taylorismo, numa época em que os procedimentos de fabricação estão estabilizados e cientificamente dominados. A noção de competência, em contrapartida, aparece ao longo da última década, com as profundas transformações do aparelho de produção e das políticas de mão-de-obra. [...] a noção de qualificação está associada a uma visão estática do mundo do trabalho, ao passo que a noção de competência, frequentemente associada a termos como “novo”, “inovação”, “mudança”, “mutação”, “evolução” está ligada à idéia de “transformação”. (DUGUE & MAILLEBOIS apud ROCHE, 2004, p.39)

Competência¹⁶ e qualidade total são categorias empregadas no âmbito do sistema educativo, oriundas do mundo produtivo. Quando surge um novo paradigma produtivo determinado pelo modo de produção capitalista, ocorrem mudanças nas esferas tecnológicas e organizacionais que influenciam o modelo de educação a ser empregado.

¹⁶ Muitos são os campos que empregam o termo “competência”, por exemplo: a lingüística, a psicologia, a avaliação educacional, a sociologia do trabalho, a economia da educação, etc. Este estudo privilegia a concepção de competência estudada pela economia da educação.

Em outras palavras, ao se ter uma educação voltada para o mercado é comum empregar categorias que são próprias do mercado na educação.

O discurso da Competência no mundo organizacional produtivo surge a partir do modelo da especialização flexível, imposto pelo paradigma japonês¹⁷, representando um incremento das inovações organizacionais e tecnológicas. [...] trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro [...]” (HIRATA, 1999, p.130).

Manfredi (1998) diz que o uso e a difusão de um modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores foram iniciados nas grandes empresas multinacionais ou transnacionais e vêm sendo acompanhados de um conjunto de operações e práticas sociais que lhe dão materialidade e objetividade.

Segundo Roche (2004, p. 46), o conceito de qualificação parte de uma lógica de ter - ter uma qualificação, ter conhecimento, ao passo que o conceito de competência remete a uma lógica do ser - ser competente, ser qualificado. Mourão (s.d., p. 3-4) ao discutir sobre a relação entre qualificação versus competência, considera:

Nesta perspectiva, o conceito de qualificação está sendo substituído pelo de competências devido à crise do posto de trabalho que impossibilita um sistema de remuneração e de classificação das ocupações.

Portanto, se por um lado a discussão referente à qualificação remetia à um processo de trabalho parcelar, com tarefas prescritas que exigia do trabalhador apenas a capacidade de as executar com precisão, por outro lado a polêmica referente ao modelo da competência tem como pressuposto a superação desta concepção, apontando para relações de trabalho flexíveis e autônomas, o que equivale dizer que o trabalhador neste tipo de gestão do processo de trabalho deverá ter o conhecimento de todo o processo de produção, havendo, desta maneira, a superação da dicotomia pensar/fazer. Esta concepção privilegia as capacidades desenvolvidas pelo trabalhador através da experiência [...]

Ramos (2001), considera que a noção de competência expressaria a dimensão subjetiva do trabalhador, pois seu significado psicológico chama a atenção para as capacidades

¹⁷ O modelo japonês de produção é denominado de Toyotismo: se constitui em um conjunto de inovações organizacionais cuja principal característica é a desespecialização, multifuncionalidade e polivalência do trabalhador. Tem como princípio a gestão da qualidade e trabalhar com estoque zero.

cognitivas e sócio-afetivas também mobilizadas pelos trabalhadores na realização de suas atividades profissionais.

A escola, ao formar dentro de um sistema de “competências”, estaria modelando e “adestrando” a capacidade cognitiva a se adaptar às diferentes situações que o indivíduo enfrentará no mercado produtivo. Em outras palavras é a formação do profissional flexível.

Dessa maneira, assim como na Qualidade Total, observa-se, no discurso da Competência, a construção de uma nova identidade funcional, onde o trabalhador deve ser hábil para enfrentar as situações e problemas e achar respostas e soluções para estes. “Fundase um novo profissionalismo: estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego ou para o trabalho autômato [...]”. (RAMOS, 2001, p.284).

Estudos demonstram que, na atualidade, o discurso da Competência superou o uso do discurso da Qualificação no sentido de ordenamento das relações sociais de trabalho e educativas, caracterizando um *deslocamento conceitual*.

Ramos (2001, p. 40-41) explana este *deslocamento conceitual*:

O ponto de partida para se compreender o fundamento do que denominamos de *deslocamento conceitual* é tomar a qualificação como um conceito central na relação trabalho-educação. Mesmo podendo-se caracterizá-lo como um conceito polissêmico, cujos significados encontram-se historicamente em disputa, o conceito de qualificação no que apresenta de mais objetivo, ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. **Essa centralidade tende a ser ocupada, contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência que, aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto.** Não obstante, a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras. (grifo nosso).

A noção de competência empregada na Educação Profissional Técnica tem como pressuposto que os saberes são construídos na prática do dia-a-dia, na busca por soluções de problemas reais, tornando o futuro trabalhador apto a atuar em mercado onde a flexibilidade é a palavra-chave.

Ramos (2005, p. 117) explica:

[...] A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análise, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competência.

É importante assinalar que, dentro da Política do Ministério da Educação para a Educação Profissional-Técnica, a pedagogia da competência é uma realidade que permeia a vida de seus alunos.

Os CEFET's, antigas Escola Técnica Federal, como objeto de política pública, seguem as orientações e têm seus currículos adaptados e “flexibilizados¹⁸” para atender tanto as necessidades da pedagogia da competência quanto as impostas pelo mundo do trabalho, repassando para seu corpo discente as bases desta competência que é exigida pelo mercado.

Segundo esta tendência, pode-se considerar que o indivíduo, egresso dos CEFET's, deve ter habilidades básicas e específicas de conhecimentos, deve ter competência polivalente para lidar e atuar nas mais diversas situações do seu trabalho, tendo condições de cuidar de sua “empregabilidade”, através de constante qualificação e requalificação exigida pelo mercado.

Esta prática na educação expõe a face mais cruel do capitalismo, pois imputa ao indivíduo a responsabilidade de sua condição de empregado ou desempregado, independente das variações e das crises do mercado de trabalho. Não importa se não há vagas de trabalho suficientes para todos, mas o indivíduo deve estar apto para concorrer e preencher as poucas vagas.

¹⁸ Um exemplo desta “flexibilidade” do currículo e das disciplinas dos cursos de Educação Profissional-Técnica é visto na oferta modular dos cursos. Com a proposta de “facilitar” ao aluno a sua formação, a modularização fragmenta a formação e impede que o aluno tenha uma idéia e uma visão da totalidade de sua formação.

CAPITULO III

O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

As relações entre trabalho, educação e profissionalização resultam de uma rede complexa de determinações, mediações e tensões entre diferentes esferas da vida social, ou seja, a econômica, a social, a política e a cultural.

Dessa maneira, a formulação de políticas públicas no campo da educação segue o movimento conflituoso e contraditório da realidade na qual estão inseridas, necessitando, assim, de adequação ideológica, organizacional e curricular das instituições e dos sistemas educacionais como um todo ao contexto social, político, econômico e cultural ditados pelo modo de produção hegemônico.

A relação entre as exigências do mercado de trabalho, o sistema econômico e o sistema educacional é discutida por Romanelli (2000, p. 56) que considera:

[...] as relações que podem existir ente o sistema educacional e o sistema econômico são, assim mais profundas: elas se medem não apenas em termos de defasagem, mas também em termos de exigências reais do modelo econômico. Ambas determinam o grau de avanço ou de atraso da escola[...]. O fato de o progresso tecnológico não ser o fator dinâmico do desenvolvimento tem conseqüências para a evolução do sistema educacional, na medida em que este, percebendo a defasagem em que se situa, em relação àquele, se propõe mudanças. Mas estas serão feitas em função das reais exigências daquele.

O foco de atenção deste capítulo é a educação voltada para a formação profissional técnica. Modalidade esta que tem como objetivo responder satisfatoriamente às demandas de composição qualitativa e quantitativa da força de trabalho em função do modelo de inserção do país no atual estágio das relações sociais capitalistas internacionais e das transformações técnicas e de gestão dos processos produtivos.

Este capítulo investiga a relação entre a educação profissional técnica e as diversas mudanças porque passou o atual Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) em decorrência das políticas públicas adotadas pelo governo federal que

seguem a atual ordem das relações de produção hegemônica. A importância deste estudo reside no fato de possibilitar uma visão da totalidade na qual a educação profissional técnica se relaciona aos processos produtivos mais amplos ditados pelo capital.

3.1 O Contexto Histórico-Institucional.

Embora o capítulo 2 tenha se dedicado a uma breve análise da história da educação profissional no Brasil, faz-se necessário explicitar o contexto histórico no qual se deu a instituição do atual Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM)¹⁹.

Para o estudo deste contexto histórico é importante a utilização da análise histórico-crítica das políticas públicas que fomentaram as fases e momentos porque passou esta instituição e, conseqüentemente, a Educação Profissional que a gestou.

De acordo com os documentos oficiais²⁰ do CEFET-AM, esta instituição passou por várias denominações dadas pelas mudanças no contexto econômico, político e social da nação. Seguem abaixo as alterações que constituíram a instituição de ensino profissional técnico localizada no Amazonas:

- 1910- Escola de Aprendizes Artífices;
- 1937-Liceu Industrial de Manaus;
- 1942 - Escola Técnica de Manaus;
- 1965 - Escola Técnica Federal do Amazonas - ETF-AM
- 2001- Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas - CEFET-AM

¹⁹ O Sistema CEFET-AM é formado por duas Unidades de Ensino: Unidade Sede, localizado no Centro da cidade de Manaus e a Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus (UNED), localizada no Distrito Industrial de Manaus.

²⁰ Ver melhor no site oficial do CEFET-AM: [http:// www.cefetam.edu.br](http://www.cefetam.edu.br)

Cada momento por que passou esta instituição de ensino profissional é marcado e justificado por uma conjuntura e um contexto econômico, social, político e cultural que permeou a dinâmica do Estado Nacional Brasileiro.

Como o Estado se encontra dentro de um modo de produção contraditório, complexo e conflituoso, a educação profissional formulada por este reflete as mesmas contradições, conflitos e desigualdades que a gestou.²¹

A Escola de Aprendizes Artífices²² foi criada através do Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909, tendo por objetivo a formação de operários e de contramestres por meio de ensino prático e de conhecimentos técnicos em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos.

Manfredi (2002, p. 82) ressalta os reais propósitos da criação do Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909:

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonista dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das idéias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política.

A instituição da Escola de Aprendizes e Artífices se configura em uma tentativa de preparação de força de trabalho treinada e “especializada” para o trabalho na incipiente economia industrial e capitalista brasileira. Deve-se considerar que o Brasil, na Primeira

²¹ Ianni (2004) esclarece a relação entre o Estado e o modo de produção atual: Ocorre que o capitalismo é um processo simultaneamente social, econômico, político e cultural de amplas proporções, complexo e contraditório, mais ou menos inexorável, avassalador. Influencia todas as formas de organização do trabalho e da vida social com as quais entra em contato. [...]Exerce influência moderada ou avassaladora, dependendo do Estado em que se encontra, bem como da formação social do Estado com o qual se defronta. (p. 171-172)

²² Como este capítulo se dedica a uma observação do contexto histórico que originou o atual CEFET-AM as demais fases históricas da Educação Profissional se encontram em um breve histórico da educação profissional no Brasil no capítulo 2 desta dissertação.

República, vive o início de um período de transição da economia agrária para a economia industrial, onde se observa um surto de urbanização nas cidades.²³

A educação aqui é vista como um “antídoto” para as idéias contrárias às dos dirigentes brasileiros porque dentro das instituições escolares os operários poderiam ser “adestrados” para o trabalho industrial e seriam “conformados” às regras ditadas pela produção e pelos padrões capitalistas.²⁴

Foram criadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices²⁵, localizadas em cada unidade da Federação²⁶, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul.

Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes e artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA apud MANFREDI, 2002, p.83)

Segundo Manfredi (2002, p. 83), a localização das escolas obedecia mais a um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos Estados. “As escolas constituíam eficiente mecanismo de “presença” e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais”.

²³ Refere-se à Primeira República o período que vai de 1889 a 1930. É um período de consideráveis transformações: o país passa a mudar o foco da economia e se inicia o processo de inserção da economia brasileira à ótica da economia industrial mundial. Contudo, deve-se ressaltar que o dinheiro que fundou a incipiente indústria brasileira foi proveniente da agricultura do café. Fragoso (1990) explica: [...] a matriz social da burguesia industrial fora a chamada burguesia cafeeira. O capital industrial teria nascido de um desdobramento do capital cafeeiro empregado tanto na esfera agrícola como no seu segmento urbano (atividades comerciais, serviços financeiros etc.). [...] o complexo cafeeiro, ao acumular, criou o capital - dinheiro que se converteu em capital industrial e criou algumas das condições necessárias a essa transformação [...] (p.170).

²⁴ Esta “conformação” foi uma necessidade porque os imigrantes europeus que aqui estavam fomentavam às inúmeras reivindicações sindicais. É importante ressaltar que os países europeus já tinham passado por diversas fases do capitalismo industrial, então o imigrante europeu que aqui morava já possuía consciência de seus direitos e experiência no trabalho fabril.

²⁵ Segundo Manfredi (2002) as 19 escolas de aprendizes artífices deram início à rede federal que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos CEFET’S nos Estados que foram implantados. (p.85)

²⁶ Deve-se ressaltar que no Amazonas, a Escola de Aprendizizes e Artífices remonta desde o século XIX, quando da instituição do Instituto dos Educandos.

Inúmeras medidas foram tomadas no intuito de difundir a educação profissional no Brasil, contudo, de acordo com o propósito desta pesquisa, cabe ressaltar aquelas que nortearam a instituição do atual Centro Federal de Educação Tecnológica.

A Constituição de 1937, que estava em consonância com as tendências da época, ressalta que a educação profissional está relacionada com o desenvolvimento urbano-industrial²⁷ e está em sintonia com os interesses de uma parcela da sociedade, apoiada pelo Estado, onde, desde então, se buscava criar uma sociedade dicotomizada e desigual.

Tem-se, assim, o privilégio de uma camada social em detrimento de outra, onde se busca submeter e controlar as ações das classes subalternas. As ações do Estado no campo social se destinaram não apenas à reprodução da força de trabalho exigida pela industrialização, mas também, e principalmente, à desmobilização dos grupos sociais urbanos.

É notória a intenção das políticas públicas desta época, segundo Neves (2000, p. 35), elas responderam de modo geral a uma dupla e concomitante determinação: as necessidades de valorização do capital e a busca - de cima para baixo - de um consenso mínimo. Neves (2000, p. 27) comenta:

²⁷ [...] Nesta época não só ocorre uma significativa industrialização do país, como também se consolida a supremacia da burguesia e do capital industriais sobre o conjunto dos outros setores econômicos e das outras classes sociais. Ao mesmo tempo em que se intensifica e diversifica o desenvolvimento industrial, principalmente no centro-sul do país (área delimitada aproximadamente pelas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte) acelera-se a expansão dos centros urbanos e expande-se o setor terciário, de comércio e serviços. A estrutura de classes da sociedade brasileira também passa por mudanças substanciais. Crescem e diversificam-se as classes assalariadas nos centros urbanos, onde se concentram os setores secundários e terciários. As burguesias industrial, financeira, comercial e inclusive agrária desenvolvem novos vínculos entre si, sob a liderança da industrial e financeira. O proletariado urbano torna-se uma força política importante. A própria cultura adquire dimensões novas, quanto às preocupações com a modernização das organizações econômicas e do aparelho estatal. Devido à íntima e ampla associação de capitais e interesses brasileiros e estrangeiros, principalmente norte-americanos, o capitalismo industrial no Brasil se constituiu nessa época como um capitalismo ao mesmo tempo dependente e monopolista. Nesse capitalismo, o Estado desempenha papéis cruciais: protege e estimula a acumulação do capital privado e nacional e estrangeiro; realiza inversões infra-estruturais e de capital social para criar economias externas propícias à prosperidade e à diversificação do capital privado; controla e subordina as organizações sindicais e os partidos políticos de base operária; garante politicamente e avaliza técnica e institucionalmente os empréstimos e investimentos de origem estrangeira; cria tais estímulos à exportação de matéria-prima, produtos agropecuários e manufaturados que implicam em transferência de renda para os exportadores nacionais e estrangeiros; realiza o controle de salários e preços, de tal forma que o capital monopolista tem mãos livres para estabelecer preços inflacionados, garantindo elevadas taxas de lucros. (IANNI, 1989, p.15-16)

O Estado, a partir dos anos 30, responsabiliza-se pela implantação e desenvolvimento de um sistema nacional de educação, sintonizado com os requisitos de uma civilização urbano-industrial. No entanto, o estágio da correlação das nossas forças sociais, bem como a monopolização precoce do nosso capitalismo, fizeram com que o Estado abdicasse do monopólio da execução das políticas educacionais.

As ações do Estado no campo social neste período se destinaram não apenas à reprodução da força de trabalho, exigida pela incipiente industrialização, mas principalmente pela desmobilização dos grupos sociais urbanos emergentes. Vê-se, no campo das ações sociais do Estado, a função da educação profissional para população de baixa renda.

Romanelli (2001, p. 153) cita o artigo 129 da Constituição de 1937 que ressalta a natureza da educação profissional:

O ensino pré-vocacional e profissional destinados às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Romanelli (2001) adianta que ao oficializar o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, o Estado comprometeu os princípios da democracia: “estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação.”

Ghiraldelli Jr. (2001, p. 82) comenta o artigo 129 da Constituição de 1937 e discute sobre o dualismo existente na escola²⁸:

A carta de 37 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, a intenção da Carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais. Assim o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Com isso o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão de classes e, oficialmente, extinguiu a igualdade dos cidadãos perante a lei.

²⁸ Este é um assunto bastante discutido por diversos autores. O dualismo caracteriza-se pela oferta do ensino e da educação destinados às diferentes classes sociais. Existe a educação dedicada aos filhos da classe burguesa que seria propedêutica e levaria à universidade, preparatória dos dirigentes e dos líderes burgueses e existe a educação destinada aos filhos dos proletariados, aquela responsável pela acomodação e treinamento para o trabalho. Contudo Manacorda aponta que este dualismo na educação é algo que antecede ao modo de produção capitalista.

O incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante.

É importante ressaltar que o Estado Novo se encontra dentro do contexto do que se convencionou chamar de Revolução de 30. O período de 1930 a 1937 é marcado por uma crise política aberta, onde de um lado se tem a velha oligarquia cafeeira, e de outro se tem a nascente burguesia industrial²⁹.

Manfredi (2002, p. 95) esclarece sobre o contexto político e social da instituição educacional do Estado Novo:

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização (incentivado pelo processo de substituição de importações na produção de bens duráveis e bens de capital) foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial.

As medidas tomadas pelo Estado em relação ao sistema educacional refletem uma exigência do sistema e do modelo econômicos adotados.³⁰

Em 1937, com a instauração do Estado Novo, a educação passa a ter um papel coadjuvante na pauta de preocupações do Estado. Uma das maiores preocupações da ordem vigente, neste período, é o fortalecimento da nascente burguesia industrial brasileira.

Acirra-se, dessa maneira, o dualismo educacional, onde os filhos da camada burguesa recebem educação de qualidade e propedêutica, e os oriundos das camadas desprivilegiadas são relegados à própria sorte ou são encaminhados aos Liceus a fim de se “capacitarem” para o trabalho na incipiente indústria.

O Estado Novo se desincumbiu da educação pública através de sua legislação máxima: a Carta de 1937 e as Leis Orgânicas.

²⁹ Este período é marcado pela ascensão da burguesia industrial ao poder e a implantação de uma nova ordem de crescimento urbano-industrial.

³⁰ O capítulo 1 desta dissertação estuda a gênese do Estado Capitalista relacionando-o aos processos políticos e econômicos que fomentam a educação.

[...] A Lei Orgânica do Ensino Secundário [...] acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes. [...] (FRIGOTTO, 2005, p.32)

Pela Carta de 1937, as escolas responsáveis pela educação profissional eram reconhecidas como Liceu. Havia o Liceu de ensino Industrial, Liceu de ensino Comercial e o Liceu de ensino Agrícola, todos estes voltados para a educação técnica profissionalizante.

Aqui, nota-se a instituição do Liceu Industrial de Manaus, vertente “estadonovista” do atual CEFET-AM. Esta foi uma medida com a intenção de atrair o desenvolvimento e o crescimento para a Amazônia, formando mão-de-obra preparada para exercer atividade laboral.

Segundo Ghiraldelli Jr (2001) estas medidas foram tomadas porque o parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica e especializada, uma vez que na década de 30, o Brasil dava continuidade ao seu processo de industrialização com o objetivo imediato de substituir as importações.

A Carta de 1937 não suportou o autoritarismo de Vargas. Inúmeras reformas foram feitas e a política educacional estava inclusa nelas.

A política educacional autoritária do período do Estado Novo centrou-se na reformulação do ensino regular, legitimando, de modo semelhante ao ocorrido no sistema escolar italiano [...], o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. Além disso, beneficiou a articulação de políticas que vieram favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares. (MANFREDI, 2002, p.98)

O autoritarismo de Vargas resultou nas chamadas Leis Orgânicas³¹:

O caráter do governo-centralizador monolítico - possibilitou a confecção das Leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagraram o espírito da Carta de 37

³¹ As Leis Orgânicas do Ensino constituíram-se numa série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo e se completaram após seu término. O Estado Novo durou de 1937 a 1945; as Leis Orgânicas foram decretadas entre 1942 a 1946. Basicamente, as Leis Orgânicas, chamadas de *Reforma Capanema*, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora, e só não incorporou todo o espírito da Carta de 37 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do Estado Novo. (GHIRALDELLI JR, 2001, p. 83)

ao oficializarem o dualismo educacional. E o que era o dualismo educacional? Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares. (GHIRALDELLI JR., 2001, p.84)

Manfredi (2002, p. 99) comenta sobre estas Leis Orgânicas:

[...] As leis orgânicas instituídas com a reforma de Gustavo Capanema, a partir de 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas (a formação de força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo) e ideológicas (montar um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os tipos de ensino) [...].

As Leis Orgânicas eram responsáveis pela organização do ensino e de sua grade curricular desde o primário, o secundário até o profissionalizante.

O ensino técnico-profissional [...] compôs-se de quatro modalidades: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. Esta última modalidade serviu também à parcela de famílias das classes médias que desejavam aprimorar a educação de suas filhas. Em 1942 entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Industrial. [...] (GHIRALDELLI JR., 2001, p.87)

A Lei Orgânica do Ensino Industrial³² criada pelo Decreto-Lei 4.073 de 1942 transformou o Liceu Industrial de Manaus em Escola Técnica de Manaus, configurando-se, por parte do Governo Federal, em uma reafirmação do papel e da importância da educação profissional e uma alternativa ao desenvolvimento da região, qualificando mão-de-obra para o trabalho da nascente indústria local.

As sucessivas transformações porque passaram as Escolas Técnicas demonstram o peso político dos mecanismos legais e das estruturas formativas que cristalizaram as concepções que estão ligadas à Educação Profissional Técnica e às práticas escolares dualistas no Estado Brasileiro.

Tem-se, de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos têm acesso a um conjunto básico de conhecimentos que se amplia, à medida que progredem nos seus estudos; e, de outro, a Educação Profissional, na qual o aluno recebe um conjunto de informações relevantes para o domínio de um ofício, sem aprofundamento

³² Nesse período são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, por meio de uma proposta curricular essencialmente prática, visando ao atendimento das necessidades industriais da época.

teórico, científico e humanístico que dêem condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios.

Em 1965³³ uma nova mudança ocorre com a Escola Técnica de Manaus que, através da Lei Federal nº. 4.759 de 20 de agosto, passa a ser denominada de Escola Técnica Federal do Amazonas.

Segundo o Diário do Senado Federal (2002, p. 14077), no artigo primeiro expressa: “1º As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado”.

A instituição da Escola Técnica Federal do Amazonas, em 1965, representou um importante componente para alavancar o desenvolvimento econômico industrial da região, pois, a Zona Franca de Manaus³⁴, ao criar o Distrito Industrial, necessitava de uma grande quantidade de trabalhadores preparada e especializada para o trabalho nas fábricas³⁵.

A década de 70, no campo da educação, representa a elevação da participação do capital privado no setor de ensino. Contudo a rede federal de ensino, devido a sua autonomia nesta época, não sofreu as gerências da legislação em voga neste período.³⁶

³³ O ambiente social e político pelo qual o Brasil estava passando no período em que ocorreu a promulgação desta lei era de muita agitação e de incertezas, pois o Golpe de 64 havia sido deflagrado, rompendo com a manifestação democrática popular e instaurando uma nova ordem onde a Nação ingressava na fase do capitalismo monopolista de Estado. Este foi um período em que o Estado Brasileiro aprofundou sua dependência ao imperialismo, agravou as disparidades regionais e a distribuição desigual de renda, buscando, também, por todos os meios, obter o consenso da população.

³⁴ A Zona Franca de Manaus foi criada através da Lei 3.173 de 06 de junho de 1957. Contudo, em 28 de fevereiro de 1967, a partir do Decreto Lei no. 288, ela passou por uma completa reformulação em suas diretrizes objetivando a promoção do desenvolvimento da região através da instalação de um pólo industrial, comercial e agropecuário que gerassem emprego e renda na tentativa de diminuir a grande lacuna, com relação ao desenvolvimento que havia entre as demais regiões e a Amazônia.

³⁵ Vê-se aqui a materialização da Teoria do Capital Humano na Educação Profissional Técnica, como foi tratada no capítulo dois desta dissertação. A Teoria do Capital Humano: preparação de trabalhadores/ força de trabalho qualificada para exercer determinadas atividades no mercado de trabalho.

³⁶ É importante ressaltar que, embora a Lei 5.692/71 tenha instituído a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, esta lei pouco efeito e influência teve sobre as Escolas Técnicas Federais da época, ou seja, as Instituições Federais de Ensino Técnico Profissionalizante, pois, as mesmas possuíam uma autonomia em relação ao ensino público estadual e municipal.

3.2 CEFET-AM: um fruto da política pública neoliberal

Em 1994, a Lei nº. 8.948 de 8 de dezembro, entre outras providências, transformou todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Mas, a implantação ficou condicionada à publicação de decreto presidencial específico para cada CEFET, vindo a ocorrer para o CEFET-AM em 2001.

Os CEFET's foram criados, segundo o Art. 2º do Decreto nº. 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamentou a Lei nº. 8.948 de 8 de dezembro de 1994, com o seguinte objetivo:

Os Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados, têm por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos da sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica já nasceram em consonância com os ditames do mercado e com seus objetivos estabelecidos a fim de servir a ordem dos setores produtivos da sociedade em diferentes níveis de ensino: do médio à pós-graduação.

Seguindo a política de implantação das reformas do governo de Fernando Henrique Cardoso, partir de 1995, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a intenção e a necessidade de realizar uma mudança no ensino técnico-profissional do país adequando a educação brasileira às exigências e aos parâmetros da política neoliberal³⁷ e das novas estratégias de racionalização que seguem a flexibilização e a reestruturação produtiva.

³⁷ [...] o liberalismo se transfigura no neoliberalismo. A nova divisão transnacional do trabalho e da produção, a crescente articulação dos mercados nacionais em mercados regionais e em um mercado mundial, os novos desenvolvimentos dos meios de comunicação, a formação de redes de informática, a expansão das corporações transnacionais e a emergência de organizações multilaterais, [...] tudo isso institui e expande as bases sociais e as polarizações de interesses que se expressam no neoliberalismo. São muitas e evidentes as interpretações, as propostas e as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional. Esses e outros objetivos e meios inspirados no neoliberalismo impregnam tanto as práticas das empresas, corporações e conglomerados transnacionais como as práticas de governos nacionais [...]. Além disso, estão presentes na vida intelectual em geral, dentro e fora das universidades e outras instituições de ensino e pesquisa. [...]. (IANNI, 2004, p.217-218)

O MEC apresentou um redirecionamento do foco de atuação das instituições que se dedicavam a esta modalidade de ensino, propondo sua aproximação das estruturas empresariais, mediante o estabelecimento de parcerias com vistas à gestão compartilhada e auto-sustentação financeira.

Àquela época, para justificar e ratificar tal medida, utilizou-se de um discurso que atribuía à rede de Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) “problemas e distorções”, tais como:

- Operação a custos elevados, comparativamente às outras escolas da rede pública estadual;
- Oferta de vagas em número limitado;
- Distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda;
- Cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos;
- Disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho.

A solução para tais problemas citados, ainda que de modo genérico, foi proposta pelo MEC e recebeu um especial destaque na política educacional: a separação entre ensino regular e ensino técnico e a conseqüente extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio, através do Decreto 2.208/97.³⁸

O discurso oficial do MEC, apoiado em um suposto elitismo, caráter perdulário e ineficiência atribuídos às Escolas Técnicas e CEFETs, apontava a realização da reforma

³⁸ O Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.154/2004 que retorna a organização do ensino à flexibilização da primeira versão da Lei 9.394/96, ou seja, cada Estado da Federação pode organizar seu sistema de ensino profissionalizante ou propedêutico.

educativa como uma necessidade que se articulava ao contexto de mudanças globais da economia, da política e da cultura do “mundo globalizado” no qual o país se inseria.

Nesse discurso homogeneizador e com pretensão caráter de modernização, a educação foi apresentada como elemento central, conferindo-se à formação, capacitação, qualificação ou requalificação de trabalhadores o estatuto de tema chave da virada do século. Ganha importância o debate acerca das políticas de reforma institucional, das políticas públicas, das reformas educativas e das novas categorias conceituais que as orientam. Dessa maneira, na segunda metade dos anos de 1990, no Brasil, iniciou-se a implantação de uma “nova” institucionalidade no campo educacional, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, e de sua posterior regulamentação, via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias. (LIMA FILHO, 2002, p.272-273)

O principal instrumento jurídico-normativo da Reforma da Educação Profissional, sob coordenação do Ministério da Educação, foi o Decreto nº 2.208, baixado em abril de 1997. Essa reforma visa promover o re-ordenamento estrutural e operacional do ensino técnico-profissional nas instituições que tradicionalmente trabalham com essa modalidade educacional.

O Decreto estabelece os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional no país e os seus mecanismos de articulação com o ensino regular, referindo-se com prioridade e detalhamento particular à nova estrutura a ser implantada principalmente na rede federal, composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Iniciado também em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) se constitui no principal instrumento de implantação da reforma, mediante a utilização de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período 1997-2003. (LIMA FILHO, 2002, p.273)

PROEP é a sigla para designar o Programa de Expansão da Educação Profissional. É um programa, ao mesmo tempo, de expansão, reordenamento e re-estruturação de instituições de ensino técnico-profissional.

Para atingir seus objetivos, o PROEP contempla a expansão e melhoria de infraestrutura (instalações, equipamentos), capacitação de técnicos e docentes, adequação e atualização de currículos.

Segundo Lima Filho (2002), este programa tem por objetivo financiar 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica, cuja finalidade é a transformação e reforma de unidades

existentes, ou construção de novas unidades, sendo que 40% dos recursos do programa são destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado “segmento comunitário”, no qual se incluem a iniciativa privada, organizações não governamentais e instituições escolares da esfera municipal.

É justamente no âmbito da aplicação dessa política pública – financiada com recursos públicos - que a União e os Estados empreendem transformações significativas nas suas redes de ensino médio e técnico e que se incrementa a participação do setor privado, quer pela transferência da gestão de instituições públicas, quer pelo financiamento de instituições privadas. (LIMA FILHO, 2002, p.273)

Para incrementar as transformações quanto aos mecanismos de financiamento das atividades educacionais no campo profissional, o Ministério do Trabalho (MTb), em 1995, instituiu o PLANFOR, que pretendia, explicitamente, envolver as instituições de trabalhadores e patrões, organizações governamentais e não governamentais, escolas técnicas e universidades, institutos de pesquisa para articular um amplo leque de instituições da sociedade civil em um esforço nacional voltado para a qualificação e formação dos trabalhadores.

Manfredi (2002) considera que a partir das iniciativas do PLANFOR³⁹ em 1995, criaram-se fundos públicos que vêm sendo repassados tanto às entidades públicas como às demais entidades conveniadas, denominadas de parceiras⁴⁰. O PLANFOR foi desenvolvido com recursos do FAT:

Este fundo, previsto na Constituição de 1988 (artigo 239), foi regulamentado pela Lei 7998 de 1990. Essa lei dispõe a vinculação do FAT ao MTb, e seus recursos, provenientes de contribuições sociais do setor público e privado e incidentes sobre o faturamento das empresas (PIS e Pasep), além de outros encargos, serviriam para o custeio do Programa do Seguro-Desemprego (que inclui, além do seguro, programas de intermediação, de qualificação profissional e de informação sobre o mercado de trabalho, pagamento de abono salarial e financiamento de programas de desenvolvimento). (MANFREDI, 2002, p.172-173)

³⁹ O PLANFOR (ou Plano Nacional de Educação Profissional) foi estruturado e implementado em 1995 com o objetivo de dinamizar os programas de qualificação financiados pelo FAT.

⁴⁰ O conceito de parceria, além de envolver o repasse de recursos financeiros, geralmente exige da entidade participante uma contrapartida em investimentos de infra-estrutura material e/ou de recursos humanos.

A partir destas considerações, visualiza-se a nova configuração da Educação Profissional brasileira. Ela está mais próxima das estruturas capitalistas e neoliberais, uma vez que progressivamente o Estado se desvincula e se esquivava da responsabilidade de financiamento das atividades das entidades responsáveis pela Educação Profissional, deixando para a iniciativa privada a gerência e a direção dos caminhos da educação, e seguindo, assim, as orientações determinadas pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

Com relação aos recursos e financiamentos, temos a seguinte afirmação:

Os recursos do PROEP são compostos de dotações orçamentárias do governo federal (25% do MEC e 25% do FAT, por meio do TEM) e 50% de empréstimo do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esses recursos, segundo informações oficiais, serão destinados, basicamente, para incrementar o atendimento da Educação Profissional de nível básico e técnico, financiando projetos escolares que visem à expansão e à melhoria da qualidade desses níveis. (MANFREDI, 2002, p.174-175)

A política de educação profissional que orientou tanto o PROEP quanto o PLANFOR foi uma política que almejou construir alternativas para uma parcela considerável da força de trabalho, o trabalhador adulto, com não mais de quatro anos de escolaridade, buscando propiciar a articulação entre o saber desenvolvido na prática do trabalho e o conhecimento científico cada vez mais exigido pelo trabalho.

No âmbito do MEC, por sua vez, as proposições acerca da concepção e da política de educação profissional têm origem na discussão realizada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) sobre o significado do ensino médio, e dizem respeito à função que as escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs vêm desempenhando na educação de jovens.

A discussão proposta pelo MEC, é, portanto, uma discussão de origem e natureza distinta daquela ocorrida no âmbito da SEFOR/MTb. Na SEMTEC/MEC, o debate relativo à educação profissional toma como referência os diagnósticos produzidos por organismos internacionais como Banco Mundial, CEPAL e BID.

Esta discussão é acerca da necessidade de se otimizar a relação custo-benefício da oferta educacional pública em um contexto de crescimento da demanda e de redução dos fundos públicos destinados às políticas sociais, para o que recomendam políticas educacionais voltadas para a elevação da equidade social, com prioridade para as séries iniciais da educação fundamental (KUENZER & FERRETTI apud LIMA FILHO 2002, p. 275).

Desse modo, outro ponto que distingue a conduta adotada pelo MEC é a realização da discussão no âmbito restrito aos quadros técnicos governamentais, a partir da contribuição de assessores especialmente selecionados. Seguem as considerações feitas por Castro, um dos principais assessores/ consultores do MEC:

[...] a política pública deve estabelecer diferentes soluções no ensino médio para alunos de origem social e motivação profissional diferentes, devendo ser abandonada “de uma vez por todas” a idéia de uma escola que, ao mesmo tempo, profissionalize e prepare para o vestibular. Se tal idéia já fora atacada com a dissolução da Lei 5.692/71⁴¹, contudo, permanecia viva nas escolas técnicas industriais. (CASTRO apud LIMA FILHO, 2002, p.275).

Nota-se, assim, a preponderância dos interesses internacionais em detrimento dos interesses nacionais: é uma situação na qual os grupos que estão a serviço dos interesses hegemônicos internacionais intervêm de maneira direta e objetiva sobre a educação nacional.

Segundo Lima Filho (2002, p. 276) se tratava, pois, de promover um “divórcio amigável” entre o ensino “acadêmico” e o profissional. Essas formulações, originadas separadamente no âmbito do MEC e do MTb, deram origem às políticas públicas para a educação profissional no contexto do governo neoliberal de Cardoso.

A política educacional, aqui tratada, busca atender aos requerimentos de novas demandas por qualificação, tendo em vista a inserção do país na nova dinâmica do capitalismo mundial. A reforma da educação profissional pode ser considerada uma resposta institucional aos problemas e desafios da formação profissional relativamente à posição ocupada pelo país na divisão internacional do trabalho.

⁴¹ Sobre esta Lei, Ribeiro (2000) considera: [...] a inspiração da Lei nº 5.692/71 é de base liberal (humanista moderna), causada pelo exame dos objetivos proclamados, passa-se à conclusão de que a inspiração é em última instância de base tecnicista, quando do exame dos objetivos reais, orientados por uma compreensão sobre o contexto no bojo do qual foi projetada e aprovada. [...]. Revela-se assim a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral. (p.195) .

É evidente a influência da economia e da política internacional no seio da política educacional brasileira. Este fato é uma consequência produzida pela da inserção e participação do Estado brasileiro no processo de globalização e na política neoliberal capitalista. Assim, os direcionamentos e as matrizes da política e dos processos educacionais ficam na dependência de aprovação e legitimação dos organismos internacionais.

Evidencia-se, portanto, que a definição e a implementação do marco legal estão sujeitas a influências externas e internas que medeiam o processo, havendo, no entanto, diferenciações entre o que é concebido, legislado e efetivamente implementado, em função dos processos de adesão e resistência, do entorno institucional e da própria característica de cada instituição educacional em particular. (LIMA FILHO, 2002, p. 277)

Os diagnósticos educacionais produzidos por organismos internacionais como Banco Mundial, CEPAL e Banco Interamericano de Desenvolvimento exercem influência direta sobre a política educacional no Brasil, seja no teor dos instrumentos legais, seja na aplicação da legislação, mediante o estabelecimento de condições para a utilização de recursos em programas nos quais aqueles organismos participam como co-financiadores.

Dessa maneira, tais critérios se constituem enquanto elementos de articulação entre a reforma da Educação Profissional dos anos 90, o processo de reforma do Estado brasileiro e as transformações das relações sociais capitalistas no contexto da globalização.

Sob o argumento da modernização, elevação da produtividade do trabalho e competitividade nacional, o Banco Mundial, a CEPAL e o BID formulam políticas educacionais dirigidas especialmente às nações periféricas da economia capitalista mundial. Tais políticas adotam como postulado a concepção da educação como determinante do progresso técnico, fator de desenvolvimento econômico, de mobilidade social e de alívio da pobreza, apresentando-a associada à idéia de progresso social. Nessas políticas as reformas são abordadas como programas técnicos, racionais, voltados à eficiência e gestão, constituindo-se, pretensamente, como políticas públicas que têm em mira a descaracterização da noção de política como idéia e prática de transformação social. (SÁCRISTAN apud LIMA FILHO, 2002, p.277).

Para Lima Filho (2002) estes organismos internacionais acreditam que há uma relação entre educação, desenvolvimento e mobilidade social. As políticas educacionais “sugeridas”

por eles para os países “em desenvolvimento” têm como base o argumento ideológico de que o sistema educacional nestes países é atrasado, deficiente, de baixa equidade⁴².

Quanto ao caráter da política educacional, Lima Filho (2002, p. 277-278) considera:

No entanto, refutando a racionalidade tecnocrática e o caráter instrumental e mercadológico da política educacional – os quais se pretende ocultar mediante o viés da eficiência e adequada gestão dos recursos públicos – considero que as transformações nos sistemas educacionais – e em particular as reformas educativas – expressam projetos políticos e constituem, por excelência, um *locus* de disputa de poder. Por essa razão, as reformas educativas só podem ser entendidas nos marcos mais amplos de um sistema social, ou seja, uma reforma educativa constitui-se como, ou é parte de, uma reforma social. Assim, uma reforma educativa não se atém unicamente a projetos, ações ou metas educacionais: estes, em geral, são seus objetivos manifestos ou explícitos. (p.277-278)

Assim, a despeito das considerações feitas, nota-se que as transformações advindas através do Decreto nº. 2.208/97 em relação à instituição da educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico estão produzindo mudanças substanciais, com efeitos desestruturadores sobre as Escolas Técnicas Federais e CEFET⁴³.

No que se refere às modalidades de nível técnico e nível tecnológico, a reforma expressa a continuidade da lógica da dualidade estrutural do sistema educacional: a separação entre a educação profissional e o ensino regular.

No que refere à educação superior, o Decreto 2208/97 amplia e agrava esta dualidade, pois ao promover uma instrução superior por meio de cursos tecnológicos de curta-duração, os destitui de aprofundamento epistemológico e científico, limitando-os à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa.

O caráter impositivo das medidas legais, aliado à progressiva redução de recursos para a manutenção e custeio das atividades das Escolas Técnicas e CEFETs, funciona como um

⁴² Saviani (1999) considera: [...] trata-se da substituição da noção de igualdade pela de equidade, termo esse que se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especialmente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo. [...] Com efeito, equidade, registram os dicionários, é a “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um” [...], portanto, implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais[...]. Em contrapartida, igualdade, também segundo os dicionários, significa qualidade ou estado de igual, paridade; uniformidade, identidade. E, em termos éticos: “relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana.[...] (p.59)

⁴³ Todas estas transformações estão de acordo com o disposto no Decreto n.2.208/97, na Portaria MEC n. 646/97, na Medida Provisória n. 1.548-28 que enseja a expansão privada da educação profissional mediante transferência e gestão de recursos públicos, e nos critérios de utilização dos recursos do PROEP.

mecanismo eficaz pelo qual o MEC tem induzido estas instituições a aderirem à implementação da reforma, oferecendo-lhes como alternativa os recursos do PROEP.

Estas medidas representam condicionantes da implantação de uma determinada lógica e modelo educacional, em que se destacam como diretrizes fundamentais a separação entre o ensino regular e a educação profissional e a orientação econômica desta última, segundo um modelo de oferta, gestão e financiamento privado, regulado pelos mecanismos de mercado.

Dessa maneira, ao aproximar a oferta educacional da orientação estritamente mercadológica, desloca-se também o perfil das instituições educacionais para o campo de empresas educacionais, ou seja, promove-se o empresariamento das Escolas Técnicas e CEFETs.

Esse movimento de “desescolarização” e empresariamento da educação profissional está inserido no processo de redefinição do papel do Estado como integrante do ajuste estrutural requerido pela dinâmica das relações capital – trabalho na economia política da globalização.

Lima Filho (2002, p. 283) reflete sobre esta questão:

Em suma, é possível concluir, no que se refere à concepção da educação profissional e ao contexto de implantação da reforma conduzida pelo MEC, que a racionalidade instrumental e mercadológica da política pública para a educação profissional expressa sua organicidade ao modelo negociado pelas elites nacionais junto ao capital internacional para a inserção do país na divisão internacional do trabalho, em condição de subalternidade, ocupando a posição de nação periférica consumidora de tecnologia exógena produzida nos países centrais da economia capitalista. (p.283)

Em decorrência do disposto no artigo 5º do Decreto n. 2.208/97 as instituições que ofereciam cursos técnicos de nível médio passariam a oferecer a educação profissional de nível técnico com estrutura organizacional e curricular independente do ensino médio, de acordo com as seguintes possibilidades:

- a) oferta de curso técnico, de forma concomitante ao ensino médio: os alunos deveriam estar cursando o ensino médio na própria instituição (concomitância interna) ou em outra escola concomitância externa);

b) oferta de curso técnico seqüencial ao ensino médio: essa modalidade, denominada de pós-médio, exige que os ingressantes já tenham concluído o ensino médio.

Após a Reforma, o ensino médio de caráter não profissionalizante, instituído nas Escolas Técnicas e CEFET, dificultou ainda mais o acesso de alunos trabalhadores, uma vez que, enquanto os cursos técnicos de nível médio (opção Integrada) extintos eram oferecidos nos turnos diurno e noturno, o novo ensino médio passou a ser oferecido somente no turno diurno.

A esses condicionantes, acrescenta-se a obrigatoriedade de dupla jornada escolar (ensino médio e ensino técnico, em instituições distintas, ou em uma mesma instituição), o que acabou por favorecer o ingresso de alunos de média renda.

Lima Filho (2002, p. 286) nos esclarece:

Ressalte-se, portanto, que se a reforma logrou a consecução de seu objetivo, ou seja, a separação entre ensino técnico e educação regular, duas promessas foram negadas: o combate ao que o MEC designava de “elitização” das escolas técnicas e CEFET e a ampliação da oferta da educação profissional de nível técnico. A primeira agravou-se e a segunda foi reduzida, fortalecendo a rede privada.

Quanto aos cursos superiores de tecnologia que se mostram alternativos aos que são oferecidos pelas universidades, Lima Filho (2002, p.286) esclarece::

A orientação de realizar educação profissional na modalidade de ensino superior técnico não universitário (ESTNU) vem sendo defendida pelos organismos internacionais como uma alternativa viável para a expansão da educação superior na América Latina. Tal política está presente, por exemplo, nas recomendações do BID à reforma estrutural da educação nos países da região nos anos de 1990. Dentre as prioridades apontadas pelo Banco consta a “diversificação da educação pós-secundária, com a criação de faculdades e institutos técnicos para atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades”. Segundo o BID, a educação superior na América Latina possui uma estrutura inerentemente não equitativa, dotada de rigidez, altos custos e baixa adaptabilidade às necessidades do mundo moderno e globalizado.

O modelo de ensino superior tecnológico que se propõe é de curta duração, baixo custo, centrado no ensino aplicado, dissociado da pesquisa e da extensão, flexível e em conformidade com as demandas imediatas dos setores produtivos. Sobre esta modalidade da educação profissional tem-se o seguinte comentário:

Podemos admitir que a expansão desse modelo de ensino superior - no qual se insere a criação dos novos CEFETs – contribuirá para a expansão quantitativa das vagas nesse nível de ensino. No entanto, é importante frisar a distinção entre esse modelo e o ensino superior universitário. E, por certo, atentar para o fato de que o referido modelo é dirigido a um determinado “tipo de clientela” a qual estaria mais afeta, devido a sua propensão supostamente “natural”, o ingresso imediato no mercado de trabalho, do que propriamente às pesquisas e aos estudos acadêmicos, científicos, éticos e políticos desenvolvidos no “tradicional” modelo universitário (LIMA FILHO, 2002, p.287)

Quanto à especificidade da natureza da Reforma da Educação Profissional, nota-se que há a prioridade conferida à oferta privada e paga em detrimento da oferta pública e gratuita o que evidencia um dos objetivos não explícitos nos textos da reforma: a progressiva privatização das Escolas Técnicas Federais e CEFETs.

Evidencia-se que a política pública para a educação profissional conduzida atualmente, sob o argumento da expansão, diversificação e flexibilização da oferta educacional, contribuiu não só para promover modalidades de educação não formal, alternativas à educação básica ou suas substitutas; como também para incrementar a segmentação social dos sistemas educativos nacionais, oferecendo ensino técnico e tecnológico, em separado e alternativos ao ensino regular de nível médio e ao ensino superior.

Nota-se, assim, o estabelecimento de uma situação de ambigüidade na qual a instituição pública reduz sua oferta de educação regular e incrementa sua ação em atividades extraordinárias, pagas, como estratégia de auto-sustentação financeira.

Em suma, fica claro que a reforma da educação profissional analisada se constitui em uma estratégia de utilização de recursos públicos para a desestruturação, desescolarização e empresariamento da instituição pública e para a promoção do mercado privado de educação profissional, ou seja, nota-se o cumprimento dos preceitos e dos pressupostos da política neoliberal no campo educacional.

3.3 A Mudança de Percurso

A despeito de inúmeras transformações na ordem política e econômica e cedendo às pressões e reivindicações por parte de grupos que compõem a sociedade civil brasileira, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 23 de julho de 2004, assinou o Decreto 5154 que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº. 9394/96 e revoga o Decreto 2208/97.

Uma das bases da campanha do Governo Lula foi a elaboração de propostas para a reformulação da política para a Educação Profissional⁴⁴. Muitas opiniões e debates fluíram no seio das discussões. Assim, antes de se optar efetivamente pela criação do Decreto 5154, houve um embate entre três posições.

Ramos (2005a, p. 47-47) esclarece:

A primeira delas defendia a tese de que caberia apenas revogar o Decreto 2208/97 e pautar a elaboração da política de ensino médio e educação profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição era expressa, mais diretamente, por um documento que se posicionava pela manutenção do [...] Decreto 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que constava de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilhava da idéia da revogação do Decreto 2208/97 e da promulgação de um novo decreto.

Diante do exposto é inegável admitir que a Educação Profissional Técnica no Brasil ao invés de seguir um caminho determinado pelos avanços científicos e tecnológicos, objetivando uma educação profissional politécnica e unitária, segue o caminho da argumentação e negociação econômica e política, típica dos grupos hegemônicos, que objetiva o esvaziamento curricular e faz da Educação Profissional objeto de negociação política partidária. Ramos (2005a, p. 49-50) comenta sobre a revogação do Decreto 2208/97 e as bases desse novo Decreto:

A revogação do Decreto 2.208/97 buscou fundamentalmente restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a

⁴⁴ Estas propospostas se encontram no documento: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/ Semtec, abr. 2004.

educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país, e que podem ser assim resumidos: a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que possam redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-los às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do Artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades do país e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional.

Kuenzer (2003); Rodrigues (2005) e Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005) questionam o real papel transformador das medidas adotadas pelo Decreto 5154/2004. Em que medida um decreto que se propõe enquanto um instrumento de mudanças e avanços auxilia na consolidação de uma estrutura conservadora e retrógrada?

Kuenzer (2003) discorda da proposição do Decreto 5154/2004 devido às suas premissas se assemelharem ao decreto anterior e afirma a necessidade de remeter ao que já está disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, revogando apenas o 2208/97.

Para Kuenzer (2003, p. 07) o Decreto 5154/2004 apresenta, em síntese, o que se poderia chamar de acomodação conservadora, à medida que, ao incorporar partes da LDB, da Res. 03/98 – CNE (Conselho Nacional de Educação) e do Decreto 2208/97, procuram atender ao mesmo tempo as intenções do Governo, das instituições públicas e das instituições privadas.

Na visão de Rodrigues (2005), o novo decreto apresenta uma das características mais importantes no atual padrão de acumulação: a flexibilidade, pois consegue acomodar forças e reivindicações conflitantes no campo da Educação Profissional. Esta flexibilidade, segundo Rodrigues (2005), tem suas aspirações nas leis 5.692/71 e 7.044/82.

Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p. 04) acreditam que:

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria a si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira.

Isso, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e não a uma lei específica para a educação profissional. O fato é que após um ano de vigência do Decreto 5154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, o próprio Ministério da Educação.

Após o Decreto 5154/2004 ser lavrado, procedeu-se a uma reestruturação do MEC colocando a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a, assim da política de Educação Profissional.

Além disso, uma das reivindicações da sociedade civil que era a integração entre o ensino médio e a educação profissional não se configurou enquanto prioridade, uma vez que o MEC adotou certas medidas fortalecedoras das forças conservadoras e que remetiam ao Decreto 2208/97:

No que se refere a sua função de coordenar a política nacional, o que lhe confere o dever de propor diretrizes curriculares ao Conselho Nacional de Educação e de agir para conquistar a hegemonia de suas concepções, o MEC declinou de exercê-las com relação à formação integrada, delegando a esse órgão tal prerrogativa. Ocupando esse espaço, O CNE exarou e o ministro da Educação homologou o Parecer nº. 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução nº. 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes às disposições do Decreto 5.154/2004, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma no governo anterior por meio do Decreto nº. 2.208/97. (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p.05)

Para os autores, tal postura contradiz o que havia sido proposto para a revogação do Decreto 2.208/97 por um novo decreto: Na pauta não estava prevista a manutenção das diretrizes vigentes, mas a perspectiva de novas diretrizes que deveriam se exaradas

posteriormente, mediante debate com os sistemas e as instituições de ensino e ampla participação docente.

Tais medidas reforçam a tese de que as mudanças propostas pela assinatura do Decreto 5154/2004, serviram para acomodar algumas das reivindicações da sociedade civil bem como os interesses dos grupos hegemônicos ao conservar as diretrizes do Decreto 2.208/97.

O assunto sobre a integração entre Educação Profissional e ensino médio e a adoção das Diretrizes Curriculares já existentes é tratado no artigo 4º de Decreto 5154/2004 que afirma:

O artigo 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº. 9.394 de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contanto com matrícula para cada aluno;
- II- concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III- subsequentes, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº. 9.394 de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Ainda segundo os mesmos autores, o conteúdo do inciso I do artigo 4º do Decreto 5154/2004 tem em perspectiva a proposição de novas diretrizes que deveriam ser exaradas num segundo momento, mediante debate com os sistemas e as instituições de ensino e ampla participação docente e não a manutenção das diretrizes já vigentes, consolidadas pelo Parecer nº. 39/2004 e a Resolução nº. 01/2005.

Rodrigues (2005, p. 06) ao refletir sobre o Decreto 5154/2004 aponta:

[...] o novíssimo decreto parece repetir a lógica que informou a lei. 7.044/82, na medida em que essa reconheceu legalmente a existência de cursos de 2º grau eminentemente propedêutico ao 3º grau, ou mais precisamente, 2º grau preparatório ao vestibular, por um lado, e de cursos técnicos de 2º grau (ditos “integrados”), por outro lado. Cabe lembrar que a lei 5.692/71 já previa a possibilidade de “concomitância externa” e mesmo da formação “subseqüente”. Enfim, qual a novidade promovida pelo decreto 5.154/2004? Tudo indica que o decreto apenas reconhece os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos.

Rodrigues (2005) e Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005) concordam quanto à permanência da visão dual na relação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio que apresenta o Decreto 5.154/2004, regulamentado pelo Parecer nº. 39/2004.

Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p. 06) afirmam sobre a visão dual no Parecer nº. 39/2004:

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional.

Ramos (2005b, p. 120) aponta sobre o que constitui um currículo integrado:

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situação de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Muitas discussões e debates devem ser travados no seio da sociedade civil a cerca da vigência do Decreto 5154/2004 uma vez que trata especificamente da Educação Profissional, um dos ramos da educação notadamente marcados pelo modo de produção capitalista e pela racionalidade do atual processo produtivo.

Segundo Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p. 107):

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. [...].

Dessa maneira, nota-se que o Decreto 5.154/2004 acomodou os discursos dissonantes aos propósitos da ordem hegemônica vigente. Ao invés de propiciar transformações substanciais de ordem social, ética, política e pedagógica, o novo decreto resgatou e consolidou as bases de uma educação profissional voltada eminentemente para o mercado e ao processo produtivo.

O CEFET enquanto órgão federal de ensino responsável pela Educação Profissional foi um dos principais alvos do Decreto 5.154/2004, tendo que passar por um processo de adaptação e adequação às novas exigências contidas no novo decreto.

Segundo o diretor de ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), o Prof^o. Antônio Venâncio Castelo Branco, a “certificação de competência, cooperação intergerencial, qualidade do ensino e consolidação do CEFET-AM como instituição de ensino superior”⁴⁵ são desafios constantes da direção da instituição.

Nota-se, a adequação da instituição à nomenclatura e à lógica da racionalidade e competitividade do mercado, e a sua adequação ao Decreto 5154 vem consolidar tal propósito.

⁴⁵Entrevista com o diretor de ensino Prof^o. Antônio Venâncio Castelo Branco está disponível em: <http://www.cefetam.edu.br/comunicacao/noticias/mostrar>. Acessado em: 11/01/2006.

Outro aspecto constante no Decreto 5.154/2004, o PROEJA (parágrafo 2º, artigo 3º), modalidade de Educação Profissional para jovens e adultos, também consta na pauta de prioridades de implantação do CEFET-AM.

De acordo com a entrevista do diretor de ensino:

O PROEJA tem sido visto como um programa de governo direcionado à inclusão social de pessoas fora de idade escolar, fato que, em parte, é contraditório, visto a aprendizagem ser contínua independente do tempo. O decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, determinou que os CEFET's efetuassem a sua implantação a partir de 2006, destinando 20% de sua oferta de vaga referente à educação profissional ofertada em 2005. Devido à exigüidade do tempo, o CEFET-AM implantará tal modelo a partir do segundo semestre do próximo ano⁴⁶ [...] (Entrevista- p.02-03.)

Para Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p. 08) esta modalidade de Educação Profissional está organizada por áreas profissionais em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, articulada com as áreas da educação, do trabalho e emprego, da ciência e da tecnologia.

[...] o MEC lançou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, por meio do qual obrigou as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica a destinarem, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado à educação profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental. O percentual de vagas a ser aplicado nos anos posteriores será definido por ato do MEC. Apresenta-se como objetivo desse programa a ampliação dos espaços públicos da educação profissional para os adultos e uma estratégia que contribui para a universalização da educação básica.

Os autores assinalam onde há um ponto de contradição e conflito entre as propostas do MEC e a realidade nos CEFET: “com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio”. Os autores entendem que a instituição do PROEJA pode ter fundamentos mais corporativos do que ético-políticos, seja para a rede, seja para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

⁴⁶ Como a entrevista foi realizada em 2005, o próximo ano, referenciado pelo diretor é o ano de 2006.

Como é visto, muitas discussões e contradições rodeiam a instituição e aplicação do Decreto 5.154/2004 nos CEFET's, aqui especificamente tratado, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

A natureza da educação - como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas - está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apóia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução.

(SADER, 2005, p.15)

Esta epígrafe esclarece a relação entre o mundo produtivo, o trabalho e a educação. É uma relação que, gestada no seio da sociedade capitalista, apresenta contradições, conflitos e paradoxos.

A realização deste estudo buscou entender a capacidade totalizadora e ideológica do capitalismo ao submeter as várias dimensões da vida social e suas instituições, dentre elas a escola.

Esta dissertação, ao estudar a Educação Profissional-Técnica e o seu relacionamento com o mundo produtivo e o trabalho, objetivou prioritariamente a compreensão das políticas públicas educacionais, sua concepção e articulação dentro do sistema capitalista.

Foi possível compreender que as Políticas Públicas voltadas para a Educação Técnica-Profissional seguem os movimentos ditados pelo mercado, pelo setor produtivo e pelo mundo do trabalho.

Os objetivos específicos se propuseram a observar a maneira e a dinâmica do Estado, enquanto formulador de políticas públicas educacionais, dentro do modo de produção do capital; analisar as políticas públicas educacionais fomentadas pelo Estado Neoliberal que

institucionalizaram a relação entre o ensino, o mercado e os Programas de Qualidade Total e refletir sobre a influência do mercado no sistema educacional.

O foco de investigação foi transformação de Escola Técnica Federal do Amazonas em Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), mediante estudo e análise da documentação oficial a respeito de legislação e funcionamento de tal instituição.

A importância desta pesquisa residiu no fato deste estudo possibilitar a crítica e a avaliação das ações e medidas das políticas públicas voltadas para a educação profissional-técnica.

A questão central desta pesquisa foi a compreensão e a análise de como o programa de Qualidade Total, originalmente empregado no sistema produtivo das organizações empresariais, visando à otimização da produção para garantir mais lucros, foi utilizado e empregado no sistema educacional, tendo como objetivo a preparação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos:

1. De que maneira a dinâmica do Estado, enquanto formulador de políticas públicas educacionais, dentro do modo de produção capitalista, se articula?
2. Como as políticas públicas educacionais, fomentadas pelo Estado Neoliberal, efetivaram-se na relação entre o ensino e o mercado?
3. Qual a real influência do mercado sobre o sistema educacional voltado para a educação técnica-profissional?

Diante das questões expostas, foi possível chegar às seguintes conclusões:

Primeiro, foi possível perceber que o Estado, ao longo de sua formação e consolidação, teve como objetivo explícito assegurar uma sociedade onde tanto os governantes quanto os cidadãos tivessem seus direitos e os deveres assegurados e efetivados.

Contudo, ao longo das transformações porque passou a sociedade, este Estado também se transformou. A sua face mais recente e mais perversa se revela na constituição do Estado Neoliberal.

O Estado Neoliberal se mostrou um retrocesso, no que se refere aos ganhos dos cidadãos, criando um novo senso comum, legislando e garantido direitos somente a uma parcela da sociedade que desfruta da posse dos meios de produção.

Este Estado Neoliberal repassa aos indivíduos as suas responsabilidades. Os indivíduos devem ser aptos e capazes de gerir suas próprias vidas e carreiras. A educação formulada dentro do Estado Neoliberal é marcada por contradição, conflitos e exclusão social.

É uma educação submetida à lógica do mercado e tratada, não como direito adquirido do cidadão, mas como uma mercadoria que deve ser negociada e adquirida por uma certa quantidade de dinheiro.

Segundo, as políticas públicas educacionais, fomentadas pelo Estado Neoliberal, efetivaram-se na relação entre o ensino e o mercado através das várias concepções porque a Educação Profissional-técnica passou.

Otimismo pedagógico & Entusiasmo pela educação marcaram um período caracterizado pelo desenvolvimento e incremento das forças produtivas capitalistas no mundo, por conflitos internacionais e pela disputa imperialista por mercados. Sinalizou, também, a transição de uma economia agrário-exportadora para uma economia industrial.

A Teoria do Capital Humano, formulada a partir dos preceitos norte-americanos, sustentou a idéias de que a formação de força de trabalho qualificada, capacitada e especializada para o mercado de trabalho, utilizando a escola como meio para atingir tal fim, seria uma solução para as desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos.

A Teoria da Qualidade total e das Competências se apresentam na perspectiva de uma nova versão de um discurso antigo. Elas se manifestam como soluções para todos os problemas próprios do mundo produtivo.

Um novo padrão de acumulação necessita de novas estratégias concretas de integração dentro da lógica do capital mundial e usa a educação como meio de criar e disseminar “novas” maneiras de sociabilidade que objetivem uma melhor produção.

A Educação Profissional-Técnica, dentro da concepção da Qualidade Total e da Competência, é vista como um instrumento de inserção no mercado de trabalho e como meio de qualificação que garanta a empregabilidade dos indivíduos num mercado de trabalho que não existe.

Ambas as concepções, Qualidade Total e Competência, apresentam a construção de uma nova identidade funcional, onde o trabalhador deve ser hábil para enfrentar as situações e problemas e achar respostas e soluções para estes e a escola é o meio através do qual esta identidade está sendo construída.

Terceiro, a real influência do mercado sobre o sistema educacional voltado para a Educação Profissional-Técnica foi notado nas diversas mudanças porque o atual Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) passou em decorrência das políticas públicas adotadas pelo governo federal que seguiam a contraditória e conflituosa ordem das relações de produção hegemônica.

As mudanças porque o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) atravessou foram respostas às necessidades impostas pelo mercado e pelos setores produtivos.

Notou-se que as Políticas Públicas voltadas para a Educação Profissional-Técnica respondem diretamente às exigências ditadas pela política neoliberal que determinam a concepção e as medidas a serem tomadas no projeto educativo brasileiro.

Dentro desta perspectiva, vê-se a efetiva dualidade e dicotomização da educação. A educação para o trabalho e a educação propedêutica. A educação dos dirigentes e dos subordinados.

A realização desta dissertação possibilitou notar que esta dicotomia pode ser superada. Ela pode ser substituída pela concepção de uma educação que forma tanto para o trabalho quanto para vida.

Ela prepara tanto dirigentes quanto subordinados, todos conscientes de seus papéis, direitos, deveres e possibilidades de transformação social.

É importante ressaltar que a união entre o trabalho e a educação é a uma medida justa e equilibrada. Contudo, deve-se pensar em uma educação politécnica e unitária, onde o trabalho como princípio educativo seja a base e seja posto em prática.

Segundo Brandão (1998,p.40):

[...] Gramsci compreende que a escola unitária deve corresponder aos objetivos da educação numa perspectiva política realmente democrática. Ou seja, uma escola que possibilite, por um lado, uma formação científico-tecnológica do especialista e, por outro lado, uma formação que garanta a aprendizagem necessária para as atividades diretivas na sociedade.

Nota-se em Gramsci que os homens estabelecem relações entre si e com a natureza através do trabalho, que se pode fundamentar uma concepção que tem consciência das possibilidades de transformação social.

O trabalho como princípio educativo significa levar à compreensão de que a ciência e a sociedade, do modo como estão dadas, são o resultado de uma construção social, humana, realizada pelos homens em suas relações concretas e históricas.

A noção do trabalho como princípio educativo é visto em Gramsci que assegura uma educação intimamente associada à vida, mais do que a formação de um tipo de trabalhador, a educação visa à formação de um novo tipo de homem.

Gramsci propõe a organização de uma escola unitária, onde a ciência e prática estão relacionadas organicamente, onde educação e vida, educação e trabalho, formam um todo, complexo e dinâmico que ultrapassa o mundo da produção.

[...] uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (o que não significa distanciamento da atividade intelectual). (GRAMSCI apud BRANDÃO, 1998, p. 38).

Vê-se que a proposta de Gramsci é a construção de uma educação e de uma escola sem dualidade, dicotomias e sem classes. A educação unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e industrial, entre teoria e prática, entre vida e cultura.

Esta proposta considera não só a escola, mas a sociedade como um todo, baseando-se no princípio de que entre a escola e a vida existe uma relação orgânica necessária e que, só assumindo essa ligação é que se pode ter a participação política ativa do aluno (cidadão) na escola e na sociedade.

A despeito da realidade na educação profissional-técnica brasileira, nota-se que não existe uma pretensão de se fazer efetivamente uma escola unitária com base em uma educação politécnica.

A atual formação da educação Profissional-Técnica tem como base uma educação fragmentada, tecnicista, economicista e dual, marcada por contradições, conflitos e que acentua a exclusão social.

Uma educação Profissional-Técnica com base em uma escola unitária e uma educação politécnica propicia uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças de base técnica e tecnológica de produção, e conscientização política necessária para que os trabalhadores lutem por sua emancipação e pela transformação social.

A educação politécnica é um processo educativo emancipatório que une a formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos à formação científico-tecnológica visando à constituição de um homem em sua totalidade.

É importante salientar a diferença existente entre educação politécnica e educação polivalente. Embora parecidas, num primeiro momento, elas encerram diferenças e contradições essenciais.

A polivalência é uma categoria do setor produtivo e do modelo de produção flexível. Ela visa à formação de indivíduos com aptidões e “adestrados” para atuarem nos mais diversos setores da produção.

O trabalhador deve responder de maneira satisfatória e “competente” às dificuldades e aos problemas impostos pelo cotidiano do trabalho e do mercado, possuindo uma visão parcial e fragmentada da sua real função no setor produtivo.

A politecnicidade, segundo Frigotto (2005), baseia-se no princípio da formação humana em sua totalidade. Objetiva uma educação que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, buscando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Frigotto (2005,p.36) esclarece sobre as vantagens de uma educação politécnica:

[...] Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral.

Vê-se que o investimento em uma escola unitária e em uma educação politécnica romperia com a estática, o conformismo e o oportunismo que impera na atual Educação Profissional-Técnica no Brasil.

Somente a proposição de novas bases educacionais, onde possa se materializar a existência de uma escola unitária e de uma educação politécnica não dualista, que articule cultura, conhecimento, ciência, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia, tornará possível e real a transformação social.

A título de possibilidades de pesquisa e recomendações para futuros estudos que visem ao aprofundamento nas discussões em relação à educação, tem-se:

- Pesquisa com alunos egressos dos cursos técnicos do CEFET/AM, estabelecendo paralelo com outros alunos egressos de outras Instituições de Ensino Técnico, a fim de montar um quadro comparativo entre o universo das duas instituições;
- Estudo a cerca da real autonomia e resposta ao setor produtivo do “novo” trabalhador, egresso do CEFET/AM, quando inserido no mercado de trabalho;
- Análise de como os alunos, enquanto atores sociais, vêm-se diante dos processos de mudanças políticas e curriculares sofridos pelo CEFET/AM.

As idéias e convicções aqui expostas e submetidas às críticas e à discussão são frutos de uma constante e incessante busca pelo conhecimento e pelo crescimento e aprimoramento intelectual desta autora.

Busca-se com esta pesquisa, além de responder aos questionamentos básicos que a originou, suscitar novos questionamentos e novas indagações sobre a realidade da educação brasileira. Assim, a realização deste estudo não marca apenas a resposta das questões que nortearam a dissertação, mas o início de novos estudos, de novas indagações, de novas problematizações sobre a realidade concreta e o real concreto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J.A. Guilhon. Montesquieu: Sociedade e poder. In: WEFFORT, Francisco C (org.). *Os Clássicos da Política*: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “Os federalistas”. São Paulo: Ed.Ática, 2004. V.1, pp.111-185

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e Mundialização do Capital*: A nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Práxis, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). *Pós-neoliberalismo*: As políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* : Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ARON, Raymond. *As Etapas do Pensamento Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. . Decreto nº. 2.406 de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº. 8.948 de dezembro de 1994. Brasília, 1997

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2002

_____. Senado da República. Diário do Senado Federal, agosto de 2002.

_____. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/Semtec, abr. 2004.

_____. Decreto nº. 5. 154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 41 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 10 dez.2005.

BOFF, Leonardo. Três projetos políticos em conflito e seu modelo de cidadania. Ponto de vista. ADVIR. Setembro de 1994.

BRANDÃO, Marisa. Princípio educativo em Gramsci: Em busca de uma Compreensão. In: Revista Tecnologia e Cultura. CEFET/RJ. Ano 2, nº02-jul/dez,1998.

DIEDERICH, Arminda Mourão. *Educação e Trabalho em Marx e Gramsci*. Amazônia: Revista do programa de pós-graduação em educação da Universidade do Amazonas. Ano 4/5, nº1/2, 99/00. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 2000. pp.53-66.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

ENGUITA, Mariano Fernández. *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. pp.93-111.

FRAGOSO, João Luís. O Império escravista e a República dos plantadores. In: LINHARES, M^a Yedda (org.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990. pp.131-176.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e Profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. pp.75-106.

_____. Formação Técnico-Profissional e a crise do trabalho assalariado: o mito da

Empregabilidade e dilemas de reconversão profissional. In: PLATAMURA, Vitangelo.

Educação e Qualificação Profissional no Contexto da Globalização. Manaus: EDUA, 1999

_____. A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (re) exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez. 2001a.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. *Teoria e Educação no Labirinto do Capital* (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001c.

_____. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.* [on line]. Out. 2005, vol. 26, nº. 92. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/> .Acessado em 05 jan. 2006.

_____. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 2003.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas Técnicas para o trabalho Científico, que todo mundo pode saber, inclusive você: Explicação das Normas da ABNT. 7ª ed. Porto Alegre:s.n., 1999.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz T. da., et. All. (orgs). Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. Globalização e Políticas Educacionais: a nova Produção de Consensos. In: PLATAMURA, Vitangelo. Educação e Qualificação Profissional no Contexto da Globalização. Manaus: EDUA, 1999

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: . In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002a, pp.76-99.

_____. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; J.L. SANFELICE (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002b, pp.45-59.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 2001

GORENDER, Jacob. Estratégias dos Estados Nacionais diante do processo de globalização. In: GADELHA, Regina Mª Fonseca (org). Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. Introdução: O nascimento do Materialismo Histórico. In: MARX, K. & ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2002. pp.VII-XLIII.

GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM Editores, 2001

HARNECKER, Marta. O Capital: Conceitos Fundamentais. São Paulo: Global Editora, 1978.

_____. Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico. São Paulo: Global Editora, 1983.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. História da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, Celso João (org.) et.al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1999.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e civil*. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.

IANNI, Octavio. *Sociologia da Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____. *A Sociedade Global*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, Acácia Z. *As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica*. Curitiba, 2003. (mimeo). Disponível em: <http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf> . Acessado em 04 de jan. 2006.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M.A.- *Metodologia do Trabalho Científico*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992

LAUDARES, João Bosco; TOMAS, Antonio. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. In: <http://www.ced.ufsc.br/gtteamped/trabalhosposteriores.htm>. s.d. Acessado em: 09/12/04. pp.1-16.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *Impacto das recentes políticas públicas de educação*. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.02, p.269-301, jul/dez.2002.

MANFREDI, Silvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional- das dimensões conceituais e políticas*. Educ. Soc. [online]. Set.1998,vol.19,n.64. Disponível em: <<http://scielo.br>. Acessa em 17/01/2006.

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

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. *O Capital: crítica a economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. *John Locke e o individualismo liberal*. In: WEFFORT, Francisco C (org.). *Os Clássicos da Política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "Os federalistas"*. São Paulo: Ed.Ática, 2004.V.1, pp.79-110.

MENEZES, Aderson de. *Teoria Geral do Estado*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2002.

MÉSZÁROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MONTESQUIEU. Do Espírito das Leis. Tradução: Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa De. Globalização e Políticas Públicas: Vida, Paixão e Morte Do Estado Nacional? EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 309-333, maio/ago. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em janeiro/2005

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe. S.d. pp.19.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da servidão à liberdade. In: WEFFORT, Francisco C (org.). Os Clássicos da Política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “Os federalistas”.São Paulo: Ed.Ática, 2004.V.1, pp.187-241.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação e Política no Brasil de Hoje. São Paulo: Cortez, 1994. (coleção questões da nossa época; v.36)

_____. Brasil 2000: Nova Divisão de Trabalho na Educação. São Paulo: Xamã, 2000.

NOSELLA, Paolo. Os novos desafios para a educação popular no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). A Reinvenção do Futuro. São Paulo: Cortez, 1996.

POLANYI, Karl. A Grande Transformação: As origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PRONKO, Marcela Alejandra. Formação Profissional: os (Des)Caminhos da Democratização Educacional. In: <http://www.senac.br/informativo/BTS/253/boltec253c.htm..s/d>. Acessado em 10/12/04.pp.14

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?.São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O público e o privado na educação profissional: As políticas do MEC.In: ADRIÃO Theresa e PERONI, Vera (orgs.). O Público e o Privado na Educação: Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005a.

_____.Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b.

RIBEIRO, M^a Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas, S.P: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco C (org.). Os Clássicos da Política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “Os federalistas”. São Paulo: Ed.Ática, 2004.V.1, p.51-77

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al.). Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHE, Janine. A dialética Qualificação-Competência: Estado da Questão. In: TOMASI, Antônio (org.). Da Qualificação à Competência - Pensando o século XXI. Campinas, S.P: Papirus, 2004.

RODRIGUES, J. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v.3, nº. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario>. Acessado em: 04 de jan. 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROUSSEAU. Do Contrato Social. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

SADER, Emir.Prefácio. In: MÈSZÁROS, István. A Educação para além do capital.São Paulo: Boitempo, 2005.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*. [online]. jul./dez. 2004, no.12, p.230-273. Disponível: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em : 12/01/05

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS, PROBLEMAS E PROPOSTAS. Brasília, 16 a 18 de junho de 2003. Documento-base. Brasília: Ministério da Educação/SEMTEC/PROEP, 2003.

SILVA, Jorge Gregório da. Capítulo II: Referencial Teórico.In:O contexto político da formação do administrador escolar. Manaus. Ed. da Universidade do Amazonas, 1996.

_____. Os Centros de excelência profissionais: O discurso sobre uma proposta para a educação de qualidade total no Estado do Amazonas. Natal, Universidade Federal do Rio grande do Norte, 2000. Tese de Doutorado.

_____.Jorge Gregório da. Aristóteles – 384-342 Estagira cidade grega submetida ao império Macedônio. s.e.,s.d. mimeo.

_____. Montesquieu (1689-1755). s.e, s.d. mimeo

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In:GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da.In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TAMER, Sérgio Victor. Fundamentos do Estado Democrático e a Hipertrofia do Executivo no Brasil. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2002.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O Neoliberalismo em Debate. In: TEIXEIRA, Francisco J. S., OLIVEIRA, Manfredo Araújo de.(orgs). Neoliberalismo e Reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

WEFFORT, Francisco C. (org.) Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “O federalista”. São Paulo: Editora Ática, 2004.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)