

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

**POLÍTICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO
PARANÁ (1991-2004): A FORMAÇÃO DO SUJEITO COMPETENTE**

JANETE BERNARDO DO NASCIMENTO MARCELINO

MARINGÁ
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

**POLÍTICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO
PARANÁ (1991-2004): A FORMAÇÃO DO SUJEITO COMPETENTE**

Dissertação apresentada por JANETE BERNARDO DO NASCIMENTO MARCELINO, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra.: IRIZELDA MARTINS DE SOUZA E SILVA.

MARINGÁ
2011

JANETE BERNARDO DO NASCIMENTO MARCELINO

**POLÍTICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO
PARANÁ (1991-2004): A FORMAÇÃO DO SUJEITO COMPETENTE**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Irizelda Martins de Souza e Silva (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira – UEPG – Ponta Grossa

Profa. Dra. Maria Aparecida Cecílio – UEM

Maringá, ____ de _____ de 2011.

Ao Edson.
Ao Vinicius.

AGRADECIMENTOS

À Professora Irizelda Martins de Souza e Silva, por sua orientação ao longo dessa caminhada, potencializando as reflexões no campo da Educação e das Políticas Públicas, sem esquecer todo o apoio e companheirismo dedicado, dignos não apenas de uma orientadora, mas de uma amiga.

Às professoras da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional, Amélia Kimiko Noma, Ângela de Barros Lara e Maria Aparecida Cecílio, por contribuírem com minha formação e mostrarem que a caminhada do pesquisador em Educação continua...

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE, pelos momentos de trocas, debates e jornadas.

Às Professoras Maria Aparecida Cecílio e Rita de Cássia da Silva Oliveira, pela participação na banca de qualificação e de defesa final. Agradeço as valiosas contribuições que me permitiram continuar sem desanimar no processo desta pesquisa.

Aos funcionários do PPE, pelas informações claras e precisas nos momentos necessários.

Aos companheiros, Bianca M. Felix, Aparecida do Carmo Lima, Jonathans Chaguri e José Bezerra Filho pelos debates, sugestões, incentivo e apoio nos momentos difíceis. Meu agradecimento em especial à Suzana P. Morgado e Luciane Z. Maroneze que contribuíram em todos os momentos que precisei de ajuda para cumprir com as obrigações do curso e pela amizade.

Às companheiras de trabalho, que se propuseram a me auxiliar quando necessitei ausentar-me, àquelas que não se sentiram prejudicadas com a minha ausência e compartilharam da minha alegria pela oportunidade de realizar esta caminhada.

Ao meu esposo, Edson, e ao meu filho, Vinicius, por dividir comigo as alegrias e os desafios dessa trajetória e por compreender os momentos em que estive totalmente envolvida com a pesquisa no intuito de cumprir os prazos estabelecidos.

Aos meus pais por terem me motivado, desde pequena, para os estudos, mesmo em condição de não escolarizados.

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção.

Eric Hobsbawn.

MARCELINO, Janete Bernardo do Nascimento. **POLÍTICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ (1991-2004): A FORMAÇÃO DO SUJEITO COMPETENTE**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as políticas para o ensino profissional de nível médio no Paraná (1991-2004): a formação do sujeito “competente”. O objetivo é analisar a funcionalidade atribuída ao sujeito “competente”, formado no ensino profissional de nível médio no Paraná, articulada com a divisão social e técnica do trabalho, configurada em âmbito mundial pela racionalidade capitalista, pós-anos 1990. As reflexões realizadas fundamentam-se na abordagem histórica, a qual considera que o objeto pesquisado encaixa-se na totalidade das relações do trabalho inseridas no capitalismo em sua fase monopolista. Nesse aspecto, analisamos as políticas brasileiras e paranaenses para o ensino profissional de nível médio pós 1990, para apreendermos as razões propaladas, em países em desenvolvimento, sobre a responsabilidade desse nível de ensino na formação do sujeito “competente” para atender às demandas da sociedade, e a relação dessa orientação com a divisão social e técnica do trabalho em âmbito mundial. Apreender os significados históricos e políticos atribuídos às mudanças na configuração da política educacional brasileira e as reformas para o ensino profissional de nível médio pós-1990 converge dialeticamente com tais transformações. Examinamos documentos da legislação brasileira e paranaense que apontam as articulações e as bases legais para o ensino profissional de nível médio. Analisamos, na proposta paranaense para o ensino profissional de nível médio, a formação do sujeito, evidenciando as articulações com a divisão internacional do trabalho, procurando estabelecer quem é o sujeito “competente” formado, no período entre 1991-2004, no estado do Paraná. Nossa busca pela formação no ensino profissional de nível médio, nesse estado, no período abordado, mostrou sintonia com as orientações nacionais e internacionais, remodelando o sistema de ensino de nível médio e profissional, para estar em conformidade com os interesses e orientações clientelísticas do Estado, no sentido de formar um sujeito “competente” dentro da proposta neoliberal que indicava aos países dependentes dos capitalistas centrais uma formação de competências para atender à demanda exploratória do capital.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Ensino profissional de nível médio do Paraná; Sujeito competente; Formação de competências; Divisão internacional do trabalho.

MARCELINO, Janete Bernardo do Nascimento. **POLICIES FOR VOCATIONAL HIGH SCHOOL IN PARANÁ (1991-2004): THE FORMATION OF THE SUBJECT JURISDICTION.** 230 p. Thesis (MA in Education) – University of Maringá. Advisor: Irizelda Martins de Souza e Silva. Maringá, 2011.

ABSTRACT

This research aims to study the policies for vocational high school in Paraná (1991-2004): the formation of the "competent". The objective is to analyze the functionality assigned to the subject being competent, trained in vocational high school in Paraná, combined with the technical and social division of labor, set up by the worldwide capitalist rationality, post-1990 years. Our reflections are based on the historical approach, which considers the researched object fits into the entire labor relations embedded in capitalism in its monopoly stage. In this aspect, we analyze the Brazilian policy and Paraná to vocational high school after 1990 to grasp the reasons propagated in developing countries, about the responsibility of this level of teaching in the subject "competent" to meet the demands of society, and this orientation relationship with the social and technical division of labor worldwide. Understanding the meanings attributed to historical and political changes in the configuration of the Brazilian educational policy and reforms to vocational education for post-1990 average converges dialectically with such changes. We examined documents from the Brazilian legislation and Paraná pointing joints and legal bases for vocational education in high school. We analyzed the proposal Parana to vocational high school, the formation of the subject, highlighting the linkages with the international division of labor, trying to establish who is the subject of "competent" formed in the period 1991-2004, the state of Paraná. Our search for training in vocational high school in this state during the period covered, showed line with national and international guidelines, reshaping the school system and middle-level professional, to be in conformity with the interests of the state patronage and guidance in order to form a subject "competent" within the neoliberal proposal indicated that countries dependent on a central capitalist skills training to meet the demand of exploration capital

Keywords: Policies of education. Vocational high school. Capitalist rationality. Skills. International division of work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Matrículas Efetuadas nas Habilitações Profissionalizantes em Escolas Paranaenses no Ano de 1985.....	105
Tabela 2: Cronograma do Desembolso do BID e Contrapartida do Estado.....	121
Quadro 1: Subprograma I	125
Quadro 2: Subprograma II	125
Quadro 3: Subprogramas III	126
Quadro 4: Organização do Ensino Médio Comercial.....	216
Quadro 5: Organização da rede escolar a partir de 1942.....	217
Quadro 6: Sistema de ensino: Lei 4.024/1961.....	218
Gráfico 1: População residente, por situação de domicílio 1940/2000.....	219
Quadro 7: Configuração do Ensino Médio Profissionalizante de 1971-1996.....	220
Quadro 8: Configuração do Ensino Médio em 1997	221
Quadro 9: Comparativo entre os governantes: Roberto Requião (1991-1994) e Jaime Lerner (1995-2002)	225
Gráfico 2: Trabalho informal no Paraná de 1992 a 2005.....	228
Tabela 3: Trabalho informal no Paraná, em 2000, por categoria.....	229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	–	Ação Integralista Brasileira
AID	–	Agency for International Development
ANDE	–	Associação Nacional de Educação
ANL	–	Aliança Nacional Libertadora
ANPED	–	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
APM	–	Associação de Pais e Mestres
APP	–	Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Paraná
ARENA	–	Aliança Renovadora Nacional
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	–	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
CBAI	–	Comissão Brasileiro-Americana Industrial
CEDES	–	Centros de Estudos Educação e Sociedade
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CEEPs	–	Centros Estaduais de Educação Profissional
CEFET	–	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	–	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	–	Constituição Federal
CFE	–	Conselho Federal de Educação
CGT	–	Comando Geral dos Trabalhadores
CLT	–	Consolidação das Leis de Trabalho
CUT	–	Central Única dos Trabalhadores
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DESG	–	Superintendência de Educação/Departamento de Ensino de 2º Grau
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EPEM	–	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ESC	–	Escolas
ESG	–	Escola Superior de Guerra

ETC	–	Escola Técnica de Curitiba
EUA	–	Estados Unidos da América
FAO	–	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FENEN	–	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEP	–	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GP	–	Gestão Participativa
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPES	–	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
Jango	–	João Goulart
JK	–	Juscelino Kubitschek
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LEC	–	Liga Eleitoral Católica
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NEAD	–	Núcleo de Educação a Distância
NRE	–	Núcleo Regional de Ensino
ONG	–	Organização não Governamental
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OPEP	–	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	–	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEE	–	Plano Estadual de Educação
PIPIMO	–	Programa Intensivo de Mão de Obra
PMDB	–	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PQE	–	Programa Qualidade do Ensino Público do Paraná
PRODEM	–	Programas de Desenvolvimento do Ensino Médio
PROEM	–	Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio
PROEP	–	Programa de Extensão da Educação Profissional
PSD	–	Partido Social Democrata

PT	–	Partido dos Trabalhadores
PTB	–	Partido Trabalhista Brasileiro
QPE	–	Programa Qualidade do Ensino Público do Paraná
SEED	–	Secretaria de Estado da Educação
SEFOR	–	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	–	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SENAC	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESI	–	Serviço Social da Indústria
STAB	–	Sociedade dos Técnicos Açucareiros e Alcooleiros do Brasil
UCP	–	Unidade de Coordenação do Programa
UDN	–	União Democrática Nacional
UNCTAD	–	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
UNE	–	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	–	Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento
USAID	–	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	SIGNIFICADOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO.....	25
2.1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SECUNDÁRIA NO BRASIL.....	27
2.1.1	A Ditadura Militar (1964-1985).....	52
2.1.2	Período pós 1985.....	63
2.1.3	Anos 1990: contexto de regulamentação da educação profissional.	67
2.1.4	O debate na construção da legislação educacional e a configuração legal da educação profissional pós 1990.....	73
2.1.5	Luiz Inácio Lula da Silva e o Decreto nº 5.154/2004.....	85
3	A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ.....	89
3.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	89
3.2	A POLÍTICA EDUCACIONAL ENTRE 1991-2002 NO PARANÁ.....	108
3.2.1	Governo de Roberto de Mello e Silva Requião (1991-1994).....	108
3.2.2	Governo de Jaime Lerner (1995-2002).....	110
3.3	OS ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO, ENTRE 1995 A 2002, NO ESTADO DO PARANÁ.....	112
3.4	PROEM e PARANATEC.....	119
3.5	AS COMPETÊNCIAS PRESENTES NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ.....	129
3.6	PÓS 2003.....	134
3.6.1	Governo de Roberto Requião 2003-2006.....	134
3.6.2	O Departamento de Educação Profissional no Estado do Paraná....	136
3.6.3	Revogação do Decreto nº 2.208/1996 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004.....	137

4	A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO PARANAENSE (1991-2004).....	145
4.1	CARACTERIZANDO AS COMPETÊNCIAS NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E NORMATIVOS: EM BUSCA DO PERFIL DO TRABALHADOR.....	145
4.1.1	Documentos orientadores.....	145
4.1.2	Documentos normativos.....	155
4.2	CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO, MUTAÇÕES DO TRABALHO E DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO.....	160
4.2.1	Caracterizando trabalhador e trabalho no modelo de acumulação flexível.....	163
4.2.2	Divisão internacional do trabalho: o papel do Brasil no panorama mundial e as competências determinadas ao trabalhador.....	176
4.3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS...	187
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
	REFERÊNCIAS.....	203
	ANEXOS.....	215

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos da década de 1980, Frigotto (2006a) declara que no contexto mundial ocorreu uma “regressão societária”. A derrubada do Muro de Berlim representou a “derrota do socialismo real” para dar lugar às leis de mercado e do capital. Juntando-se a isso, houve o Consenso de Washington¹ que estabeleceu os princípios do neoliberalismo que passariam a reger as políticas no contexto mundial com abrangência no regional.

Quanto ao contexto nacional, entraram em pauta as políticas de combate aos direitos sociais: “estava aberto o cenário para a década de 1990 anular [...] as conquistas constitucionais do capítulo da ordem econômica e social”. Nesse cenário entramos na década de 1990 e o programa do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) foi de reconstrução nacional e buscava atender: “às diretrizes dos organismos internacionais, de abertura do mercado, reforma do Estado e restrição dos direitos sociais” (FRIGOTTO, 2006a, p. 43).

Os temas que marcaram a década de 1990 foram: globalização, competitividade, reestruturação produtiva, revolução tecnológica, entre outros, dirigindo a sociedade para o consenso neoliberal (FRIGOTTO, 2006a). Porém, com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência (1995-2003), as possibilidades de construção da democracia foram definitivamente desmanteladas, dando início a uma política pautada nas recomendações das agências internacionais. Frigotto (2006b) afirma que o Brasil transitou de uma ditadura civil-militar para a ditadura do mercado.

As políticas do governo Fernando Henrique Cardoso para promover a adequação brasileira aos princípios neoliberais empreenderam reformas do aparato do Estado, entre as quais, as educacionais, provocando mudanças na legislação educacional brasileira, dentre essas, a paranaense.

¹ Conjunto de medidas e regras estabelecidas pelos países ricos a serem impostas aos países devedores, foram formuladas em 1989 na cidade de Washington (FRIGOTTO, 2006a).

A reforma no ensino médio pós-década de 1990 promoveu alterações, fixando, a partir daí, diretrizes para a ação, indicando os pontos nos quais se encontravam as formulações necessárias para ficar em sintonia com as orientações das agências internacionais (UNESCO, Cepal, BM, BID). Dentre esses pontos, destacamos a separação entre ensino médio e o profissional, permanecendo a ideia de que o modelo produtivo exigia trabalhadores “competentes”, com conhecimentos e habilidades para sua adaptação ao trabalho flexível. Em se tratando do pedagógico, a reforma atribuiu ênfase nas dimensões cognitivas e comportamentais da educação, objetivando atender às demandas das relações sociais dentro do modelo de acumulação do capitalismo na sua fase monopolista.

Com um novo modelo de homem em constituição, as necessidades educacionais também sofreram reformas, buscando adequá-las às mudanças no processo de produção de mercadorias, bem como, estruturá-las a partir da formação por competências. Nesse sentido, questionamos: Que sujeito competente é esse que se forma no ensino profissional de nível médio? Quais as competências que deve ter esse sujeito? Essas competências são as mesmas que as exigidas aos trabalhadores nos países periféricos ou nos países capitalistas centrais? Para que o ensino profissional de nível médio deve formar e quais os conteúdos a serem ensinados? O que os Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004 significaram dentro do contexto educacional no período abordado? A implementação das políticas educacionais no Estado do Paraná tem apontado para a ruptura com relação ao fato de o Brasil ser um país subordinado aos interesses do capital internacional?

No sentido de equacionar tais problemáticas, para apreendermos a questão e suas articulações, objetivamos explicitar a questão que move esta pesquisa: a funcionalidade atribuída ao sujeito “competente”, formado no ensino profissional de nível médio no Paraná, se articula com a divisão social e técnica do trabalho configurada em âmbito mundial pela racionalidade capitalista pós-anos 1990?

Para apreendermos a questão de tal articulação, objetivamos, de maneira geral, “analisar as políticas públicas brasileiras e paranaenses para o ensino profissional de nível médio pós 1990, para apreender as razões propaladas, em países em desenvolvimento, sobre a responsabilidade desse nível de ensino na formação do sujeito “competente” para atender às demandas da sociedade e a

relação dessa orientação com a divisão social e técnica do trabalho em âmbito mundial”.

Como objetivos específicos temos: “apreender os significados históricos e políticos atribuídos às mudanças na configuração da política brasileira para o ensino profissional de nível médio pós 1990; examinar documentos da legislação paranaense que apontam as articulações e as bases legais para o ensino profissional de nível médio; analisar na proposta paranaense para o ensino profissional de nível médio a formação do sujeito, evidenciando as articulações com a divisão internacional do trabalho, procurando estabelecer quem é o sujeito “competente” formado, no período entre 1991-2004, no Estado do Paraná”.

Para alcançarmos nossos objetivos, empreendemos estudos e reflexões, procurando entender e analisar a formação do sujeito “competente” na complexa dinâmica existente no contexto social, político e econômico. Realizamos a análise do objeto, considerando a multiplicidade de determinantes que o compõe, buscando mapear nossa pesquisa em uma perspectiva histórica. Dentro do contexto social, político e econômico atual, pressupomos a existência de uma racionalidade capitalista que busca o consenso nos interesses da classe dominante como metas comuns. Buscamos apreender as contradições e conflitos presentes na dinâmica social, entendendo nesse processo que as condições materiais da vida não são estáticas e, portanto, movimentam-se e articulam-se em uma rede social.

A questão educacional no Brasil, em tal perspectiva, nos revelou uma dinâmica de contradições constantes e, em diversos momentos, pudemos identificar, no trajeto histórico do país, embates de diferentes grupos da sociedade por direitos sociais, que incluíam a educação e a participação nos processos políticos e decisórios. Mesmo com diferentes posicionamentos, percebemos que os interesses das elites nacionais e internacionais por vezes conceberam alterações nas políticas do Estado brasileiro com interesse de supremacia do sistema capitalista. Exemplo claro disso foi o Golpe de 1964, que representou uma estratégia das elites brasileiras para combater os interesses democráticos e promover mudanças políticas para dar continuidade ao sistema econômico (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000), em que a educação foi utilizada como mecanismo de controle social.

O sistema capitalista é composto pela relação de classes em constantes contradições, categoria fundamental para a pesquisa em tela, uma vez que os interesses de uma minoria exploradora são impostos sobre uma maioria explorada. Para Cury (1985, p. 53): “as contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na educação” e esse autor afirma que as relações dentro da escola são internas às relações de classe e, assim, determinadas por estas. Essa é uma realidade complexa de que a educação brasileira faz parte, e, dessa forma, o “sujeito competente” que buscamos nesta pesquisa está nela inserido.

De acordo com Vendramini (2007), para se apreender o sujeito, é necessário considerá-lo dentro da realidade em todas as suas manifestações, entendendo as ligações entre micro e macro, por meio das categorias que são produzidas pelos homens em suas relações, e, dessa forma, realizar uma análise do objeto em um todo dialético entre si e não de forma isolada. A autora afirma que a abordagem histórica permite uma compreensão maior da realidade, que considera os conflitos e contradições da sociedade. Nesse aspecto, sentimos necessidade de mapear historicamente o caminho do ensino profissional de nível médio, de forma geral no Brasil, e, em particular, no Estado do Paraná (1991-2004), em uma tentativa de resgatar a função dessa modalidade de ensino na formação de determinado tipo de homem, dotado de competências, mediada pela racionalidade do capital, considerando as contradições presentes no período abordado.

Fazer análise de problemáticas referentes à educação brasileira sem articular as políticas públicas educacionais do país com o movimento macro da sociedade, para Charlot (2006), resultaria em um trabalho que enfatizaria apenas a relação causa e efeito, desarticulando as ideias objetivadas. Por tal razão, foi importante seguir uma trajetória de pesquisa e análise das problemáticas mais simples – nesta pesquisa foram as determinações legais nacionais e orientações internacionais para a formação de competências no ensino profissional de nível médio brasileiro – e tecer as relações entre elas, ou seja, as mediações, até chegar às relações complexas da totalidade social (MARX, 1983). Isso implicou apreender o sujeito formado pelo ensino profissional de nível médio e articulá-lo ao contexto social, político e econômico. Os dados analisados consideraram o movimento histórico que determinou tal contexto: os conflitos e contradições presentes nesse processo foram

levados em consideração para que nos possibilitassem retornar à análise do sujeito “competente” e, dessa maneira, resignificá-lo na complexidade da divisão internacional do trabalho.

Diante do exposto, as políticas educacionais não devem ser pensadas de forma isolada do contexto social e, da mesma maneira, a formação desse sujeito “competente”, no Estado do Paraná, não deve ser analisada apenas na sua singularidade. Para que esse movimento, entre o singular e o universal, não ocorra de forma estanque, a investigação deverá ser mediada. Cury (1985) argumenta que, na vida social, nada é isolado e que os contrários se relacionam, de forma paradoxal e dialética. Para fazer articulação entre os fenômenos e a totalidade, foi-nos necessário apreender as relações dialéticas entre eles e, dessa forma, compreender nosso objeto por meio da categoria mediação.

Nesse aspecto, foi-nos importante empreender uma interpretação do sujeito, dentro do contexto (social, político e econômico), não de forma isolada. As políticas sociais, dentre estas, a educacional, no que se refere ao ensino profissional de nível médio, não estão dissociadas do contexto geral de orientações para a formação do trabalhador, objetivando assegurar maior empregabilidade. Tal fato nos levou à compreensão da necessidade de uma pesquisa que buscasse a amplitude das relações sociais, políticas e econômicas no contexto globalizado entre 1991 a 2004, de forma que isso permitisse vislumbrar os reais interesses contidos nas ações governamentais, no Brasil e Paraná, orientadoras da formação no ensino profissional de nível médio.

Cury (1985, p. 66) afirma que, na sociedade capitalista dividida em classes antagônicas, as relações de produção se embasam na dominação e exploração de uma classe sobre a outra. A educação, nesse sentido, serve como mediadora nessa relação, permitindo a visualização da “estrutura ideológica” do modelo produtivo e é utilizada por essa estrutura, garantindo, assim, a “dominação de classe pela hegemonia”.

Para Cury (1985, p. 64), a educação possui esse caráter mediador na medida em que, na sociedade dividida em classes, “ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes”. Isso quer dizer que a educação que tem papel de socializar o

conhecimento científico produzido pela humanidade nesse modelo de organização social também serve para camuflar a divisão social. Ela torna-se importante instrumento de uma política para a acumulação, que utiliza o caráter educativo, conduzindo consciências e camuflando as relações sociais que se encontram na base daquela. Nessa perspectiva, a educação é utilizada para dar uma aparência una ao que é divisivo e contribuir no sustento das relações sociais de exploração dos donos dos meios de produção sobre os proletários.

Para manter essa relação de exploradores e explorados, o consenso é fundamental. Por tal razão, entendemos que os documentos deveriam ser analisados com o intuito de desvendar os interesses hegemônicos presentes. O neoliberalismo busca, por meio da ideologia, a naturalização de ideias e de interesses, para que a classe dominante permaneça no poder (CURY, 1985). Devemos buscar compreender o processo em que os documentos legais foram produzidos. Para Oliveira (2005), nessa construção ocorre o debate social e está presente o embate entre interesses antagônicos que permitem apreender o movimento contraditório. Nesse sentido, buscamos a compreensão de quais objetivos foram concretizados na construção das legislações educacionais brasileiras, em diversos momentos, e, principalmente, no período de 1991 a 2004.

Na análise de documentos, não pudemos descuidar dos conceitos presentes. Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos chamaram a atenção para o fato de que diferentes visões de mundo revelam conceitos diversos para as mesmas palavras, por isso, desvendar as finalidades hegemônicas discursivas existentes nesses documentos foi imprescindível. Isso nos remeteu à noção de competência, difundida no Brasil e no Paraná como um conjunto de habilidades referentes ao fazer, agir, intervir nas situações imprevistas, ou seja, na resolução de problemas, mais ou menos complexos, de forma rápida e bem feita, objetivando um tipo de homem para a laboridade, de acordo com a necessidade do capital (OLIVEIRA, 2010).

Frigotto (2006b) argumenta que o papel do Brasil dentro do capitalismo atual é de dependência científica e tecnológica, construída ao longo da história do país. Ao importamos ciência e tecnologia, o fazemos também em relação a valores, princípios, ou seja, modos de viver, pensar, ser. Isso implica sociedade, política e economia, impregnadas de interesses hegemônicos da elite capitalista nacional e

internacional, interesses que se fizeram hegemônicos por meio dos discursos, não sem conflitos e oposições, mas também não sem consentimentos. Os documentos que tratam o ensino profissional de nível médio no período abordado expressavam o intuito de formar determinado tipo de sujeito que fosse útil à sociedade; sendo assim, tornou-se relevante para nós uma análise cuidadosa acerca dos conceitos presentes neles e nos discursos governamentais que visavam ao consenso.

Delineado o caminho que iríamos seguir, propusemos uma pesquisa documental e bibliográfica que abordasse o ensino profissional de nível médio, procurando entender as articulações e consensos – na formação do sujeito que atendessem às exigências do papel do Brasil na divisão internacional do trabalho – que poderiam, ou não, se concretizar nos documentos.

Pensando a educação como parte de um todo social, conforme Duarte (2006), articulada com as políticas neoliberais e contribuindo para a reprodução das relações de dominação dentro da sociedade capitalista, as políticas educacionais implantadas pelos governos brasileiros e paranaenses após 1990 se tornaram temáticas relevantes à pesquisa. A proposta da reforma do ensino médio e profissional de nível médio engendrou mudanças nas políticas educacionais que incidiram na prática pedagógica. A formação do indivíduo para a aquisição de competências que superassem a insegurança da vida na sociedade contemporânea demandava transformações nas bases dos sistemas de ensino e nos seus currículos. Para que as práticas educativas não se limitassem à reprodução das necessidades postas pelo ideário neoliberal e pela classe dominante nacional, se fez necessária a apreensão dos princípios teóricos que fundamentaram e fundamentam esse nível de ensino.

Tais questões deram relevância à nossa pesquisa. As fontes primárias de documentos gerados na esfera das agências internacionais, nacional e estadual, que cumprem papel estratégico e técnico na articulação e na orientação das agendas políticas de governo para o ensino profissional de nível médio, poderão constituir-se em fontes para futuras pesquisas.

Outra questão que revelou a importância de realizarmos tal pesquisa foi a necessidade de refletirmos sobre os fundamentos que norteiam o ensino profissional de nível médio paranaense, o que proporcionou uma discussão dentro da perspectiva

da racionalidade capitalista que determinou uma configuração e uma funcionalidade para o ensino profissional nesse nível de ensino. A investigação proposta foi fundamental para a análise de como determinações sociais desse contexto mais amplo incidem em mudanças no âmbito legislativo brasileiro e paranaense, em destaque nas políticas de educação profissional após a década de 1990.

O contexto de transformações conjunturais, que, desde 1980, implicou grandes mudanças no modo de viver humano, tem sido usado como justificativa para orientações de redefinição do papel do Estado capitalista para atender às demandas do capital. Dentro desse projeto de reforma do Estado, consentida e defendida pelos governantes brasileiros pós-década de 1990, registramos que a política educacional brasileira passou por um processo de reformulação que visava ao ajuste e às determinações do sistema econômico, no que se refere à formação de sujeitos com uma nova mentalidade e atitudes que respondessem às necessidades do sistema e das relações de produção (DEITOS, 2000).

Nesse processo de reformulação da educação, novos significados históricos e políticos foram atribuídos ao ensino profissional de nível médio brasileiro e que repercutiram nos sistemas de ensino. A identificação desses significados permitiu analisar qual sujeito se pretendia no projeto de educação do período abordado e quais os objetivos de se formar tal sujeito e como estava articulada a relação da educação escolar no ensino profissional de nível médio paranaense com o papel subordinado do Brasil na divisão do trabalho no âmbito internacional.

A materialização dessa proposta de educação se deu por meio das legislações educacionais brasileira e paranaense. Para atingirmos os objetivos desta pesquisa e analisarmos nosso objeto: a formação do sujeito “competente” no ensino profissional de nível médio, recorreremos ao estudo dos documentos normativos (Brasil e Paraná) e orientadores (UNESCO, Cepal, BM), buscando a mediação entre esses polos particulares e universais nas análises das fontes documentais e bibliográficas, produzidas por diversos pesquisadores. Entendemos que esse caminho foi essencial e forneceu os suportes necessários para estabelecermos um diálogo crítico com as fontes e problematizar os dados à luz da literatura abordada. E, assim, analisarmos a formação do sujeito “competente”, visado pela racionalidade capitalista, como resultante do ensino profissional de nível médio no país. Isso nos

permitiu dar visibilidade a esse sujeito “competente” na análise da proposta paranaense para formá-lo dentro das exigências de funcionalidade na sociedade capitalista e na relação desta com a divisão social e técnica do trabalho em âmbito internacional.

A abordagem aqui apresentada nos consentiu a análise do ensino profissional de nível médio no Paraná de forma que pudemos fazer a leitura da formação do sujeito “competente” no período proposto (1991-2004).

Para dar conta do proposto, esta pesquisa se apresenta em três unidades, além da Introdução e das Considerações Finais.

Na unidade **SIGNIFICADOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO**, fizemos um resgate histórico, relacionando as políticas para o nível médio e suas articulações (ou não) com o mercado de trabalho.

Para analisarmos como se articulou o ensino profissional de nível médio no país, resgatamos a história da educação, na busca de compreensão do processo de ruptura e continuidade na formação do sujeito. A análise de documentos normativos e o estudo de diversos autores subsidiaram nossa trajetória.

Na unidade seguinte, **A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ**, buscamos analisar o ensino profissional de nível médio na legislação estadual de forma a captar a materialização daquele no Estado. Utilizamos documentos normativos, orientadores e algumas pesquisas que abordam a educação paranaense para embasar a construção dessa unidade.

Na última unidade, **A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO PARANAENSE (1991-2004)**, analisamos que tipo de trabalho a sociedade no modelo de acumulação flexível passou a exigir, como esse trabalho estava dividido em âmbito internacional e como as políticas educacionais se desenvolveram no sentido de formar o sujeito “competente” para atender a essa faina, no Estado, durante o período de 1991 a 2004.

Investigamos como o histórico de formação do sujeito “competente” no Estado do Paraná (entre 1991-2004) se encontrava configurado. Nesse percurso, as

políticas para formação do sujeito no nível médio profissional sofreram mudanças? Formaram para competências? Quais eram elas? Qual a relação dessa formação com a posição do Brasil na divisão do trabalho mundial?

Para que essas questões pudessem ser esclarecidas e alcançarmos nosso objetivo – “analisar na proposta paranaense para o ensino profissional de nível médio a formação do sujeito, evidenciando as articulações com a divisão social e técnica do trabalho, estabelecendo quem é o sujeito “competente” formado, no período de 1991 a 2004, no Estado do Paraná” –, traçamos nosso caminho nos documentos orientadores e normativos, nos encaminhamentos e na pauta legal do emprego das competências no ensino profissional de nível médio. Avaliamos a sociedade capitalista e sua lógica de exploração dos trabalhadores em busca do lucro e as consequências advindas disso: mutações nos processos produtivos, divisão do trabalho em âmbito mundial, o Brasil como subordinado ao capitalismo central e mudanças no perfil do trabalhador. Por fim, configuramos as competências exigidas na formação profissional de nível médio no período abordado.

Buscamos, nos documentos e autores, as contribuições necessárias para a configuração das “competências” exigidas ao trabalhador no modelo de acumulação flexível e como elas se materializaram no Estado do Paraná.

As Considerações Finais desta pesquisa têm como objetivo constatar a intencionalidade no ensino profissional de nível médio no Estado do Paraná (1991-2004), determinada pela lógica do capital e pela divisão internacional do trabalho, direcionando esse ensino para a formação de competências a estruturar o tipo de homem de que o capitalismo na sua fase monopolista necessitava para manutenção de sua hegemonia.

2 SIGNIFICADOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Para que possamos entender a rica e contraditória trama que envolve o ensino profissional e suas relações com o ensino médio brasileiro foi preciso apreendermos o contexto histórico, político, econômico nas diferentes formas de materialização em que a educação se insere, sob o imperativo de diferentes processos. Faremos um histórico dos fatos que delinearam o ensino profissional e médio no país, buscando apreender os significados históricos e políticos atribuídos às mudanças na configuração da política educacional brasileira para essa modalidade e nível, respectivamente, pós-década de 1990. Refletiremos a história pela seguinte organização de períodos políticos: das primeiras escolas dedicadas a profissionalizar até o golpe militar de 1964; de 1964 até o fim da ditadura em 1985; e de 1985 até a década de 2000.

Do período colonial até o início da Primeira República a educação profissional era entendida como prática e era por esse meio que o ensino se processava; essa formação era destinada para “miseráveis” com o intuito de reparação da sua condição de miserabilidade. No período da Primeira República o ensino profissional deixou de ter função de assistência aos “desvalidos” e se constituiu como estratégia para a emergência do processo que culminaria na industrialização do país. Esse período foi marcado por transformações sociais que influenciaram não só as práticas como também a concepção de ensino profissional.

A Segunda República representa um marco no contexto educacional brasileiro; nesse período os governantes pretendiam construir um novo país, quanto à questão política e econômica. Nesse processo a educação teve suas manifestações, dentre elas, a Reforma Francisco Campos, que representou a proposta autoritária do governo e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), requerendo uma escola pública unitária, gratuita, obrigatória, laica e, no que se refere ao ensino secundário, fazia uma tentativa de reduzir a desigualdade, pedindo uma formação sólida nos três primeiros anos e que, só após estes, haveria um direcionamento para o ensino profissional.

No denominado Estado Novo de Vargas (1937-1945) a Constituição Federal de 1937, fazendo um comparativo com a Lei anterior de 1934, permitiu a visualização de como o Estado se mostrava responsável pela educação na CF de 1934 e como ele se ausentava dessa função na Constituição Federal de 1937. Neste contexto é que o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, promoveu a edição das Leis Orgânicas que organizava a educação secundária e profissional. A educação secundária se apresentava claramente dividida entre propedêutica/intelectual *versus* profissional/manual, ou seja, uma educação dual em que ficava clara a separação entre trabalho intelectual e manual. Quanto ao ensino profissional, surgiu o sistema S que se configurou em um sistema paralelo de educação para atender às demandas da expansão econômica pretendida na época.

Entre 1945 a 1964, no aspecto legal, ocorreu a aprovação da Constituição Federal de 1946 que representou um afastamento das determinações presentes na Constituição anterior (1937) e uma retomada aos princípios democráticos. No que se refere à construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi um período de 13 anos de debate. Após diversas modificações, foi aprovada em 1961 (Lei 4.024/1961) e representou uma derrota para as camadas populares. Quanto à educação média e profissional, permaneceu o caráter elitista e dual, havendo grande expansão do sistema S.

O Golpe Militar de 1964 foi uma estratégia das elites brasileiras para a retomada do poder, quando se combateram os movimentos democráticos da sociedade brasileira e anunciaram um desenvolvimento dentro da ordem. Assim, esse período não representou ruptura ao sistema econômico existente, mas sim mudança política para dar continuidade a ele. A educação teve promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/1971) que determinava uma educação profissional compulsória, um ensino profissional de qualidade em todos os níveis de ensino. Mas, na prática, a dualidade entre ensino propedêutico e profissional, de caráter terminal, nunca foi extinta e manteve fora do âmbito público o sistema paralelo de ensino profissional (Sistema S). Essa Lei serviu para legitimar os princípios do regime militar na educação que era vista como forma de se preparar a mão de obra necessária ao desenvolvimento e suplantar os conflitos sociais.

E, por fim, discutimos o período de 1985 em diante. Analisamos a configuração da educação média e profissional pós-reformulação da legislação educacional, influenciada pela entrada das políticas neoliberais no país. Em se tratando da configuração política, o início desse período foi marcado pela reforma do Estado e destacamos o aspecto legal desse processo. Em 1988 foi aprovada a nova Constituição Federal e, com ela, alguns ganhos no campo educacional. Mais adiante, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), em cujo processo o projeto popular foi descartado e o do governo, aprovado. Assim, as orientações para a reforma educacional dentro do projeto de reforma estatal estavam bem presentes na legislação educacional do período. Quanto à educação média e profissional, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 2.208/1997 representou a desintegração entre elas. Com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, o Decreto nº 5.154/2004 foi promulgado e, com ele, a proposta de integração entre ensino médio e profissional.

2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SECUNDÁRIA¹ NO BRASIL

Bento (2009) afirma que, do período colonial (1500-1822) até os primeiros anos da República (1889), a aprendizagem profissional acometia pela prática. Estava diretamente ligada ao trabalho servil e escravo e sua oferta era para crianças órfãs e para os “desvalidos” (índios, escravos e mendigos). Vidotti (2003) afiança que havia, no país, grande preconceito contra a aprendizagem de ofícios, por serem os índios e os escravos os primeiros aprendizes, o que gerava uma imagem negativa e prejudicial para a formação profissional, considerada atividade de pessoas de baixa renda. Isso prejudicou o desenvolvimento da formação de mão de obra qualificada no Brasil.

¹ O termo educação secundária, utilizado em outros momentos de nossa história, pode ser entendido nos dias atuais como ensino médio, uma vez que a educação secundária corresponde aos anos de escolarização após a educação primária e ginásial, atualmente denominadas de ensino fundamental.

Vidotti (2003) declara que houve algumas iniciativas de formação profissional: a dos artífices da capitania de São Vicente, que passavam seus conhecimentos aos mais jovens. Existiam também as casas de fundição de moeda em Minas Gerais, pois, com a descoberta do ouro, tornou-se necessário o conhecimento do ofício de trabalhar esse metal. Houve também a iniciativa do Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro em 1779, que realizava tarefas destinadas “ao ensino dos ofícios relacionados à construção naval [...]”. Essa tentativa não teve êxito por falta de pessoas para aprender e realizar essas atividades².

Para esse autor, o que diferenciava a aprendizagem ocorrida nas oficinas para as das casas de fundição é que, nestas, os aprendizes eram homens brancos. Além disso, deveriam demonstrar para uma banca as habilidades adquiridas e, se aprovados, recebiam um certificado.

Para Manfredi (2002), as escolas oficina jesuíticas foram os primeiros núcleos de formação profissional no Brasil. Com o crescimento das atividades econômicas foram surgindo necessidades de organização dos trabalhos artesanais. Essa organização se dava de acordo com a demanda de cada cidade e por meio das corporações de ofício e das irmandades.

Com a vinda da família real para o Brasil (1808), a economia teve grande movimentação. A colônia tornou-se a sede da coroa portuguesa e Dom João VI realizou a abertura dos portos brasileiros para o mundo. Com tal medida, os grandes produtores agrícolas e os comerciantes tiveram seus negócios impulsionados e economicamente prosperados (RIBEIRO, 2007), o que gerou uma demanda de escolarização que constituiu um aparelho educacional escolar brasileiro. Tanto a educação secundária quanto a primária tinham como objetivo a preparação para a educação superior (MANFREDI, 2002).

A Coroa pretendia uma educação desenvolvida paralelamente ao sistema escolar público de formação de força de trabalho para atuação nas “oficinas, fábricas e arsenais”. As casas de aprendizes artífices eram mantidas pelo governo, porém, tinham caráter de obra de caridade, destinadas a crianças e jovens “desvalidos”. Os

² Muitas vezes era necessário se recorrer à polícia para recrutamento de presos e vagabundos que tivessem condições de trabalhar (VIDOTTI, 20003).

Liceus eram instituições criadas e mantidas por particulares com auxílio governamental (MANFREDI, 2002, p. 75).

Surgiram algumas instituições que objetivavam a formação profissional. Dom João VI autorizou a criação de indústrias e criou o Colégio de Fábricas. Outras instituições para tal fim foram: a Escola de Agricultura Farol Agrícola e Industrial, de 1854, e a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, instalada em 1827. Essas escolas continuavam a ser dedicadas aos “desvalidos”, mais tarde para os cegos e surdos-mudos. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos³ e, em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos (VIDOTTI, 2003).

Nesse contexto, de acordo com Manfredi (2002) o ensino profissional continuava sendo destinado à compensação dos pobres e miseráveis de maneira que podia tornar digna a pobreza e, ao mesmo tempo, havia uma educação destinada à formação de mão de obra, tornando a pessoa útil à sociedade. Nessa lógica, o trabalho era legitimador da pobreza.

Voltemos à questão política. D. João VI, em 1821, voltou ao seu país de origem e deixou seu filho, Dom Pedro I, como Príncipe Regente do Brasil. Portugal pretendia a retomada do monopólio comercial (fechamento dos portos). No Brasil se instalou um descontentamento que gerou a organização dos favoráveis à independência. De acordo com Carvalho (2008), o Príncipe se tornou agente principal na negociação da independência do Brasil⁴ e, em setembro de 1822, tornou-se pública a independência do país.

Advinda a Primeira República (1889-1930), iniciava-se uma nova fase da economia no país. Em virtude de uma recente industrialização e da urbanização, surgiram novas necessidades de infraestrutura, transporte, construções. Com as tecnologias que começavam a chegar ao país, mudaram-se as necessidades de qualificação profissional, demandando uma nova configuração ao sistema educacional e à educação profissional. Surgiram as redes de escolas que não tinham como destinatários apenas os “desvalidos”, mas todo o setor popular, com o

³ Hoje denominado Instituto Benjamin Constant (VIDOTTI, 2003).

⁴ A independência brasileira teve como principal característica a negociação entre a elite nacional, a Coroa portuguesa e a Inglaterra (CARVALHO, 2008).

objetivo de transformar as pessoas em “trabalhadores livres” (MANFREDI, 2002, p. 79).

É importante lembrarmos que o período de 1902 a 1920 teve representação na educação profissional o movimento operário-sindical que defendia uma educação voltada para a formação de ideias revolucionárias, ou seja, uma formação pautada na racionalidade que se contrapunha à educação teológica, questionando as formas de opressão da liberdade. Quanto à educação profissional nessa perspectiva, os indícios eram de que se mantinha a educação pela prática (MANFREDI, 2002).

Queluz (2000) lembra que a ideologia liberal e positivista se posicionou quanto à educação profissional e trouxe consigo a defesa da visão de trabalho como atividade intrínseca ao homem. Para Manfredi (2002), essas ideias influenciaram a determinação da Constituição Federal brasileira de 1891, que estabeleceu a separação entre Igreja e Estado e a religião passou a fazer parte da esfera privada. Nesse momento histórico, o país viveu um movimento de contestações sociais e políticas e, nesta perspectiva, o ensino profissional era visto, pela classe dirigente, como “antídoto” contra as ideias revolucionárias das lideranças sindicais. Para Dulles (1977) essas lideranças eram formadas por estrangeiros, em destaque os anarquistas⁵.

Além disso, os defensores da industrialização entendiam o ensino profissional público não apenas como provedor de avanço do movimento operário, mas como instrumento de emancipação econômica, social e política. Queluz (2000) afirma que o governo republicano se identificava com um processo de evolução e crescimento econômico, dava ênfase a novas formas de organização política, novo conceito de trabalho e de cidadania e, por tal razão, buscou as inovações tecnológicas que anunciavam o progresso.

⁵ O anarquismo é pautado em uma ideologia de sociedade livre de opressões, sejam políticas, sociais, econômicas e religiosas; ele surgiu na Europa na metade do Século XIX. No Brasil, com o processo de industrialização e com a vinda dos imigrantes com históricos de lutas (principalmente aqueles que faziam parte do movimento anarco-sindicalista), se formou a classe operária, trazendo para cá as ideias socialistas. Os trabalhadores anarco-sindicalistas entre 1890 e 1935 conseguiram oferecer resistência por meios de lutas para conquistar direitos básicos (liberdade de expressão, organização dos trabalhadores) e conquistas no campo econômico (aumento de salários, redução da jornada de trabalho, diminuição do trabalho infantil, segurança no trabalho, entre outras), lutaram também por construção de creches e por salários iguais para homens e mulheres. Muitos deles deram suas vidas, literalmente, nessas lutas que representaram uma contraposição ao capitalismo (DULLES, 1977).

Nessa nova ordem social o trabalho era visto como redentor da pobreza, vagabundagem, criminalidade, falta de moral, entre outros. O discurso, então, era de que as pessoas deveriam vender sua força de trabalho para os donos dos meios de produção, tornando-se cidadãos úteis ao progresso e à civilidade da sociedade brasileira (QUELUZ, 2000).

Mas a implantação dessa nova ordem social, segundo Queluz (2000), não se deu sem resistências e, para se garantir que esse projeto fosse materializado, foram criadas instituições e técnicas disciplinadoras⁶, para adequar os “elementos” à sociedade do trabalho.

Dentro da perspectiva disciplinar, as crianças passaram a ter atenção especial, pois deveriam ser direcionadas às escolas ou instituições de assistência social, de acordo com a situação econômica de suas famílias. Médicos e educadores defendiam, para o Estado e sociedade, que as crianças eram a futura riqueza do país. Assim, o discurso político e econômico tomava como base a ideia de impedir que estas se tornassem adultos rebeldes e desajustados, fazendo perder-se o potencial de riqueza futura para o país. Nesse sentido, médicos, polícia, educadores e filantropos defendiam a aprendizagem profissional, que perpassasse também a questão moral, como fundamental na construção da sociedade do trabalho e concretização do projeto republicano de progresso (QUELUZ, 2000).

Famílias sem condições financeiras e que se afastavam do modelo para uma infância protegida e socializada por instituições como a escola, tinham suas crianças afastadas de seu convívio e estas eram transformadas em “menores aprendizes”. O Estado se apresentava como gestor e criador de uma “nova raça” e buscava corrigir desvios comportamentais e criar mecanismos sociais para formar elementos produtivos, em instituições com esse fim. Ao tornar a criança “menor”, o Estado produzia desigualdade e exclusão social, na medida em que retirava desses sujeitos as oportunidades e direitos iguais, marcando-os como merecedores de suspeita e, por isso, devendo estes ser vigiados constantemente (QUELUZ, 2000).

Nesse contexto é que foram criadas as instituições de preservação e assistência à infância, os institutos profissionais, entre eles, o Liceu de Artes e

⁶ “Penitenciárias, reformatórios, escolas correcionais” (QUELUZ, 2000, p. 19).

Ofícios de São Paulo (1873) e as escolas de aprendizes artífices⁷ nas capitais dos Estados (1909). Foi quando o sistema escolar público profissional se articulou. Com Nilo Peçanha, Presidente do Brasil que assumiu a presidência em 1909 após o falecimento de Afonso Penna, e com o Decreto nº 7.566/1909, deu-se origem a 19 escolas diferentes das já existentes (privadas e públicas). Manfredi (2002) afirma que a distinção dessas novas escolas se dava graças a uma legislação peculiar que determinava currículos, metodologias, condições materiais, tipos de alunos, condições de ingresso e destino que se esperava dos egressos. O objetivo desse projeto era a formação profissional para atender às indústrias de distintas regiões do Brasil. No entanto, por falta de instalações e condições adequadas, essas escolas acabaram ofertando cursos com formação para atividades artesanais e manufatureiras e, dessa forma, ficaram longe de atingir os objetivos propostos.

O Decreto nº 7.566/1909, de acordo com Queluz (2000), estava em conformidade com o contexto sócio-econômico. Ele determinava um ensino voltado para os “desfavorecidos economicamente”. Consideremos:

[...] se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Os principais objetivos da República para formar a nova sociedade trabalhadora do país estavam presentes nesse texto. A escola profissional que dignificava a pobreza tornava a pessoa produtiva e útil à sua nação e evitava a rebeldia e perda do potencial de construção de riqueza para esta. O controle social, por meio do disciplinamento, citado anterior, concretizou-se no Decreto nº 7.566/1909. Nessa perspectiva, o Estado tinha o poder de disciplinar para manter a

⁷ Queluz (2000) detecta três tendências em relação ao que chama de alfabetismo técnico, quando criadas as Escolas de Aprendizes Artífices: a) tradição de ensino em instituições assistenciais para menores desvalidos – ensinavam noções de alfabetização, matemática e o aprendizado empírico nas oficinas artesanais; b) ensino presente nos diversos Liceus de Ofício – aplicavam noções de português, matemática e ênfase no desenho aplicado aos ofícios com o aprendizado inexistente ou precário em oficinas; c) desenvolvida no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo – as noções elementares de português, matemática e desenho se davam conjugadas ao aprendizado empírico nas oficinas no ritmo de produção industrial.

ordem e, dessa forma, a polícia tinha a função de vigiar e punir aqueles que se afastavam do modelo ideal de cidadão.

Nesse texto estão presentes os principais objetivos da República para formar a nova sociedade trabalhadora e também o controle social, por meio do disciplinamento, aspectos do contexto legitimados na legislação.

Compreendemos, com Manfredi (2002) e Bento (2009), o período da Primeira República (1889-1930) como tempo de grandes mudanças sociais que influenciaram os rumos da educação, pois foi nesse período que surgiu a concepção de educação como antídoto ao ócio (entendido como preguiça), a concepção de educação integral (defendida pelos anárquico/sindicalista) e a visão de ensino para o mercado de trabalho nos padrões do trabalho assalariado do regime capitalista (MANFREDI, 2002).

Esse período foi marcado por uma “efervescência ideológica”, com uma diversidade de projetos para a sociedade brasileira que, na Segunda República (1930-1937), trouxeram impactos para a política educacional. Ghiraldelli Júnior (2000) afirma que havia quatro projetos que pretendiam a construção de um “novo Brasil” e, com eles, distintos pensamentos sobre a educação no país. O projeto dos liberais apresentava o desejo pela “construção do país em bases urbano-industriais democráticas”, o que representava, no plano educacional, a defesa das “teses gerais da Pedagogia Nova” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 39).

Outro projeto era o dos católicos, que focou, em especial, a oposição aos liberais, pois defendia a escola tradicional, combatendo as teses escolanovistas expressas no Manifesto dos Pioneiros. Suas ações para derrotar os escolanovistas incluíram uma campanha de difamação e a organização da Liga Eleitoral Católica – LEC – para pressionar e garantir os interesses católicos na elaboração da Constituição Federal de 1934 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Ghiraldelli Júnior (2000) destaca também o projeto da Aliança Nacional Libertadora – ANL – formada por boa parte das classes populares. Esse projeto tinha por objetivo recuperar a política educacional do movimento operário da Primeira República, principalmente no que se referia às teses sobre democratização do ensino presentes nas campanhas políticas do Partido Comunista do Brasil.

O projeto desenvolvido pelo governo Vargas foi o populista, que procurou apresentar neutralidade. Francisco Campos⁸ que tinha trânsito livre entre liberais e católicos dizia que aproveitaria as contribuições dos dois grupos anteriores, porém, executou uma política educacional própria que ficou bem distante dos “princípios efetivamente democráticos” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 40). No governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), o Ministro Campos, assim que tomou posse no Ministério da Educação e Saúde Pública, deu início a uma reforma educacional em âmbito federal (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

O que os quatro grupos tinham em comum era o desejo pela construção de um novo Brasil em oposição à oligarquia cafeeira⁹, instalada nos anos anteriores. Com o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) e a perda de poder pelos oligárquicos, diversos setores sociais manifestaram-se no sentido de ter seu projeto social adotado pelo novo governo. Mas este já tinha em andamento seu próprio projeto e, no que dizia respeito à educação, o Ministro Campos não aguardou a contribuição dos intelectuais para pôr em ação seus planos; assim que tomou posse no Ministério, deu início a uma reforma educacional em âmbito federal (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

No que se refere ao ensino secundário, só no ano de 1931¹⁰, governo de Getúlio Vargas, com a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/31), foi que se consolidou uma política educacional voltada para esse nível de ensino. O secundário foi organizado com um currículo seriado, com obrigatoriedade de frequência e habilitação na área pretendida como exigências para ingresso ao curso superior. Porém,

⁸ Ministro do recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública, por meio do Decreto 19.402/1930 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

⁹ A Primeira República é caracterizada por modernização às custas da reorganização capitalista da cafeicultura, indústrias, crescimento das cidades, proletarização da sociedade e melhoria nos transportes, que surgiram sobrepjados à política café com leite, pela qual os fazendeiros de café de São Paulo e de Minas Gerais se revezavam no comando do país (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

¹⁰ Em 1931 com o Decreto 19.890 é instituída a Reforma Francisco Campos. Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (DALLABRIDA, 2009).

No momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando-se o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional (RAMOS, 2006a, p. 52).

Dessa forma, a característica elitista desse nível permaneceu sem nenhum rompimento com a dualidade em relação à educação profissional, como declarou Ramos (2006a).

Voltando ao contexto político, Freitas e Biccás (2009) afirmam que, no contexto da década de 1930, o Estado era bem visto como controlador da ordem social e, por tal razão, as tendências antidemocráticas e centralizadoras, que se expandiam na Europa, eram bem vindas e o autoritarismo, que se seguiu nesse período, teve impactos na educação, na legislação trabalhista e no orçamento (que se direcionava para a promoção do desenvolvimento econômico). A partir daí se tem a vinculação entre educação e desenvolvimento, a educação de massa interpretada, por muitos estudiosos, como designação da vinculação entre educação, economia e problemas sociais.

Devemos lembrar que a palavra desenvolvimento, até então, não tinha o sentido que adquiriu após a Segunda Guerra (1939-1945). No contexto anterior a 1930, os elementos ativos dos setores econômicos brasileiros eram a agricultura, pecuária e mineração, mas, por volta da década de 1930, ocorreu um crescente deslocamento dessas atividades para as manufaturas e indústrias em geral. Nesse processo surgiram as condições básicas para se dar início à implantação do processo de industrialização do Brasil. Com isso cresceu a demanda social por expansão do ensino no país, principalmente nas áreas atingidas por essa nova realidade produtiva (ROMANELLI, 1978).

O Ministro Francisco Campos era expressão clara do pensamento autoritário, pois, para ele, o autoritarismo promovia o desenvolvimento. As convicções do Ministro se aproximavam das dos radicais das camadas médias que exigiam moralidade pública e controle restrito da política dos setores populares (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 64). Assim, podemos entender que havia grande preocupação

com o controle das classes populares; inclusive, a educação, vista como potencial para se manter a ordem, foi levada a fazer parte das preocupações políticas e entrou em pauta no âmbito legislativo.

Com suas ideias autoritárias, o Ministro promoveu a reforma Francisco Campos. Reduzidamente suas ações foram: criou o Conselho Nacional de Educação; reorganizou o ensino superior; fundou a Universidade do Rio de Janeiro; reorganizou o ensino secundário; reorganizou o ensino comercial (FREITAS; BICCAS, 2009).

O Decreto nº 19.890/1931 foi o documento que tratou da reorganização do ensino secundário. Para Freitas e Biccás (2009), esse Documento foi reformador na essência e no grau de ensino do nível secundário, mas ainda assim esse ensino permaneceu com seu caráter elitista. Essa característica apareceu logo nos seus primeiros capítulos. Observemos o Documento:

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências Físicas e Naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências Físicas e Naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica ou Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (BRASIL, 1931b).

O ensino secundário seria dividido em fundamental e complementar, sendo este organizado de acordo com a pretensão do aluno para seguir carreira. Ou seja, aqueles que teriam condições de continuar os estudos iriam fazer as disciplinas que dariam base para entrarem no curso superior, o que representava um caráter seletista nesse nível (FREITAS; BICCAS, 2009).

Para Freitas e Biccass (2009), outra característica seletiva da educação estava no acesso ao ensino secundário, pois as escolas primárias eram, quase que na sua totalidade, escolas urbanas, já delimitando o público com possibilidade de cursar a educação primária. Outra questão era o exame de seleção, que dava acesso ao secundário, previsto no Decreto nº 19.890/1931, que possuía um nível alto de dificuldade. O Capítulo III artigo 22 do Documento trata da admissão dos alunos: “O exame de admissão constará de provas escritas [...] outra de aritmética [...] e de provas orais [...]” (BRASIL, 1931b).

A oferta do ensino primário era distribuída desigualmente nas regiões rural e urbana e o exame de admissão exigia do candidato conhecimentos diversificados a serem apresentados tanto na forma escrita quanto na oralidade, e esses dois elementos tornavam a escola pública secundária de alcance extremamente restrito às crianças de famílias com baixo poder aquisitivo.

Quanto à reorganização do ensino médio comercial, foi dividido em dois ciclos: o primeiro era o propedêutico, o aluno estudava três anos que davam acesso ao segundo ciclo, ou fazia o curso de auxiliar de comércio com duração de dois anos. No acesso ao segundo ciclo, o aluno fazia mais um ano e certificava-se técnico em secretariado; com mais dois anos, certificava-se guarda-livros ou vendedor/administrativo; com mais três anos, certificava-se atuário e contador. O diploma deste último dava acesso ao curso superior de finanças com duração de três anos (FREITAS; BICCAS, 2009).

Para o aluno de família com menor poder aquisitivo a permanência até o final do ensino secundário comercial e a possibilidade de acesso à educação superior ficavam muito distantes. Na organização estrutural de ensino médio comercial (Anexo A), o caráter de terminalidade entre os anos de estudo marcava o direcionamento do aluno para a vida produtiva e poucos seguiam para a vida acadêmica.

O Decreto nº 19.851/1931 (BRASIL, 1931a) foi utilizado como base para a reformulação do ensino superior que também não representou expansão no sentido de atender à população em geral, era uma expansão que atingia as camadas de elite da sociedade brasileira “sem que a reorganização da vida escolar em qualquer nível se convertesse em dinâmica permeável à participação popular” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 69).

Assim, a expansão da educação no Brasil não aconteceu para todos como direito público subjetivo¹¹, mas como estratégias dos governos que almejavam o desenvolvimento econômico e estabelecimento do respeito à nação por meio da ordem.

As políticas educacionais de governo não foram as únicas manifestações desse período. No contexto de reorganização do Estado brasileiro foi publicado um documento expressivo no que se refere à educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. De acordo com Freitas e Biccass (2009), o processo de construção desse Documento se deu no desenvolver do debate iniciado em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação. Nessa Conferência os debates tinham representantes das tendências pedagógicas que estavam em pauta também na sociedade. Como constatamos anteriormente, existiam diversos grupos que tinham seus projetos para construção do “Brasil Novo”, e nem mesmo no interior destes o pensamento era coeso. Mas, para dar uma aparente homogeneização ao processo, conveniu-se organizar a disputa pela influência da ação estatal no campo educacional em dois grupos: os pioneiros da Educação Nova e os católicos (FREITAS; BICCAS, 2009).

Quanto à produção do Manifesto, houve posicionamento perante os problemas que não foram tratados na Constituição Federal de 1891 (FREITAS; BICCAS, 2009). Nesse sentido, o Documento apresentou algumas questões importantes: educação como “função social e eminentemente pública [...]” (AZEVEDO, 2000, p.61); proposta de uma escola unitária; defesa da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

¹¹ O portador de tal direito poderia exigir que ele fosse cumprido desde que pautado em uma lei que visasse a um interesse fundamental do cidadão (CURY, 1989).

Esses princípios deveriam nortear a educação de acordo com esse Manifesto, uma proposta que pedia uma escola pública ofertada pelo Estado a todos os cidadãos, que fosse comum a todos, independente das condições financeiras das famílias, mas que estivesse ligada à questão da aptidão do indivíduo¹².

O Manifesto de 1932 propôs um aparelho educacional dinâmico desde a educação infantil até a superior. Todos esses níveis deveriam formar a personalidade integral do aluno, desenvolvendo neles a capacidade produtiva e criativa. Isso seria possível por meio da aquisição ativa dos conhecimentos que ocorreria com a observação, pesquisa e experiência. Assim, na educação secundária não deveria ser diferente e este nível deveria romper com a dualidade e evitar a distinção entre trabalho manual e intelectual. Tal perspectiva definia: “Sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18 anos)” (AZEVEDO, 2000, p. 69).

Nesse Documento se entendia que os três anos de educação geral fariam o papel de retirar o caráter dual da educação secundária, pois a cultura geral seria dada ao aluno nesses primeiros anos e, só após esse momento, os alunos se direcionariam para os ramos a que tivessem aptidão, adaptando-se à variedade de atividades sociais existentes naquela realidade. Assim, se manteve o caráter dual e elitista do ensino secundário.

Ainda podemos destacar no Manifesto de 1932 a proposta de formação de professores, para todos os níveis de ensino, em cursos universitários, em faculdades ou escolas normais de nível superiores, retirando essa função do nível secundário (AZEVEDO, 2000). Neste item podemos certificar o caráter renovador presente nesse Manifesto, com tal reivindicação que, na prática, não se consolidou, em todo o país, até os dias atuais.

Essa proposta se constituiu em oposição à educação tradicional, com finalidade de uma educação voltada para a laicidade e com uma política educacional

¹² O Manifesto apresenta como finalidade da educação deixar “de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 2000, p. 59).

dirigida para um caráter científico e técnico. Mesmo esse Documento tendo expressiva contribuição com a educação no período, as reformas do governo não foram no sentido de uma escola unitária sem diferenciação para alunos de poderes econômicos distintos. É o que veremos a seguir com as reformas implantadas por meio das Leis Orgânicas.

Advento do Estado Novo (1937-1945) – é importante ressaltarmos a mudança no papel do Estado que passou a ter como centralidade a função de agente de desenvolvimento econômico, com investimentos altos em infraestrutura para que o país passasse de economia agrícola para industrial, tornando o aparelho de Estado peça importante para conduzir os interesses empresariais (MANFREDI, 2002).

Para garantir tais interesses, o Estado utilizava estratégias para estabelecer acordos com a sociedade. Em 1943, o Presidente Getúlio Vargas institucionalizou o sindicato dos trabalhadores, tornando-o corporativista, caracterizado “pela construção da ideologia da outorga de direitos, envolvendo uma expectativa de reciprocidade dos trabalhadores diante dos ‘favores’ que lhes eram concedidos pelo Estado” (MANFREDI, 2002, p. 96).

Essa ação do Presidente conseguiu imobilizar e reprimir os setores de esquerda do movimento operário e foi resultado de estratégias “legais e político-institucionais [...] que acabaram por instituir e legitimar os interesses das elites e, notadamente, dos setores vinculados ao capital industrial” (MANFREDI, 2002, p. 97). Ao mesmo tempo em que o acordo com os trabalhadores proporcionou à classe aquisição de direitos reivindicados (salário mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho, entre outros), privou essa classe da atuação política, desarticulando os trabalhadores, impossibilitando-os de romper com o projeto autoritário do Estado para a sociedade brasileira naquele momento (MANFREDI, 2002).

Freitas e Biccás (2009) afirmam que a história da educação pública brasileira não deve ser confundida com a da legislação educacional brasileira. É importante considerarmos que a sociedade não é passiva, imparcial e estática frente às ações do Estado; existe, sim, uma relação de força entre eles. Nesta relação Estado sociedade, ainda que esse período revelasse marcante atuação nos procedimentos educacionais, o singular nesse processo foi que a realidade educacional não se processava tal qual foi expressa na lei (FREITAS; BICCAS, 2009).

O processo de escolarização em massa no Brasil não se deu como resposta natural à industrialização, mas como um complexo processo de construção dos direitos políticos da população civil (FREITAS; BICCAS, 2009), caracterizado pela correlação de forças entre a sociedade civil, que buscava direitos como a escola pública, e o Estado, que almejava a industrialização do país. No âmbito legal as estratégias do Estado na busca pela materialização do seu projeto educacional ocorreram com a edição das Leis Orgânicas, promovida por Gustavo Capanema, que assumiu, em 1934, o Ministério da Educação. O Decreto nº 4.073/1942 (BRASIL, 1942b) organizou o ensino industrial; o 4.048/1942 (BRASIL, 1942a) instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; o 4.244/1942 (BRASIL, 1942c) estruturou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e o Decreto nº 6.141/1943 (BRASIL, 1943) reformou o ensino comercial.

Esse período foi marcado por reformas na educação. Observemos, como exemplo, a mudança de foco no dever do Estado para com a educação. Na Constituição Federal de 1934, o Estado aparecia enquanto “zeloso professor” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 113). Na Constituição Federal de 1937, o papel do Estado passou a ser de “vigia para que a nação não se esquecesse de que a verdadeira ação educativa vem da família” e sua ação teria como reforço as hierarquias sociais (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 113). Vejamos no art. 149 da Constituição Federal de 1934: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos” (BRASIL, 1934). E na Constituição Federal de 1937, no art. 127: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais” (BRASIL, 1937).

Fica bem claro o caráter de reformulação da legislação de forma que se muda o foco do dever do Estado para dever da família quanto à educação dos filhos. Para Freitas e Biccass (2009), mesmo não sendo primordial, a obrigação do Estado com a educação pública nos dispositivos legais, de forma geral, era considerada a principal tarefa a ser realizada pelo governo. Contradição que se deu também por regiões do Brasil.

A escolarização era uma realidade centralizada¹³ em termos de espaço geográfico no país e havia enorme distância entre as cidades como Rio de Janeiro e São Paulo e o sertão nordestino, em se tratando de oportunidades educacionais. Assim, muitos brasileiros reivindicavam o acesso à educação e, como o Estado não tinha a educação pública como primordial na legislação, a escolarização no país se deu de forma irregular e excludente (FREITAS; BICCAS, 2009).

Outro aspecto entre as duas Constituições a que Ghiraldelli Júnior (2000) nos chama atenção é a questão dos recursos financeiros para a educação. Na legislação de 1934, art. 156, fica estabelecido o valor de aplicação de recursos, que por parte da União e dos Municípios seria nunca menos de 10%, dos Estados e do Distrito Federal nunca menos de 20% (BRASIL, 1934). E na legislação de 1937:

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Com isso o Estado institucionalizou “a esmola obrigatória”, criando o caixa escolar, ou seja, legalizou a escola pública paga, financiada pelos mais ricos como caridade para os mais pobres (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 82).

Outra questão importante e sobre a qual a Constituição de 1937 não legislou é referente ao concurso público para o magistério, tema determinado pela Constituição de 1934 no art. 158 – “É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial [...]” (BRASIL, 1934).

Com a postura frente à educação legalizada na Constituição Federal de 1937, podemos caracterizá-la como um retrocesso perante a Constituição anterior. De modo geral, esta demonstrava que, no âmbito legal, havia limitação do Estado perante as obrigações com a educação, além de uma não preocupação com a qualidade.

¹³ Por exemplo, em 1931 estavam matriculados em escolas de Curitiba 4.525 alunos, desses, apenas 904 eram de escolas isoladas do município (OLIVEIRA, 2008).

Quanto ao ensino profissional, a Constituição de 1937, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2000), determinava a manutenção do dualismo educacional, uma vez que os pobres deveriam destinar-se às escolas profissionais. Exemplo disso é o artigo 129:

[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado [...].
É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937).

Assim, o ensino profissional, de forma figurativa, continuava sendo destinado aos “desvalidos”, uma visão preconceituosa de que essa modalidade educacional deveria ser preparatória para o trabalho manual e era voltada àqueles que não tivessem condições financeiras e cognitivas para dirigir-se às atividades intelectuais.

Em relação ao ensino primário, para Freitas e Biccás (2009), além de as reformas não terem retirado o caráter seletivo desse nível, ainda contribuíram para a remoção de obstáculos à atuação da rede privada. Para Manfredi (2002), apesar de a legislação não apontar distinção entre o ensino primário ofertado, na prática, havia escolas distintas para esse ou aquele público (caracterizando a dualidade também nesse nível de ensino); era exemplo disso a diferenciação entre escolas urbanas e rurais¹⁴.

Dentro dessa perspectiva o curso secundário era dividido em educação propedêutica x educação profissional. Estava estruturado em diversos ramos: o curso secundário, com acesso à educação superior em qualquer área, se dava por meio do ginásio de quatro anos seriados no primeiro ciclo, seguido pelo colegial de três anos seriados dividido nas modalidades: clássico e científico; o secundário, com acesso ao superior, apenas para faculdades de Filosofia, era ofertado por meio do curso normal com dois ciclos: o primeiro, realizado em quatro anos, formava

¹⁴ Podemos perceber tal diferença em Nunes (2005) quando escreve que a escola rural pretendida pelos deputados eram com duas salas e um banheiro “fedorento”. Até mesmo a duração do curso era diferente, quatro anos nas áreas urbanas e três na zona rural.

regentes de ensino primário; o segundo ciclo, com duração de três anos, formava professores de ensino primário¹⁵ (FREITAS; BICCAS, 2009).

Quanto à educação superior, os alunos egressos dos cursos técnicos só podiam ingressar em cursos relacionados ao que tinham feito (Anexo B). No texto do Decreto nº 4.073/1942, o artigo 18 que legaliza tal organização:

Art. 18. A articulação dos cursos no ensino industrial, e de cursos deste ensino com outros cursos, far-se-á nos termos seguintes:
[...]

III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente. (BRASIL, 1942b).

De acordo com Vidotti (2003, p. 76), esse artigo significou: “a equiparação do ensino industrial ao ensino secundário”, desde que em “curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído”.

Assim, o ensino profissional era marcado pelo “bloqueio” ao curso superior. No secundário comercial era ofertada a escola de comércio com duração de quatro anos no primeiro ciclo e, no segundo, a escola técnica era realizada em três anos e sem acesso ao ensino superior. O curso secundário industrial proporcionava formação de mestre artesanal em quatro anos no primeiro ciclo e escola técnica de três anos no segundo ciclo, dando possibilidade de acesso ao técnico superior; o secundário agrícola ofertava o curso de iniciação agrícola com duração de quatro anos no primeiro ciclo e técnico agrícola realizado em três anos no segundo ciclo e sem acesso ao ensino superior (FREITAS; BICCAS, 2009). Assim, a terminalidade era característica marcante nessa modalidade, ou seja, a continuidade dos estudos para o acesso ao ensino superior era substituída pelo direcionamento para o mercado de trabalho.

O ensino profissional nesse período não era de atuação restrita por parte do Estado. Com a representação sindical corporativista iniciada por Getúlio Vargas

¹⁵ A formação de professores para o curso secundário se tornou atribuição do ensino superior (FREITAS; BICCAS, 2009).

(como dito anteriormente), de acordo com Manfredi (2002), teve impulso um sistema de ensino paralelo ao público (Sistema S¹⁶), que era organizado pelos sindicatos. Era a permanência de um sistema separado do sistema regular de educação secundária e de políticas e que atendesse aos interesses do Estado em transportar para as empresas os custos da formação profissional, tema contraditório se levarmos em conta a expansão do papel do Estado, quanto à educação, que objetivava o crescimento econômico do país.

Desde os anos 1930, o país entrou em grande crise econômica. Decorrente desta, a tradicional forma de industrialização foi gradativamente sofrendo mudanças com a implantação do modelo de substituição das importações¹⁷ por uma produção nacional. E, para tanto, surgiu a necessidade de formação de mão de obra. Como o ensino profissional de grau médio era demorado e não atendia às exigências das indústrias, que eram de formação mínima, prática e rápida dos seus operários (ROMANELLI, 1978), o governo criou um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial e instituiu uma fonte de receita chamada contribuições sociais, com intuito de dinamizar o processo de formação para atender à demanda das indústrias. Assim, surgiu o que ficou conhecido como Sistema S. Entre essas instituições estão o SENAI e o SENAC que representam bem o que significou para a educação profissional esse Sistema.

A configuração do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – estava presente no Decreto nº 4.048/1942, que determinava a organização dessas escolas. Elas deveriam ser dirigidas e financiadas pela Confederação Nacional das Indústrias:

Art. 3º O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários será organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria.

Art. 4º Serão os estabelecimentos industriais das modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem (BRASIL, 1942a).

¹⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – instituído em 1942; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – instituído em 1946; Serviço Social da Indústria – Sesi – também de 1946 (FREITAS; BICCAS, 2009).

¹⁷ Em consequência da guerra no início da década de 1940 sérias restrições são impostas às importações, não apenas de produtos industrializados, mas também de mão de obra especializada (ROMANELLI, 1978).

O Estado, por meio do SENAI, atribuiu o campo da educação profissional à Confederação das Indústrias, permitindo um direcionamento dessa modalidade para a aprendizagem pautada no ideal da “racionalização” (FREITAS; BICCAS, 2009). Essa racionalidade estava presente na aproximação do trabalho escolar com o industrial, ligada à crença dos industriais na aplicação dos princípios científicos no treinamento para o trabalho, que possibilitaria ao país um futuro de modernidades.

Essa atribuição de responsabilidade administrativa para a esfera privada parece contraditória em um momento de expansão da ação estatal, no entanto, Freitas e Biccass (2009) apontam que, além do objetivo de modernização e ampliação de ganhos, também estavam embutidos nos procedimentos os objetivos do aumento do nível de controle sobre os trabalhadores. Além disso, não podemos compreender os trabalhadores desse período como pobres “vítimas” do Estado e do empresariado que controlavam o processo de transformação dos processos produtivos. Os líderes trabalhistas também exigiam empreendimentos para modernização dos processos, renovação que acreditavam trazer bem-estar aos trabalhadores.

Continuando essa política de transferência de responsabilidade da formação do trabalhador para o setor privado, em 1946, por meio do Decreto nº 8.621, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC - que tinha a mesma estrutura do SENAI¹⁸, porém era direcionado para a área comercial.

Art. 3º - o SENAC deverá também colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente, para o que promoverá os acordos necessários, especialmente com estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos pelo Governo Federal. [...] (BRASIL, 1946b).

Os pertencentes às camadas médias e altas da população procuravam o ensino secundário como preparação para adentrar ao curso superior. As camadas populares que tinham necessidade de trabalhar procuravam as escolas

¹⁸ De acordo com Romanelli (1978), apesar de ser outro governo que instituiu o SENAC, o projeto vinha do governo anterior que instituiu o SENAI e tinha os mesmos objetivos, porém, direcionados para a área comercial e outros.

profissionais, mas, com as leis orgânicas, a educação profissional passou a ofertar cursos de formação com duração igual à do secundário. O surgimento do SENAI e SENAC atendeu à demanda de formação prática e rápida de mão de obra para promover a expansão econômica da época e teve êxito quanto ao atendimento das camadas populares da sociedade brasileira (ROMANELLI, 1978).

Podemos constatar com essa análise que no Brasil se configurou durante o Estado Novo uma modalidade educacional para os pobres (FREITAS; BICCAS, 2009). Tanto as ações dos governos, a estrutura da educação secundária profissional, quanto à distinção regional contribuíram para materializar a educação profissional como aquela destinada às classes baixas da população.

De 1945 até 1964, o Estado permaneceu como protagonista do desenvolvimento do parque industrial brasileiro. A cultura do dualismo entre educação profissional e propedêutica continuou como característica enfática na regulamentação do ensino secundário brasileiro mesmo o país vivendo um momento de ideologia desenvolvimentista. De acordo com Freitas e Biccass (2009), após a Segunda Guerra Mundial (que oficialmente findou em 1945), viraram jargão os conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento no país e com eles a política de expansão da escolarização pública vinculada à modernidade se tornou comum desde então. Porém, essas políticas implicaram uma ação limitada que não atingiram plenamente seus objetivos, mas o aumento da população escolarizada foi expressivo até 1960.

Quanto ao caráter elitista da educação, Freitas e Biccass (2009) demonstram números que deixam transparecer de forma clara essa característica. Em 1959 o número de alunos que entravam no primeiro ano primário era de 2.664,12, no entanto, os que entravam no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino médio somavam 230.567 (8,6% se comparados com o número de alunos que entraram no primeiro ano primário) e no primeiro ano de um curso superior o número era mais restrito, apenas 0,8 %, ou seja, 21.928 alunos.

A legislação desse período sofreu algumas alterações que merecem destaque. A Constituição Federal de 1946¹⁹ representou um retorno aos princípios democráticos e se distanciou da Constituição de 1937. Houve uma volta às

¹⁹ O primeiro Presidente do Brasil entre 1946 e 1950 foi Eurico Gaspar Dutra (PSD – Partido Social Democrático) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

determinações da Constituição de 1934 no que se referia à descentralização administrativa e pedagógica de forma equilibrada sem que o Estado deixasse de assumir seu papel frente às responsabilidades para com a educação nacional (ROMANELLI, 1978). Outra questão retomada foi sobre o financiamento da educação, o art. 169 determinou o percentual mínimo destinado à educação: à União caberia destinar 10% da arrecadação, Distrito Federal, Estados e Municípios 20% (BRASIL, 1946a).

Com uma abertura democrática e liberal²⁰, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores, presidida pelo Professor Lourenço Filho, para elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação no país. Esse anteprojeto deu entrada na Câmara Federal em 1948 e, com isso, se iniciou um longo e tumultuado processo. Em 1949 o anteprojeto foi bastante criticado em um parecer emitido por Gustavo Capanema e as críticas feitas por ele tiveram como resultado o arquivamento daquele.

Em 1950 novamente Getúlio Vargas assumia a presidência do Brasil. Nos discursos, Vargas se colocava ao lado dos trabalhadores (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). No entanto, nos bastidores, mantinha negociações com a burguesia²¹. Ainda assim, o nacionalismo pregado por Getúlio teve influências na destinação de responsabilidade do Estado para a distribuição de educação para as classes populares. O governo tentou aumentar os gastos públicos com a educação, mas, de modo geral, permanecia uma situação bastante excludente, uma vez que, no terceiro ano em que Vargas estava no governo, dos “17% dos alunos matriculados no ensino primário chegavam ao quarto ano do curso e apenas 3% alcançaram o último ano” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p.130).

As discussões para a construção da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional foram retomadas²². Católicos fizeram críticas e partiram em defesa da

²⁰ Para Romanelli (1978, p.171), o conceito de liberal aqui não é empregado como o que equipara a filosofia liberal inspiradora da política econômica europeia dos séculos XVIII e XIX, que rezava pela liberdade de empresas, em especial, pela livre iniciativa em matéria de educação.

²¹ Esse tipo de governo ficou conhecido como Populista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

²² De acordo com Romanelli (1978), em 1951, quando a câmara dos deputados solicitou que fosse exumado o Projeto, descobriu-se que este havia se extraviado. Assim, determinou-se a produção de um substitutivo que foi elaborado por várias subcomissões. Este também andou a passos lentos e o Deputado Carlos Lacerda até 1959 apresentou três substitutivos. O último já não tinha como principal discussão a questão da centralização e descentralização e, sim, a liberdade de ensino (ROMANELLI, 1978).

escola particular²³, alegando estar amparando a liberdade de ensino como estratégia para se combater o autoritarismo do Estado. E em se tratando dos recursos públicos, os argumentos eram que a ação estatal era ineficiente, enquanto a da iniciativa privada era eficiente. Assim seria direito que ocorressem transferências de recursos públicos para a esfera privada (ROMANELLI, 1978). Essas ideias desencadearam conflitos²⁴ entre defensores dos interesses das escolas particulares e os da escola pública, entendida como estatal.

Em agosto de 1954 Getúlio Vargas se suicidou e em 31 de janeiro de 1956 Juscelino Kubitschek – JK – assumiu a presidência (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). A política de JK enfatizou o desenvolvimento econômico, esse estava atrelado à ideia de industrialização. Assim, abriu espaço para o investimento estrangeiro e desenvolveu projetos destinados à industrialização do país. O Programa e as Metas do Presidente JK tinham como um dos seus pontos a educação para promover o desenvolvimento. O discurso de JK era que todos os níveis de ensino se pautassem na educação para o trabalho (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Em 1961 chegava à Presidência da República Jânio Quadros que nesse cargo permaneceu por sete meses apenas. Nesse curto período freou a política de expansão da educação superior, desenvolvida por Vargas, adotou a política de criação de uma vasta rede de ensino técnico e profissional e combateu o analfabetismo²⁵ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Nesse contexto foi promulgada a Lei 4.024, em dezembro de 1961, ou seja, 13 anos depois do encaminhamento do primeiro anteprojeto ao Congresso Nacional. De acordo com Ghiraldelli Júnior (2000), para a maioria dos integrantes da Campanha da Escola Pública, ela significou uma derrota popular. Essa Lei garantiu a igualdade entre escolas públicas e particulares, permitindo que parte dos recursos públicos fosse parar na rede particular de ensino.

²³ A polêmica naquele momento era se a escola particular (sujeita às mesmas leis da escola estatal e, principalmente, por conter um amplo atendimento) deveria ser entendida como pública (ROMANELLI, 1978).

²⁴ Os interesses particulares ameaçavam a escola pública e, diante disso, educadores de várias tendências iniciaram a Campanha de Defesa da Escola Pública, retomando as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Esse Documento propôs que as verbas públicas fossem destinadas apenas às escolas da rede pública (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

²⁵ A política de combate ao analfabetismo não se efetivou (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

No país houve continuidade da educação dual e elitista, pela qual alguns alunos recebiam formação acadêmico-generalista e outros, apenas um conjunto de informações úteis a uma atividade profissional. Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4.024/1961, essa característica prevaleceu. No seu art. 1º previa: “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Mesmo constando a condenação de tratamento desigual por classe, a organização da rede educacional fez distinção entre os alunos e era altamente seletiva no percurso escolar realizado por eles. Tal questão aparecia no art. 30 da Lei referida, que determinava:

Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961).

Esse texto exprime a tentativa de fazer com que os pais colocassem seus filhos na escola, porém, também representa a conformidade e aceitação de que filhos de famílias pobres não tinham necessariamente que estar na escola. No ensino médio essa característica seletiva também apareceu no art. 36 da Lei 4.024/1961, que estabelecia que o aluno, para ingressar na primeira série do 1º- ciclo dos cursos do ensino médio dependia de aprovação em exame de admissão (BRASIL, 1961).

Quanto à educação superior, a Lei 4.024/1961 determinava no art. 69 que fossem os cursos “de graduação abertos à matrícula de candidatos que haviam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação”, tendo, assim, caráter de seleção que se mantém até os dias atuais (BRASIL, 1961).

A organização do sistema de ensino era da seguinte forma: o ginásio (1º ciclo) permitia ingresso em qualquer curso ofertado no segundo ciclo. O que diferenciou essa organização e permitiu maior flexibilidade foi a divisão do primeiro ciclo em apenas dois ramos: ginásial e aprendizagem profissional (Anexo C). Esta última se tratava do Sistema S, que permaneceu como sistema paralelo e teve grande expansão a partir desse momento histórico (MANFREDI, 2002).

Retornemos ao contexto político. Jânio Quadros renúncia ao cargo de Presidente em agosto de 1961 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). O Vice, João Goulart – Jango –, assumiu a Presidência no dia 7 de setembro de 1961. Encontrou a educação brasileira em situação precária. Apenas 7% dos alunos que se matriculavam no primário chegavam à quarta série. O ensino médio atendia apenas a 14% da demanda para este nível e 1 % dos estudantes que se matriculavam no ensino primário chegava ao ensino superior (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Para tentar superar tais problemas, uma medida tomada por Jango foi a publicação do Plano Nacional de Educação – PNE, que, pautado na LDB/1961, estabelecia o investimento de 12% dos recursos arrecadados pela União em educação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). De acordo com o PNE os objetivos educacionais para o ensino médio eram:

[...] matrícula de 30% da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 134).

Essa política educacional de extensão de educação média para a população foi suprimida a partir de março de 1964, com a derrubada do governo e início da ditadura militar no Brasil. Iniciou-se um período de combate aos governos populistas e de extermínio das políticas que significassem concessões à população trabalhadora. Assim, foi extinto o PNE 14 dias após o Golpe de 1964 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

2.1.1 A Ditadura Militar (1964-1985)

Na década entre 1960 e 1970 o Brasil deixou de ser predominantemente agrícola, e a população urbana superava a rural, em quantidade. De acordo com dados do IBGE, em 1960 31,3% da população era urbana, enquanto 38,8% residiam na área rural. Em 1970, a população urbana já tinha superado a rural, sendo 52,1% urbana e 41,1% permaneciam na área rural (Anexo D). O país tinha um parque industrial muito produtivo e os lucros resultantes do desenvolvimento industrial passaram a ser objetos de disputa, gerando conflito entre os que empunhavam a bandeira da industrialização e as forças sociais. A burguesia buscava consolidar seu poder, enquanto as forças de esquerda almejavam as Reformas de Base (tributária, agrária, educacional, financeira) para garantir a democratização dos lucros advindos do processo de desenvolvimento industrial (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Nesse contexto de choque entre interesses políticos da sociedade brasileira é que o Golpe militar de 1964 se confirmou como estratégia para retomada do poder por parte das elites dominantes do país. Adiante veremos como se processou essa retomada e faremos a reflexão de como se configura a educação nesse período.

Em 31 de março de 1964 ocorreu o golpe militar que depôs o Presidente João Goulart. O período denominado ditadura militar durou 21 anos, chegando ao fim em janeiro de 1985, com as eleições indiretas que elegeram Tancredo Neves e José Sarney, Presidente e Vice, respectivamente²⁶.

Entre 1950 e 1960, o Estado brasileiro respirava o clima do nacionalismo desenvolvimentista, no entanto, a política adotada entrava em contradição com esse pensamento, uma vez que o governo optou pela abertura do país ao investimento estrangeiro.

[...] o golpe de 64 veio ajustar a ideologia ao modelo econômico do estado brasileiro. Tal ajuste se deu pela supressão, repressão e combate à ideologia nacionalista-desenvolvimentista, substituindo-a pelo desenvolvimento com segurança – a ideologia da segurança

²⁶ Mas o presidente eleito não chegou a assumir, faleceu antes da posse, então José Sarney assumiu a Presidência da República.

nacional da Escola Superior de Guerra (ESG) e, concomitante, pela manutenção e incrementação do modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 165).

Além disso, a Constituição Federal de 1946, com seus princípios liberais, proporcionou reivindicações de maior participação das classes populares aos benefícios da industrialização. Os trabalhadores tiveram um momento de maior organização e mobilização em busca de socialização de tais benefícios. Foi nesse clima que ocorreu o Golpe de 1964 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). A ditadura militar não foi exercida pelos militares apenas, como se pensa comumente, mas sim por meio de um pacto²⁷ entre setores da sociedade combatentes dos princípios democráticos, ou seja, foi uma “ditadura do capital com braço militar” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 164). O Golpe de 1964 não representou mudança no sistema econômico do país. Ele foi produzido com o objetivo de alcançar mudança política para dar continuidade ao modelo econômico (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Os grupos sociais conservadores nos anos 1960 se organizavam para combater no campo ideológico contra a ordem legal existente, preparando o “terreno” ao Golpe de 1964. Para esse fim criou “partidos ideológicos” que tiveram sua atuação no combate ao Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), União Nacional dos Estudantes (UNE) e outras organizações populares (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p.167). Um desses partidos era o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)²⁸, que tinha como objetivo: “[...] unir capitalistas, altos funcionários do Estado e autoridades reacionárias do clero numa frente de combate ao projeto de Reformas de Base veiculado pelas esquerdas e apoiado por Jango” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 168).

Com o Golpe de 1964 e o governo de Castelo Branco, o IPES integrou a equipe do governo e passou a promover cursos sobre os problemas nacionais (para

²⁷ O governo militar configurou-se como “uma aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e multinacional” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 166).

²⁸ Criado em 1962 no Rio de Janeiro e São Paulo e foi se estendendo para outros Estados, reuniu altos executivos de multinacionais, empresários, profissionais liberais, altos funcionários governamentais e militares da Escola Superior de Guerra (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

empresários, estudantes, intelectuais, funcionários públicos) com o intuito de extinção da ideologia nacional desenvolvimentista (do período anterior), substituindo-a pelo desenvolvimento com segurança. Sua atuação se desenvolveu no meio civil (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

As políticas, principalmente econômicas, do governo militar que, em posição não democrática, tomava medidas como decidir sobre a internacionalização da economia sem consultar as partes interessadas (pertencentes ao pacto), levaram a um descontentamento não apenas das camadas populares, mas também por parte das elites e classe média alta (que antes tinham apoiado o Golpe de 1964). Juntando-se a essa insatisfação, também a movimentação dos dirigentes das Conferências de Educação²⁹ (mesmo sendo considerados confiáveis pelo governo) e a dos movimentos estudantis provocaram agitação política contra a ditadura militar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Como reação, o IPES voltou a atuar com bastante ênfase em 1968 e organizou o fórum “A Educação que nos convém”, por meio do qual vieram a público todos os planos do governo sob o comando da *Agency for International Development* (AID) e que foram realizados antes mesmo de 1964 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000). Resumimos os planos pontuados pelo autor. Observe:

²⁹ O governo militar instituiu anualmente as Conferências de Educação, e entre 1965 e 1968 ocorreram quatro; os dirigentes dessas Conferências eram escolhidos por critério de confiabilidade do governo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

- Doze acordos firmados no período de 1964 a 1968 entre MEC-USAID³⁰ que submetem a educação brasileira às determinações dos técnicos americanos;
- Em uma palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico” o Ministro Roberto Campos buscou demonstrar uma necessidade de atrelamento entre a escola e o mercado de trabalho, e entendia-se que toda a agitação dos estudantes era devido ao fato de o ensino estar desvinculado do mercado de trabalho;
- O ensino médio deveria permanecer atendendo à massa, enquanto o ensino superior continuaria dedicado à formação das elites. O ensino médio, também deveria contemplar conteúdos úteis e práticos. Assim, a profissionalização no ensino secundário, que objetivava conter a demanda para a educação superior, foi a conhecimento público;
- A centralização do poder. O capitalismo monopolista necessitava naquele momento de “paz social” para que pudesse se desenvolver, para isso as forças sociais deveriam ser aniquiladas. Nesse sentido o sistema educacional não poderia despertar nos jovens um desejo que não seria satisfeito e desta forma estes se revoltassem contra o Regime Militar. O governo militar desenvolveu todo um aparato repressivo para promoção da extração de mais-valia e concentração de capital, além de facilitar a centralização das decisões de maneira que permitisse o controle social.

Para Menezes e Santos (2002) o acordo MEC-USAID tinha como um de seus objetivos a contratação de assessores americanos para auxiliar na reforma da educação pública brasileira e por meio da reforma universitária implantar o modelo norte-americano nas universidades.

Com tais estratégias, o regime militar, quanto à educação, buscou as reformas encaminhadas no sentido de “alinhar o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do desenvolvimento com segurança” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 167). Nesse sentido a reforma da educação tinha papel importante, na medida em que o Movimento Estudantil representava grande oposição ao regime imposto pelo pacto autoritário. De acordo com Ghiraldelli Júnior. (2000), o governo, para se fortalecer, estabeleceu uma política educacional que se caracterizou pela:

³⁰ Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico para o novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava auxiliar nas reformas da educação pública brasileira, em todos os níveis de ensino (MENEZES; SANTOS, 2002).

[...] repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 163).

Entre 1964 a 1985, os governos militares voltaram-se para a concretização de grandes obras e isso gerou a necessidade de mão de obra em massa, revitalizando o Programa Intensivo de Mão-de-Obra – PIPMO (criado pelo Decreto nº 53.324/1963 para suprir a necessidade de força de trabalho nos diversos setores da economia), que ofertava cursos breves, práticos e operacionais. Nesse período, com a perspectiva tecnicista, se fortaleceu o Sistema S. As empresas tiveram incentivos fiscais³¹ para que ofertassem a formação profissional (MANFREDI, 2002).

De acordo com Ramos (2006a), é também sob a perspectiva do milagre econômico³² que foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), destinada a fazer o assessoramento aos Estados para que formassem suas estratégias para o ensino médio. Havia grande interesse dos norte-americanos em promover programas como estes (PIPMO – Programa Intensivo de Mão-de-Obra e EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio) para subsidiar as prioridades exigidas pela divisão internacional do trabalho. Assim, a orientação era para formação de recursos humanos destinados a aumentar a produção de mão de obra qualificada, principalmente, de nível médio.

Para melhor analisar o período, vamos considerar a seguinte subdivisão: de 1964 a 1969, nos governos de Castello Branco e Costa e Silva, foram elaboradas as reformas do ensino; entre 1970 a 1974, uma junta militar governou o país e depois chegou à Presidência o General Garrastazu Médici e as reformas do ensino foram implantadas em ajuste à Lei 5.692/1971; por fim, entre 1975 a 1985, que compreende

³¹ Esse benefício fiscal só caiu em 1990 com o governo de Fernando Collor (MANFREDI, 2002).

³² Nos primeiros anos do regime militar (1964-1969) os governos introduziram mudanças bastante significativas nas relações de trabalho; com uma nova política salarial reprimiram as greves, proibiram a negociação coletiva, suspenderam a estabilidade no emprego, tudo com o objetivo de combater aos surtos inflacionários e assim gerar a tão esperada, por parte dos empresários, paz social. A política liberal de créditos do governo mobilizou a economia nacional e permitiu às grandes empresas a elevação das taxas de lucro, por meio da produção de bens de consumo para as camadas mais elevadas. Essas medidas provocaram um crescimento econômico repentino. Após 1972 esse aparente crescimento se mostrou enfraquecido e revelou que o sistema econômico do país possuía muitas dificuldades (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

os governos dos generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo, as reformas do ensino foram “evidenciadas como desastrosas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 170).

É importante lembrarmos que mundialmente, na década de 1970, o capitalismo monopolista se encontrava estagnado e em reconfiguração, tinha na articulação das novas tecnologias (microeletrônica, genética, informática, química) a receita para se manter e recuperar sua expansão, “por meio de um salto qualitativo de produtividade” (FERRETTI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 14). O capital estava iniciando um processo de internacionalização e bancos e multinacionais começavam a buscar novos mercados.

Essas mudanças que estavam ocorrendo no campo produtivo em âmbito mundial começaram a determinar uma formação para o trabalho que correspondesse às necessidades da produção. Assim, a educação passava a ter papel fundamental e no Brasil as escolas técnicas tinham por função preparar os trabalhadores. O governo brasileiro procurou, por meio das políticas educacionais, adequar o país à modernidade e sobreviver à concorrência internacional, inserindo-se na divisão internacional do trabalho.

A ênfase em profissionalização ficou bastante impactante na reformulação da educação fundamental e média na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5.692/1971, que instituiu a formação profissional compulsória no curso secundário. Isso se deu graças às intenções dos governos de inserir o país na economia mundial e para isso a formação de mão de obra era fundamental na preparação dos recursos humanos para o mercado de trabalho (MANFREDI, 2002). Para Ghiraldelli Júnior (2000), essa Lei estava em total sintonia com a ideologia do regime militar e o projeto elaborado (que após ser promulgado se tornou a Lei 5.692/71) se originou como o governo queria, tanto que não sofreu nenhum veto presidencial.

A Lei 5.692/1971 não significou ruptura com a Lei 4.024/1961, ela serviu para concretizar alterações políticas no sentido de favorecer a continuidade do sistema econômico. Assim, era necessário que a legislação educacional tivesse os princípios do regime militar explicitados:

A Lei 4.024/1961 refletiu princípios liberais vivos na democracia relativa dos anos 50, enquanto a Lei 5.692/1971 refletiu os princípios da ditadura, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 182).

A política educacional estava centrada na profissionalização compulsória no segundo grau pautado na teoria do capital humano³³. No Brasil essa teoria foi bastante difundida durante a ditadura militar e acreditava-se que a aplicação dos princípios dessa teoria na educação teria como resultado a projeção do sujeito para uma atividade profissional melhor e, conseqüentemente, uma melhor renda. Cada indivíduo possuía esse capital; se ele tivesse insucesso; seria por conta de suas escolhas errôneas ou por não ter feito por merecer melhores oportunidades (FREITAS; BICCAS, 2009). Desta forma o sistema educacional da ditadura conteria a demanda para a educação superior, além de preparar a mão de obra necessária ao processo de desenvolvimento econômico e suplantaria os conflitos entre os cidadãos e a sociedade, mantendo a paz e a ordem, uma vez que estavam nas mãos de cada indivíduo as oportunidades de mobilidade social.

Neste contexto a teoria do capital humano aplicado à educação tornou-se receita para solucionar os problemas da sociedade brasileira. Assim, as medidas a serem tomadas deveriam centrar-se em investimento no sistema educacional, para desenvolver os indivíduos na perspectiva do mercado de trabalho. Desta forma, conduzir-se-ia o país ao desenvolvimento econômico e o indivíduo à mobilidade social (FREITAS; BICCAS, 2009).

A reforma do ensino primário e secundário, realizada pela Lei 5.692/1971, veio trazer ao âmbito da legislação educacional esses aspectos. Primeiro consideremos a profissionalização compulsória:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

³³ “Um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas com valor econômico”, ou seja, habilidades herdadas ou adquiridas, as últimas são as que mais interessam ao capital (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 274).

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

[...]

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (BRASIL, 1971).

No artigo 1º estava explicitado que a educação de primeiro e segundo graus teria por finalidade a “qualificação para o trabalho”. No artigo 5º estava determinado que o primeiro grau fizesse a sondagem da vocação profissional dos alunos e o segundo grau seria formador de indivíduos, de acordo com suas aptidões, para adentrar ao mercado de trabalho.

Outro aspecto que demonstrou a inclinação para atender ao mercado de trabalho foi a questão da racionalização do tempo de formação. Comparemos as leis 5.692/71 com a 4.024/61:

Lei 4.024/1961:

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três, no mínimo (BRASIL, 1961).

Lei 5.692/1971:

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau (BRASIL, 1971).

No artigo 22 se vê reduzido o tempo de duração do segundo grau. Para englobar os conteúdos para a profissionalização, cinco anos no máximo, ao invés de sete, eram suficientes. Desta forma a educação produziria, mais rapidamente, para a sociedade elementos que se enquadravam às necessidades da economia brasileira daquele momento.

Desde a promulgação dessa Lei em 1971 até 1996, o país tinha dois sistemas de ensino de nível médio profissionalizante: um público e um privado (Anexo E), mantendo o “sistema S”, referido anteriormente. Para Ramos (2006a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5.692/1971, mesmo não tendo explícita a contenção de alunos em nível superior, atendeu a esse propósito, na medida em que formava técnicos de nível médio direcionados ao mercado de trabalho.

Na prática o caráter elitista do ensino médio permaneceu e as escolas particulares continuaram formando seus alunos para adentrar no curso superior:

É obvio que os colégios particulares [...] souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante”. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso ao 3º grau, desconsideraram (através de fraude obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 182).

As escolas públicas ficaram descaracterizadas, enquanto as particulares se utilizaram de estratégias para manter uma educação com aprofundamentos de conteúdos necessários ao ingresso ao curso superior.

Porém, a educação compulsória no Brasil não teve êxito por não concretizar a articulação entre educação geral e profissional. Segundo Ramos (2006a), a classe média brasileira rejeitou a ideia de os jovens irem para o mercado de trabalho após o término do segundo grau, sendo contidos quanto ao ingresso ao ensino superior. Para Ghiraldelli Júnior (2000), foram itens para o fracasso da política educacional do regime militar não somente as impossibilidades técnicas, materiais e financeiras para realizar o ensino médio profissionalizante, mas também empecilhos que ocorreram no âmbito político, com o distanciamento entre a burguesia e a tecnoburocracia³⁴ civil e militar³⁵, que provocou a crise do regime militar.

Outro aspecto que desarticulou a educação profissional compulsória no segundo grau foi referente ao campo do trabalho, com a maior seletividade nos critérios de admissão de funcionários por parte dos empregadores. Com o aumento da escolaridade, as empresas que tinham como critério o primeiro grau passaram a exigir o segundo grau e assim sucessivamente. Esse dado indica que o aumento da população escolarizada não foi condizente com o acesso às atividades ofertadas pelo mercado de trabalho. Esse contexto levou, paulatinamente, a uma desvalorização do certificado de segundo grau (FREITAS; BICCAS, 2009).

Em consequência desses desajustes entre a política educacional do regime militar e as reivindicações da sociedade, uma adequação foi realizada nos currículos dos cursos profissionais. Consequentemente, em 1982 (governo de Figueiredo) foi extinta a profissionalização compulsória no segundo grau. Com a Lei – 7.044/1982 (que alteou os dispositivos da Lei 5.692/1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau): “Art. 3º – São revogados o art. 23 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e demais disposições em contrário” (BRASIL, 1982) –, a velha

³⁴ “Os controladores dos mecanismos mais íntimos da sociedade política” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 183).

³⁵ Após o milagre econômico, a oposição ao regime militar cresceu novamente, e aos poucos a sociedade civil se organizou para derrotar o regime e a abertura política foi se concretizando. Isso levou a burguesia a optar por uma forma de controle político em um regime mais democrático (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

configuração foi retomada, materializando a antiga dualidade que, na prática, nunca deixou de existir. Conforme o descrito por Manfredi (2002, p. 107):

A velha dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais, no entanto, deixou como legado sua contribuição para tornar ainda mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais [...].

As escolas técnicas, na década de 1970, tiveram grande impulso, o que proporcionou o aumento da procura por esses cursos. Isso ocorreu em virtude da equivalência aos cursos secundários, uma crescente demanda por pessoal com estudos mais elevados para assumir postos de trabalho³⁶ e investimentos a ela (a educação técnica) dedicados³⁷. Com as finalidades do governo de desenvolvimento acelerado, “as políticas se delinearam com a intenção de criar condições para o país enfrentar competição econômica e tecnológica moderna” (RAMOS, 2006a, p. 54).

Como dito anteriormente, o surgimento das novas tecnologias, a reafirmação do capitalismo e o modelo de acumulação rígido que passou ao flexível³⁸ trouxeram mudanças, principalmente as ocorridas no mercado de trabalho. Para Manfredi (2002), estas provocaram, no Brasil, conflitos entre o velho sistema educacional e as novas exigências de formação profissional (que trataremos em outro momento de nossa pesquisa), retomando por tal razão o debate sobre o ensino médio e profissionalizante:

³⁶ Em consequência do aumento de postos de trabalho nas atividades industriais e de serviços (BENTO, 2009).

³⁷ Com empréstimos advindos do Banco Mundial (BIRD), o MEC instituiu os Programas de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM) para tratar das complexidades da reforma instituída pela Lei 5.692/1971 (RAMOS, 2006a).

³⁸ Caracterizado por renovação dos setores da produção, diversidade de fornecimento dos serviços financeiros, novos mercados, inovações comerciais, tecnológicas e de organização e compressão espaço/tempo em que as informações podem ser disseminadas no globo quase que instantaneamente, viabilizando a tomada de decisão e execução em curto espaço de tempo (PERONI, 2003).

Novas demandas e necessidades iriam tencionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional. De um lado, há que enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade, que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais (MANFREDI, 2002, p. 107).

Essas transformações determinaram uma nova ordem mundial e, com o fracasso do regime militar, em 1985, ocorrem novas eleições e as políticas educacionais foram novamente debatidas pela sociedade e pela comunidade educacional brasileira.

2.1.2 Período pós 1985

Com o regime militar enfraquecido nos últimos anos, deu-se início ao processo de transição do governo. Iniciou-se uma campanha pelas “diretas já”, advinda do Movimento Operário e Popular com o Partido dos Trabalhadores – PT³⁹ – depois aderiu o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Num primeiro momento o PT e o movimento Operário e Popular agregados a este Partido, estavam dispostos a colaborar com um pacto entre os setores liberais e governistas, isso acabou dividindo o Movimento Operário e Popular (entre aqueles que apoiavam essa união e os que se rebelavam contra ela). Nesse contexto o Congresso derrubou a Emenda pelas eleições diretas, o que resultou em uma eleição indireta que elegeu Tancredo Neves à Presidência da República (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

³⁹ De acordo com Peroni (2003), esse período foi marcado pela união de forças da sociedade pela democracia e com esse fim surgiram entidades como o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Tancredo Neves faleceu antes da posse e o Vice, José Sarney⁴⁰, assumiu a presidência da república, mantendo os acordos realizados por Tancredo com os militares: “não titubeou em garantir aos militares a continuação de uma situação de privilégios e espaços, mantendo intacto o poder moderador das Forças Armadas”. Mas para a burguesia nacional e internacional qualquer um que assumisse a Presidência (Tancredo ou Sarney) deveria manter a estrutura de um país do “tipo ideal” capitalista periférico (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 220), ou seja, manter os ideais de 1964.

O novo Presidente deparou-se com uma realidade educacional realmente devastadora. Embora extensa, a citação abaixo é esclarecedora:

Segundo estatística de 1983, o país conseguiu produzir mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes [...]. Os dados comparativos ressaltam as tendências à privatização do ensino, incentivadas pela ditadura militar. Em 1957, 88% das matrículas no 1º grau eram feitas em escolas públicas, ficando 12% com as particulares. Em 1983, 86,7 % das matrículas no 1º grau eram feitas em escolas públicas, ficando 13,3 % para o ensino particular. Em 1957, 33% das matrículas no 2º grau eram feitas em escolas públicas, ficando a rede particular com 67%. Em 1983, 59% das matrículas no 2º grau eram feitas em escolas públicas, sobrando 41% para as escolas particulares. Os dados mostram que, no 1º grau, passados quase 30 anos e tendo a população saído da casa dos 20 milhões para ultrapassar a casa dos 120 milhões de habitantes, a matrícula no ensino primário decresceu. A rede secundária pública, em quase 30 anos, cresceu muito aquém das necessidades. Em relação ao ensino superior, a privatização foi muito mais intensa, praticamente invertendo a situação dos anos 50. Em 1957, 55% das matrículas no 3º grau eram em escolas públicas, ficando a rede privada com 45%. Em 1983 esses números se alteraram para 38% contra 62%, respectivamente [...]. Os números evidenciaram uma tendência nítida de uma política educacional que visou retirar do trabalhador possibilidades de estudo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 220).

Com essa realidade e o fim da ditadura militar, a sociedade civil, juntamente com a comunidade educacional, se mobilizou no sentido de posicionar-se frente às novas propostas para o ensino médio. Na perspectiva do governo, “a preocupação

⁴⁰ Ex-deputado da UDN, partido que esteve à frente do Golpe de 1964, ex-integrante da ARENA, partido que sustentou a fase mais hedionda do regime militar e ex-presidente do PSD, partido do governo Figueiredo que lutou contra as eleições diretas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000, p. 220).

com o ensino secundário voltava-se, mais uma vez, para contornar a pressão por vagas no ensino superior e para o ajuste da formação às necessidades educativas trazidas pela incipiente modernização das bases técnicas e de gestão do trabalho” (RAMOS, 2006a, p. 55).

Como dito anteriormente, foi um período em que as entidades sociais e a comunidade educacional se mobilizaram em defesa da democracia e também pelo direito ao ensino público e gratuito. De acordo com Freitas e Biccás (2009), em 1987 foi instaurada em Brasília a Assembleia Nacional Constituinte, e, antes e durante a organização desta, ocorreram vários debates que colocaram em pauta os interesses da sociedade no processo constitucional. Entre eles estão as Conferências Nacionais de Educação⁴¹. Suas discussões resultaram em uma análise e prognóstico da educação brasileira que foram encaminhados para a Assembleia Nacional Constituinte. Foram realizadas quatro conferências⁴² e delas surgiram documentos que continham os temas da política educacional discutidos por diferentes atores naquele momento. Entre esses documentos estava a Carta de Goiânia que continha os princípios que seriam exigidos para a nova Constituição. Alguns desses princípios são: educação escolar como direito de todos; direito à educação pública básica comum, gratuita, de igual qualidade, sem discriminação de cor, sexo, idade, religião, filiação política, classe social, riqueza regional, estadual ou local; ensino fundamental de oito anos obrigatório para todos os brasileiros; ensino de 2º grau com três anos de duração como direito de todos; a destinação dos recursos públicos exclusivamente aos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios (FREITAS; BICCAS, 2009).

Ocorreu, também, a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita que foi lançada oficialmente em Brasília no ano de 1987. As discussões foram realizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Nessa ocasião foram discutidas questões que fariam parte do texto constitucional, temas como a destinação dos recursos públicos exclusivamente para escolas do sistema

⁴¹ Organizadas pelas entidades: Associação Nacional de Educação (ANDE); Centros de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) (FREITAS; BICCAS, 2009).

⁴² Em São Paulo (1980), Belo Horizonte (1982), Niterói (1984) e Goiânia (1986) (FREITAS; BICCAS, 2009).

público federal, estadual e municipal; educação como direito público subjetivo; gratuidade do ensino em escolas oficiais; entre outros (PERONI, 2003).

Outro grupo mobilizou-se frente ao debate no processo constituinte, os defensores dos interesses da escola particular, representado pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – FENEN E, novamente, ocorreu o choque entre interesses públicos e privados e houve novas discussões em torno da “natureza pública de algumas instituições não estatais” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 317).

Por fim, em 1988 foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil. Em meio a essa ebulição de debates e a aprovação dessa Lei, alguns ganhos foram computados no que se refere à extensão dos direitos sociais que repercutiram diretamente no campo educacional (FREITAS; BICCAS, 2009). A educação ser considerada direito social foi um deles. Como direito, ela foi definida como competência do Estado, além disso, passou também a ser direito público subjetivo (PERONI, 2003). A Constituição de 1988 estabelece:

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1996a).

A gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais também foi determinada nessa lei: “Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1996a). Além disso, não constava mais a ressalva de ensino gratuito após o primeiro grau só para quem atestasse pobreza (PERONI, 2003). Ainda, como avanço, houve a questão da ampliação da obrigatoriedade que antes era limitada de 7 a 14 anos. A Constituição Federal de 1988 determina que os sujeitos de direito possam acionar o poder público para que se cumpra o dever da garantia de oferta do ensino obrigatório, prescrito nesta lei, reafirmando o direito público subjetivo independente da idade. A Constituição Federal estabeleceu:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

§ 2º- o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1996a).

Em relação à destinação dos recursos públicos, as escolas comunitárias, nos debates no Fórum, defendiam a não-exclusividade das escolas públicas como beneficiárias do financiamento público, de acordo com Peroni (2003) foram os defensores dessa temática os grandes vencedores no processo. Consideremos a Constituição Federal de 1988 e o que ficou estabelecido sobre os recursos públicos e seus destinos: “Art. 213 - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei” (BRASIL, 1996a). Mas tivemos avanços em relação aos percentuais destinados à educação, que ficaram da seguinte forma:

Art. 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultantes de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996a).

Em relação ao período anterior na política educacional, expressa no âmbito legal, os avanços foram significativos. Voltemos ao contexto para analisar a complexidade social que se configura no país nos anos seguintes.

2.1.3 Anos 1990: contexto de regulamentação da educação profissional

A partir dos anos 1990 as políticas de cunho neoliberais se tornaram mais expressivas no Brasil e a relação entre capital e trabalho se acirrou, acentuando ainda mais a exploração do capital sobre o trabalho. Com uma nova conjuntura

social, política e econômica, o papel do Estado passou a se basear na redução de gastos sociais, tornando-se gerenciador no âmbito das políticas sociais e mantendo a intervenção por meio dos currículos e dos resultados.

De acordo com Höfling (2001), o conceito de Estado consiste no conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação dos governos. O governo é representado pelo conjunto de programas e projetos propostos à sociedade como um todo e desta forma se configuram como orientações políticas de determinado governo por um período determinado.

As políticas públicas representam o Estado em ação, ou seja, implantam programas de governo com ações voltadas para setores específicos da sociedade, em nosso entendimento políticas públicas são àquelas direcionadas a abrangência dos direitos da população brasileira como um todo, quando os governos focalizam essas políticas elas deixam de ser para todos e passam a ser para alguns.

As políticas sociais são as ações implantadas pelo governo que determinam o padrão de proteção social, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, tendo sua origem nos movimentos sociais do século XIX, assim elas não são pensadas só pelos organismos do Estado. Laurell (2002, p.3) concebe políticas sociais da seguinte forma:

O conjunto de medidas e instituições que têm por objeto o bem-estar e os serviços sociais. A análise das políticas sociais remete ao âmbito estatal, [...] elas se articulam e constituem a substância do Estado de bem-estar, consolidado no pós-guerra. O fato de o Estado desempenhar um papel fundamental na formulação e efetivação das políticas sociais não significa que estas envolvam, exclusiva ou mesmo principalmente, o âmbito público. Além disso, a partir da articulação específica entre público e privado, entre Estado e mercado, e entre direitos sociais e benefícios condicionados à contribuição ou “mérito”, que se torna possível distinguir, dentro daquilo que genericamente é denominado o “Estado de bem-estar” capitalista, várias formas assumidas pelo Estado e que correspondem a políticas sociais com diferentes conteúdos e efeitos sociais.

As políticas sociais estão sempre em pauta no Estado capitalista, mas se desenvolvem de acordo com o governo de determinado momento do capital para atender às expectativas do sistema⁴³. Desta forma, as políticas sociais podem ser enfatizadas como oferta pública em determinado momento e podem ser privatizadas em outro, dependendo das condições que a reprodução do capital determina.

Laurell (2002) aponta três modelos de Estados modernos: socialdemocrata, caracterizado pela redução do papel do mercado no campo do bem-estar social; conservador-corporativo, caracterizado por basear-se nos direitos sociais, mas que mantém uma diferenciação social importante e efeitos redistributivos mínimos; liberal, caracterizado pelo domínio da lógica de mercado e pouco intervencionista.

A América Latina se encontra fortemente marcada pelo último modelo, que tem como um dos seus principais representantes os EUA; por tal razão passamos, agora, a discutir o Estado de bem-estar liberal.

Após os anos 1990, juntamente com a reestruturação produtiva, a globalização de mercado deu início ao movimento de políticas neoliberais⁴⁴. De acordo com Laurell (2002), a principal característica desse Estado é a forma com que as políticas sociais estão organizadas, permitindo a mercantilização dos bens sociais.

Os benefícios sociais devem ser adquiridos mediante pagamento por eles e devem ser ofertados pela própria sociedade⁴⁵, ao Estado cabe somente a oferta desses benefícios para os comprovadamente indigentes⁴⁶; os bens sociais são submetidos à lógica do mercado, ou seja, saúde, educação, pensões, entre outros, são absorvidas pela mercantilização e sua oferta privada é excedente à pública (LAURELL, 2002). Exemplo disso é que as instituições públicas estão terceirizando

⁴³ Saes (1998) afirma que o Estado capitalista (denominado por ele de burguês) se caracteriza como tal, quando cria as condições ideológicas necessárias para a reprodução das relações de produção capitalista.

⁴⁴ “Será considerada neoliberal toda ação estatal que contribua para o desmonte das políticas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do bem-estar social (Welfare State), de instauração do pleno emprego (Keynesianismo) e de mediação dos conflitos socioeconômicos” (SAES, 2001, p. 82).

⁴⁵ As políticas sociais do Estado socialdemocrata contrastam com a concepção liberal, pois tentam garantir – sob o conceito de direitos sociais – as mesmas condições de vida, independentemente da inserção ou não no mercado de trabalho (LAURELL, 2002, p. 4).

⁴⁶ Isso fica claro nas políticas focalizadas, programas direcionados para indígenas, negros, crianças, mulheres e etc.

serviços como a saúde, o repasse do recurso público é feito diretamente para o setor privado e sua complementação deve ser feita pelo servidor.

Hölfling (2001) aponta como características desse Estado o individualismo que corresponde à defesa da iniciativa individual como base da atividade econômica, o que justifica o mercado como regulador da riqueza; liberdade econômica caracterizada pelo livre mercado, em que o Estado tem papel de favorecer a competitividade individual e os contratos privados; o Estado interventor visto como entrave⁴⁷, pois o mercado é o equalizador entre os indivíduos e as oportunidades de emprego na forma com que está estruturada a sociedade; educação regida pela lógica do mercado, em que pais e filhos são vistos como clientes e não cidadãos portadores de direitos à escola pública; a defesa da descentralização, divisão das responsabilidades do Estado, quanto à oferta dos serviços sociais, com o setor privado, entendendo que pela competitividade se garante a qualidade dos serviços.

No campo econômico as regras de mercado são ampliadas à sociedade em geral e adentram inclusive ao campo educacional. Vejamos:

Entre tais políticas, encontram-se as que tratam direta ou indiretamente do tema educacional, que passam a ser guiadas pelo apelo à necessidade de formação de um “novo trabalhador”, seguindo as exigências do mercado e das supostas necessidades competitivas dos países (CÊA, 2005, p. 2).

Desta forma a sociedade inicia um movimento de reformulação das políticas existentes e tanto o governo federal quanto os estaduais enfrentam um processo de reforma educacional. As reformas estatais marcam fortemente a educação brasileira.

⁴⁷ Os neoliberais também sustentam que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado e uma revolta dos contribuintes, mas, sobretudo, porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar. Além disso, é ineficaz e ineficiente: ineficaz porque tende ao monopólio econômico estatal e à tutela dos interesses particulares de grupos de produtores organizados, em vez de responder às demandas dos consumidores espalhados no mercado; e ineficiente por não conseguir eliminar a pobreza e, inclusive, piorá-la com a derrocada das formas tradicionais de proteção social, baseadas na família e na comunidade. E, para completar, imobiliza os pobres, tornando-os dependentes do paternalismo estatal. Em resumo, é uma violação à liberdade econômica, moral e política, que só o capitalismo liberal pode garantir (LAURELL, 2002, p. 8).

Desde os anos 1970 as políticas internacionais vêm sendo implantadas por meio das reformas de Estado. As agências internacionais fomentam a elaboração das políticas e divulgam as informações para materialização do projeto neoliberal, que gera a ênfase de novos valores, a sociedade do conhecimento, o aprender a aprender, a inclusão digital, valores que ditam novas formas de pensar a educação e as políticas destinadas a ela. Nos anos 1980, de acordo com Peroni (2003), as políticas educacionais enfatizam o eixo “democratização da escola mediante a universalização do acesso à gestão democrática, centrada na formação democrática”. Nos anos 1990, as políticas sofrem uma “mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 73).

A reforma estatal brasileira, que representa um marco na introdução de novas formas de organização e gestão do Estado e consequentemente nas políticas educacionais, teve grande impulso com o governo de FHC após 1995, início de sua primeira gestão. No discurso de posse, FHC apresenta seu projeto pautado nas orientações internacionais. Nesse discurso a educação tem papel fundamental na retomada do crescimento econômico e a reforma dela é imprescindível, de forma que, no lugar onde ela acontece, os envolvidos convivam de forma pacífica, solidária e participativa. Valores estes que estão ligados a um conjunto de ideias que indicam o afastamento do Estado para com o financiamento e com a execução da educação de forma que a sociedade civil é chamada a se organizar para realizar tal tarefa.

Na perspectiva da reforma pautada nas orientações internacionais, cabe à escola a formação do cidadão preparado para viver neste mundo desejado. O sujeito que consentiria essa nova forma de pensar e viver em que a solidariedade é o caminho para solucionar os problemas sociais, as pessoas unidas fazem as coisas acontecerem no país e o mercado é o modelo de competência a ser seguido.

Para concretude de uma sociedade nestes moldes, as estratégias da política social neoliberal, nas reformas de Estado, foram: privatização, cortes dos gastos públicos, centralização dos gastos sociais públicos em programas focalizados contra a pobreza e descentralização.

A questão da privatização foi importantíssima nessa perspectiva, pois ela permitiu ao setor privado apropriar-se das atividades econômicas rentáveis que antes eram, se não de exclusividade pelo menos em maioria, de responsabilidade do Estado. No que se refere às instituições estatais no campo social, a privatização se tornou estratégia para que o Estado se tornasse governável que de acordo com Fiori (1997) era sinônimo de capacidade dos governantes administrar ao mesmo tempo as reformas estatais e atender as expectativas econômicas do capital internacional.

Assim, saúde, educação, habitação, entre outros, na perspectiva dessa nova racionalidade, deixaram de ser prioridade nas funções do Estado que só fornecerá esses serviços de forma focalizada àqueles em situação de miserabilidade. Para os trabalhadores, esses serviços se tornaram privados e deveriam ser consumidos mediante a responsabilização do indivíduo pelos custos. Ao Estado ficou a responsabilidade de promover, por meios das reformas, a organização das políticas de forma que materializassem tais concepções.

A educação, enquanto parte integrante do campo social, está sujeita às privatizações, especialmente a educação superior, pois nesta perspectiva o Estado fica com a função de ofertar educação mínima para os desvalidos de condições de pagar por ela. Assim, aqueles que desejarem continuar seus estudos devem se responsabilizar pelos seus custos. Com a mercantilização da educação superior, os países promoveram o corte dos gastos públicos (ARAPIRACA, 1992) e abriram o campo para o setor privado, como dissemos anteriormente. Isso ocorreu também com o ensino médio, a oferta pública se encarregou, na maior parte, pela educação geral, permitindo ao setor privado a oferta da qualificação profissional e, quando o Estado ofertava educação profissional, esta possuía caráter de terminalidade, desviando o educando da continuidade de seus estudos e encaminhando para o mercado de trabalho.

Uma vez que não havia interesse na ampliação de oferta da educação superior, isso denunciava a precarização e a mercantilização desta no Brasil, o esvaziamento de conteúdos, a má qualidade do ensino. Sendo o conhecimento científico uma mercadoria lucrativa, gerava interesse por parte das potências mundiais em produzi-lo para importação, assim, havia uma cultura de que os países

periféricos não necessitavam produzir ciência já que o conhecimento existia em abundância nos países capitalistas centrais e restava às nações periféricas importá-lo. Desta forma as potências mantinham o controle da produção de conhecimento.

Como pudemos perceber, o ensino médio estava bem no ponto do “corte” na linha de seguimento da educação brasileira. Antes dele, a educação era obrigatória e a partir dele era “indesejada” no setor público; antes dele era vista como investimento em capital humano (ainda que a execução e investimento fossem participativos com as comunidades), a partir dele, como gastos desnecessários no campo social. Assim, o Estado de políticas neoliberais combatiam todas as estratégias que promoviam a identidade coletiva, a desmercantilização e o papel do Estado enquanto responsável por garantir os direitos sociais (LAURELL, 2002).

2.1.4 O debate na construção da legislação educacional e a configuração legal da educação profissional pós 1990

O ensino médio e profissional no Brasil é tema de debate por diversos setores para sua reformulação. Nos debates, duas propostas no âmbito do Estado foram formuladas: uma pelo Ministério do Trabalho, desenvolvida pelo Sefor – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – a outra do Ministério da Educação, desenvolvida pelo Sentec – Secretaria de Ensino Técnico, que passou a ser Semtec – Secretaria da Educação Média e Tecnológica (MANFREDI, 2002).

A proposta do Ministério do Trabalho disciplinava estratégias para qualificação e requalificação não apenas dos trabalhadores de empregos formais, mas dos desempregados com má escolarização e para os que ficaram “descolocados” por não estarem aptos a atender às exigências postas pelas novas tecnologias e pelo processo de reestruturação produtiva (MANFREDI, 2002). A formação deveria ser pautada no desenvolvimento de conhecimentos básicos, habilidades específicas e de gestão de forma que o sujeito pudesse desenvolver a pluralidade como requisito ao novo trabalhador no modelo de acumulação flexível. Como a educação profissional é vista como meio para o desenvolvimento

econômico nacional, as políticas públicas são articuladas às políticas de empregos e rendas. Para que essa proposta tivesse resultados positivos, o seu desenvolvimento caberia a um conjunto de entidades públicas e privadas como ONGs, iniciativas realizadas pelas empresas, rede pública, entre outras. (MANFREDI, 2002).

O Ministério da Educação propõe, em 1991, a criação do sistema nacional de educação tecnológica como intuito de investir em recursos humanos (como realizado nos países de tecnologia de ponta). Neste sistema de educação seriam ofertadas diversas modalidades de educação profissional de primeiro grau, educação técnica de nível médio e ensino superior. Essa proposta foi utilizada pelo Semtec como orientadora para a reforma do ensino médio e técnico, que mais adiante será representada pelo Decreto nº 2.208/1997 (MANFREDI, 2002).

No âmbito da sociedade civil tivemos dois projetos: um de educadores e organizações populares e sindicais e outro dos empresários industriais. O primeiro propunha a escola básica unitária que propiciava a “unificação entre trabalho, ciência tecnologia e cultura” (MANFREDI, 2002, p. 120). De acordo com Manfredi (2002 *apud* KUENZER, 1997), a LDB/1996 prevê uma escola de cultura única para todos de princípio e, posteriormente, na educação superior, enfatizará a educação profissional especializada:

A escola básica unitária será constituída de um nível elementar, com o objetivo de propiciar a aquisição dos instrumentos básicos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva, e um secundário, básico e fundamental, em que o jovem deverá ter condições para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, comportamentos indispensáveis ao homem omnilateral, e a formação teórico-científica e tecnológica necessária à especialização superior (MANFREDI *apud* KUENZER, 1997, p. 38-39).

Desta forma, todos os alunos receberiam uma educação básica de qualidade, não sendo permitida a separação do conhecimento entre fundamentos científicos para as elites e prático para as classes populares, dando-se assim uma base sólida para todos de forma que pudessem ingressar no curso superior.

Esta proposta era uma reivindicação das entidades sindicais de “participação na elaboração, na gestão e na execução de políticas de empregos de formação

profissional e de educação em geral” (MANFREDI, 2002, p. 122), ou seja, reivindicação para a participação política para estar presente na tomada de decisões nas políticas de emprego no país, que são de interesse da sociedade brasileira em geral e não apenas das elites industriais.

Ao mesmo tempo, a luta das comunidades educacionais era no sentido de “um tratamento unitário à educação básica que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio [...], afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2006a, p. 55).

A busca, neste sentido, era por uma educação no ensino médio que propiciasse ao educando domínio dos fundamentos científicos das técnicas que embasam os processos produtivos que constituem o trabalho moderno, resgatando, assim, a formação humana na sua totalidade, objetivando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, proporcionando uma formação integral (RAMOS, 2006a).

Quanto à proposta dos empresários industriais para a educação profissional, Manfredi (2002) assevera ser uma estratégia para enfrentamento do que os industriais consideravam deficiências brasileiras em se adequar às novas exigências decorrentes da modernização dos processos produtivos e da globalização da economia mundial.

Podemos utilizar como exemplo os trabalhadores do setor sucroalcooleiro. Cecílio (2004, p. 61) aponta que após 1990 o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – PR (SENAR/PR)⁴⁸ e a Sociedade dos técnicos açucareiros e alcooleiros do Brasil (STAB), produziram uma cartilha promovendo a “instrumentalização teórica para os trabalhadores tornarem-se mais produtivos”, ou seja, para se adequarem às novas exigências produtivas de organização do trabalho pelo próprio trabalhador para produzir de forma disciplinada, com melhor aproveitamento da matéria prima, do tempo, dos instrumentos de trabalho e sem custo de manutenção para o empregador. Cecílio (2004) analisa os mandamentos do bom cortador de cana, eles foram publicados na cartilha do trabalhador:

⁴⁸ Criado em 1991 pela Lei 8.315/91 nos moldes do SENAI e do SENAC. Surgiu para requalificar o trabalhador da área rural (BRASIL, 1991).

Não perder um dia de serviço;
Trazer de casa dois ou três podões já amolados;
Ter sempre a mochila e o galão d'água próximos ao local de trabalho;
Manter o “eito” limpo e o serviço bem feito para não dar desânimo;
Fazer o corte bem baixo e o desponte certo para não ter que repassar o serviço;
Não ficar com “brincadeiras” durante o serviço e no trajeto de ida e volta;
Ter cuidado com a higiene e com a segurança pessoal para não ficar doente e não perder dias de serviços;
Aproveitar as folgas, na hora do café e do almoço, para “amolar” os podões de corte;
Exigir diariamente um comprovante dos metros cortados, do preço por metro e do ganho total do dia;
Usar sempre os equipamentos recomendados para sua proteção.

Concordamos com Cecílio (2004) que os mandamentos pregam a ideia de que:

O trabalhador braçal torna-se peça indispensável na engrenagem maquinada para funcionar a todo vapor de vida. Nessa engrenagem, o homem não pode parar por um dia e deve investir em seus instrumentos de trabalho e fazer manutenção fora do horário de trabalho (CECÍLIO, 2004, p. 64).

Como pudemos observar as instruções da cartilha possuem caráter de exploração de força de trabalho do sujeito para que esse possa produzir cada vez mais, nos moldes desejados pelo empregador e sem tomar consciência de quão degradante e desumana é essa atividade.

Na perspectiva dos industriais o desafio consistia em: renovar e transformar o sistema de educação profissional do país; participar ativamente da superação do analfabetismo; enfrentar o descompasso existente entre a educação ofertada pela escola e a exigida pelos modernos processos produtivos e pela economia globalizada.

Para realizar tal enfrentamento, a proposta defendia: aumento da escolarização básica; capacitação e requalificação profissional; participação na manutenção de escolas públicas; incentivo às iniciativas autônomas das empresas na educação profissional. Esta perspectiva buscava por melhoria na educação

profissional, mas sem interesse em combater seu caráter dual. Seu foco estava na formação do trabalhador para que este estivesse apto a atender às exigências das complexas relações de trabalho no mundo globalizado.

Outra proposta foi apresentada dois meses depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. O deputado Octávio Elísio apresentou um projeto (que se identificava com os interesses da comunidade educacional e organizações populares e sindicais) de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Nesse Projeto, as principais reivindicações eram: alargamento do significado de educação para além da escola; ampliação de educação básica, incluindo nela o ensino médio; consequentemente, a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, que permitiria consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o que possibilitaria a continuidade dos estudos, a inserção no mundo do trabalho e o exercício da cidadania (RAMOS, 2006a).

Durante o período de debate do Projeto do deputado Octávio Elísio o senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, representando a proposta do governo. Esse Projeto foi promulgado em 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394/96).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – nos artigos 4º e 5º expressam a obrigatoriedade da educação básica fundamental:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996b).

A legislação é clara quanto ao quesito de que a educação é prioritária no sistema educacional brasileiro, consequentemente, é dever do sistema público ofertá-la, podendo ser cobrada judicialmente a responsabilidade pela não-oferta. Porém, ao observarmos as orientações da reforma educacional brasileira que

atende às orientações do Plano Diretor da Reforma Estatal, não é o Estado enquanto União que ofertará tal nível; essa mesma Lei no artigo 11 inclui a oferta desse nível como prioridade no sistema municipal de ensino:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996b).

Observamos que a legislação brasileira prioriza a educação fundamental de forma que a União não seja diretamente responsável por ela. Quanto aos outros níveis de ensino, incluindo o ensino médio e profissional, não estão dentro da obrigatoriedade e nem são de responsabilidade da União: “Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (BRASIL, 1996b); e no artigo 211 da CF/1988: “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1996a). Assim, o Estado (sentido amplo) tem se distanciado da responsabilidade para com a educação à medida que descentraliza a oferta de educação fundamental e média, cabendo à União apenas prestar assistência técnica e financeira aos Estados e municípios no desenvolvimento da educação obrigatória.

Na LDB/1996 o ensino médio tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa humana, a preparação básica para o trabalho e, para exercer a cidadania, o ensino técnico ou profissionalizante se torna cursos isolados (RAMOS, 2006a). No projeto que foi oficializado e incorporado à LDB/1996:

[...] o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A educação profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada (MANFREDI, 2002, p. 128).

Neste contexto a não-obrigatoriedade do ensino médio e da educação profissional potencializa a abertura da oferta pela iniciativa privada, o art. 7º prevê: “o ensino é livre à iniciativa privada” desde que siga as normas legais (BRASIL, 1996b).

A educação média e profissional apresenta um grande crescimento no setor privado, uma vez que o discurso na sociedade atual é de que o sujeito, para vencer a competição na disputa por um emprego, deve estar em constante formação e desta forma manter-se em condições de empregabilidade. Na perspectiva do capital empregabilidade se encontra: “diretamente ligada à qualificação profissional”, ou seja, uma qualificação que ocorre no âmbito formal, desenvolvendo a capacidade de apreender permanentemente, formando o espírito empreendedor e atitudes como iniciativa, autonomia e versatilidade (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005, p. 35).

O Estado, ao se distanciar da oferta de educação, deixa a cargo do próprio sujeito a responsabilidade por adquirir os níveis de escolarização e habilidades exigidas para inserção ao mundo do trabalho em tempos de acumulação flexível que se caracteriza pelo confronto à rigidez do fordismo com “processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo” apoiados na flexibilização, demandando nova forma de disciplinamento de trabalhadores e das políticas que envolvem esses processos (KUENZER, 2007, p. 1176). Dessa maneira determinando um novo tipo de homem para viver nessa sociedade.

Neste aspecto podemos fazer uma relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000a) que estão embasados nos valores éticos propostos pela LDB – Lei 9394/1996. Entre esses valores está a estética da sensibilidade. Essa tem papel importante dentro da proposta de acumulação flexível: “Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL, 2000a, p. 62). De acordo com Ferretti e Silva Júnior (2000), a educação profissional e média, em tempos de acumulação flexível, é orientada para formar um novo tipo de homem, que possa enfrentar as incertezas de um mundo sem emprego para todos, ser criativo para se tornar empreendedor e ainda conviver pacificamente sem desejar mudar a ordem das coisas.

Frigotto (2006b) afirma que este conceito está ligado à divisão internacional do trabalho, o Brasil ocupando posição de subordinado aos países do capitalismo

central (assunto que abordaremos na quarta unidade) deve suprir as necessidades de mão-de-obra para o capital. Isso é justificado pela flexibilização na produção, tornando a necessidade de trabalhadores flexível também. Nessa lógica fica uma pequena parte da população mundial responsável pelo trabalho de criação (que detém o conhecimento científico) e a maior parte fica a cargo do trabalho simples, por exemplo, em se tratando do mundo informatizado os países que produzem conhecimentos nas áreas de engenharia eletrônica, cibernética, eletromagnética entre outras, que permitem a criação de novos produtos com funções mais complexas, detém o controle da produção. Os países que não produzem tais conhecimentos são consumidores dessas tecnologias e muitas vezes ofertam mão de obra barata para executar sua produção.

Para os capitalistas os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento devem ofertar a mão-de-obra que necessita o capital e o restante das pessoas (excedentes por falta de postos de trabalho para todos) devem ser empreendedoras para garantir sua sobrevivência, sem a necessidade de provimento do Estado. Neste aspecto o Estado não tem função de prover o social, mas gerenciar as estratégias desenvolvidas pela própria sociedade e permitir que a lógica do capital regule as relações, utilizando como justificativas o desenvolvimento e o crescimento econômico como resultantes da competição entre países e indivíduos.

Desta forma o sujeito é um cliente que busca a educação enquanto mercadoria e nesta relação não existe o direito subjetivo à educação, mas negociação de compra e venda. Nesta perspectiva vemos as relações de mercado sendo regentes no campo educacional. E a oferta de educação pública fica restrita aos grupos sociais que não se enquadram no perfil de cliente e isso está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM – (BRASIL, 2000a) na perspectiva da política da igualdade que não prega a igualdade, mas sim a equidade:

Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física (BRASIL, 2000a, p.64).

Quando não se trata a questão da igualdade e sim da equidade, se retira o direito subjetivo e passa a se enfatizar a educação focalizada, que atenda aos grupos minoritários que não têm acesso à educação particular e são atendidos pela educação em nível médio ofertada pelo sistema público.

Essa política social se pauta na tese neoliberal de que os recursos públicos sendo limitados produzem maior eficácia quando focalizada em partes do território ou subgrupos populacionais, o que permitiria alcançar resultados positivos. Desta maneira o Estado despreza o princípio da universalização dos direitos em favor da segmentação das políticas sociais, assumindo: “a configuração de programas compensatórios destinados a mitigar a pobreza”, tornando a escola pública uma alternativa para quem não pode pagar pelo ensino privado, destituindo-a de função social como espaço de convivência, de formação comum para a cidadania e proporcionadora da democratização de oportunidades. Nessa lógica a escola contribui para o aumento das desigualdades sociais (DI PIERRO, 2001). Assim o Estado concentrando-se em “minorias”, não oferta educação média para todos.

A estética da identidade define bem o tipo de homem que se pretende formar e os valores que estão pautando as políticas para o ensino médio. Ao final do curso, se espera um sujeito autônomo no sentido de não almejar do Estado garantias de seus direitos, mas construir os meios de sobrevivência própria e ser solidário para participar, na sociedade, da construção de estratégias para atender às necessidades sociais:

Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a responsabilidade e a solidariedade. Neste sentido, a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside à dos valores abstratos, porque visa a formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas (BRASIL, 2000a, p.66).

A formação no ensino médio, de acordo com os PCNEM (2000a), está voltada para formar o sujeito com as competências necessárias para viver na sociedade capitalista atual dentro das especificidades da América Latina, um sujeito criativo e que resiste às dificuldades da vida moderna, autônomo e passivo, solidário e responsável. Nesta perspectiva a sociedade civil e o indivíduo são responsáveis pela

educação deste e por superar os problemas sociais; aos governos cabem as políticas focalizadas. Assim, percebemos que as orientações para o ensino médio integrado, ou não, estão de acordo com as orientações das agências internacionais para as reformas estatais nos países da América Latina, de forma que ao Estado subsidiem o capital ao máximo e para o social oferte apenas migalhas (OLIVEIRA, 2009).

Em relação à educação profissional, uma lei que a regulamentava na década de 1990 era o Decreto nº 2.208/1997. Essa Lei configurava a educação profissional e suas relações com o ensino médio. Os objetivos determinados por ela estão no artigo seguinte:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

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

Como podemos conferir, os objetivos apresentados na citação acima eram de que a educação escolar faria a qualificação e atualização dos sujeitos de acordo com as necessidades do trabalho. Uma questão polêmica nesse Decreto foi a separação entre ensino médio e educação profissional por ele estabelecida: “Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997).

A oferta da educação profissional ocorria em três níveis:

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

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e re-profissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

No que refere ao ensino médio, o nível técnico deveria ser sequencial ou concomitante a ele, porém, o certificado de técnico de nível médio só era expedido mediante a apresentação da certificação de conclusão do ensino médio; e, também, poderia ser cursado após o término do ensino médio.

De acordo com a LDB/1996 e o Decreto nº 2.208/1997, o ensino médio e profissional brasileiro se configurou da seguinte forma: a educação profissional estava desvinculada do ensino médio e isso apontava que a educação profissional tinha sua própria organização e currículo, os cursos podiam ser organizados em módulos e poderiam receber o diploma de técnico os alunos que terminassem o ensino médio, depois os módulos que compunham uma habilitação e fizessem os estágios quando exigidos (MANFREDI, 2002) (Anexo F).

Essa proposta foi anunciada pelo governo como estratégia para melhorar a educação profissional e permitir sua adequação às novas demandas da sociedade globalizada, tendo como ações: a consolidação e aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e para a cidadania; o aprimoramento das potencialidades da pessoa humana (autonomia, ética, pensamento crítico) (MANFREDI, 2002).

No entanto, Ramos (2006a) afiança que, no Decreto nº 2.208/1997, o ensino técnico, com sua própria organização curricular e independente do ensino médio, tem como finalidade a atualização da legislação das novas diretrizes curriculares para atender à nova divisão social e técnica do trabalho no âmbito mundial, sem considerar a realidade brasileira de um desenvolvimento desequilibrado.

O ensino técnico, passando a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, não teve mais um conjunto de habilitações regulamentadas como fazia o Parecer do CFE nº 45/72. Regulamentaram-se áreas profissionais mais abrangentes e flexíveis, o que se observou com esse movimento, porém, não foi tanto uma ruptura com o modelo produtivista de ensino médio, tão bem

representado pela Lei 5.692/71: mas sim uma atualização de diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho (RAMOS, 2006a, p. 56).

Ramos (2006a) define essa reforma como adequação às orientações da UNESCO, propostas no relatório da “Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI”, que propôs uma educação que estabelecia uma nova relação do sujeito com a ciência, em uma sociedade em que o trabalho exigia da pessoa além de conhecimentos, também aspectos de sua subjetividade. No momento em que o trabalho se tornou restrito, seria necessário o desenvolvimento de competências:

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 2002, p.9).

Silva Júnior (2002, p. 85), sobre o trabalhador exigido pelos processos produtivos incrementados com as tecnológicas modernas, diz o seguinte:

O novo ser social trabalhador, formado por meio da educação escolar, deve compreender e estar apto a garantir, simultaneamente, a qualidade do produto e do processo, bem como a produtividade da produção; deve possuir habilidades de gestão e espírito para o trabalho em equipe, bem como a sensibilidade para, a partir de seus saberes explícitos e tácitos, refinar a qualidade do processo de trabalho. [...] a formação de um trabalhador que tenha um processo cognitivo capaz de lidar com conceitos, trabalhar bem as informações, comunicar-se para poder estar apto a resolver qualquer problema inesperado ou adaptar-se a qualquer situação que se apresente.

A aquisição de tais competências serviria para que as pessoas pudessem se adaptar a essa nova realidade e sobreviver à lógica da competitividade:

Se não seria possível se preparar para o mercado de trabalho, dada sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”. Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da Lei nº 9.394/96. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que a pessoa pudesse se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (RAMOS, 2006a, p. 58).

Neste sentido Silva Júnior (2002) questiona como compreender a reforma do ensino médio no contexto social brasileiro no final do século XX, quando postos de trabalhos são limitados. O foco do ensino médio muda. Antes a centralidade estava nas funções profissionalizantes e/ou propedêuticas. Desde os anos 1990 ocorreu a introdução, no Brasil, desses novos valores para a vida moderna que, indiretamente, exigem um ensino, no nível médio, que atua na formação subjetiva do sujeito⁴⁹.

Para Ramos (2006b), tal perspectiva era para ser um grande avanço no que se refere à formação para a emancipação humana. No entanto, se revelou uma face cruel do capital, em que o indivíduo passou a ser responsabilizado pela sua educação. Seus sucessos e fracassos na sociedade, no trabalho e na vida eram atribuídos a ele mesmo, como se o sistema não fosse responsável pelas mazelas contemporâneas. O entendimento é de que todos teriam direitos “iguais”, quem não alcançasse seu espaço seria por falta de vontade e de esforços suficientes. Essa configuração sofreu novas mudanças com o Decreto nº 5.154/2004, que veremos adiante.

2.1.5 Luiz Inácio Lula da Silva e o Decreto nº 5.154/2004

Em 2004, outro aspecto legal traz novidades ao ensino médio e à educação profissional. Com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva⁵⁰ à Presidência da República, em seu primeiro mandato (2002-2006), o Decreto nº 5.154/2004 é

⁴⁹ Formar o trabalhador que saiba fazer seu trabalho, que mobilize todo o seu ser para realizar seu trabalho e que seja versátil para se sair bem nas situações imprevisíveis (SILVA JÚNIOR, 2002).

⁵⁰ Pertencente ao Partido dos Trabalhadores -PT.

promulgado e define-se em oposição ao Decreto nº 2.208/1997, na medida em que retoma a integração entre ensino médio e profissional. Divisemos como fica organizado o ensino profissional com esse Decreto:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004a).

Podemos constatar que a educação profissional de nível técnico, no Decreto nº 5.154/2004, é ofertada no nível médio de forma que possibilite ascensão ao curso superior, desde que ela ocorra de forma integrada, concomitante ou subsequente a esse nível de ensino. O parágrafo 1º do art. 4º desse documento prevê:

§ 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, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.
[...] (BRASIL, 2004a).

Desta forma para os egressos do ensino fundamental é possível cursar o ensino técnico profissional juntamente com o médio e para os egressos do ensino médio continua sendo possível fazer o curso técnico.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), o novo Decreto nº 5.154/2004 poderia potencializar a mobilização da sociedade civil em torno da

educação dos trabalhadores, em busca de um ensino médio unitário e de qualidade. Isso levaria à reflexão não apenas em torno da educação profissional, mas sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, retomando o debate em torno das políticas educacionais em geral. Porém, a mobilização esperada não ocorreu e o próprio Ministério da Educação tomou medidas que não contemplaram a articulação entre os sistemas de ensino e sim que acentuaram a fragmentação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b). Para consolidar o ensino médio e a educação profissional sob os “princípios do trabalho, da ciência e da cultura”, seriam necessários dois passos:

Primeiramente, seria necessário encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção. Em segundo lugar, o Ministério deveria fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1091).

Essas medidas não foram tomadas e o Ministério da Educação – MEC – solicitou à Câmara de Educação Básica a adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais (no que refere à educação profissional técnica) ao Decreto nº 5.154/2004, desta forma demonstrando a sua concordância com princípios e conteúdos presentes nas diretrizes, não vendo necessidade de uma nova LDB, mas entendendo ser ideal repensar a forma de implementação da reforma anterior⁵¹ (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Essa ação de adequação das diretrizes ao novo Decreto entra em contradição com a política pública esperada para o governo de Lula. Essa estratégia representa que o Decreto nº 5.154/2004 não passou de uma reformulação do que já existia, dando-lhe uma cara de novo. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), isso fica claro na compreensão dada no parecer 39/2004, que estabelece a implantação do

⁵¹ Lembrando que, na disputa pela revogação do Decreto nº 2.208/ 97 por um novo decreto, o sentido do texto que dispunha sobre a necessidade de se observar “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Decreto 5.154/2004, inciso I do artigo 4º) não estava na manutenção das diretrizes vigentes, mas sim na perspectiva de novas diretrizes que deveriam ser exaradas posteriormente, mediante debate com os sistemas e as instituições de ensino e ampla participação docente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1094).

Decreto nº 5.154/2004 de educação profissional e ensino médio integral como simultâneo:

O Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. Não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 2004b).

Isso de fato não representa integração e sim independência entre os cursos. Outro aspecto que chama a atenção no Parecer é considerar de natureza diversa os conteúdos do ensino médio e da educação profissional, o que revela o estabelecimento da dicotomia (de forma interna) entre concepções de educação, ou seja, uma formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho técnico profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

A política para o ensino médio e educação profissional pós-Decreto nº 5.154/2004 é de continuidade à política do governo de Fernando Henrique Cardoso. E suas principais características foram: “ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade”. Assim, com uma política que se manteve adequada aos princípios neoliberais, o relator do decreto acomodou-o aos “interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b).

Tendo configurado as políticas públicas para a educação média e profissional na história brasileira e no período atual, passaremos agora a tratar como elas se processaram no Estado do Paraná, quando vamos nos deparar com nosso objeto: a formação do sujeito “competente” no período entre 1991 a 2004.

3 A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ

No Paraná, de acordo com Sapelli (2007), no final século XIX, as escolas profissionais ou “escolas para o povo” tiveram impulso e paulatinamente foram ampliando-se em quantidade. Das primeiras experiências apontamos a criação de escolas normais, como a Escola de Pedagogia de Curitiba em 1867, destinada à formação de professores. E de acordo com a Indicação 01/04, outro exemplo é a Escola Normal de Curitiba criada em 1876, atualmente Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto (PARANÁ, 2004a).

Sapelli (2007) afirma que surgiram também escolas com características de disciplinamento, caso da implantação da Escola de Aprendizes de Marinheiro de Paranaguá, em 1880, com condições precárias de higiene e alimentação. Muitos dos estudantes morriam abatidos por doenças como febre amarela, malária, entre outras. Além disso, sofriam castigos, como chibatadas e ferros presos aos pés.

Como explicitado na segunda unidade, até 1889, no Brasil, as escolas de aprendizagem profissional eram destinadas a jovens considerados “desafortunados” e “desvalidos”, ou seja, principalmente índios e escravos, o que gerou uma imagem negativa dessa prática. Desta forma podemos perceber que o foco dessas escolas não estava na qualidade do ensino, tinham mais um caráter de disciplinamento, o que explica a falta de preocupação com a qualidade de vida dos estudantes.

No final do século XIX foi quando surgiu a preocupação com a formalização do ensino profissional agrícola e industrial no Brasil. Em relação a este último, na década de 1850, o mesmo teve início da seguinte forma:

Nesse princípio, os conhecimentos de ofício eram transmitidos nos próprios locais de trabalho. Em 1857, foram criados, por lei do Governo do Estado, os asilos para indigentes, com cursos de Ofícios Mecânicos, porém, tais cursos não foram efetivados (PARANÁ, 2004a, p. 11).

E só em 1910 foi criada a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná e mesmo com a preocupação nos aspectos formais desse tipo de educação, essas escolas permaneceram ofertando seu ensino para uma parcela específica da população: os menos “favorecidos” ou “marginais” e inicialmente do sexo masculino, em 1933 para atender ao público feminino, foi criada a Escola Profissional Feminina República Argentina, “que ministrava cursos de pintura, desenho, confecção de flores aplicadas, corte e costura, rendas e bordados” (PARANÁ, 2004a, p. 12).

Em 1937 essa escola passou a ser designada de Liceu Industrial de Curitiba. Além de ofertar cursos de alfaiataria, sapataria, marcenaria, entre outros, ofertava também o primeiro grau¹. Em 1942 os cursos passaram a ter dois ciclos, o industrial básico e o técnico-pedagógico. A escola passou a chamar-se Escola Técnica de Curitiba.

O Brasil e os Estados Unidos da América – EUA –, no final da década de 1940, firmaram acordo para treinamento de professores na área técnica. Essa Escola, a partir de 1957, sediou a então criada Comissão Brasileiro-Americana Industrial – CBAI, que era um programa de cooperação educacional para a formação de docentes para o ensino industrial, assinado em 1946 e renovado anualmente até 1963. Os recursos destinados a esse projeto eram de “US\$ 750.000,00, e, desse montante, US\$ 500.000,00 seriam por conta do governo brasileiro, e o restante viria por meio do Ponto IV” que correspondia ao programa de cooperação e assistência técnica do governo dos Estados Unidos para as regiões mais pobres do mundo, na área de transmissão de conhecimento técnico (AMORIM, 2006, p. 2).

Em 1959 a Escola técnica de Curitiba passou a chamar-se Escola Técnica Federal do Paraná. A oferta de cursos de Engenharia de Operação nas áreas de

¹ Essa denominação naquele momento era utilizada para nomear o nível escolar que atualmente chamamos de fundamental.

construção civil e elétrica se iniciou em 1973, e em 1978 essa escola se transformou no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET² (SAPELLI, 2007).

Entendemos ser importante fazer uma exposição do que significou a CBAI para o ensino industrial no país. De acordo com Amorim (2006), esse acordo indicava a entrada da ideologia do americanismo (expressão utilizada por esse autor) no Brasil. Vejamos o que Amorim (2006) pontua como valores dessa ideologia e como eram considerados necessários ao progresso econômico do país:

Podemos analisar a atuação da CBAI no Brasil [...] como um instrumento para um projeto de “americanização” da América Latina, através da divulgação das virtudes e vantagens da ideologia do americanismo, baseada nos ideais de democracia, progressivismo e tradicionalismo (TOTA, 2000). Para o Brasil, o progressivismo consistiria na necessidade da produção de bens industrializados para o progresso econômico do país e conseqüente demanda por uma força de trabalho adequadamente qualificada, tornando-a uma nação soberana e um parceiro mais forte na luta contra a expansão do socialismo no continente, numa conjuntura marcada pela chamada Guerra Fria. O tradicionalismo estaria personificado na defesa dos valores ocidentais, tais como a família, a religião e o enaltecimento do individualismo. Por fim, a democracia, pois, através do desenvolvimento industrial, todos seriam beneficiados, e para as camadas menos favorecidas da população o ensino industrial poderia ser visto como uma possibilidade de ascensão social (AMORIM, 2006, p. 3).

Nesse ponto entendemos ser necessária a caracterização da guerra fria, período em que se estabeleceu a disputa pelo poder entre o capitalismo (defendido, principalmente, pelos Estados Unidos da América) e o socialismo (que tinha como principal defensor a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS – país formado por 15 repúblicas socialistas que em 1991 se tornaram independentes). Foi considerada uma disputa ideológica, pois esses países possuíam material bélico que, se utilizados ameaçariam a sobrevivência humana. Após a Segunda Guerra, com a vitória dos aliados (Estados Unidos, Inglaterra, França e União Soviética),

² O CEFET, a partir dos anos 1990, iniciou um processo de descentralização, expandindo-se no Estado; foram criadas unidades em Medianeira nesse ano, em Cornélio Procopio, Pato Branco e Ponta Grossa, em 1993, e em Campo Mourão, em 1995. O CEFET sofreu transformações com a Lei 9.394/1996 que proíbe a oferta de cursos técnicos integrados; desta forma passou a ofertar o ensino médio e em 1998 iniciou o processo de transformar-se em Universidade. O CEFET-PR se tornou a primeira faculdade tecnológica do país em 2005 (SAPELLI, 2007).

instalou-se uma nova ordem mundial, o globo passou a sofrer influências de duas ideologias (capitalismo x socialismo) (ALVAREZ, 2008).

Um exemplo dessa divisão que marcou o período foi a construção do muro de Berlim na Alemanha (o lado ocidental ficou sob a influência capitalista e o oriental ficou sob a influência comunista). Essa construção simbolizou a divisão de toda a Europa (ALVAREZ, 2008).

Em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas com objetivo de manter a paz no mundo e o Conselho de Segurança foi criado para manter a “paz”, discutir e solucionar os conflitos mundiais. No entanto, alguns membros desse Conselho tinham o poder do veto, ou seja, o voto contrário de um desses membros anularia os outros votos e o assunto vetado. Dos 15 membros, cinco tinham o voto do veto, eram eles representantes dos países: Estados Unidos, URSS, Inglaterra, China e França. Desta forma, esses países mantinham o poder no campo ideológico (ALVAREZ, 2008).

Voltemos aos princípios da CBAI, Amorim (2006, p. 3) continua sua análise mostrando qual a importância do ensino industrial pautado em tais princípios e o papel dos professores nesse processo:

Tudo isso, evidentemente, desde que as escolas industriais passassem a atuar de acordo com as prescrições da CBAI, embasadas nos princípios da administração científica, que procuravam incutir nos docentes do ensino industrial a necessidade de se buscar o máximo de eficiência com o mínimo de perdas, tanto de tempo quanto de materiais, através da padronização de procedimentos. Os professores implementariam tais métodos em suas oficinas e nas salas de aula para seus alunos, capacitando-os economicamente através do treinamento recebido a se tornarem cidadãos produtivos, a fim de contribuírem para o desenvolvimento do país.

Notemos como esses princípios estão articulados no programa de ação do CBAI (Anexo G).

Como expomos na unidade anterior, o Brasil, nesse período, passava pela fase desenvolvimentista, no intuito de alcançar a industrialização e, por tal razão, era imprescindível a preparação de técnicos industriais para atender à demanda de

força de trabalho melhor qualificada. Esperava-se que esses profissionais contribuíssem para a superação do país à condição de subdesenvolvimento. É nesse sentido que Amorim (2006, p. 2) afiança a existência de “toda uma construção discursiva em torno da valorização do ensino industrial”. Nesse discurso o ensino industrial promoveria a produção dos bens industriais que proporcionaria o desenvolvimento econômico do país e possibilitaria a ascensão social. Mas, para produzir esses resultados, era necessário tornar esse ensino eficiente e racionalizado e os professores seriam os responsáveis pela formação que capacitasse os alunos para a produtividade.

Em 1957, a CBAI veio para o Paraná e após se instalar na Escola Técnica de Curitiba – ETC – passou por transformações:

[...] melhoria de suas instalações físicas, passando por uma total modernização de seus equipamentos e laboratórios, até a adoção e divulgação de princípios de racionalização científica como o caminho para se atingir a eficiência no ensino industrial (AMORIM, 2006, p. 1).

A racionalidade científica aplicada ao ensino de profissões se pauta nos princípios da administração científica. De acordo com Coelho e Gonzaga (2007), eles são: princípio de planejamento – em que o trabalho é planejado com base na decomposição de seus movimentos com o intuito de reduzir e racionalizar a execução de tarefas; princípio de preparo de trabalhadores – os trabalhadores são escolhidos de acordo com suas aptidões e, a partir daí, são preparados e treinados para produzir mais e melhor; princípio do controle – determina o desenvolvimento do trabalho de forma que esteja de acordo com o estabelecido para atingir as metas; princípio da execução – trata da distribuição das responsabilidades para que as tarefas sejam realizadas de forma disciplinada.

Com isso a Escola Técnica de Curitiba passou a ser modelo de ensino industrial no Brasil, pois a CBAI mostrava o que deveria “ser feito para a melhoria do ensino industrial, tido como condição fundamental para o avanço do Brasil” (AMORIM, 2006, p. 1).

Outras iniciativas no setor industrial ocorridas no Estado do Paraná, de acordo com Sapelli (2007), foram:

- 1943: criação da Delegacia Regional do SENAI³ do Paraná e de Santa Catarina, cujas atividades tiveram início nas estruturas físicas da Escola Técnica Federal de Curitiba. Em 1944 – primeira Escola de Aprendizagem do SENAI/PR em prédio alugado, que ofertava cursos de marcenaria e eletricidade, mecânica geral e solda. Em 1948 – em sede própria – foi construído o Centro de formação do SENAI de Curitiba. Em 1950, a instalação da Escola de Aprendizagem de Londrina, em 1965, em Ponta Grossa, 1970, em Maringá, 1976, Araucária e em 1977, em Cascavel e depois se expandiu por vários outros lugares do Estado;
- 1974: o SENAI cria as Unidades Móveis, para qualificar e aperfeiçoar funcionários de empresas;
- 1986: cria a Escola Técnica de Saneamento que tem por objetivo qualificar mão de obra em atividades de saneamento, instalações de Redes Públicas e Ramais Prediais de Águas e Esgoto, Estações Elevatórias e de Tratamento de Água;
- 1990: instalação do Centro de Formação Profissional de São José dos Pinhais, para atendimento das indústrias de madeira e móveis;
- 1990: instalação do Centro de Formação de Campo Largo, para atender às indústrias de produção de cerâmicas e louças (SAPELLI, 2007).

É importante lembrarmos que a criação do SENAI-PR ocorre no momento em que o país, como salientamos na segunda unidade, passava por uma substituição do modelo industrial de importações, visando à produção nacional, o que demandou formação mínima, prática e rápida de trabalhadores para atender às necessidades dessa substituição. O sistema público de ensino profissional de grau médio não atendia a tais necessidades, assim, o governo criou um sistema paralelo de ensino para atender a tal expectativa e entre as instituições desse sistema estavam o SENAI (criado pelo Decreto nº 4.048 de 1942) e o SENAC (criado pelo Decreto nº 8.621 de 1946). Veremos adiante como se deu a expansão deste último no Estado.

³ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

Esse sistema paralelo, conhecido como Sistema S, representou uma desigualdade ainda maior no grau médio, por ser uma formação mínima, prática e rápida, que direcionava o estudante para uma atividade específica e não lhe possibilitava continuidade dos estudos. Dessa forma, funcionava como mecanismo de contenção dos alunos ao grau superior.

Quanto ao setor comercial em 1943 foi aprovado o Decreto nº6.141 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) definindo este como ramo do ensino de segundo grau e diferenciando-o de outros cursos técnicos (PARANÁ, 2004a).

Outro aspecto importante nesse setor foi a participação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC⁴. De acordo com os dados obtidos (SAPELLI, 2007), o desenvolvimento de criação de unidades do SENAC no Paraná ocorreu da seguinte maneira:

- 1947: Curitiba;
- 1970: Londrina, Maringá, Guarapuava e Ponta Grossa;
- 1971: Cascavel, Pato Branco, Irati, Umuarama e Paranaguá;
- 1978: Foz do Iguaçu;
- 1987: Paranavaí e Castro;
- 1993: Toledo e Jacarezinho;
- 2003: foram criados em Curitiba os centros de Hotelaria e Gastronomia e o Núcleo de Educação a Distância (Nead)⁵.

Quanto às iniciativas do setor agrícola, Sapelli (2007) aponta:

- 1888: criação em Curitiba de uma escola para ensino prático da agricultura;
- 1918: criação do Instituto Disciplinar;
- 1918: criação da Escola Agrônômica do Paraná;
- 1920: criação do Patronato Agrícola.

⁴ Criado pela Lei 8.621/1946.

⁵ Em 2007 no Estado do Paraná eram 17 centros de educação profissional do SENAC que atendiam a 182 municípios (SAPELLI, 2007).

Na década de 1930 surgiram as Escolas de Trabalhadores Rurais e as Escolas de Pescadores em diversos municípios do Estado. Nessas escolas eram ministrados o ensino primário e o prático elementar rural. Em 1944 elas passaram a ser de responsabilidade do Departamento de Ensino Superior, Técnico e Profissional. Em 1953, após um período superior a duas décadas de funcionamento sem regulamentação, por meio do Decreto nº 10.858/1953 foi aprovado o regulamento para essas escolas. Existiam nesse período as seguintes escolas:

Dr. Getúlio Vargas, em Palmeira; Fernando Costa, em Santa Mariana; da Granja do Canguiri, em Piraquara; Augusto Ribas, em Ponta Grossa; Olegário Macedo, em Castro; Ernesto Luiz de Oliveira, em Foz do Iguaçu; Franklin Delano Roosevelt, em Santo Antonio da Platina; Gil Stein Ferreira, em Ivaí; Afronomo Hintx, em Faxinal de Catanduvas - Cândido de Abreu; Lizímaco Ferreira da Costa, em Rio Negro; Arlindo Ribeiro, em Guarapuava; Escola de Pescadores: Antonio Serafim Lopes, em Ilha das Cobras – Paranaguá e Marcílio Dias, em Guaratuba (PARANÁ, 2004a, p. 9).

Em 1961 o ensino profissional agrícola do Estado era regulado pelas Leis Orgânicas da Educação Nacional (discutidas na unidade anterior). Com a Lei 4.024/1961, que regulamentou a educação nacional, essas escolas ganharam nova configuração, uma vez que essa Lei determinava a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível de ensino. As leis orgânicas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), que regulavam a educação profissional agrícola no Estado, transformaram as escolas agrícolas em Ginásios Agrícolas e Escolas de formação de Técnicos Agrícolas. Atualmente são os Colégios Agrícolas.

Na área contábil, Sapelli (2007) salienta que em 1869 ocorreu a criação da Escola Alemã, em 1914 essa escola passou a se chamar Colégio Progresso, depois se transformou em Academia Comercial Progresso, por fim em Escola Técnica de Comércio (anexando-se à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná).

- 1931: normatizou-se a profissão de contador no Brasil por meio do Decreto nº 20.158/1931;
- 1943: estabeleceram-se as bases de organização e de regime do ensino comercial.

As mudanças econômicas nas regiões do Estado levaram à criação de diferentes cursos profissionalizantes. Outros exemplos da expansão da educação profissional no Estado são:

- 1940: foi criada a Escola Coronel Tibúrcio Cavalcante para atender à necessidade de mão de obra em decorrência da expansão da rede ferroviária na região de Ponta Grossa (PARANÁ, 2004a).
- 1960: o Instituto Técnico de Química Industrial foi transformado em Instituto Politécnico Estadual;
- 1963: a Escola Florestal foi transferida de Minas Gerais para Curitiba no Paraná, em consequência do dinamismo em torno da exploração florestal e da indústria madeireira. A Escola Nacional de Floresta é denominada, atualmente, Curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal do Paraná.

Quanto à expansão da escola florestal a primeira escola foi criada em 1960 em Viçosa (Minas Gerais), em 1963 foi transferida para o Paraná utilizando prédios, terrenos e instalações da Universidade do Paraná, em Curitiba (antiga Faculdade de Química (PARANÁ, 2004a).

A necessidade da instalação dessa escola no Estado, de acordo com o documento citado acima, foi o desenvolvimento da indústria madeireira desde a década de 1940 no Estado e o fato de Curitiba ter sediado o Primeiro Congresso Florestal Brasileiro em 1953 foram razões para a transferência dessa Escola para o Paraná. A indústria madeireira, naquele momento, atendia ao:

[...] aumento de demanda interna pela madeira para construção de casas, associado à exportação, ao desenvolvimento da indústria moveleira, à construção de Brasília e à ampliação da agricultura de soja, [que] exterminaram drasticamente, no curto espaço de aproximadamente 35 anos, as florestas nativas no Paraná (PARANÁ, 2004a, p. 10).

Com o crescente desenvolvimento nessa área, as escolas florestais continuaram em expansão no Estado até a década de 1970. 1969 – no Colégio Agrícola Augusto Ribas (Ponta Grossa) foi criado o Curso de Técnico Florestal, para atender à demanda naquela região que era de quatro técnicos para cada engenheiro florestal; 1972 – também pela demanda, o curso de Técnico florestal foi transferido para a região de Irati.

Podemos considerar que, no Paraná, após os anos 1970, houve grande expansão de oferta de educação profissional. Com a promulgação da Lei 5.692/1971, se estabelece no segundo grau a profissionalização compulsória. Consideremos as proposições da segunda unidade sobre essa legislação, relembando que essa Lei estava em harmonia com os propósitos do regime militar, no intuito não de romper com o sistema econômico existente e sim de dar continuidade. Para isso a preparação do trabalhador era de extrema importância para fornecer recursos humanos para o mercado de trabalho; assim, era necessária uma educação que permitisse ao aluno adquirir as habilidades que demandava o processo produtivo, naquele momento, na perspectiva do capital.

No Estado do Paraná as habilitações mais ofertadas foram as de Magistério e Contabilidade. Porém, muitas outras tiveram espaço (básica em agropecuária, básica em construção civil, básica em créditos e finanças, básica em saúde, plena de técnico em edificações, entre outras).

Essa ampliação de oferta não representou de fato uma ruptura com a dualidade educacional do segundo grau:

Apesar de todas as garantias, na prática, as condições a que foram submetidos os cursos profissionalizantes não permitiram a consolidação de uma qualificação ampla e consistente. [...] apesar da aparente unificação do ensino de 2º grau, quando todos foram encaminhados para o ensino profissional, houve um classismo explícito, ou seja, foram destinados recursos diferenciados para a qualificação de alunos de diferentes camadas sociais, especialmente, quando freqüentadores de instituições federais (SAPELLI, 2007, p. 89).

A Lei 5.692/1971 não conseguiu tornar obrigatória a profissionalização compulsória nas instituições privadas, assim a formação de mão de obra para o mercado de trabalho ficou a cargo da escola pública e feita de forma precária, permanecendo a formação que priorizava a divisão do trabalho intelectual *versus* manual (HOTZ, 2009). Também é interessante lembrar que o Sistema S continuou em expansão, desta forma, além de esse sistema conter o acesso dos alunos ao ensino superior, a Lei 5.692/1971 funcionou como mecanismo para tal fim nas escolas públicas, na medida em que ofertava uma formação específica e direcionava os alunos para o mercado de trabalho, mesmo que isso não estivesse expresso na legislação. As escolas particulares, no entanto, preparavam seus alunos com o aprofundamento necessário ao ingresso no curso superior (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Alguns aspectos, discutidos na unidade “Significados históricos e políticos atribuídos ao ensino profissional de nível médio”, como impedimentos técnicos, financeiros, materiais, para realizar o ensino médio profissionalizante, resistência da sociedade (classe média, principalmente) ao direcionamento dos jovens ao mercado de trabalho antes de cursar a educação superior, desentendimento entre a burguesia e os controladores dos mecanismos políticos da sociedade no regime militar e a maior seletividade dos empregadores decorrente do aumento de escolarização dos candidatos as vagas de emprego levam a Lei 5.692/1971 a não-obtenção de êxitos. Decorrente disso, em 1982 com a Lei 7.044/82 foi revogada a profissionalização compulsória determinada na Lei 5.692/71.

No Paraná as consequências dessa revogação ficaram expressas entre 1983 a 1986, no governo de José Richa, período em que houve redução no número de habilitações ofertadas no Estado e as que permaneceram foram de magistério, contabilidade e agropecuária. Os cursos de magistério e de contabilidade estiveram em expansão até os anos 1990. De acordo com Hotz (2009), o discurso da democratização é marcante nesse governo. No segundo grau a democratização estava ligada ao discurso de superação da dualidade nesse nível de ensino, por meio da ênfase na educação geral e também ao chamado da comunidade a participar da escola⁶ como medidas que promoveriam maior qualidade na educação.

⁶ A participação da comunidade na escola, apesar de o discurso não apontar para essa direção, permitia ao Estado gradativamente repassar a responsabilidade de financiar a educação (HOTZ, 2009).

Silva (2005) afirma que nesse governo, apesar de o discurso ser no sentido de fortalecimento da escola pública gratuita, os conceitos de descentralização e participação vinham tomando espaço como formas de adequação à política neoliberal. De acordo com essa autora, isso ocorria da seguinte maneira:

No que tange à participação, a Secretaria propunha aos professores que aprendessem com os pais e alunos os '*elementos da comunidade*', das associações e dos sindicatos. Na mesma direção, pretendia-se promover a descentralização da própria Secretaria de Educação e a superação da postura tecnocrática. A descentralização administrativa da Secretaria Estadual de Educação (SEED) teve início mediante a transferência dos Núcleos Regionais de Ensino (NRE) que tinham sede em Curitiba para vinte microrregiões (SILVA, 2005, p. 81).

Nessa proposta, uma das medidas tomadas foi a de transferência de recursos públicos para as prefeituras realizarem a expansão do ensino fundamental nas redes municipais e esses recursos teriam sua aplicação decidida pela Associação de Pais e Mestres – APMs. Também foram ações que representaram essa política de governo as mudanças nos regimentos escolares e as eleições para diretores (SILVA, 2005).

Quanto à mudança nos regimentos, Silva (2005) destaca: a não competência do diretor para cancelar matrícula de aluno, indicação de professores para a contratação, homologação dos estatutos das APMs e de outros órgãos cooperados; extinção dos livros de ocorrências disciplinares. Essas medidas foram bastante criticadas por entidades representativas dos professores e por diretores de escolas que após serem eleitos queriam opinar a respeito de tais assuntos. Com isso a SEED, em 1986, “teve a iniciativa de propor que cada escola elaborasse seu próprio regimento, reunindo professores, funcionários, pais e alunos” (SILVA, 2005, p. 82).

Em se tratando das eleições para diretor, as primeiras foram realizadas em 1983 em 3.500 escolas da rede estadual que tiveram procedimentos peculiares graças ao fato de ter ocorrido simultaneamente com eleições para prefeito e vereadores “o que partidizou o processo”. Do resultado da eleição eram retiradas três pessoas, chamada lista tríptica, que a SEED analisava de acordo com o “currículo, plano de trabalho e parecer dos inspetores de ensino” (SILVA, 2005, p.82).

Outro aspecto importante nessa adequação das políticas educacionais do Estado às políticas neoliberais, mais especificamente no que diz respeito ao nível médio e à educação profissional, foi a ênfase na formação geral. No Brasil as discussões a respeito vinham desde a década de 1980. De acordo com Ferretti (1997), a mudança de paradigma⁷ em decorrência da crise do modelo fordista/taylorista colocava em “xeque” o modelo de trabalhador que atendia a essa demanda e novas exigências eram impostas à mão de obra para que esta atendessem às necessidades da acumulação flexível. Para esse autor, mesmo que, no Brasil, os parâmetros fordista/taylorista:

[...] permaneçam muito vivos entre nós, seja por conta do atraso tecnológico, seja pela visão dos empresários, seja pela sua funcionalidade ao próprio paradigma flexível, sem dúvida a reestruturação da produção (mesmo a encetada de modo tentativo e tímido por empresários brasileiros) colocou em questão o trabalhador que atua no posto específico de trabalho para o qual tinha sido preparado por meio da qualificação formal ou para o qual se capacitou na prática, ao enfatizar uma forma de organização do trabalho que tende a apoiar-se menos nos “componentes ‘organizados’ e explícitos da qualificação e mais nos seus componentes implícitos e ‘não organizados’” (FERRETTI, 1997, p. 229).

Assim, o “antigo trabalhador” tornou-se desqualificado para atender às demandas do novo modelo flexível de produção. E a educação profissional, que capacitava à mão de obra específica para determinada função, entrou em conflito com as exigências produtivas das empresas. Para remodelar o trabalhador de acordo com a organização do trabalho necessitado pelo capital, surgiu o modelo de competências. Para Ferretti (1997) esse conceito se contrapõe ao de qualificação profissional e muitas vezes usado como sinônimo, mas seu diferencial está em enfatizar menos os saberes técnicos, valorizar mais a mobilização para a resolução de problemas e enfrentar os imprevistos que podem ocorrer na dinâmica do trabalho buscando maior produtividade, ao mesmo tempo em que demanda a correlação de

⁷ Movimento de ruptura e continuidade entre Fordismo/taylorismo e toyotismo, “se, de um lado, apoia-se na ciência e na tecnologia disponíveis e no desenvolvimento de estágios mais avançados das mesmas, tem sua origem, basicamente, nas crises recentes de acumulação capitalista, associadas à corrosão do Estado do Bem-Estar Social e à resistência organizada dos trabalhadores à produção fordista, agravadas pela crise energética do início dos anos 70” (FERRETTI, 1997, p. 228).

forças entre os envolvidos, enfatiza a individualização e os resultados, privilegiando a negociação ao invés do embate, o envolvimento à postura crítica.

Adiante voltaremos ao conceito de competências, por hora, basta-nos saber que essas competências, para atender ao empresariado, deveriam ser adquiridas em curto prazo para os trabalhadores presentes e em longo prazo para formar trabalhadores futuros. No primeiro caso, as empresas desenvolviam internamente suas alternativas de formação. Para a aquisição em longo prazo, as empresas voltam-se para dois sistemas:

- a. o de formação profissional, via agências articuladas e/ou subvencionadas pelo empresariado;
- b. os sistemas educacionais regulares, tentando interferir nos rumos que o ensino, em geral, e o público, em especial, possam assumir. Nesse sentido, sob a égide da qualidade total e em nome da competitividade, mas também da equidade, buscaram instrumentalizá-los, articulando-os a seus objetivos (FERRETTI, 1997, p. 230).

Nesse sentido é que a educação de nível médio passou a ser vista em um contexto de formação das novas capacitações. Para Ferretti (1997), entre as questões que dificultavam uma formação mais específica, estava a dificuldade das empresas em listar suas necessidades formativas (com precisão). Para Ferretti (1997), a dificuldade de se determinar o que deveria ser ensinado aos trabalhadores estava na incerteza das necessidades (uma vez que, no processo de produção flexível, elas podem alterar-se muito rapidamente, assim, seria inútil formar para uma atividade rígida). No documento “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (CEPAL; UNESCO, 1995), a organização do ensino médio, dividido entre acadêmico (preparação para a educação superior) e profissionalizante (normal: magistério e técnico-vocacional: preparação para a indústria, comércio, agricultura e serviços), não atendia mais às necessidades da sociedade:

Paulatinamente essa estrutura foi-se desvinculando da economia e da sociedade, cuja evolução só fez acentuar-se. E como consequência todas as modalidades da educação média sofreram processo gradual de obsolescência curricular, oferecendo aprendizagem cada vez mais distanciada das que seriam

necessárias para a atuação numa sociedade moderna (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 58).

Esse documento pontua, principalmente, o ensino técnico-profissionalizante como irrelevante por não acompanhar o aumento e a diversidade dos requisitos necessários ao exercício das profissões, gerando baixa eficiência. Essa questão mais o alto custo por aluno, não-vinculação com o mundo empresarial, resistência às mudanças e a uma formação inadequada dos docentes foram causas do desgaste⁸ desse nível de ensino.

Essas questões foram utilizadas pela Cepal e UNESCO (1995) como justificativas para que a educação se volte para uma formação mais geral, ao invés da específica. Nessa perspectiva nos cursos profissionais a formação específica deveria ocorrer na chamada educação permanente, ou seja, o trabalhador deveria estar sempre se atualizando quanto às especificidades do seu trabalho para estar sempre de acordo com as exigências que tal atividade impõe, estando sempre em condições de empregabilidade⁹. Nessa dinâmica o setor privado encontrou espaço para sua expansão e a capacitação permanente de trabalhadores.

O ano de 1984 foi um período de discussões sobre o segundo grau no Estado do Paraná. Por meio do Conselho Estadual de Educação entraram em pauta as temáticas sobre a reorganização do 2º grau, discutindo-se a reestruturação da educação dos cursos profissionalizantes, e as recomendações eram no sentido de se dar ênfase aos cursos de formação geral, tendo em vista que a Lei 7.044/1982 instituiu o Propedêutico no segundo grau, o que fez com que este perdesse o caráter obrigatório da profissionalização (MIGUEL; OLIVEIRA, 1987). Faremos um paralelo entre as Leis 5.692/1971 e 7.044/1982. A primeira determinava que, além do núcleo comum, os cursos ofertassem as habilitações profissionais. A última definia que a habilitação profissional poderia ser ofertada a critério dos estabelecimentos de ensino. Recordemos na legislação:

⁸ Esses fatores provocam uma aversão pela educação técnica de nível médio, levando a diminuição das matrículas e a evasão (CEPAL; UNESCO, 1995).

⁹ A empregabilidade vem sendo diretamente associada à questão da qualificação profissional, sendo esta representada por um conjunto de atributos que incluem aspectos relativos à educação formal, à capacidade de se aprender permanentemente, de empreender, além de um conjunto de atitudes como iniciativa, autonomia e versatilidade. Esses atributos garantiriam aos trabalhadores a decantada empregabilidade [...] a capacidade de permanecer no mercado de trabalho (BALASSIANO; SEABRA; LEMOS, 2005, p. 4).

Lei 5.692/1971: Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. [...] §3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. §4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.	Lei 7.044/1982: Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. § 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º - A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. § 3º - No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.
--	---

Assim, apesar das orientações para a formação geral, o ensino de segundo grau ficou dividido em profissionalizante e não-profissionalizante. Os cursos profissionalizantes eram cursos de formação em segundo grau, mas que habilitavam para uma profissão, lembrando que ambos, profissionalizantes ou não, permitiam o acesso à educação superior (MIGUEL; OLIVEIRA, 1987).

Em âmbito nacional os cursos profissionalizantes eram distribuídos em: setores primário, secundário e terciário. Em cada um desses setores as habilitações eram classificadas como: básica, parcial e plena¹⁰. Consideremos o número de

¹⁰ A habilitação básica oferece ao estudante uma formação geral em determinado setor da economia, credenciando-o para uma posterior habilitação específica dentro do mesmo setor. A habilitação parcial capacita o estudante ao exercício de uma profissão em nível de auxiliar técnico. A habilitação plena oferece uma formação integral e específica ao estudante, qualificando-o como Técnico Pleno de nível médio (MIGUEL; OLIVEIRA, 1987, p. 3).

matriculas em cada uma delas, no Estado do Paraná, em 1985. Para uma melhor visualização organizamos os dados encontrados em Miguel e Oliveira (1987):

Tabela 1: Matrículas efetuadas nas habilitações profissionalizantes em escolas paranaenses no ano de 1985

Habilitações plenas do setor primário	
Níveis	Nº de matrículas
Esc. Estaduais	1712
Esc. Particulares	489
Total	2201
Habilitações plenas do setor secundário	
Níveis	Nº de matrículas
Esc. Federais	6.704
Esc. Estaduais	2.202
Esc. Particulares	723
Total	9.629
Habilitações parciais do setor secundário	
Níveis	Nº de matrículas
Esc. Federais	306
Esc. Estaduais	1628
Esc. Municipais	58
Esc. Particulares	709
Total	2701
Habilitações plenas do setor terciário	
Níveis	Nº de matrículas
Esc. Estaduais	78.938
Esc. Particulares	16.172
Total	95.110
Habilitações parciais do setor terciário	
Níveis	Nº de matrículas
Esc. Estaduais	5.566
Esc. Particulares	1.612
Total	7.178

Notemos a relação entre os cursos profissionalizantes e os não-profissionalizantes, no Paraná, no mesmo período. No setor primário, as matrículas iniciais representavam 1,24%, no setor secundário eram de 5,44%, no terciário, de 53,70%. Referente ao não-profissionalizante eram 39,62%. Em 1985 temos

retratada a concentração das matrículas nos cursos profissionalizantes, no setor terciário (MIGUEL; OLIVEIRA, 1987).

No governo Álvaro Fernandes Dias (1987-1990), a educação tinha como pressuposto a “democratização do acesso à escola, re-ordenamento interno do sistema educacional e educação como fator efetivo de mudança social”. De acordo com Silva (2005, p. 84), são prioridades apontadas no documento “Diretrizes para a Política Educacional Paranaense” (1987):

[...] correção da disparidade entre idade e série; criação do Ciclo Básico de alfabetização; definição de conteúdos básicos; melhoria das condições do trabalho docente; programa de atendimento pré-escolar; adequação ao ensino rural; ampliação do acesso e permanência dos alunos do ensino médio e reestruturação dos cursos desse nível de ensino; incentivo ao ensino supletivo e destinação de recursos financeiros à educação especial.

Outra questão que demonstra bem a política do governo Álvaro Dias está no documento “Propostas para discussão de filosofias e políticas operacionais na área da SEED/PR” (1987), que acrescentou “o conceito de escola competente, o mesmo que iria subsidiar a gestão de excelência do governo de Jaime Lerner (1995-2002)” (SILVA, 2005, p 84). A escola democrática seria a escola competente:

[...] adotou-se para a educação o conceito de “escola competente”, sendo esta a que conseguisse democratizar as relações, permitindo que a comunidade participasse da manutenção da estrutura física e dos serviços prestados pela escola, oferecendo assim uma educação de qualidade com a racionalização dos recursos advindos do Estado (HOTZ, 2009, p. 5).

O conceito de competência também estava ligado à capacidade da escola em dotar o estudante de competências intelectuais básicas e de instrumentos para este alcançar o saber de acordo com a idade e estágio do desenvolvimento, mas fazê-lo em curto prazo e baixos custos. Desta forma constatamos a minimização do Estado frente aos gastos com a educação escolar. Essa política de redução do Estado nesse governo foi sintetizada por Silva (2005, p. 84) da seguinte maneira:

A função de minimização do Estado para as questões sociais se explicitou no governo Alvaro Dias, por meio do retrocesso do poder sindical; da descentralização do sistema escolar em questões de interesses políticos; da ênfase na educação básica (seguindo os ditames dos organismos internacionais); implementação de políticas compensatórias.

Lembrando que as políticas compensatórias, de acordo com essa autora, se davam por meio de projetos especiais como: “Tempo de Criança, Pró-Município e Os livros criam Asas” (SILVA, 2005, p. 84).

De modo geral essas políticas resultaram na municipalização da educação fundamental I (1ª à 4ª série)¹¹, o Ciclo Básico de Alfabetização (promovido pela Secretaria Estadual de Educação)¹² e o combate ao poder sindical¹³. Este teve papel importante nesse governo em consequência da relação de conflito existente entre o governo e os trabalhadores da educação, por estes se encontrarem em precariedade de condições de trabalho e salário (SILVA, 2005).

Quanto à educação de nível médio, essa política educacional voltada para a minimização do Estado teve como ação as discussões sobre a reestruturação do segundo grau e, de acordo com Sapelli (2007), reestruturação dos cursos noturnos, dos colégios agrícolas e do florestal.

O governo seguinte (Roberto Requião 1991-1994), para Silva (2005), foi de continuidade das políticas de minimização e intensificou o processo de municipalização da educação fundamental I.

¹¹ Quanto à municipalização nesse governo, Silva (2005, p. 85) pontua: “apresentou riscos à concepção de “escola unitária e do padrão único de qualidade”; houve atraso dos salários dos professores em vários municípios; houve diferenciação entre a posição assumida pelo NRE e pelos municípios em relação à municipalização; os recursos financeiros repassados aos municípios foram insuficientes”.

¹² “A proposta que deveria abranger princípios qualitativos e democratizantes pendia para um processo de aligeiramento da escolarização e para a alteração nos índices de evasão e reprovação com a preocupação apenas de racionalizar os custos do processo e não com a sua qualidade” (SILVA, 2005, p. 85).

¹³ “Para os neoliberais, os sindicatos são um dos culpados pela crise na educação, por defender aquilo que os neoliberais combatem, justificando que são geradores da crise, “mais intervenção, aumento dos recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública, entre outros”” (SILVA, 2005, p. 85).

3.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL ENTRE 1991-2002 NO PARANÁ

3.2.1 Governo de Roberto de Mello e Silva Requião (1991-1994)

O governo Roberto Requião, no seu primeiro mandato (1991-1994), teve como característica marcante a adoção das orientações internacionais. Silva (2005, p. 87) afirma sobre esse assunto:

As principais ações do governo Requião para o setor educacional respondiam, no início dos anos 90, às novas diretrizes do Banco Mundial. Entre as principais ações podemos ressaltar o acirramento do processo de municipalização, a valorização de experiências inovadoras, a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas, o plano de capacitação docente, os altos investimentos na administração e as negociações com o BIRD e o BID.

Silva (2005, p. 87) afirma que houve um deslocamento da proposta de educação democrática para direcioná-la no sentido de uma modernização para a competitividade. Nesse aspecto a política do governo significou: “[...] transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual”.

Nessa perspectiva houve ênfase na autonomia da escola, como acréscimo à participação e descentralização, buscando uma postura responsável da escola e da comunidade perante suas necessidades. Hotz (2009) assegura que, para atingir tal objetivo, as ações do governo foram: permitir a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, práticas de avaliação que permitissem superar a repetência e a evasão escolar, autonomia para angariação de recursos. Esses aspectos permitiriam maior qualidade na educação, de acordo com o discurso do governo.

Para Silva (2005), nesse período a questão da gestão democrática passa a fazer parte das estratégias de governo para que as escolas alcançassem de forma

ideológica sua autonomia, oportunizando a comunicação entre escola e comunidade, incentivando a busca por convênios e parcerias. Na continuidade dessas políticas a gestão democrática perde sua força, na medida em que, na busca pela minimização do Estado promove incentivos como premiações às escolas que apresentassem a gestão compartilhada¹⁴, concordamos com Silva (2005) quando afirma que essa prática se configurou como individualista por mérito e com princípios mercantis. No governo de Jaime Lerner (1995-2002) essas práticas ganharam impulso.

As políticas do governo Requião, de acordo com Silva (2005, p. 90), deram o impulso inicial para as políticas implantadas no governo Lerner (1995-2002). Essa autora sucinta esse período como: “[...] um movimento crescente de desregulamentação / regulamentação, centralização / descentralização do Estado que foi gradativamente reduzindo sua intervenção no financiamento da educação, porém não diminuindo o controle sobre o sistema escolar em nenhum momento”.

Esses princípios que começam a materializar-se no governo Requião norteavam também o ensino de segundo grau, o que influenciava na configuração da educação profissional. O governo Requião traçou as três principais diretrizes para o ensino profissionalizante no Estado, ficando definida a:

[...] reestruturação curricular dos cursos técnicos de 2º grau, em continuidade ao processo iniciado anteriormente; melhoria do ensino técnico agrícola, priorizando a formação integral do aluno, compatibilizando as práticas voltadas à qualificação profissional, com o desenvolvimento consciente da cidadania; consolidação da proposta pedagógica do Curso de Formação para o Magistério, em integração com a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização. (SAPELLI, 2007, p. 56).

Entre 1991 e 1994 o segundo grau ofertava habilitação profissional e/ou educação geral em 699 colégios paranaenses e as habilitações que se destacavam eram de magistério e contabilidade¹⁵. Desses 699 colégios 499 ofertavam a

¹⁴ Silva (2005, p. 91) afirma que esse modelo se inspirava na Gestão Participativa, em que existem “espaços de intervenção dos trabalhadores nos procedimentos administrativos e comerciais, porém, raramente na condução geral da empresa ou instituição”, desta forma, criando novas maneiras de “subjetividade nas relações interior e exterior ao sistema de ensino”.

¹⁵ Das matrículas feitas no 2º grau, em 1994, 39% eram no Educação Geral, 34%, na habilitação de

educação geral, ou seja, antes mesmo da aprovação da 9.394/1996 se enfatizava a formação geral no nível secundário. Ainda assim eram ofertadas 1.395 habilitações no ano de 1994 no Paraná e no período entre 1993 a 1994 houve uma tentativa de se impulsionar a reestruturação agrícola. Mas as tentativas de reestruturação no ensino profissional não significaram, em nenhum momento, um caminhar para a formação científico-tecnológica consistente, conforme assevera Sapelli (2007).

3.2.2 Governo de Jaime Lerner (1995-2002)

Com Jaime Lerner no governo do Estado, em seu primeiro mandato (1995-1999), houve um processo de extinção dos cursos técnicos na rede pública de educação. Uma das justificativas utilizadas pelo governo para extinção dos cursos técnicos era justamente a grande expansão destes, de forma que não havia demanda para tais profissionais. Vale lembrarmos que em 1997 foi aprovado o Decreto nº 2.208/97 que desvinculava a educação técnica e profissional do ensino médio, ou seja, o governo estava reorganizando a rede educacional do Estado em compatibilidade com as orientações e determinações legais da reforma educacional em nível nacional mesmo antes de elas serem aprovadas. Para Sapelli (2007), tal fato se deveu por o Paraná estar se adequando às orientações do BID, visando a recursos para a educação. Esse governo é considerado o grande solidificador das relações do Estado com tais agências.

A política neoliberal estava em pleno desenvolvimento no país, durante o período de 1995 a 2002. O princípio da autonomia ganhou *status* de melhoria no âmbito educacional, uma justificativa para levar a escola a gerir recursos de outras fontes que não o Estado. A escola angariava recursos por seus próprios meios e o Estado buscava recursos das instituições privadas para suprir as necessidades da educação, promovendo a descentralização da educação. No Paraná durante o governo Lerner (1995-1999) podemos destacar o Programa Expansão, Melhoria e

Contabilidade, 16%, no Magistério, 8%, nos cursos de Administração, Comércio e outros, 1%, nos cursos da área de saúde, 1%, na área industrial e 1%, na área agrícola (SAPELLI, 2007, p. 57).

Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM – e o Programa Qualidade de Ensino Público do Paraná – QPE – como exemplos de aplicação de tais políticas (LOCH; ROCHA, 2007).

O PROEM representou a entrada das orientações das agências internacionais na educação profissional, de forma que esta se submetesse à iniciativa privada, além de fazer parte da política do governo, pautada em um modelo de gestão (assunto que abordaremos mais adiante), no sentido de minimização do Estado. Silva (2007, p. 7) escreve:

A política educacional do Paraná no governo de Jaime Lerner (1995-2002) foi marcada por um modelo de gestão pública que reformou todo o aparato do Estado no sentido de torná-lo enxuto, fragmentado, mas centralizado em um núcleo pequeno de tecnocratas oriundos do setor privado da economia.

O documento “Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos” (2005a) resume o que representou a reforma da educação profissional no Estado durante o governo Lerner da seguinte maneira:

No contexto da reforma, na rede estadual a política foi a da desativação dos 1.080 cursos profissionalizantes existentes até 1996, e a implantação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), que, como consequência, de longo e médio prazo, remeteu à iniciativa privada a formação profissional técnica de nível médio, inclusive com a utilização dos espaços das próprias escolas públicas. Este Programa, também financiado com recursos do BID, representou um “verdadeiro laboratório para criação e experimentação de alternativas para o Ensino Técnico” por sua concordância com as orientações dos organismos internacionais (PARANÁ, 2005, p. 11).

Foi um período de perdas quanto à educação profissional de nível médio pública no Paraná, pois os cursos existentes na rede pública naquele momento praticamente foram extintos. As justificativas utilizadas pelo governo do Estado do Paraná para essa extinção foram: o novo tipo de trabalhador objetivado pelo mercado de trabalho exigia uma ênfase na educação básica em detrimento da profissional; o financiamento da educação que também serviu a esse propósito, na

medida em que as agências financiadoras internacionais pressionavam para priorização da educação fundamental. O governo utilizando a questão da falta de recursos para o ensino de 2º grau defendeu a privatização da educação profissional de nível médio. Desse processo resultou uma indução da responsabilidade pela educação profissional para a sociedade e para as empresas privadas (ALVES; RADO, 2009).

Para Viriato (2008) as escolas que ofertavam cursos profissionais de nível médio sofreram pressões políticas para aderirem ao PROEM e extinguirem esses cursos. Houve resistências, mas muitas escolas não suportaram tamanha pressão advinda da SEED e, acabaram aderindo a esse processo de transição. Enfrentaram dificuldades, pois, as escolas que além de atender a educação geral passaram a acolher a demanda decorrente do ensino fundamental e médio profissional. Outras dificuldades foram: a perda de direito de conclusão dos cursos em extinção por parte dos alunos que reprovavam (eram encaminhados para os cursos de educação geral) e os professores contratados pelo regime da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT – foram demitidos.

3.3 OS ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO, ENTRE 1995 A 2002, NO ESTADO DO PARANÁ

Da metade da década de 1990 até 2002, a educação profissional no Estado do Paraná esteve de acordo com a proposta do Decreto nº 2.208/1997, ou seja, essa modalidade foi ofertada de forma desvinculada ao ensino médio. Julgamos oportuno sublinhar que naquele momento o Estado sofria mudanças em seu papel. Voltava-se para as políticas neoliberais, pois a economia capitalista em crise passava por um processo de reestruturação do processo produtivo. A sociedade imersa na “globalização”, os países do capitalismo central ditando as orientações educacionais para os países periféricos, o Brasil promovendo um amplo processo de reformas educacionais e o Estado do Paraná se submetendo a alterações na rede pública de ensino, antecipando-se à legislação federal, têm como consequência as

reformas de ensino como orientação para seu desenvolvimento, pressuposto das agências internacionais que difundiam exemplos de sucesso a serem seguidos pelos países periféricos (CZERNISZ, 2006).

A escola, dentro da nova dinamização social imposta pelos interesses capitalistas, foi vista, pelos neoliberais, como um passaporte à reorganização das relações humanas diante dos novos valores incorporados pelas políticas de redefinição do Estado nos países periféricos. Para Saes (2001), entre as políticas incorporadas pelos países periféricos, influenciadas pelas determinações das agências internacionais, estão: privatização¹⁶, desregulamentação¹⁷ e abertura da economia ao capital internacional¹⁸. De acordo com Peroni (2003), as políticas brasileiras, neste contexto, foram: descentralização¹⁹, publicização²⁰ e terceirização²¹. Estas, para os neoliberais, seriam formas de as organizações sociais (pautando-se na lógica de mercado) realizarem, com eficiência e eficácia²², as atividades que o Estado não tinha condições de realizar.

A política educacional, entendida como atividade não-exclusiva do Estado, sofreu influência de valores incutidos em tais políticas, entre eles: a competitividade, que no discurso seria a busca por uma educação que formasse mão de obra habilitada para atender às demandas produtivas e resultasse em elevação da produtividade (vinculando educação e produtividade); as relações de mercado que regessem os processos educacionais; a autonomia das escolas que estivessem

¹⁶ Não só a desestatização de empresas públicas, geradoras de produtos industriais ou serviços pessoais, como a desestatização de atividades administrativas, tais como o serviço penitenciário, o Banco Central, Receita Federal e etc. (SAES, 2001, p. 82).

¹⁷ A redução da atividade reguladora e disciplinadora do Estado no terreno da economia (em geral) e das relações de trabalho (em particular) (SAES, 2001, p. 82).

¹⁸ Eliminação incondicional das reservas de mercado e do protecionismo econômico (SAES, 2001, p. 82).

¹⁹ O Estado transfere para terceiros a execução de serviços públicos, ou seja, passam a ser considerados serviços não-exclusivos do Estado. No caso das políticas sociais, de acordo com Peroni (2003), estas são transferidas para o setor privado e para sociedade civil.

²⁰ Transforma uma organização estatal em organização de direito privado, ou seja, público não-estatal (PERONI, 2003).

²¹ Processo de transferência de serviços auxiliares para o setor privado, entre eles, serviços sociais e científicos (PERONI, 2003).

²² **Eficiência:** entendida como grau de aproximação entre o previsto e o realizado, em matéria de treinados, carga horária, abrangência espacial e setorial, aplicação de recursos – entre outras variáveis; **Eficácia:** expressa pelo benefício das ações de EP para os treinandos, em matéria de obtenção ou manutenção de trabalho, geração ou elevação de renda, ganhos de produtividade e qualidade, integração ou reintegração social (BRASIL, 1999b, p.26). Alves; Moreira e Puziol (2009) sintetiza como racionalização, otimização de recursos e obtenção de resultados.

ligadas à busca por meios próprios de sustentabilidade de seu funcionamento, por meio da participação da comunidade.

Outros valores que passaram a determinar a política educacional foram: a focalização, que seria a oferta de atendimento do Estado apenas àqueles grupos minoritários (negros, índios e outros) que não teriam acesso à educação ofertada pelo setor privado; a centralização do controle de resultados possibilitado pelos processos de avaliação; o empreendedorismo, conceito ligado à incapacidade do Estado no sistema capitalista (pós 1990) de ofertar empregos formais para toda a população, consiste em formar para que o sujeito se responsabilize por sua capacidade de manter-se empregável, ou seja, procurar formas de gerir seu próprio trabalho, na medida em que, vivemos numa sociedade sem empregos; nesse sentido temos as perdas de direitos sociais e os sujeitos são responsabilizados pelo seu sucesso ou insucesso na vida profissional.

A questão da formação educacional está intimamente ligada a essa concepção, na medida em que uma justificativa utilizada pelos neoliberais para explicar o desemprego e subemprego é a falta de escolaridade suficiente para o sujeito se manter empregado. Assim, desconectando os problemas de desemprego ou trabalhos em condições precarizadas de sua relação com o sistema capitalista e o modelo de acumulação flexível.

Nessa perspectiva o Paraná adéqua sua rede de ensino médio e profissional dentro da ordem da vez, em que a educação incorpora as relações de custo/benefício, e busca assentar a sua formação nas competências exigidas pelo mercado de trabalho, uma vez que seria inútil se preocupar com um conhecimento que não é demandado à ocupação de um posto de trabalho. Pautadas nessas ideias, as políticas sociais para a educação profissional e média se consolidaram no Estado do Paraná.

O que determinou esse período, de modo geral, quanto à educação profissional de nível médio, foram os acordos do Estado com os financiadores externos, tornando a política educacional paranaense submissa aos interesses econômicos internacionais.

Esse dado pode ser constatado pelo financiamento externo para execução de Programas como o PQE e o PROEM [...] as mudanças do Aparelho do Estado Brasileiro e a concessão de empréstimos ao Brasil pelo Banco Mundial, viabilizando implementar uma nova política na educação fundamental e média do Paraná (CZERNISZ, 2006, p. 124).

Os interesses econômicos internacionais instalaram nos países periféricos, empresas capitalistas e, no Paraná não foi diferente. Para viabilizar esse processo de assentamento dessas empresas no Estado, era necessário todo um trabalho de convencimento em defesa da modernização produtiva, que traria empregos para a população. Discurso esse que não teve como se manter, já que a lógica dessas empresas visava ao lucro.

O processo em curso no Paraná a partir da modernização de parques industriais e da implantação de novas formas de produção permitiu uma lucratividade às empresas que aqui se instalaram pela obtenção da redução ou isenção de custos fiscais conseguidos pela promoção de uma política facilitadora (CZERNISZ, 2006, p. 124).

Do acima exposto, podemos perceber que as políticas educacionais para a educação profissional de nível médio no Paraná na década de 1990 significaram políticas para atender a interesses privados, na medida em que as empresas que aqui se instalaram é que de fato tiveram maior lucro e não a população como quiseram fazer parecer os discursos políticos. Neste sentido, Czernisz (2006) pontua a precarização da população paranaense no período:

[...] entre os estados do sul do país tem a “maior taxa de fecundidade – 4,1% em 1991 – e menor esperança de vida – 69,1%, e também a maior taxa de mortalidade infantil 7,6%”; baixo acesso ao saneamento: em torno de 48% da população do estado; analfabetismo adulto por volta de 5%; e distribuição de renda insuficiente: os 40% de paranaenses mais pobres dispunham de apenas 9,0% da renda (CZERNISZ, 2006, p. 125).

Desta forma fica clara a desarticulação entre a vinda de empresas externas para o Estado e uma educação profissional de nível médio, voltada para atender à demanda dessas empresas, com ganhos em qualidade de vida para a população.

Outro dado para o qual Czernisz (2006) chama atenção em relação às determinações internacionais para a educação paranaense é a minimização do Estado frente suas responsabilidades de financiar a educação, chamando a sociedade civil para atuar em busca de auto sustentabilidade. Podemos destacar, como exemplo, a reativação das Associações de Pais e Mestres – APMs, com o objetivo de obtenção e gerenciamento de recursos financeiros para manutenção das escolas, função que antes pertencia ao Estado. Temos assim, uma das formas de desdobramento, consequência da modernização administrativa no Estado, orientada por princípios econômicos, reestruturando os princípios e metas das escolas (CZERNISZ, 2006).

Essa nova política educacional trazia consigo uma renovação no conceito de gestão:

[...] nesse governo houve um esforço para se redefinir conceitos. A política educacional “passa a associar as expressões “*Escola de Excelência*”, “*Flexibilização do Sistema*” e “*Gestão Compartilhada*”, que se constituíram e se constituem em *slogans educacionais* [...] nos textos que tentam explicar essas novas formas de organizar o sistema de ensino, retomam-se os conceitos de participação, autonomia e descentralização, num esforço de redefinir o que se entende por democracia ou gestão democrática. É o processo de apropriação do conceito histórico (SILVA, 2005, p. 91).

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná implantou a gestão compartilhada²³ na rede estadual de educação. Esse modelo de gestão deveria articular as relações com a comunidade e garantir esse processo de participação, mas o que no discurso seria para promover a democratização social se tornou estratégia de dinamização da competitividade social.

²³ “A concepção de *gestão compartilhada* tem sido muito difundida em cursos para gestores de empresas privadas, em que se pretende que a administração conte cada vez mais com a adesão do empregado aos propósitos da empresa. A Gestão Compartilhada inspira-se na denominada Gestão Participativa - GP, expediente de administração de empresas em que se criam situações ou espaços de intervenção dos trabalhadores nos procedimentos administrativos e comerciais, porém, raramente na condução geral da empresa ou da instituição. Essa proposta de gestão pode contribuir para a criação de uma nova cultura organizacional, capaz de moldar novas formas de subjetividade nas relações interior e exterior ao sistema de ensino” (SILVA, 2005, p. 91).

As reformas na gestão do sistema de ensino e das escolas foram anunciadas como um aprofundamento do processo de democratização coerente com as versões liberais americanas. Entretanto, a gestão em si tornou-se a essência das relações sociais e não os mecanismos a serviço do que poderia ser um processo de democratização social, no sentido da igualdade social e não apenas da dinamização da competição social. Nesse sentido a gestão tornou-se fetiche. O milagre que poderia modernizar a educação nas escolas estaduais do Paraná, criando-se centenas de cursos por ano sobre gestão da escola, da sala de aula, da APM, da comunidade, dos recursos humanos, dos clientes, do currículo, da qualidade de vida, etc. (SILVA, 2007, p. 8).

Por meio da Gestão as escolas resolveriam seus problemas independentemente dos recursos disponíveis. nos discursos uma “boa” gestão seria capaz de motivar a comunidade escolar a reproduzir a escola possível, ou seja, se fosse uma escola pobre em recursos, poderia ser bem enfeitada, todos envolvidos bem animados, sendo útil a sociedade reciclando lixo e limpando as carteiras; se a escola fosse rica e com recursos abundantes (advindos dos pais da classe de renda média), poderia tornar-se requintada, segura, confortável, com carteiras novas e finas, alunos orgulhosos de estudar numa escola que estivesse em posição de destaque no ranking das melhores escolas. A essa Gestão “eficiente” era atribuída a capacidade de apagar as desigualdades sociais e educacionais de forma milagrosa (SILVA, 2007).

Nesse sentido o governo promoveu a autonomia das escolas vinculada à busca individualizada por sucesso; a boa gestão era aquela que conseguisse levar a sua escola a adquirir o “status” de excelência²⁴ e receber premiações. Assim a política do governo Lerner promoveu a competição entre as escolas (SILVA, 2007).

O modelo de gestão compartilhada implementado nas escolas estaduais estava carregado de intencionalidades de promoção da reforma educacional pautada em interesses neoliberais. Consideremos o que escreveu Silva (2007, p. 8) sobre as finalidades desse modelo de gestão no governo Lerner:

Este consistia em associar: 1) racionalização técnica e financeira, 2) promessa de melhoria da qualidade do ensino mesmo com escassez de recursos, 3) centralização das decisões (de forma velada)

²⁴ Entendemos em Silva (2005) que esse conceito estava ligado às estratégias para atrair a participação da comunidade em forma de contribuição, adquirindo autonomia para resolver os problemas educacionais.

combinada com a descentralização financeira e de tarefas preestabelecidas, 4) estímulo à privatização das escolas públicas, 5) re-significação de pressupostos advindos das camadas populares num contexto de redemocratização da sociedade, tais como democracia, gestão democrática, participação, autonomia e descentralização, adaptados à dinâmica do mercado, como estratégia para obter a hegemonia neoliberal.

O discurso do governo era de oferecer um modelo de gestão milagroso, que poderia resolver, se não todos, pelo menos a maioria dos problemas educacionais. Silva (2007) assegura que esse discurso era um “fetiche” e por isso não durou muito tempo. A frustração surgiu quando os atores envolvidos perceberam que o novo modelo de gestão não resolveria os problemas de desigualdade e qualidade na escola, como prometido. O trecho do texto de Silva (2007, p. 8) que explicita o desencantamento dos sujeitos nas escolas que não alcançaram a “tão almejada excelência” esclarece:

Nestas escolas surgem os sentimentos de frustração, complexo de inferioridade, além de críticas e embriões de resistência. Resistência ao fetiche, à mentira quando se diz que tudo se resume a problemas de gestão, que as desigualdades de classes sociais não interferem na qualidade da escola e que o Estado não deve intervir como principal provedor e financiador da educação.

Silva (2007, p. 8) enfatiza a contradição revelada no discurso sobre a gestão compartilhada e a posição assumida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná:

Foi possível diagnosticar incoerência entre discurso e prática, além da fragilidade do conceito de democracia inerente ao modelo de gestão proposto pela SEED. Cobra-se das escolas um trabalho coletivo, participativo e autônomo. No entanto, determinam-se orientações verticalizadas e autoritárias, além de se escamotear os aspectos políticos, econômicos e sociais do modelo de gestão instalado que garante a alienação e a dominação consentida.

Esse modelo de gestão implantado no governo de Jaime Lerner (1995-2002) foi uma forma de atender os interesses da política educacional voltada às orientações das agências internacionais, afirmadoras da formação mais geral como

necessárias, pois estariam em sintonia com os requisitos exigidos pela propalada empregabilidade. Mesmo esse modelo sofrendo resistências durante o governo de Jaime Lerner (1995-2002), os interesses da política educacional voltada para atender às orientações das agências internacionais foram inexoráveis e dominantes.

No Estado do Paraná a adequação a esse contexto ficou explícita na implantação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM – Entre os principais objetivos do PROEM estava “a participação das comunidades na vida da escola, de forma mais intensa”, ou seja, os conceitos de autonomia e de descentralização. Além disso, para Silva (2005, p. 92), o subprograma “Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional”:

[...] demonstra a mudança na significação da gestão da educação, com o objetivo de torná-la ágil e eficiente sob o ponto de vista mercadológico, pretendendo ser capaz de alcançar bons resultados com recursos escassos (VIRIATO et al. 2001, p.188-189). Este subprograma foi considerado a mola propulsora para a “modernização” da política educacional do Paraná. Para tanto, era necessário “capacitar” os profissionais da comunidade escolar, chamar a “participação” da comunidade e garantir o acesso e permanência dos alunos nas escolas.

Percebemos a contradição existente no discurso de melhoria e modernização na educação média, na medida em que ficou clara a promoção da gestão compartilhada, da participação, da autonomia, da descentralização, ou seja, que a comunidade assumisse os problemas educacionais, inclusive seus custos, desviando do Estado essa responsabilidade.

O PROEM representou um marco na política educacional do governo Lerner (1995-2002), e por tal razão ocorreu à implementação desse Programa que promoveu uma remodelação da educação média e, conseqüentemente, da educação profissional no Paraná. É o que veremos no próximo tópico.

3.4 PROEM e PARANATEC

Cêa (2005, p. 9) afirma que o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM)²⁵ inseriu no Paraná o modelo de ensino médio desvinculado da educação profissional, de forma que desmontou uma estrutura existente, “por meio da desqualificação do ensino médio e da transferência da responsabilidade sobre a educação profissional para a iniciativa privada, com a manutenção do financiamento público”. Com essa ação, os cursos de ensino médio profissional foram praticamente extintos no Estado e o nível médio deixou de ter sentido para muitos dos jovens paranaenses.

O governo, alegando não ter recursos para a educação profissional de nível médio (se ofertados, cursos de qualidade exigem recursos materiais e laboratórios, o que eleva os custos), buscou não somente parceiros nacionais, mas também recursos de instituições internacionais²⁶. É oportuno registrarmos que esse processo no Estado teve início com o governador Roberto Requião (1991-1994) entrando em discussões para a implantação do PROEM, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Como esse projeto não foi aprovado no governo de Roberto Requião, o governador Jaime Lerner (1995-1999) foi quem deu continuidade às negociações, fazendo dele uma prioridade (SAPELLI, 2007).

Após o PROEM ter sido aprovado pelo BID, em setembro de 1996, este programa entrou na pauta de discussões do senado, em novembro desse mesmo ano, quando houve problemas para sua liberação, pois o mesmo “questionava a capacidade do Paraná em pleitear o empréstimo” (SAPELLI, 2007, p. 61). Recordemos que o início das discussões e negociações do PROEM se deu no governo Requião, mas, como senador, este se posicionou contra tal empréstimo, pautando-se nos resultados apresentados pelo Tribunal de Contas do Paraná que demonstrava que o Estado estava em alerta vermelho quanto à sua dívida pública²⁷. Perante o projeto, a contrapartida do Estado do Paraná seria de 122.000.000.00 milhões de dólares e o Banco Mundial se responsabilizaria por 100.000.000.00

²⁵ Czernisz (2006) pontua esse Programa como estratégia paranaense em se adequar o ensino de nível médio do Estado às propostas das agências internacionais para a educação; um dos indicadores desta relação é o fato de os recursos para pôr em prática tal Programa terem origem internacional.

²⁶ Entre elas o Banco Mundial - BM - e O Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (SAPELLI, 2007).

²⁷ De acordo com Sapelli (2007), em discurso proferido por Requião, a dívida pública que era de R\$ 1.395.684.928,99 em 1994 passou para R\$ 2.403.921 bilhões em 1997.

milhões. Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001) apresentam um cronograma que pode dar clareza e explicitar tais dados:

Tabela 2: Cronograma do Desembolso do BID e Contrapartida do Estado (em dólares)

ANO/%	Desembolso do BID (45% do total)	Contrapartida do Estado (55% do total)	TOTAL
1998 (Ano 1 – 10%)	10.000.000,00	12.200.000,00	22.200.000,00
1999 (Ano 2 – 25%)	25.000.000,00	30.500.000,00	55.500.000,00
2000 (Ano 3 - 36%)	36.000.000,00	43.920.000,00	79.920.000,00
2001 (Ano 4 – 23%)	23.000.000,00	28.060.000,00	51.060.000,00
2002 (Ano 5 – 06%)	6.000.000,00	7.320.000,00	13.320.000,00
Total – 100%	100.000.000,00	122.000.000,00	222.000.000,00

Fonte: Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 62).

Em razão dos argumentos de que o Estado não estava em condições de pleitear o financiamento para o PROEM, medidas foram tomadas para impulsionar o projeto e essas foram no sentido de pressionar as escolas para adesão ao PROEM e ajustamento às diretrizes internacionais:

[...] algumas ações que não dependiam de verbas foram implementadas a partir de 96, no sentido de pressionar as escolas para que assinassem o Termo de Adesão ao PROEM. Assinar tal Termo significava optar pela extinção gradativa dos cursos regidos pela Lei 5692/71. Nesse processo, o governo do Paraná representava a antecipação das políticas federais que seguiram as diretrizes do BM/BID, o que nos permite, portanto, afirmar que a referência das reformas do governo Lerner para o ensino profissional não foram nem a LDB 9394, que só foi aprovada em 96, nem o Decreto 2208, aprovado só em 97, mas as diretrizes internacionais (SAPELLI, 2007, p. 64).

O projeto tinha como objetivo promover a eficiência, a eficácia e a equidade no sistema estadual de educação de nível médio, enfatizando a formação geral, em detrimento dos cursos profissionalizantes de nível médio. Houve pressão por parte

do governo para que as escolas aderissem ao Programa, mas tinha que parecer adesão voluntária por ainda não existir o respaldo legal, e com a aprovação das escolas, o Programa seria consolidado facilmente (SAPELLI, 2007). A pressão se tornou ainda mais forte quando, em outubro de 1996, foi aprovada a resolução/SEED 4.056/96 que determinava a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes no Estado a partir de 1997: “a pressão era tão grande que todos temiam as retaliações às escolas que não aderissem ao Programa” (SAPELLI, 2007, p.65).

Em novembro de 1996 o governo recuou para obter ganhos depois, ou seja, como a situação era tensa, a pressão contra as escolas foi divulgada na imprensa e o PROEM seria votado na Assembleia Legislativa, assim, algo seria necessário para afastar o risco de não-aprovação. Isso fez com que a Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED/PR – retirasse a adesão obrigatória das escolas ao PROEM e o funcionamento dos cursos profissionalizantes foi garantido. Em novembro de 1996 foi revogada a resolução/SEED 4.056/96 e foi aprovada a nova resolução/SEED 4.394/1996 (SAPELLI, 2007). De acordo com a autora nesta resolução consta:

Art. 2º - Os estabelecimentos de ensino que não aderirem ao PROEM poderão continuar com as mesmas habilitações atualmente ofertadas nos níveis atuais.

Art. 3º Os estabelecimentos de ensino que aderirem ao PROEM estarão, a partir do início de 1997, autorizados a ofertar o curso de Educação Geral, de Segundo Grau, em substituição à(s) habilitação(ões) do mesmo grau, naqueles estabelecimentos onde não haja a oferta deste curso, além de iniciarem a implantação dos principais componentes do Programa.

Art. 5º - Os estabelecimentos de ensino que aderirem ao PROEM terão a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primários, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do início de 1997 (SAPELLI, 2007, p. 66).

Podemos ler em Sapelli (2007) que essas informações não foram amplamente divulgadas pela SEED, então a APP/Sindicato adiantou-se, informando em seu jornal mural de 1996 as razões pelas quais as escolas não deveriam aderir ao PROEM. Entre eles a eliminação do ensino profissionalizante de 2º- grau nas

escolas públicas do Paraná; deixaria a oferta desse ensino às instituições particulares; a Secretaria de Educação do Paraná entregaria o gerenciamento dos Centros Profissionalizantes à iniciativa privada por meio da Paranatec (Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná); gastaria muito recurso público para a implantação do programa; não seriam garantidos direitos dos alunos de prosseguir estudos iniciados; criariam Centros Regionais de Formação Profissional (desconsiderando as necessidades de oferta de ensino profissional nas pequenas e médias cidades do Paraná) e a demissão de professores que atuavam nas áreas profissionalizantes (SAPELLI, 2007).

Mesmo assim, por receio de não receber verbas e por falta de informações precisas, cerca de 90,51% das escolas aderiram ao PROEM. Isso provocou em 1997 a extinção da maioria dos cursos técnicos no Estado do Paraná. De acordo com o rascunho do Relatório²⁸ de Término do PROEM (DEZOLT, 2006), em 1999 havia apenas nove cursos de educação profissional na rede estadual. Quanto aos cursos de magistério, 300 escolas estaduais ofertavam esse curso e após a aprovação do PROEM apenas 14 continuaram ofertando essa formação (SAPELLI, 2007). Essa diminuição ocorreu mesmo com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro 1996, que estabelecia:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996b).

As escolas que continuaram ofertando tais cursos foram as que se opuseram às orientações da SEED e se apoiaram na base legal, buscando formas de manterem seus cursos²⁹ (SAPELLI, 2007).

²⁸ Esse documento analisado é o rascunho feito pela autora em 1996, quando construía o relatório final do PROEM. Por ser um rascunho não o encontramos publicado o acesso foi possível graças a um funcionário da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

²⁹ É importante salientarmos que, em 2005, a SEED estabeleceu critérios para que as instituições voltassem a ofertar o magistério, ou seja, a resistência dessas 14 escolas não foi em vão (SAPELLI, 2007).

Outro aspecto para o qual Sapelli (2007) chama atenção é que em 2005 houve mudanças no PROEM, entre as quais a inclusão de construções novas previstas no Programa, inicialmente, sob alegação da demanda crescente por educação básica. O remanejamento de verbas foi outra mudança de destaque: parte dos recursos financeiros, que seriam destinados ao subprograma de Modernização da Educação Profissional, foram encaminhados ao subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, verbas estas que vinham do Programa de Extensão da Educação Profissional – PROEP³⁰ (SAPELLI, 2007). De acordo com Sapelli (2007), a execução do Programa era de responsabilidade da SEED e a educação profissional, de início, ficou sob a responsabilidade da Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná – PARANATEC:

A execução do PROEM ficou a cargo da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Superintendência de Educação/ Departamento de Ensino de 2º grau (DESG), tendo como co-executor a FUNDEPAR (Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná). O gerenciamento do Programa foi exercido pela Unidade de Coordenação do Programa UCP/PROEM (em consonância com as normas e orientações emanadas do BID). (PARANÁ, 1996). A parte da educação profissional, no início, ficou para a Paratec, até 2002 (SAPELLI, 2007, p. 71).

Para que o Programa atingisse os objetivos, os recursos previstos foram divididos nos subprogramas Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Técnica Profissional e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional (PARANÁ, 1996). Vejamos o documento:

³⁰ Programa do governo federal, que tem por objetivos qualificar, reciclar e reprofissionalizar trabalhadores, independente de nível de escolaridade. Esse Programa recebia recursos da Dotação Orçamentária do Governo Federal, sendo do Ministério da Educação - MEC - 25%, do Fundo de Amparo ao Trabalhador 25% e do BID 50% (SAPELLI, 2007).

Subprograma I

Melhoria da qualidade do ensino médio
Insumos para otimização
Micro planejamento
Diagnóstico dos professores do ensino médio (SAE)
Adaptação física e infraestrutura
Insumos para melhoria da qualidade educacional
Desenvolvimento curricular
Inovações técnico-pedagógicas
Produção de recursos de aprendizagem
Informática e *softwares* educacionais
Livros texto
Material bibliográfico de referência
Desenvolvimento de recursos humanos
Capacitação dos profissionais da educação
Plano de carreira e estatuto do professor
Incentivos para desenvolvimento da competência do professor
Revista educacional interativa
Melhoria da qualidade para formação de professores
Desenvolvimento curricular
Regionalização da oferta para formação de professores
Infraestrutura para os Centros Educacionais para Professores
Informática e *softwares* educacionais

Quadro 1: Subprograma I

Fonte: Documento síntese (PARANÁ, 1996, p. 15).

Subprograma II

Modernização da educação técnica profissional
Regionalização da oferta de educação técnica profissional
Modernização curricular
Estudos de demanda regional
Infraestrutura dos Centros de Educação Técnica Profissional
Informática e *softwares* educacionais

Quadro 2: Subprograma II

Fonte: Documento síntese (PARANÁ, 1996, p. 15).

Subprograma III

Fortalecimento da gestão do sistema educacional

Unidade de planejamento estratégico

Sistema de informações gerenciais

Sistema de avaliação permanente

Unidade de desenvolvimento de currículo

Programa Piloto de Autonomia da Escola

Mobilização social e *marketing*

Infraestrutura administrativa

Administração do Programa – UGP

Quadro 3: Subprograma III

Fonte: Documento síntese (PARANÁ, 1996, p. 15).

Quanto aos recursos, nessa subdivisão ficaram da seguinte maneira:

Os recursos previstos para o Programa totalizavam US\$ 222 milhões, sendo US\$ 100 milhões do BID e US\$ 122 milhões de contrapartida estadual e seriam alocados ao longo de cinco anos (98 a 2002). O total, dividido nos três subprogramas, ficou assim definido: para o subprograma “Melhoria da qualidade do ensino médio” – US\$ 156,8 milhões; para o subprograma “Modernização da Educação profissional” – US\$ 34,7 milhões; para o subprograma “Fortalecimento da gestão do sistema educacional”- US\$ 20,3 milhões; para “contingências e inspeção” – US\$ 10,2 milhões (SAPELLI, 2007, p. 71).

Percebemos que dos 222 milhões do PROEM, a percentagem destinada ao ensino médio era de cerca de 70%, enquanto que o que foi destinado à educação profissional era de aproximadamente 15%, ou seja, uma diferença de cerca de 55% a mais para o ensino médio, representando grande disparidade. Sapelli (2007, p. 72) afirma que “em 2000 parte dessa verba foi remanejada para o Ensino Médio, quando o Paraná passou a receber verbas do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para o ensino profissionalizante”.

Podemos, a partir do exposto, asseverar que o Estado do Paraná, por meio do PROEM, seguiu as orientações do BM e se antecipou às definições que viriam com a Lei 9.394/1996 e com o Decreto nº 2.208/1997. Além disso, outro indicativo

de “obediência” a tais orientações foi a privatização, repassando a administração da educação profissional para a PARANATEC.

A Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná – PARANATEC – tinha por finalidade coordenar o ensino técnico, tendo como objetivo integrar o setor público, o empresariado e instituições educacionais (públicas e privadas) para aperfeiçoamento do ensino técnico no Estado (CZERNISZ, 2006). Essa Agência centralizou as ações, repassando as orientações diretamente para as escolas e desconsiderando os Núcleos Regionais de Educação. Quanto à contratação dos professores, era feita pela Paranaeducação por tempo determinado. A formação exigida era a de superior completo (SAPELLI, 2007).

A PARANATEC representava os interesses do setor privado na educação profissional de nível técnico no Estado do Paraná:

[...] uma agência cujas características abrangem uma forma de organização “autônoma”, mantendo “apoio financeiro e logístico” do Estado. Esta agência de contornos privados estaria atendendo as necessidades postas pelo mercado, fazendo a elaboração, proposição e administração de currículos de cursos técnicos (CZERNISZ, 2006, p. 141).

Assim, o PROEM seria o campo de atuação do Estado frente ao ensino médio, fornecendo educação geral, suprimindo as ofertas dos cursos técnicos, fomentando o processo de mercantilização da educação e abrindo espaço para que os setores privados da sociedade ofertassem educação profissional, inclusive utilizando recursos públicos. Para Sapelli (2007), essa perspectiva está totalmente em harmonia com o perfil do novo trabalhador competente (flexível, versátil, líder, com princípios morais, habilidade para discernir, capaz de tomar decisões, com equilíbrio físico e emocional, entre outras), uma vez que o setor privado direcionava a educação profissional para atender aos seus interesses econômicos.

Neste aspecto o ensino médio e a educação profissional sofrem mudanças curriculares no sentido de vislumbrar “o paradigma do desenvolvimento econômico e tecnológico como direcionamento para a educação” (CZERNISZ, 2006, p. 122). A autora pontua que o PROEM, no Paraná, representou esses ajustes no nível médio e na educação profissional:

O PROEM é um programa que está inserido num “conjunto de relações sociais e econômicas”, donde se destaca a “Terceira Revolução Industrial” que impulsionou o desenvolvimento de um novo padrão tecnológico alterando com isso as relações de produção requerendo um “trabalho cada vez mais qualificado”. O programa vislumbra “alterações curriculares” que irão incidir na promoção de uma “suposta empregabilidade” no ensino médio e também na educação profissional (CZERNISZ, 2006, p. 122).

É importante salientarmos que Czernisz (2006), ao explorar mais o exposto acima, destaca que essa exigência de trabalho mais qualificado não ocorre nos países periféricos da mesma forma que nos países capitalistas centrais. Retomemos Frigotto (2006b) que discute a divisão técnica do trabalho em âmbito mundial e como os países periféricos são explorados pelo capital, para realização das necessidades dos países capitalistas centrais, determinando a divisão entre trabalho intelectual e manual nos países capitalistas. É fundamental entendermos nesse momento que as competências exigidas nos países periféricos não estão propondo uma busca por produção de conhecimentos tecnológicos de última geração. O foco dessa perspectiva está sim nas competências para se consumir o conhecimento e tecnologias produzidas pelos países capitalistas centrais. É nesse sentido que Frigotto (2006b) afiança a divisão técnica do trabalho em nível mundial, pontuando que no Brasil e outros países da América Latina os conceitos de trabalho melhor qualificado e trabalhador competente não possuem os mesmos significados que nos Estados Unidos, por exemplo. Tema que abordaremos com maior profundidade na próxima unidade.

Com isso não estamos desconsiderando a divisão entre trabalho intelectual e manual no âmbito nacional. Ao contrário, destacamos isso como outro aspecto marcante nesse momento histórico, representado na educação profissional como retomada da dualidade de oferta:

Na prática, a formação profissional, na época, passou a ser ofertada, preferencialmente, posterior ao ensino médio. A oferta do nível técnico voltou-se para uma minoria, assim como as melhores vagas no mercado de trabalho (poucos concluem o ensino médio para fazê-lo) (SAPELLI, 2007, p. 74).

Para Czernisz (2006), o PROEM representou mudanças na educação média e na educação profissional de nível médio paranaense, e entre tais mudanças destaca:

[...] a separação entre formação média e formação profissional no nível pós médio; a criação dos centros estaduais de educação profissional que respondam a interesses de formação da economia regional; a modularização do currículo da educação profissional pós média, e com ela a flexibilização da formação, considerando as demandas econômicas, mas, a critério e sob responsabilidade do aluno; a coordenação da educação profissional fora da secretaria de educação e sob responsabilidade de uma agência autônoma (CZERNISZ, 2006, p. 123).

Entendemos que o PROEM representou uma política de governo subordinada aos princípios neoliberais que de forma impositiva suplantou o ensino profissional de nível médio no Estado do Paraná que poderia ser ampliado e melhorado, no entanto grande parte do trabalho realizado foi extinto e o ensino profissional de nível médio delegado a educação privada. Além disso, foi uma forma de adequação da educação média e profissional a um contexto de transformações no padrão tecnológico e de produção, no processo de acumulação do capital demandando mudanças na organização social, na oferta de emprego, também como, um discurso de vinculação entre escolaridade e acesso ao mercado de trabalho, esse, no entanto escasso e quando existente, no caso dos países periféricos, ofertado por grandes empresas capitalistas a procura de mão de obra barata e descartável (DEITOS, 2000).

Com tamanha contradição esse discurso não teve como se sustentar o “insucesso” da educação profissional sob o comando da PARANATEC estava evidente e esta deixará de ser responsável por tal modalidade de ensino no Paraná. Em 2003 a SEED criou o Departamento de Educação Profissional para reassumir o comando político e administrativo.

3.5 AS COMPETÊNCIAS PRESENTES NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

Outro documento que merece ser analisado é o da Deliberação/CEE 02/00 de 28/09/2000 que fixa para o Estado do Paraná as normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico (Parecer 16/99 – CEB/CNE). Esta Deliberação reafirma para o Estado a independência curricular entre ensino médio e educação profissional:

Art. 5º A Educação Profissional em Nível Técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida àqueles que:

I – estão cursando o Ensino Médio, em unidades escolares diferentes ou na mesma unidade escolar, desde que atendida a carga horária mínima prevista em Lei;

II – já concluíram Ensino Médio (PARANÁ, 2000).

A questão curricular é um aspecto a ser destacado quanto a esse período no Estado. De acordo com Sapelli (2007), a opção das políticas educacionais do governo Jaime Lerner (1995-2003) ocorria pelo currículo por competências³¹. Essa opção estava em consenso com o perfil do trabalhador flexível, que correspondia ao processo de mundialização do capital naquele momento.

Relembremos que nesse período o governo federal tinha como representante o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Esse governo deu ênfase nas políticas de princípios neoliberais e um ponto que a nós é importante destacar na política desse governo é o desvio da atenção da sociedade quanto às reais causas do desemprego direcionando a responsabilidade do trabalhador pela sua condição de não-empregável. Nesta perspectiva as competências tinham papel fundamental de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer 16/99 – CEB/CNE) justificam o uso das competências graças às mudanças no mundo do trabalho, a partir da década de 1980, decorridas pelo desenvolvimento e

³¹ Com o advento do Toytismo, o conceito de competência está ligado à alocação de saberes por meio de esquemas mentais flexíveis (análise, síntese, interferência, generalização, associação, transferência entre outros) para desempenhar funções de um contexto profissional específico. Esse conceito também pode ser associado aos quatro pilares da educação apontados por Jacques Delors (1999) e presentes nos PCN para o ensino fundamental e médio; competência significa articular conhecimentos (aprender a aprender), articular habilidades (aprender a fazer), articular valores e atitudes (aprender a ser e a conviver) (SAPELLI, 2007).

uso de tecnologias complexas que produziram novas formas de organização e gestão do trabalho, nessa perspectiva, requerendo:

[...] sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. [...] profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação (BRASIL, 1999a, p. 11).

Esse Documento ainda conceituava o perfil do profissional “competente” exigido pelas empresas em consequência dessas mudanças do mundo do trabalho:

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais (BRASIL, 1999a, p. 11).

As competências, na perspectiva neoliberal, geravam desempenho eficiente e eficaz. Para atender a essa proposta, o currículo deveria ajustar-se a uma metodologia pautada na resolução de problemas. As orientações para que o ensino médio tomasse como base as competências estipuladas pelo neoliberalismo também foram expressas em documento de âmbito nacional, é exemplo disso o Plano Nacional de Educação (2000b). Notemos o que estava expresso nesse documento:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração;

habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2000b, p. 32).

No Paraná a educação voltada para as competências teve lugar de destaque nos anos 2000, e a implementação de projetos com currículo pautado nas competências foram distribuídos nas escolas do Estado como um manual (elaborados por burocratas que prestavam consultoria para a Paranatec) a ser seguido, ditando quais os elementos que seriam abordados como as funções, sub-funções, competências, habilidades, bases tecnológicas, científicas e instrumentais que pautariam a formação dos sujeitos (SAPELLI, 2007).

A Deliberação 02/00 (CEE) no artigo 9º trouxe como exigência no plano de curso³² o perfil profissional de conclusão do curso, uma estrutura curricular que contemplasse as competências e habilidades pretendidas e uma avaliação que privilegiasse conhecimentos e competências adquiridas anteriormente.

Essa Deliberação ainda reafirmava que o perfil profissional de conclusão dos cursos deveria estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer 16/99 – CEB/CNE) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio (Resolução 04/99 CEB/CNE). Esta última, no seu art. 3º, itens III e V, respectivamente, expressa como princípios norteadores da educação profissional de nível técnico: “desenvolvimento de competências para a laborabilidade” e “identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso”. E ainda expressa o que deveria ser entendido como competência profissional:

Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

³² Art. 8º O estabelecimento de ensino credenciado que pretenda instituir cursos de Educação Profissional em Nível Técnico deverá, em consonância com sua proposta pedagógica, apresentar um plano para cada curso (PARANÁ, 2000).

- II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL, 1999c).

Esse Documento, ainda, determinava que o perfil profissional de conclusão fosse estabelecido pelas escolas, desde que consideradas as competências expressas no artigo acima. Na Resolução 04/99 CEB/CNE também descrevia as áreas profissionais com a caracterização da área e as competências profissionais gerais (Anexo G).

A Deliberação 02/00 CEE, estando de comum acordo com o Parecer 16/99 CEB/CNE e com a Resolução 04/99 CEB/CNE, demonstra que a legislação paranaense estava em consonância com o perfil profissional pautado nas aquisições de competências e habilidades expressas em tais documentos.

Até 2002 o currículo no Estado esteve pautado nas competências. E só a partir de 2003 que o discurso apresentava outra perspectiva, questão que será discutida posteriormente. Silva (2005) aponta que a reforma curricular adotada no governo Lerner (1995-2002) para a educação veio acompanhada de redução de funcionários por porte da escola, redução das equipes pedagógicas, menos: aulas para alunos, disciplinas, conteúdos, professores, alunos no ensino regular e mais alunos no ensino supletivo (EJA).

Com todas essas ingerências no ensino regular, podemos associar a política educacional desse período com os princípios da ideologia neoliberal, dentre os quais, a minimização dos gastos públicos para com a educação. Política que produziu efeitos negativos, como os apontados acima, em todos os setores educacionais inclusive na educação profissional do Estado do Paraná.

A década de 1990 permitiu vislumbrar como as orientações das agências internacionais passaram a influenciar as políticas educacionais no Estado do Paraná. Uma análise dos governos de Roberto Requião (1991-1994) e Jaime Lerner (1995-2002), fazendo um comparativo no quadro traduzido por Silva (2005), nos permite visualização esclarecedora de como se desenvolveram as políticas desses governos (Anexo I).

3.6 PÓS 2003

Pós 2003 as políticas neoliberais de minimização do Estado tiveram continuidade. Porém, a educação profissional de nível médio é retomada pelo Estado se antecipando ao Decreto nº 5.154/2004. Anteriormente inserimos os dados de em 1999 havia apenas nove cursos de educação profissional de nível médio na rede estadual, de acordo com o rascunho do Relatório de Término do PROEM (DEZOLT, 2006) em 2002 a oferta aumentará para 14 e entre 2003 a 2005 19 cursos foram ofertados.

Oficialmente o PROEM durou até 2006, mas na prática, os programas como o ele e o QPE não foram mantidos no governo de Roberto Requião (2003-2006). A partir de agora vamos analisar como se desenvolveram as políticas neoliberais e educacionais nesse período.

3.6.1 Governo de Roberto Requião 2003-2006

As políticas educacionais do governo Lerner (1995-2002) foram equivocadas e a educação profissional foi a mais atingida por essas políticas (que negavam aos jovens o acesso à formação para o trabalho). No governo Requião (2003-2006) o Estado volta a ofertar educação profissional no ensino médio. O documento “Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos” declarou que uma das:

[...] primeiras iniciativas de execução da política para a educação profissional assumidas pela gestão 2003/2006 retomou a oferta da educação profissional, instituindo o Departamento de Educação Profissional e encerrando as atividades da Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional – PARANATEC, que até 2002 vinha gerenciando as atividades relativas à oferta da Educação Profissional no Estado, instituída como resultado da implementação

do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná – PROEM (PARANÁ, 2005, p. 11).

O governo Roberto Requião (2003-2006), pelo menos no discurso, rompeu com as propostas educacionais que vinham sendo executadas no Estado. De acordo com Sapelli (2007, p. 146), na preleção, a proposta de currículo para as competências foi descartada e a educação tecnológica, enfocada. Para essa autora, esse novo enfoque se deu com a entrada de “novos sujeitos no cenário de articulação e discussão dessa modalidade”, e esses novos sujeitos não eram representantes do setor empresarial e sim da sociedade paranaense em geral e professores pesquisadores³³. Tomemos o Plano Estadual de Educação (2004):

Seus objetivos e metas deverão ser traçados no bojo do processo democrático com participação de todos os envolvidos com a educação no Estado. Por isso, a construção do PEE irá articular os diversos setores da administração pública e da sociedade civil organizada em sua discussão e elaboração [...] propiciando espaços de elaboração democrática para a construção coletiva da versão do PEE [...] (PARANÁ, 2004b, p. 70).

Os objetivos e metas acima delineados não significaram sólidas mudanças na educação profissional no Paraná, pois a tendência internacional que direcionava as políticas educacionais continuava influenciando fortemente no contexto de sua aceitação nacional por parte daqueles que consolidavam tais políticas. Notemos:

Com a entrada desses novos sujeitos, ampliou-se o debate, porém isso não significou a transformação da prática nas escolas estaduais que oferecem essa modalidade. A prática e os discursos dos sujeitos envolvidos no cotidiano dessas escolas ainda estão, e acredito que estarão por muito tempo, em consonância com a proposta do governo federal que expressa muito mais as diretrizes e anseios do setor privado. Também há contradição entre a discussão e o discurso do grupo que representa essa nova perspectiva para essa modalidade e as ações possíveis/autorizadas no âmbito das políticas educacionais consolidadas na rede estadual do Paraná. Há, digamos, um pequeno esforço para se construir outra direção, mas

³³ No I Seminário Estadual de Educação Profissional, realizado em Curitiba, em junho de 2003, a questão curricular ganhou destaque nas palestras de Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Lucília Machado, Domingos Leite Lima Filho, entre outros (PARANÁ, 2005).

uma forte tendência (internacional que encontra cumplicidade nacional) que consolida as políticas noutra direção (SAPELLI, 2007, p. 146).

Uma proposta efetivamente democrática para a educação profissional de nível médio não se materializou de fato no Estado, mas o avanço alcançado foi a ampliação dos debates sobre a educação profissional de nível médio.

3.6.2 O Departamento de Educação Profissional no Estado do Paraná

A equipe que assumiu no lugar da PARANATEC, o Departamento de Educação Profissional, de acordo com a própria SEED, se deparou com uma realidade de decadência da educação profissional. O documento: “Educação Profissional do Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos” esclarece:

[...] o sistema público de oferta profissionalizante durante o referido período, mais precisamente até 2003, foi reduzido a uma diminuta frente de estabelecimentos que a ofertavam, caracterizados como de resistência, com a qual estão identificados os Colégios Agrícolas e os de Formação de Professores, como registra a memória recente da Educação Profissional no Estado do Paraná (PARANÁ, 2005, p. 7).

De acordo com o documento:

O quadro de realidade encontrado foi preocupante. Uma oferta de cursos diminuta em que sobressaíam, considerando o número de estabelecimentos, os cursos da área agropecuária (13) e os de formação de professores (14), seguidos pelos cursos da área industrial (04), ofertados nos chamados Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEP – e ainda os cursos da área de serviços (20) distribuídos em estabelecimentos localizados em regiões diferenciadas do Estado. Resta destacar que os cursos da área agropecuária e de formação de professores mantiveram-se em atividade pela persistência de seus diretores, docentes, técnicos e funcionários, os quais não aderiram ao PROEM, o que significou não

receberem apoio financeiro para melhoria dos estabelecimentos de ensino (PARANÁ, 2005, p. 12).

Essa configuração sofreu mudanças com o governo Requião e foram consolidadas na legislação federal, especialmente, com as determinações do Decreto nº 5.154/2004. No entanto, elas não representaram ruptura com a dualidade no ensino profissional de nível médio nem rompimento com as políticas neoliberais. É o que veremos adiante.

3.6.3 Revogação do Decreto nº 2.208/1996 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004

Com Luiz Inácio Lula da Silva eleito Presidente da República pela primeira vez em 2002 e tomando posse no início de 2003, as perspectivas em âmbito nacional eram de um governo democrático popular. Nesse contexto é que foram realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) os Seminários Nacionais “Ensino médio: Construção política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. De acordo com Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005a), as contribuições recolhidas nesses debates levaram a um amadurecimento do tema, mas mantiveram as contradições e disputas teórico-políticas, que resultaram no Decreto nº 5.154/2004.

Nos debates que antecederam ao Decreto, três posições são destacadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 2):

Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a idéia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento

que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da idéia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto. Estes documentos, de abrangência e conteúdo diversos, como já apontamos, ofereceram suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos para novo Decreto.

A primeira posição defende a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e o fato de as políticas da educação profissional e do ensino médio se pautarem na Lei 9.304/1996 que já contemplava as mudanças propostas; além disso, os defensores de tal proposta entendiam que as mudanças por meio de um novo decreto seria dar continuidade à política impositiva do governo Lerner (1995-2002); a segunda posição era de defesa do Decreto nº 2.208/1997. Podemos destacar nesses dois posicionamentos que um era exatamente o oposto do outro, o primeiro pretendia derrubar o referido Decreto enquanto o outro queria mantê-lo.

Nesse processo de discussão, surgiu a terceira proposta, a de que não seria suficiente apenas revogar o Decreto nº 2.208/1997 ou apenas fazer nele alterações mínimas, pois isso por si só não “não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica”. Essa terceira posição estava em acordo com a primeira no sentido de revogação do Decreto, porém, defendia a elaboração de um novo decreto, assim, os documentos produzidos pelos representantes da primeira posição foram fundamentais para implantação do Decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 3).

Lembremos que o primeiro projeto³⁴, por ocasião das discussões³⁵ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – foi representação da organização da sociedade em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores. Esse projeto manifestava o objetivo de uma formação profissional “integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos”.

³⁴ Apresentado pelo deputado Otávio Elísio.

³⁵ Essa discussão foi feita por Saviani em: “A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas” de 1997.

Discirnamos quais as pretensões, para o ensino médio e profissional, presentes no projeto original da LDB:

a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 14).

Das pretensões originais na promulgação da 9.394/1996, restou apenas o § 2º- do art. 36: “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996b).

Porém, o Decreto nº 2.208/1997 representou um dos instrumentos legais que veio não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

A mobilização da sociedade civil e os representantes dos fóruns educacionais conferiam ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva (que, segundo alguns autores, tinha princípios fundamentados nos interesses dos trabalhadores) uma afinidade com a classe trabalhadora/operária. Tal identidade conferia ao governo o compromisso de reverter os aspectos legais do Decreto nº 2.208/1997, buscando a formação integral dos trabalhadores brasileiros. Nesse contexto o que pretendemos evidenciar é que o processo que envolveu a construção do Decreto nº 5.154/2004 esteve relacionado a polêmicos debates entre interesses dos educadores, formadores, representantes dos sindicatos, da sociedade civil e de instituições empresariais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Entretanto, de acordo com Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005a, p. 4), o Decreto nº 5.154/2004, após dois anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva, necessita ser

bem entendido: “[...] várias análises explicitam e deixam mais claro que o Governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”.

Esse Decreto é resultado da disputa entre os diversos interesses que se chocaram no processo de sua construção, isso significa que não representou, de fato, uma conquista para os trabalhadores, na medida em que se pretendeu atender a interesses opostos. Porém, pelo fato de a lei não ser a realidade e sim “expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade”, o Decreto nº 5.154/2004 representou um avanço se considerarmos que as contradições ficaram expressas, demonstrando que nem todos os representantes da sociedade se identificaram com os interesses conservadores do capital e os interesses determinados pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 5). Mas, sem dúvida, o avanço que teve maior visibilidade foi a possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) esclarecem que, no processo de construção do Decreto nº 5.154/2004, alguns intelectuais e entidades da sociedade civil julgavam ser necessário à revogação do Decreto nº 2.208/1997 e o encaminhamento ao Congresso Nacional de um Projeto de Lei coerente com os interesses progressistas, com conteúdos políticos capazes de enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Porém:

Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta de decreto. O trâmite de um projeto como este no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 7).

Foi nesse embate que ocorreu a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, uma reformulação dentro do que foi possível. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 19), é:

[...] uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino

médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

O Decreto nº 5.154/2004 pode ser considerado um avanço no sentido de substituir o Decreto nº 2.208/1997 que interrompeu qualquer possibilidade de “integrar formação geral e formação técnica no ensino médio” e dessa forma impossibilitando a travessia para o ensino médio politécnico e para a superação da dualidade educacional suplantando a dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p.20).

Mas o novo Decreto não representou ruptura com a dualidade estrutural existente entre educação profissional e ensino médio no Brasil. Mesmo determinando a integração entre educação média e profissional, vimos à contradição presente entre esse ideal e as ações do Ministério da Educação – MEC. Como expresso na segunda unidade, o MEC apenas fez alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (no que se referia à educação técnica profissional) para adequá-las ao Decreto nº 5.154/2004 e procedeu a uma reestruturação em que ambas as Secretarias, a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, tinham responsabilidade sobre a educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) por essa razão que o Decreto nº 5.154/2004 representou uma formulação do que já existia, ou seja, deu ao velho uma cara de novo.

No Paraná, com a aprovação do Decreto nº 5.254/2004, veio se confirmar as políticas referentes ao ensino profissional em andamento, ou seja, a reconfiguração da legislação do ensino médio e profissional já era discutida anteriormente ao referido Decreto. Para exemplificarmos tal questão, podemos ler no documento “Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos” que ratifica que, em 2003 e em 2004, ocorreram encontros em que foi discutida uma proposta de organização curricular, que pretendia vir a ser integrada ao ensino médio desde a sua concepção (PARANÁ, 2005).

O Paraná nas últimas décadas vem se antecipando às leis federais, em concordância com as determinações das agências internacionais, funcionando como um “laboratório” de experiências a serem implantadas no país posteriormente e não

foi diferente frente ao Decreto nº 5.154/2004³⁶. De acordo com Cêa (2005), o Departamento de Educação Profissional do Estado passa a priorizar o retorno da educação profissional de nível médio na rede pública estadual, o que é considerado um avanço em relação à configuração anterior.

O Estado do Paraná iniciou em 2004 a implantação de cursos de educação profissional técnica de nível médio, com organização curricular integrada ao ensino médio, em 15 (quinze) estabelecimentos que ofertam cursos do setor primário (PARANÁ, 2005, p. 14).

Em 2005, de acordo com Sapelli (2007), havia 22 estabelecimentos que ofertavam educação profissional no Estado, na maioria o curso integrado. Devemos considerar que, no governo de Roberto Requião (2003-2006), houve crescimento de vagas para a educação profissional em escolas públicas no Estado:

Alguns dados sobre o ensino profissional no Paraná mostram que houve 380,9% de acréscimo nas matrículas de 2003 para 2005; 481,5% no número de escolas que ofertam tal modalidade e 614,3% no número de estabelecimentos que ofertam cursos de formação de professores (SAPELLI, 2007, p. 82).

Porém, mesmo que as matrículas para o ensino médio integrado representassem 51% do total, os cursos disponibilizados não representavam a real necessidade das regiões em que eram ofertados, não havendo harmonia entre os cursos profissionalizantes da rede pública com a oferta de trabalho no mercado. Uma vez que as demandas eram de formação em áreas que exigiam cursos com alto custo de implementação, eram ofertados alguns que não demandavam grandes recursos e manutenção. Esta situação se opõe aos argumentos utilizados pela SEED-PR para implantação dessas alterações no nível médio, já que o objetivo era priorizar “a política de desenvolvimento socioeconômica do Estado e a vocação econômica das regiões” (CÊA, 2005, p.13).

³⁶ Que, “além da possibilidade de oferta da formação para o trabalho de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, abriu-se a possibilidade de rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada integrada” (CÊA, 2005, p. 5).

O Decreto nº 5.154/2004 no Paraná não significou mudança na estrutura dual da educação profissional e nem rompimento com as políticas neoliberais das agências internacionais para a educação que se firmou no país desde o início dos anos 1990. As políticas educacionais implantadas nesse período, inclusive, do ensino médio integrado representam uma forma de mascarar a exclusão que é expressão desse nível de ensino em relação à educação profissional de forma histórica no país e no Estado.

No Estado do Paraná pós 1995 (entre os governos Jaime Lerner e Roberto Requião), para Sapelli (2007), foi partindo dos acordos com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e de suas diretrizes, que a oferta de qualificação profissional nas instituições públicas foram minimizadas e transferidas destas para o setor privado, assim:

[...] a qualificação, minimamente ofertada nos Centros em questão, apresenta-se apenas como um fetiche que naturaliza a crescente exclusão e a escola, nessa perspectiva, cumpre um papel ideológico/classificatório importante (SAPELLI, 2007, p. 111).

A oferta de educação profissional no Paraná até 2007, de acordo com Sapelli (2007), era precária e atendia às necessidades do capital:

O quadro que hoje se apresenta no ensino profissional ofertado pelas escolas estaduais do Paraná – baixo investimento privado e público; condições precárias de instrumentos que viabilizem a relação da teoria com a prática –, expressa a precariedade desse ensino e a minimização do Estado como seu promotor. Nessa perspectiva, os CEEPs e as escolas que ofertam o ensino profissional na rede estadual têm sido não instrumento de qualificação, como direito e necessidade de todos, mas instrumento do capital para convencer as pessoas de que é possível sua potencialização, por meio de um processo *humanizador* de exploração, quando aparentemente não se nega a qualificação, para ratificar a culpabilização da vítima e, ainda, instrumento de seleção de trabalhadores habilitados, tornando-se centro de triagem a serviço dos capitalistas (SAPELLI, 2007, p. 127).

Além disso, a educação profissional no Paraná estava em consonância com as políticas nacionais para a consolidação das propostas das agências internacionais que suscitaram na reforma do Estado Brasileiro.

Esse quadro que se apresenta em relação ao ensino profissional, ofertado nos CEEPs³⁷ do Paraná, expressa o quadro que caracteriza essa modalidade em todo o Brasil, claro que com suas especificidades. Os acontecimentos da última metade da década de 90, do século XX, expressam apenas o início de um processo que vem sendo reavaliado, rearticulado e redirecionado para que os objetivos, inicialmente propostos, sejam concretizados, especialmente aqueles relacionados à consolidação do Estado Mínimo e ao modelo de gestão auto-sustentável (SAPELLI, 2007, p. 127).

Dentro desta perspectiva de Estado Mínimo, a educação deve repassar ao sujeito, de forma direta ou indireta, a responsabilidade, especialmente a financeira. É o conceito de auto sustentabilidade, em que o sujeito ou faz o investimento em sua própria educação ou por meio das parceiras pleiteadas pela gestão escolar, que também tem papel importante nesse processo (SAPELLI, 2007). Neste sentido, quando o Estado se prontifica a ofertar preferencialmente educação geral, a educação profissional se torna campo aberto para a oferta em âmbito privado. No Estado do Paraná, Sapelli (2007, p. 133) afirma que, no governo corrente de Roberto Requião, essas políticas do estado mínimo para a educação profissional desaceleraram, na medida em que “Houve incentivo para a busca de parcerias, mas também a ampliação de investimentos nessa modalidade”.

Queremos aqui explicitar que nossa pesquisa está delimitada ao período de 1991 a 2004. A abordagem histórica feita desde o início do século XX e enraizamento do objeto pós 2003 foi no intuito de exposição de como a sociedade e a comunidade educacional brasileira regiram diante das políticas educacionais voltadas para as competências e como se articulou a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004 diante do embate entre interesses antagônicos.

³⁷ Centros Estaduais de Educação Profissional.

4 A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO PARANAENSE (1991-2004)

Os documentos orientadores produzidos pelas agências internacionais representam os interesses do capital e determinam os nortes do ideário neoliberal para os países da América Latina e Caribe, como também as reformas dos Estados. A Cepal¹, a UNESCO² e o Banco Mundial³ são influenciadores das políticas educacionais brasileiras, por meio de tais documentos. Os documentos normativos analisados são as representações legais no âmbito nacional e estadual; neles estavam expressas as políticas educacionais federais e paranaenses que consentiram as determinações do ideário neoliberal. Buscamos, no período de 1991 a 2004, as competências que definiram o perfil do trabalhador, descritas em tais documentos.

4.1 CARACTERIZANDO AS COMPETÊNCIAS NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E NORMATIVOS: EM BUSCA DO PERFIL DO TRABALHADOR

4.1.1 Documentos orientadores

¹ Criada pela ONU em 1948, “com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, incorporou, posteriormente, os países do Caribe, como também o objetivo de desenvolvimento social” (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

² Criada pela ONU em 16 de novembro de 1945, com objetivo de orientar para a construção da paz entre os homens em resposta ao contexto da Segunda Guerra Mundial. Utilizando-se da educação, da ciência e da cultura, para firmar acordos entre os países membros, disseminar o conhecimento e consolidar os princípios de solidariedade e cooperação entre os povos, compartilhando valores, proporcionando o respeito aos direitos humanos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e diminuição da pobreza (DELORS, 1999).

³ Criado em 1944, “com objetivo de apoiar as nações saídas da guerra em condições economicamente desfavoráveis, [...] após 60 anos de existência, transformou-se numa instituição estratégica ao processo de re-estruturação produtiva e de desenvolvimento dos ajustes necessários à nova ordem econômica” (OLIVEIRA, 2006, p. 52).

Na década de 1990 um documento que demarcou esse período e foi de extrema relevância à educação profissional foi a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990” (UNESCO, 1998), resultante do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento tinha como um de seus objetivos a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem que se traduzia em: instrumentos essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas); e conteúdos básicos (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes).

Esse objetivo estava pautado na ideia de que esses instrumentos essenciais e conteúdos básicos eram

[...] necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998, p. 3).

Na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990” (UNESCO, 1998) encontramos o discurso de que a educação básica seria suficiente para que o sujeito pudesse enfrentar os problemas sociais e superá-los. Trabalhando e vivendo dignamente e, sempre que o contexto exigisse, poderia continuar aprendendo. Com esses dados apontados pelas fontes consultadas, pudemos caracterizar esse sujeito buscado nos documentos da UNESCO como aquele com o mínimo de conhecimento e habilidades (não seria necessária uma educação sólida que permitisse a educação integral do sujeito), com valores e atitudes para viver no contexto capitalista, superando as adversidades (na falta de postos de trabalho, criando-os, na informalidade ou voluntário, o importante era participar do desenvolvimento da sociedade). Além disso, deveria continuar aprendendo sempre para manter-se empregável e contribuindo com o desenvolvimento.

Deitos (2000, p. 87) afiança que, na perspectiva do capital, a educação é comumente utilizada como mediadora da relação entre “capital/trabalho/lucro, pobreza/emprego/renda”. Nesse sentido constatamos na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990” (UNESCO, 1998) a presença da educação básica como impulsionadora do desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento social. Para nossa pesquisa foi importante salientar que essa ênfase na educação básica (entendida, como expressamos anteriormente, basicamente seria necessária a aprendizagem da leitura, escrita, comunicação, contagem e resolução de problemas) refletiu, no ensino profissional de nível médio, no seu afastamento nas preeminências educacionais dos governos, ou seja, resultou em não ser contemplada de forma prioritária nas políticas educacionais para a oferta pública.

A Cepal é outra agência que produziu documentos orientadores à educação. Para essa agência, o desenvolvimento com equidade⁴ se materializaria nos países latinos e caribenhos com a competitividade, dito de outra forma, com a inserção desses países na economia mundial. Para se obter tal resultado, a reestruturação produtiva seria necessária, promovendo-se a habilitação dos trabalhadores no atendimento aos requisitos, elencados na citação abaixo, como necessários à produção para a competitividade internacional.

No documento: “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (CEPAL; UNESCO, 1995) as competências não foram denominadas como tal, mas tratou do tema como novos requisitos educacionais dos trabalhadores. Pontuando:

O novo perfil [...] agrega a exigência de maiores capacidades de avaliação analítica e manejo conceitual, bem como aptidões para verbalizar e transmitir informações que excedem o conhecimento intuitivo [...] são condições necessárias para um bom desempenho a flexibilidade e a capacidade de assimilar novas normas e situações (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 124).

⁴ Para os neoliberais “significa oportunidades iguais de acesso, tratamento e resultados” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 129). Entendemos equidade diferentemente de igualdade quando esta é referida no atendimento a minorias (exemplo disso está na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – UNESCO, 1998, p. 4) e não para todos, sem distinção.

Nos argumentos acima podemos identificar as orientações de tais agências à formação de competências requeridas pelo contexto de reestruturação do processo produtivo. Em outro momento esse documento proclamou que a educação média profissional deveria voltar-se para a demanda do mercado de trabalho e, continuamente, ter a participação direta das empresas na definição dos conteúdos educacionais. Outro aspecto tratado foi a orientação para que o Estado ofertasse a educação profissional apenas como complementação à oferta do setor privado.

Para essas agências, a educação deveria ser o instrumento de formação dos trabalhadores em um modelo que atendesse a tais expectativas e, dessa forma, possibilitaria alcançar a competitividade necessária para a disputa no mercado internacional (OLIVEIRA, 2006). Nesse sentido, a Cepal e a UNESCO orientavam para um perfil profissional de acordo com os interesses das empresas.

Peroni (2003) afiança que a Cepal influenciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – na medida em que essa agência associou o conhecimento ao saber fazer, usar e comunicar-se; assim, o conhecimento estaria ligado aos meios de manipulação das informações como sinônimo destas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais serão abordados mais adiante.

Esses conceitos, elencados acima, estão explicitados no relatório de Jacques Delors: “Educação: um tesouro a descobrir” (1999)⁵, documento que estabeleceu os quatro pilares da educação para o século XXI: “aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser, aprender a fazer”; eles contêm os princípios orientadores da noção de competência determinados pela UNESCO.

A justificativa, de acordo com Delors (1999), que determinou a elaboração do relatório, foi o contexto mundial de transformações e necessidades causadas pelos impulsos tomados pela globalização. Esse Documento, para Delors, implicou uma reflexão sobre o novo cenário mundial e suas alusões para a política educacional do século XXI.

Na perspectiva apontada por esse Relatório (1999), a educação teria o papel de dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu desenvolvimento, ou seja, o

⁵ O Relatório é resultado dos estudos da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, montada em 1993 pela própria UNESCO, e fizeram parte destes estudos as reuniões de Dakar, Paris, Vancouver, Santiago, Túnis e Nova Délhi (DELORS, 1999).

destino estaria individualmente traçado. Nesse sentido, no quarto capítulo do referido documento, ficaram estabelecidos os quatro pilares que deveriam servir como base para a educação do século XXI. Destacamos o caminhar do Relatório:

1. Aprender a conhecer

Educação voltada para que os educandos desenvolvessem o domínio dos instrumentos do conhecimento, ou seja, que eles aprendessem como acessar os conhecimentos existentes e adquirir espírito de pesquisador. A valorização dessa educação se justifica no Relatório na ideia de que a sociedade moderna encontrava-se em ritmo acelerado de evolução. Portanto, seria inútil se conhecer tudo. O mais adequado seria uma educação geral de início e, ao longo da vida, ocorreria o aprofundamento em assuntos específicos. Escreve o relator:

Combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida (DELORS, 1999, p. 101).

Defendeu-se a desvalorização da formação integral do sujeito e da aquisição de conhecimentos históricos e científicos em favor do manuseio da informação sempre que houver necessidade. Ficava, assim, explícito que o sujeito não tem necessariamente que dar continuidade em seus estudos, podendo parar no percurso e realizar outras atividades (por exemplo: depois de realizar um curso técnico na educação privada, poderia ir para o mercado de trabalho). Quando esse sujeito se deparar com maior necessidade de formação, poderá voltar a estudar nos cursos que ofertem os conteúdos exigidos no momento, ou seja, educação ao longo de toda a vida.

2. Aprender a viver juntos

Visão de que o ser humano tende a valorizar o que é seu e do seu grupo, desvalorizando o que é do outro a ponto de excluí-lo. Essa tendência humana, combinada com uma educação para a competitividade e com o poder de autodestruição construído pelo homem, resultaria no aumento da tensão entre os grupos e indivíduos. Assim, a educação teria por desafio educar para a convivência e solução pacífica de conflitos, promovendo a solidariedade.

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (DELORS, 1999, p. 97).

A educação exerceria o controle social, levando-se em consideração que as adversidades da vida moderna, como desemprego, subemprego, informalidade, fome, miséria, doenças, entre outras, e, aliada a uma relação mundial de dominantes e dominados em âmbito mundial e o grande poder bélico de países em disputa pelo poder no mundo, geraria aos países capitalistas centrais aflições e incômodos. Para se contornar situações de revoltas e conflitos apostou-se em uma educação preventiva que acalmasse os ânimos dos povos explorados pelo capital, enquanto na disputa pelo poder o controle ocorria no campo político. Outra forma de controle social seria a questão da solidariedade, uma vez que as adversidades apontadas acima, sofridas pelos explorados na relação capital/trabalho, poderiam ser amenizadas com a ajuda mútua sem necessidade da intervenção estatal.

3. Aprender a ser

O homem, no contexto da acumulação flexível, no entendimento da UNESCO, precisaria conhecer o mundo à sua volta para agir sobre ele. A educação deveria ocorrer em toda a vida do sujeito e permitir-lhe o desenvolvimento de suas potencialidades.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 1999, p.102).

Esse pilar sintetiza a ideia de que o sujeito deve responsabilizar-se por sua existência. Deve obter as competências para sobreviver em um mundo de incertezas sem necessitar da ação estatal. Ser cidadão modelo com capacidade de gerir seu trabalho: competitivo, empreendedor, flexível, comunicativo, solidário, entre outros.

4. Aprender a fazer

A educação profissional teria como função formar o trabalhador no contexto da acumulação flexível, ou seja, com todas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com novas bases tecnológicas, o sujeito não deveria estar à mercê de uma educação apenas para tarefas específicas. As tarefas passaram a exigir um trabalho intelectual e a educação deveria desenvolver as competências necessárias para que a pessoa pudesse enfrentar a diversidade de situações com as quais poderia se deparar. Miremos o contido no Relatório:

A partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o carácter cognitivo das tarefas [...] o progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais [...] qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos tornam-se cada vez mais importantes (DELORS, 1999, p. 93-94).

O aprender a fazer nos remete às competências na perspectiva da acumulação flexível em dois pontos: a formação do sujeito não deve contemplar apenas o trabalho material, voltando-se para as atividades intelectuais, devendo, sim, atender a esse modelo nas complexas relações da exploração do capital sobre o trabalho e na sociedade, na qual, a produção e o consumo ocorrem permeados pela competitividade e flexibilidade.

A lógica do lucro exige que o trabalhador produza resultados que permitam à empresa se manter competitiva no mercado, que possibilitem a produção de mais valia por meio de um trabalho que não exija custo (como ter funcionários para executar as tarefas e outros para resolver conflitos), ou seja, que o trabalhador possua competências para que diminua os custos para as empresas e potencialize o lucro. Outro aspecto importante é a resolução de conflitos na sociedade em que a dinâmica e as mazelas vividas pelas pessoas são vistas como naturais e sem nenhuma relação com o sistema capitalista, sendo entendidas como problemas isolados, individuais e naturalizados e os sujeitos devem ter conduta participativa e atuante em relação a eles.

Observemos que tais competências estavam em concordância com aquilo que expomos anteriormente, a flexibilidade deveria permear as ações do sujeito para que este pudesse ser capaz de realizar as atividades esperadas e estar sempre pronto para realizar as inesperadas, que, por ventura, pudessem surgir no seu trabalho, na tentativa de manutenção do seu emprego. E ao se deparar com a informalidade, poderia usar suas competências para gerir suas formas de sobrevivência.

No quarto capítulo do Relatório encontramos o tópico intitulado: “Da noção de qualificação à noção de competência”, que explicita que as qualificações profissionais deixaram de atender à demanda dos processos produtivos:

Na indústria, especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional, eleva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (DELORS, 1999, p. 93).

Para Alves, Moreira e Puziol (2009), tratou-se de reordenar o campo subjetivo do trabalhador, levando-o para a integração no modelo toyotista, e as mudanças exigidas ao trabalhador ocorreram no campo objetivo e subjetivo da vida das

peessoas, implicando a exploração do corpo e da mente do sujeito de forma que o espírito toyotista envolvia-se nos diversos espaços de sua vida:

[...] sob o toyotismo, a implicação da subjetividade que envolve corpo e mente ocorre de forma intensa e paulatina. [...] a manipulação assume dimensões sistêmicas que perpassam não apenas a fábrica, mas a totalidade social (lar, escola, cotidiano). [...] temos uma captura real da subjetividade do trabalho no sentido da presença direta e orgânica da ideologia que se configura materialmente em novas disposições sócio-lingüísticas de manipulação do corpo/mente das individualidades pessoais de classe. O toyotismo implica, portanto, a produção como totalidade social. E a manipulação se instaura no plano da linguagem e do discurso com ênfase no discurso pedagógico que perpassa as mais diversas instâncias da vida cotidiana (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 49).

O toyotismo “[...] tende a colocar de modo enfático a necessidade de novas habilidades cognitivas e comportamentais adequadas à nova base técnica da produção de mercadorias” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 50). À educação, principalmente ao ensino profissional, era exigida a formação do sujeito possuidor de tais habilidades e comportamentos, caracterizados como competências, e essas deveriam ser adquiridas e estavam intimamente ligadas às expectativas do capital quanto ao sujeito e à mão de obra requerida no modelo de acumulação flexível, que representava a fase toyotista do capital.

As competências delegadas pelo modelo de acumulação flexível se concretizaram como “valores/fetiches” e serviram para encaminhar as políticas educacionais reformadoras de encontro aos interesses neoliberais, mascarando a exploração do capital sobre o trabalho/trabalhador na relação capital/trabalho (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009). Os documentos orientadores se concretizaram como importantes difusores das competências, assim determinadas.

Para alcançar o propósito do tipo de homem exigido nos moldes trazidos ao debate do neoliberalismo, os pilares da educação para o XXI, elencados acima, foram definidos como princípios que permitiriam a formação do sujeito para viver na sociedade em curso. Nesse sentido, o Relatório indicava:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. Se juntarmos a essas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerando como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber fazer para compor a competência exigida - o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem (DELORS, 1999, p. 94).

Como pudemos constatar pelo apontado, o Relatório configurou as competências que o sujeito deveria adquirir, em especial no “aprender a fazer”, apontando a noção de competências no ensino profissional.

O documento: “Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro”⁶ objetivou estabelecer mudanças na política nacional de ensino técnico e profissional, nos países membros da UNESCO, abordando questões como o trabalho e situações socioeconômicas.

O Documento atribuiu o contexto da globalização, desenvolvimento tecnológico e mudanças sociais constantes à necessidade de se pensar a educação técnica e profissional para o século XXI. Os problemas como desigualdade social, desemprego, pobreza poderiam ser amenizados pelo maior grau de formação da população.

A exemplo do Relatório Delors (1999), que defende a educação ao longo de toda a vida por meio dos quatro pilares da educação para o século XXI, no documento: “Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro” a educação técnica e profissional teria papel importante para amenizar os problemas sociais, pois deveria permitir a aquisição: “ao longo de toda a vida, de conhecimentos, valores e atitudes, competências e qualificações” para garantir a

⁶ Organizado pela UNESCO em cooperação com a República da Coreia do Sul, resultou do Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional que ocorreu na cidade de Seul, em 1999 (UNESCO, 1999).

participação eficaz do sujeito no mundo do trabalho formal ou informal (UNESCO, 1999, p. 5). Observemos:

Os sistemas de ETP devem, então, ser reformados visando revitalizar este novo modelo, assegurando-lhe flexibilidade, inovação e produtividade, inculcando as competências exigidas, respondendo aos efeitos da evolução dos mercados de trabalho, formando e reciclando os empregados, os desempregados e os marginalizados, com o objetivo de efetuar a igualdade de oportunidades para todos, tanto no setor formal quanto no setor informal da economia.

A UNESCO, por meio desse Documento, expressou claramente o que esperava da educação técnica e profissional nos países periféricos: uma educação voltada para atender à demanda do capital, com formação do sujeito flexível, que estivesse preparado para enfrentar as adversidades geradas pelos novos processos produtivos, proporcionando o excedente de mão de obra para que o capital pudesse explorar a capacidade do trabalhador de produção da mais valia e o mercado de trabalho formal não absorvendo todo o material humano disponível. A formação desse sujeito deveria permitir-lhe inserção eficiente na informalidade.

Entendemos que esse Documento produziu um discurso em que apontou os problemas enfrentados pela sociedade, em especial nos países periféricos, desconectados do contexto amplo de exploração do capital sobre o trabalho, de forma que contemplasse a acentuação das desigualdades sociais e acumulação de riquezas pelo grande capital. Essa proposta de educação técnica e profissional não deixou de ser uma forma de controle social, que procurou mascarar os problemas gerados pelo sistema capitalista e apresentando uma “possível” solução por meio da educação em que, para que “todos” tivessem acesso a oportunidades iguais, bastaria que se esforçassem para alcançar o sucesso.

4.1.2 Documentos normativos

Partindo da proposta da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990 (1998),

elaborou-se no Brasil o Plano Decenal de Educação, em 1993, indicando as diretrizes políticas e educacionais a serem realizadas em dez anos por Estados e Municípios. Esse Plano representou “[...] a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos noventa” (SILVA JÚNIOR, 2002, p.78).

O Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) propôs um roteiro de ações a serem cumpridas no ensino fundamental. Nesse documento foram definidas necessidades, pontuadas algumas soluções e indicadas as metas educacionais para os dez anos seguintes.

O objetivo maior era: “assegurar, até 2003, à criança, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993 p.12).

Esse documento deixava clara a obediência do governo brasileiro, na década de 1990, às orientações internacionais para a educação, e isso implicou valorização do ensino obrigatório da educação básica em detrimento da educação superior e profissional de nível médio. Como demonstrado anteriormente nesta pesquisa, as ações nesse sentido, no Estado do Paraná, praticamente extinguiram os cursos de ensino profissional de nível médio no âmbito público.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico⁷ (Parecer 16/99 – CEB/CNE – de 1999) determinavam a relação trabalho/educação no país, o perfil profissional que seria formado no ensino profissional de nível técnico, os valores éticos considerados na formação do sujeito e os princípios específicos para o ensino nesse nível, que são: competências para a laboridade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais; atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola. Apontamos indicativos propostos pelas Diretrizes na formação do sujeito acima determinado:

⁷ O Decreto 2.208/1997 determinava que a educação profissional fosse ofertada em três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico seria para atender a alunos do nível médio ou egressos dele, com um currículo próprio. Assim, a pesquisa do ensino profissional de nível médio, desse período, demanda a análise da configuração do ensino técnico estabelecido nesse Decreto.

O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área. [...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigida dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (BRASIL, 1999a, p. 17).

Esse documento expressava os conceitos de autonomia intelectual e pensamento crítico, porém, estes apareciam atrelados a outros conceitos como iniciativa própria, empreendedorismo e resolução de problemas. Indicava, também, uma proposta de sujeitos autônomos e críticos para direcionar o curso de suas vidas, de forma empreendedora, buscando solucionar os problemas sociais e pessoais, de forma individual, responsabilizando-se pelo seu sucesso ou fracasso, em uma visão de que o sistema capitalista e o Estado ofereciam as oportunidades de trabalho e vida digna para todos. Bastava “cada um fazer a sua parte”.

Nesse sentido Czernisz (2010, p. 22) expõe que as práticas educacionais do Estado pautado nas políticas neoliberais promoveria a competitividade entre os indivíduos, estimularia a concorrência tendo o mercado como lógica reguladora. O que permitiria o desenvolvimento do empreendedorismo como cerne de uma nova sociabilidade, visando a formação do “sujeito competente” desejado pelo capital.

Entendemos que a formação de novas sociabilidades e o estímulo ao empreendedorismo encontram-se na base da lógica de acumulação do capitalismo monopolista e do modelo do Estado revigorado como neoliberal. Busca-se a formação de cidadãos autônomos, livres para escolher seu caminho, livres para procurar estratégias de sobrevivência, livres para competir entre si. Nessa sequência, não basta mais educar um cidadão que aguarde a garantia de direitos pela educação, pela saúde, pelas condições dignas de vida e, sim, um cidadão que busque e lute para ‘conquistar’, por mérito próprio, aquilo que precisa para garantir sua sobrevivência.

Essa proposta de educação se caracteriza como formação para o empreendedorismo no campo do trabalho e da vida, o “sujeito competente” por seus próprios meios deveria encontrar suas formas de sobrevivência (CZERNISZ, 2010).

Na caracterização da noção de sujeito “competente” no Brasil e no Paraná as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer 16/99 de 1999) possuem elementos importantes, uma vez que foram parâmetros para a Deliberação 002/00 de 2000 (CEE), que se configuravam em uma complementação do Estado do Paraná às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico⁸.

Essa Deliberação estabelecia que a educação profissional de nível técnico no Estado fosse organizada por áreas profissionais constantes na Resolução do 04/99 (CNE/CEB), levando-se em consideração as determinações constantes nessa Resolução, entre elas, a competência profissional. Observemos: “Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999c).

Como pontuamos na terceira unidade, essa Resolução apresentava as competências desejadas em cada área (Anexo H), nelas, constava, de forma detalhada, o que se esperava dos sujeitos ao término do curso – aplicação prática de conhecimentos específicos em cada área, contraditoriamente ao discurso de educação para autonomia intelectual e pensamento crítico. Porém, as competências expressas na Resolução 04/99 (CNE/CEB) não representaram uma formação para superação dos objetivos estipulados de acordo com interesses de mão de obra simples que atendessem à condição subordinada do Brasil no processo produtivo mundial. Lembremos que o conceito de trabalho simples está ligado à execução de tarefas, assemelhando-se mais ao trabalho no modelo fordista/taylorista do que às exigências de um trabalhador conhecedor dos complexos processos produtivos modernos.

Podemos conferir, como exemplo, a caracterização das áreas profissionais que definiam claramente a opção pelas competências exigidas para realização de

⁸ O Decreto 2.208/1997 determinava que a educação profissional fosse ofertada em três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico seria para atender a alunos do nível médio ou egressos dele, com um currículo próprio. Assim, a pesquisa do ensino profissional de nível médio, desse período, demanda a análise da configuração do ensino técnico estabelecido nesse Decreto.

tarefas sem preocupação com o conhecimento das relações mais complexas da ação realizada. Por exemplo, a área de comércio na Resolução 04/99 (CNE/CEB) era caracterizada da seguinte maneira:

Compreende atividades de planejamento, de operação e de controle da comercialização (compra e venda) de bens e serviços. O planejamento inclui: estudos, projetos, operação e controle. A operação inclui: comunicação com o público, aquisição de bens ou serviços, armazenamento e distribuição física de mercadorias, venda, intermediação e atração de clientes, pós-venda em nível nacional e internacional. O controle consiste no acompanhamento das operações de venda, de armazenamento, de distribuição e de pós-venda (BRASIL, 1999c, p. 42).

A caracterização define habilidades práticas relacionadas a uma maior produtividade, comunicação, estrutura organizacional, sem considerar o conhecimento científico necessário para que o sujeito pudesse analisar sua função em instância individual e coletiva no contexto da sociedade capitalista. Percebemos que havia uma preocupação em que o sujeito pudesse exercer diferentes funções no setor comercial, mas não a superação do trabalho nos moldes fordistas/tayloristas.

Outro indicativo desse direcionamento para o trabalho simples encontramos no Parecer 16/99 de 1999 (CEB/CNE):

É importante observar que o conceito de competência adotado neste parecer subentende a ética da identidade que, por sua vez, subassume a sensibilidade e a igualdade. A competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: não é apenas saber, mas saber fazer. Para agir competentemente é preciso acertar no julgamento da pertinência, ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir, arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento (BRASIL, 1999a, p. 24).

O conhecimento, na formação por competência, estava diretamente ligado ao saber fazer, desprezando o conhecer para análises críticas e aprofundadas sobre as relações que envolvem o trabalho e o trabalhador.

Esses documentos nos levam a refletir sobre a formação de competências em um contexto universal (Brasil) e no singular (Estado do Paraná), e os documentos orientadores indicam para os países periféricos, como, por exemplo, uma formação de sujeitos capazes de superar os problemas sociais sem cobrar do Estado políticas públicas (no sentido de políticas que atendam a todo o seu povo, sem distinção, classificação ou focalização).

Os documentos normativos no âmbito nacional estabeleceram as competências em consonância com as determinações presentes nos documentos e discursos internacionais, que, por sua vez, foram utilizados como base para os documentos normativos do Estado do Paraná no que diz respeito à educação profissional de nível médio, objeto de nossa pesquisa.

Buscamos as competências como determinações nos documentos orientadores e normativos. Para que possamos configurar o sujeito “competente”, no Estado do Paraná no período de 1991 a 2004, necessitamos compreender a relação entre capitalismo e seu movimento feito no contexto universal e singular, buscando analisar o papel do Brasil no contexto mundial. Dessa forma, captar as características do capitalismo e do processo de acumulação flexível que se materializou no país, determinando seu lugar na divisão internacional do trabalho.

4.2 CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO, MUTAÇÕES DO TRABALHO E DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

A sociedade capitalista, desde seus primórdios, possui uma natureza excludente e perversa que determina a condição de explorados e de exploradores na relação capital/trabalho, caracterizando a desigualdade:

Trata-se de uma sociedade cuja especificidade se assenta sobre a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e que, na base desta, cinde os homens em classes e grupos sociais, tendo a desigualdade como uma necessidade orgânica. Esta cisão submete a classe trabalhadora a uma tríplice alienação, tomada aqui a

alienação no sentido de expropriação, subtração, *roubo* (FRIGOTTO, 1988, p. 438).

Isso significa que é uma sociedade, na qual a relação com os meios de produção não possibilita igualdade entre os homens, criando-se, assim, uma divisão social, em que há uma minoria dona dos meios de produção e a maioria das pessoas são obrigadas a vender sua força de trabalho para subsidiar sua existência (FRIGOTTO, 1988). Essa maioria teoricamente teria, nesse tipo de sociedade, a “liberdade” para vender sua força de trabalho e receber o “pagamento” para consumir os produtos do mercado⁹. Esses aspectos da relação social, na sociedade capitalista, criam uma falsa positividade (liberdade/pagamento) e propiciam uma naturalização das desigualdades econômicas, educacionais, sociais. Desta última, Frigotto (1988) dá exemplos e afirma não serem aspectos naturais e sim produtos da organização da sociedade:

A compreensão dessa ossatura de sociedade nos permite ver que aquilo que nos é passado como *natural* (pobreza, desigualdade) não é senão ação dos homens. A fome, a miséria, o analfabetismo, as doenças endêmicas, a subnutrição não são uma fatalidade e nem resultado de uma *irracionalidade* dos contingentes de trabalhadores, mas sim, produto histórico deste tipo de organização social (FRIGOTTO, 1988, p. 438).

O capitalismo tem como essência a lógica do lucro e valorização do capital. Nessa sociedade a estrutura da relação social de produção, o trabalho assalariado, a propriedade privada dos meios de produção, as forças produtivas e o dinheiro giram em torno da eficiência e da eficácia com o fim único de acumulação de capital (FERREIRA, 2000). Nessa estrutura a exploração do capital sobre o trabalho é eminente, para que haja a acumulação do capital, este explora a força de trabalho de forma a produzir a mais-valia, essa é a lógica que determina a racionalidade capitalista.

⁹ Os produtos gerados nem sempre podem ser consumidos pelos trabalhadores, uma vez que o pagamento feito está pautado na lógica da mais-valia. Frigotto (1988) assegura que o trabalhador vende sua força de trabalho e, a partir do momento que a vende, o tempo e a quantidade de sua produção pertencem ao seu contratante. O contrato estabelece um valor a ser pago que não corresponde à totalidade da produção, então o excedente se transforma em lucro nesse sistema. Isso permite entender como ocorre a acumulação capitalista.

Para manter a acumulação, que se encontrava em estagnação na década de 1970, o capital iniciou um processo para ampliar-se pelo globo. Nesse processo, o trabalho tornou-se globalizado (veremos como isso ocorreu mais adiante). Neste momento é importante frisarmos que a globalização do trabalho permitiu a difusão da racionalização capitalista, ou seja, a inovação das ciências sociais e das novas tecnologias possibilitaram alcançar um elevado nível de racionalização, e, junto com ela, veio o descarte de tudo aquilo que pudesse “prejudicar” o processo produtivo, mesmo que esses empecilhos fossem trabalhadores que, de alguma forma, não permitissem o andamento do trabalho como esperavam os capitalistas (IANNI, 1994).

Essa racionalização tem sido feita em nome da lucratividade, pois a lógica que permeia o capitalismo é o lucro. Essa lógica vem sendo preservada com as reformulações ocorridas no sistema capitalista e as reformas realizadas após 1970 não fugiram a esse objetivo. A manutenção da acumulação de capital tem provocado mudanças no mundo do trabalho, forma de viver, pensar e agir humano. A nova sociedade que foi se formando após o final da década de 1970 se constituiu permeada pela lógica do capital.

Essa sociedade é excludente e desigual, e essa estrutura de disparidade produz problemas no campo social, como a escola dual e elitista que viemos demonstrando durante esta pesquisa. Mesmo com a aparente igualdade legal expressa atualmente no Brasil, no geral por meio da Constituição Federal (1988) no art. 5º “Todos são iguais perante a Lei” e, em particular, na educação por meio das Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) no art. 3º parágrafo I - “Igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, continuamos com uma escola com diferentes sistemas e qualidade de ensino, principalmente no que se refere à educação profissional que, na história da educação brasileira, em diversos momentos, era vista como “castigo” (FRIGOTTO, 1988).

Relembremos que, no período da escravidão, era castigo para os escravos, depois, para pobres e “desvalidos”, e, após os primeiros anos da Primeira República (1889-1930), para os populares. Esse tipo de educação resulta em uma preparação para o mercado de trabalho e não considera a totalidade das relações sociais nas dimensões econômicas, culturais, políticas e estéticas.

A escola traduz com fidelidade os conflitos existentes na sociedade. Essa estrutura social desigual não deixa de ser reproduzida na educação. A educação profissional, em especial, sofre implicações do mundo do trabalho, e cada tipo de sociedade na história humana busca educar elementos para atender às necessidades de continuidade dela. A sociedade capitalista com sua natureza dual determina, de modo geral, aspectos importantes na divisão social do trabalho e, de forma mais específica, após anos 1970, tem se projetado uma nova configuração do trabalho (que determina o novo tipo de trabalhador competente para atender à demanda de continuidade da obtenção de lucro por parte do grande capital), marcada por uma divisão internacional do trabalho com caráter desigual e de exploração cada vez maior sobre a força de trabalho.

Foi nesse contexto que a educação profissional brasileira sofreu, na década de 1990, como mostramos no início de nossa pesquisa, reformulações para se adequar à nova configuração social. O ensino profissional de nível médio, no Paraná, como apontamos na unidade “A configuração do ensino profissional de nível médio no Estado do Paraná”, se projetou, de forma antecipada, às políticas nacionais, pois estava em harmonia com as orientações de agências internacionais como o Banco Mundial e o BID. É no período 1991 a 2004 que encontramos o foco de nossa pesquisa: o sujeito competente que o ensino médio profissional buscou formar, pautado nas novas competências que o modelo de acumulação flexível determinava, sujeitas à condição de país subordinado.

Na busca por esse sujeito vamos caracterizar o trabalhador e o trabalho no modelo de acumulação flexível e verificar qual a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho. Por fim, analisaremos como a noção de competência se desenvolveu no Brasil e no Paraná para atender à demanda de trabalho simples em uma sociedade em que não há postos de trabalhos para todos (implicando desemprego, subemprego, trabalho voluntário, entre outros), sofrendo, assim, uma tensão entre a formação profissional de nível médio e o mercado de trabalho.

4.2.1 Caracterizando trabalhador e trabalho no modelo de acumulação flexível

Antunes e Alves (2004, p. 336) caracterizam a classe trabalhadora na atualidade “[...] totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe que vive do trabalho, conforme nossa denominação (Antunes, 1995 e 1999) – e que são despossuídos dos meios de produção”.

De acordo com esses autores, na história humana, o trabalho tem sofrido um processo de transformações na sua organização. Para melhor compreensão, foi importante focarmos as mudanças ocorridas com a passagem da organização fordista/keynesianista à toyotista¹⁰, que isso implicou as relações de trabalho no modelo de acumulação denominado de flexível e os envolvimento da educação profissional nesse processo.

Para Harvey (2003), 1965 a 1973 foi o período em que o fordismo/keynesianismo¹¹ demonstrou incapacidade de “conter as contradições inerentes ao capital”. Na perspectiva dos capitalistas, a rigidez do fordismo/keynesianismo era um obstáculo à acumulação do capital e, portanto, para atender ao interesse de continuidade de acumulação de lucro, seria necessária a substituição da rigidez do modelo de produção fordista pela flexibilidade toyotista. A passagem a seguir, embora extensa, é esclarecedora:

Havia problemas de rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos. O único instrumento de resposta flexível estava

¹⁰ Diferentemente do modelo de produção fordista/taylorista, o toyotismo propõe “produzir a baixos custos pequenas séries de produtos variados”. O que significa produzir não mais em grande série produtos padronizados e, sim, pequenas quantidades de produtos diferenciados (CORIAT, 1994, p. 31).

¹¹ Harvey não utiliza a expressão toyotismo/fordismo para denominar o período anterior ao toyotismo e, sim, o denomina de fordismo/keynesianismo. Nesta pesquisa não cabe aprofundamento nas diferenças de concepção entre uma e outra denominação, cabe apenas entender a passagem de um período para o outro.

na política monetária, na capacidade de imprimir moeda em qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável. E, assim, começou a onda inflacionária que acabaria por afundar a expansão do pós-guerra. Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital (HARVEY, 2003, p. 135).

O modo de produção rígido no contexto pós-Segunda Guerra (1939-1945) era considerado desapropriado, não correspondia às necessidades de acumulação do capital, pois, não havendo acumulação, não havia lucro e o Estado estava agigantado por seus compromissos sociais (também rígidos) e impedia a livre atuação do mercado para reger as relações sociais. Assim, o contexto político e econômico mundial desencadeou a crise fiscal. Acompanhemos:

O mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos; e, com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava uma forte inflação. A tentativa de frear a inflação ascendente em 1973 expôs muita capacidade excedente nas economias ocidentais, disparando antes de tudo uma crise mundial nos mercados imobiliários e severas dificuldades nas instituições financeiras. Somaram-se a isso os efeitos da decisão da OPEP de aumentar o preço do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973. Isso mudou o custo relativo dos insumos de energia de maneira drástica, levando todos os segmentos da economia a buscarem modos de economizar a energia através da mudança tecnológica e organizacional, e levou ao problema da reciclagem dos petrodólares excedentes, problema que exacerbou a já forte instabilidade dos mercados financeiros mundiais. A forte deflação de 1973-1975 indicou que as finanças do Estado estavam muito além dos recursos, criando uma profunda crise fiscal e de legitimação (HARVEY, 2003, p. 136).

Vale lembrarmos que a criação da Organização dos Países Exportadores de Petróleo – OPEP – foi resultado da instabilidade política e de conflitos na maior

região produtora de petróleo, o Oriente Médio (PEREIRA, 2006). As ações¹² dessa Organização contribuíram para a instabilidade financeira mundial.

A crise resultante das questões levantadas por Harvey (2003) e elencadas acima levaram as empresas a repensar estratégias para superá-la:

[...] as corporações encontraram-se com muita capacidade excedente inutilizável (principalmente fábricas e equipamentos ociosos) em condições de intensificação da competição. Isso as obrigou a entrar num período de racionalização, re-estruturação e intensificação do controle do trabalho caso pudessem superar ou cooptar o poder sindical. A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle de trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 2003, p. 137).

Consequentemente, ocorreu o enfraquecimento do modelo de produção fordismo/taylorismo, e os anos de 1970 a 1980 foram marcados pela reestruturação econômica e reajuste social e político, ou seja, a organização industrial, a vida social e política começaram a reconfigurar-se, gerando um “regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta” (HARVEY, 2003, p. 140). Ou seja, o modelo de acumulação flexível.

Harvey (2003, p. 140) nos ajudou a entender o modelo de acumulação flexível declarando que este:

[...] é marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até

¹² Após a criação da OPEP, ela “passou a impor os preços e controlar a produção como forma de pressão política contra Israel e seus simpatizantes” (PEREIRA, 2006, p. 66).

então subdesenvolvidas (tais como a “terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento [...] “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista - os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado.

Para Harvey (2003, p. 141), essa flexibilidade e mobilidade desenvolvidas permitiram aos patrões exercerem maior pressão controladora da força de trabalho, que estava enfraquecida em decorrência do aumento do desemprego. São implicações da acumulação flexível:

[...] níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição a “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical. O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical re-estruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados e sub-empregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis [...] jornadas de trabalho que têm em média quarenta horas semanais ao longo do ano, mas obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de redução da demanda, vêm se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

O capital encontrava-se em crise, e, para superá-la, os capitalistas entendiam que os modos de produção deveriam tornar-se flexíveis. Para essa questão, Antunes e Alves (2004, p. 336) asseveraram que a acumulação flexível provocou redução da demanda do trabalhador nos moldes da produção rígida:

Com a retração do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a re-estruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais

desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais.

Esses autores reconhecem uma redução do proletariado industrial nos moldes fordistas/tayloristas, ao mesmo tempo em que ocorreu um significativo aumento que eles caracterizaram como “novo proletário fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado”¹³, ou seja, terceirizados¹⁴, subempregados, entre outros. Czernisz (2010, p. 16) esclarece que na passagem do fordismo à acumulação flexível houve a “expansão do trabalho realizado em tempo parcial, temporário e subcontratado em razão da redução do trabalho formal” e que essa redução implicou em aumento do desemprego. Concordamos com Czernisz (2010) que tais questões significaram maior exploração da força de trabalho e que esse passou à margem da proteção social.

A precarização é consequência das relações flexibilizadas de trabalho, em que as leis de mercado determinam a exploração do trabalhador (ALVES, 2007). Essa forma de trabalho teve expansão inicial como uma alternativa para os trabalhadores remanescentes do trabalho no modelo fordista/taylorista, consequência do gradual desaparecimento da necessidade desse tipo de trabalhador (ANTUNES; ALVES, 2004).

Nessa linha de pensamento, Ianni (1994, p. 4) afiança que o trabalho humano no modelo de acumulação flexível não é dispensável, pelo contrário, ele é importante, mas se torna diferenciado. O autor argumenta sobre esse novo trabalhador e o tipo de trabalho exigido:

[...] deve exercer na automação funções muito abstratas e muito mais intelectuais. Não lhe compete, como anteriormente, alimentar a

¹³ A precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A precarização é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital (ALVES, 2007).

¹⁴ Se, entretanto, inicialmente se deu uma forte absorção, pelo setor de serviços, daqueles(as) que se desempregavam do mundo industrial, é necessário acrescentar que as mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 338).

máquina, vigiá-la passivamente: compete-lhe controlá-la, prevenir defeitos e, sobretudo, otimizar o seu funcionamento. A distância entre o engenheiro e o operário que manipula os sistemas automatizados tende a desaparecer ou, pelo menos, deverá diminuir, se se quiser utilizar eficazmente tais sistemas. Assim, novas convergências surgem entre a concepção, a manutenção e uma produção material que cada vez menos implica trabalho manual e exige cada vez mais, em troca, a manipulação simbólica.

O modelo de acumulação flexível passou a exigir um trabalhador diferenciado daquele que atendia à rigidez do modelo fordista/taylorista de produção. Um novo sujeito dotado de novas competências para realizar um trabalho de natureza abstrata foi reclamado e a educação foi convocada à cooperar. Nesse sentido, uma educação mais geral, como descrita no Relatório Delors (1999), pautada em competências, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer 16/99 – CEB/CNE – de 1999), permitiria a formação do sujeito empreendedor, líder, comunicativo, que saberia trabalhar em equipe, flexível, adaptativo às mudanças, solidário. Nessa perspectiva, não bastaria o sujeito ter espírito de administrador, mas ele necessitaria ser ativo. As ordens eram: busque soluções, procure alternativas, seja dinâmico em suas ações, tenha espírito empreendedor (ROGGERO, 2010).

A liderança deixa de ser vista como algo inato ao ser e passa a ser uma característica subentendida ao trabalhador. A comunicação é uma competência exigida pela dinâmica estabelecida pela informática e telecomunicação e a capacidade de trabalhar em equipe vem atender à necessidade de os trabalhadores se relacionarem entre si na execução de suas tarefas (ROGGERO, 2010). Lembremos o que essa autora pontua:

Num mundo cuja mudança tem sido acelerada pela informática e pelas telecomunicações, a comunicação ganha novos contornos em relação às competências socioprofissionais, tendo em vista as redes e seu significado para as relações interpessoais, além da comunicação não verbal, que ganha ênfase num mundo de prestação de serviços tanto quanto o trabalho em equipe, sugerindo perspectivas que envolvem a multidisciplinaridade, a multifuncionalidade e mesmo a capacidade de trabalhar em equipes virtuais (por projetos) (ROGGERO, 2010, p. 30).

Fica claro que a flexibilidade, adaptação às mudanças e solidariedade são competências exigidas para que o sujeito se adapte às transformações da sociedade atual. Ser solidário com o outro, dedicando seu tempo livre na busca de soluções para os problemas como desemprego e procurando alternativas informais são atribuições desse novo homem. Nesse sentido, podemos relacionar esse perfil de homem com o proposto no Relatório de Jacques Delors (1999), no pilar “aprender a viver juntos”, em que o autor afirmou ser a educação formal a responsável por iniciar os jovens em projetos sociais que promovessem a solidariedade na busca por resolução de conflitos.

Porém, não basta afirmar que o trabalhador se adequando à demanda do modelo flexível teria seu espaço no mercado de trabalho. A flexibilização dos processos produtivos trouxeram consigo uma potencialização da capacidade produtiva e diminuição dos postos de trabalho formal. Esse contexto produziu um enfraquecimento da força de trabalho, considerando o aumento do desemprego e do subemprego que criaram uma reserva de pessoas para atender ao mercado (concorrência pelo emprego graças à mão de obra excedente), juntamente com o enfraquecimento dos sindicatos e salários baixos (tema tratado na segunda unidade desta pesquisa). Tudo isso cooperou para a realização de contratos mais flexíveis, produzindo um estado de precarização do trabalho, no modelo de acumulação flexível, como pontuam Ianni (1994) e Antunes e Alves (2004).

Antunes e Alves (2004, p. 336) apontam a ocorrência de desgaste do trabalho formal e o surgimento do trabalho precarizado nos países da América Latina:

Esta processualidade atinge, também, ainda que de modo diferenciado, os países subordinados de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina, entre tantos outros da América Latina que, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas décadas passadas, passaram a presenciar significativos processos de desindustrialização, tendo como resultante a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado etc., além de enormes níveis de desemprego, de trabalhadores(as) desempregados(as).

Diante desse contexto, Ferretti e Silva Júnior (2000) questionam a possibilidade de o ensino profissional brasileiro formar o sujeito dotado de

competências e habilidades propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico:

[...] entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (BRASIL, 1999a, p. 14)

Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 49) perguntam:

Quais as condições objetivas para se ofertar uma educação profissional (em geral) e técnica (em particular) em condições de responder ao conjunto de responsabilidades que o documento lhe atribui, especialmente no que se refere à produção e à atualização de conhecimento tecnológico e ao atendimento das demandas emergentes e cambiantes do mercado? Aliás, cabe perguntar como o ensino técnico conseguirá dar conta de responder a esses dois tipos de demanda uma vez que não são tão orgânicos como o documento implicitamente sugere. A produção e a atualização de conhecimento tecnológico exigem investimentos em pessoal, equipamentos, estrutura, material didático, etc. não necessariamente compatíveis com as demandas mais urgentes do mercado, as quais são, em muitos casos, de caráter estritamente pragmático, num contexto de desemprego estrutural e tecnológico, e em uma conjuntura histórica na qual a dimensão política foi esvaziada e passou por processo de tecnicismo de natureza gerencial.

Esses autores nos colocam o conflito por que passa a escola profissional brasileira pós-anos 1990 – formar quem e para quê? Quais as reais condições que as nossas escolas possuem de formar o sujeito competente para atuar no mercado de trabalho no modelo de acumulação flexível, considerando que “não há postos de trabalho para todos”?

Outro aspecto depreendido do acima exposto e que não podemos deixar de levar em consideração, nessa nova configuração da sociedade e do mundo do

trabalho, é o papel da ciência e da técnica incorporadas aos processos produtivos. Frigotto e Ciavatta (2006) destacam a importância das técnicas associadas ao uso da ciência no gerenciamento do trabalho para o processo capitalista de acumulação:

Com a incorporação da ciência e da técnica, bem como com a criação de métodos e estratégias de gerência científica do trabalho, o capital acelera o ritmo do trabalho e da produção [...] produz mais mercadoria. Gera um aumento exponencial de produção de mercadorias e serviços pelo aumento da produtividade (intensidade) do trabalho. [...] o que Marx denominou mais-valia relativa (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 60).

De acordo com Pucci (2000), quando um conjunto de princípios científicos é aplicado à técnica, tornando-a formal, isso reflete em tecnologia. Assim, faremos uso do termo tecnologia. As tecnologias e estratégias de gerência do trabalho levaram nova dinâmica à atividade produtiva e a potencializaram, permitindo ao capital a extração de mais-valia, elemento fundamental à sua existência. Porém, no fordismo/taylorismo as tecnologias eram utilizadas de forma rígida e o desenvolvimento das novas tecnologias implicou maior flexibilidade:

Diferentemente das megatecnologias do período industrialista, que se tornavam obstáculo ao desenvolvimento descentralizado, enraizadas em suas comunidades de base, a automação é ela mesma socialmente ambivalente. Enquanto as megatecnologias eram tecnologias-rígidas, a microeletrônica é uma tecnologia-encruzilhada: não impede nem impõe um tipo de desenvolvimento. Diferentemente da eletro-nuclear ou da indústria espacial, ela pode servir tanto à hipercentralização como à autogestão, ou à centralização autogestionada (IANNI, 1994, p. 5).

Esses processos não rígidos passaram a ser chamadas de novas tecnologias. Elas permitiram aceleração do ritmo da inovação do produto. A competitividade consentiu a redução do tempo de giro das mercadorias, porém, para que se mantivesse a lucratividade, foi necessária a redução do tempo de giro dos produtos. As novas tecnologias permitiram maior produtividade em menos tempo, e, para que o mercado pudesse absorver essa produção, o tempo de vida dos produtos foi

reduzido. Além disso, existiu todo um trabalho de mídia para incentivar o consumo e o modismo (HARVEY, 2003).

Essa nova dinâmica nos processos produtivos e no mercado implicou o tipo de trabalho a ser realizado, determinando, em última instância, os tipos de trabalhadores, ou melhor, o sujeito competente para permitir ao capital atingir suas metas sem restrições. Trabalhador este que viemos anunciando durante o percurso de nossa pesquisa.

Frigotto e Ciavatta (2006) nos esclarecem que trabalhos produtivos¹⁵ no entendimento dos neoliberais estão “profundamente permeados pela idéia daquele que faz, que produz mais rapidamente, daquele que tem qualidade ou que é mais competente”. Nesse sentido, a produtividade determina o sujeito na sociedade capitalista pautada em princípios neoliberais. Frigotto e Ciavatta (2006, p. 60) sintetizam:

[...] o fulcro central das visões apologéticas de produtividade e de trabalho produtivo resulta na idéia de que cada trabalhador é socialmente remunerado ou socialmente valorizado para manter-se empregado, ou não, de acordo com sua produtividade, vale dizer, de acordo com sua efetiva contribuição para a sociedade, ou seja, o que o trabalhador ganha corresponde àquilo com que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço.

O sujeito que atende a essa expectativa, que se esforce o bastante para dar sua contribuição à sociedade é descrito como: “cidadão produtivo [...] no qual o termo produtivo se refere ao trabalhador mais capaz de gerar mais-valia”, é o sujeito competente na perspectiva do neoliberalismo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 63). Entretanto, a competência desse sujeito deve estar de acordo com o seu papel na divisão social e técnica do trabalho, ou seja, há tipos de trabalhadores diferentes para atender às distintas necessidades no modelo de acumulação flexível.

De acordo com Harvey (2003, p. 144), surgem dois novos tipos de trabalhadores: centro e periférico. Em relação ao primeiro, esse autor declara que,

¹⁵ No sentido absoluto de produção de bens, valores de uso ou de serviços, tanto no plano material como imaterial, toda atividade humana produz algo, sendo, portanto, produtiva. [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 59).

paulatinamente, vem sendo reduzido. Quanto ao segundo, abrange todo o resto dos trabalhadores. Podemos acompanhar tal caracterização pela exposição do autor:

O centro [...] se compõe de empregados em tempo integral, condição permanente e posição essencial para o futuro de longo prazo da organização. Gozando de maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e de reciclagem, e de uma pensão, um seguro e outras vantagens indiretas relativamente generosas, esse grupo deve atender as expectativas de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel. Os custos potenciais da dispensa temporária de empregados do grupo central em época de dificuldade podem, no entanto, levar a empresa a subcontratar mesmo para funções de alto nível [...]. A periferia abrange dois grupos bem distintos. O primeiro consiste em empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado. Com menos acesso a oportunidades de carreira, esse grupo tende a se caracterizar por uma alta taxa de rotatividade [...]. O segundo grupo periférico oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinandos com subsídio público. Tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico.

O mercado de trabalho busca reduzir o número de trabalhadores “centrais” para empregar os “periféricos” que podem atender à demanda do capital e ao mesmo tempo ser demitidos facilmente, sem custo, quando não forem mais necessários ao mercado. Como exemplo, podemos constatar que no Estado do Paraná, na década de 1990, a taxa de informalidade era superior a 60% (Anexo J) e existiam diferentes categorias no que diz respeito às formas de vínculo com o trabalho (Anexo L). Esses trabalhadores deveriam atender à demanda do novo modelo de acumulação e não fornecer risco à lucratividade. Isso implicaria trabalhadores que poderiam fazer uso dos conhecimentos e tecnologias disponíveis para realizar seu trabalho, dinamizando a produção. No entanto, deveriam se submeter às condições postas pelas empresas: não reivindicarem direitos trabalhistas e estejam dispostos a todo tipo de esforços para manter seu emprego.

Além de acelerar a produção e inovar os produtos (implicando a necessidade de trabalhadores como os descritos por Harvey, 2003), as novas tecnologias tornaram-se importantes impulsionadoras da produção de informações atualizadas e precisas. No modelo de acumulação flexível o acesso às informações “como conhecimento científico e técnico, políticas do governo e mudanças políticas”, entre outras, passou a ser fundamental para a garantia de decisões que permitissem sucesso e lucratividade, escreveu Harvey (2003, p. 151).

Por exercer domínio na sociedade capitalista atual, o conhecimento¹⁶ é altamente valorizado pelo capital e seus seguidores e passou a ter um valor de mercado, tornando-se produto de compra e venda.

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistema de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas [...] (HARVEY, 2003, p. 151).

O controle sobre a produção do conhecimento e o fluxo das informações tornaram-se armas importantes para o capital no modelo de acumulação flexível. Nesse sentido, podemos destacar que o controle sobre o conhecimento determina o papel que cada país desenvolve no mundo do trabalho globalizado.

Essa realidade, resultante das transformações no sistema produtivo, gerou grandes alterações na dinâmica da vida em sociedade. A sociedade necessitou ser remodelada, para evitar a falência do sistema capitalista. Entre o final da década de 1970 e na década de 1980, o modelo de acumulação flexível foi se constituindo e, nele, “encontram-se inúmeras consequências para o indivíduo na sua relação

¹⁶ Entendido como informações, se “precisas e atualizadas são agora uma mercadoria muito valorizada” (HARVEY, 2003, p. 151).

consigo mesmo, com os outros indivíduos e mesmo com a natureza, mediada pela formação e pelo trabalho” (ROGGERO, 2010, p. 32).

As estratégias de reconfiguração para manutenção e ampliação da acumulação do capital provocaram as reformas no papel do Estado de forma geral, e, em particular, no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Além disso, introduziram novos conceitos e valores à sociedade civil e remodelaram a divisão social do trabalho em nível mundial. A questão da reforma do Estado e a introdução de novos valores à sociedade foram tratadas na segunda unidade. Quanto à divisão do trabalho é o assunto que abordaremos no item seguinte. Lembremos que essa divisão se configura em fator determinante para caracterizar as competências destinadas aos trabalhadores de acordo com a necessidade de capital.

4.2.2 Divisão internacional do trabalho: o papel do Brasil no panorama mundial e as competências determinadas ao trabalhador

É importante ressaltarmos que globalização e mundialização são conceitos diferentes. De acordo com Roggero (2010, p. 27), Chesnais relaciona a mundialização do capital com: “[...] o surgimento de políticas de grande alcance, cuja formulação tem contado com a participação dos mais diversos organismos internacionais e não governamentais, nacionais, internacionais e multilaterais como UNESCO, Banco Mundial e FMI”.

Ianni (1994) faz referência à globalização como um fenômeno complexo em que a totalidade social sofre implicações, assim, é atingida em seus aspectos históricos, políticos, culturais, demográficos, geográficos, geopolíticos, religiosos, linguísticos, ecológicos, entre outros. Para nossa discussão é fundamental entendermos como as relações de trabalho se expandiram e sofreram influências neoliberais pelo mundo. Portanto, não focaremos as diferenças entre os conceitos de globalização e mundialização do capital, mas sim, nas implicações desses processos na divisão do trabalho em âmbito mundial.

Para Ianni (1994, p. 3), o trabalho, juntamente com a globalização do capitalismo, tornou-se globalizado, o que deu novos significados a ele. “[...] tudo o que continua a ser local, provinciano, nacional e regional – compreendendo identidades, desigualdades e antagonismos – adquire novos significados, a partir dos horizontes abertos pela emergência da sociedade global”.

Essas mudanças implicaram novas dinâmicas sociais, criando uma sociedade global¹⁷. Isso significa que as relações internacionais (políticas, econômicas, sociais, religiosas e de trabalho) se ampliaram. O mercado que antes tinha caráter local se abriu, dando espaço para o internacional, gerando competitividade e a determinação de tipos de trabalhos que atendessem a esse mercado.

Antunes e Alves (2004, p. 341) afirmam que o trabalho tornou-se transnacional:

[...] no contexto do capitalismo mundializado, dado pela transnacionalização do capital e de seu sistema produtivo, a configuração do mundo do trabalho é cada vez mais transnacional. Com a reconfiguração, tanto do espaço quanto do tempo de produção, novas regiões industriais emergem e muitas desaparecem, além de inserirem-se cada vez mais no mercado mundial, como a indústria automotiva, na qual os carros mundiais praticamente substituem o carro nacional.

O trabalho ganha novas configurações, novos espaços e tempos, transitando da organização local fordista/taylorista para uma complexa rede em âmbito mundial de organização toyotista dos processos produtivos.

Ianni (1994) nos convida a refletirmos sobre a globalização do trabalho. Pensá-la não como algo independente de diversidade, conflitos ou desigualdades, pois ela possui características sociais, regionais, econômicas, religiosas, políticas, linguísticas, raciais, entres outras. Ou seja, não estamos afirmando que, entre o final da década de 1960 e a de 1970, o modelo de acumulação rígida pautado na organização fordista/taylorista do trabalho foi extinto para dar lugar ao modelo de acumulação flexível de base organizacional toyotista. Socialmente, essas mudanças

¹⁷ Para Ianni (1994), mesmo antes da queda do muro de Berlin em 1989 já existia muita influência capitalista em países socialistas, caracterizando, assim, a globalização do capitalismo e suas implicações sociais.

ocorrem em forma de transição. Foram surgindo novas dinâmicas sociais, mas as já existentes permaneceram em diferentes espaços sociais.

Alertou Ianni (1994) que não significou que as relações econômicas globalizadas provocaram a total estagnação das relações internas e regionais. Esclarecedora é a passagem: “[...] não se trata de afirmar que o capitalismo global nada tem a ver com o capitalismo nacional, ou que os capitalismo competitivo, monopolístico e de estado estão superados pelo global” (IANNI, 1994, p. 3). É importante entender que, de maneira geral, o trabalho sofreu implicações marcantes em sua forma e divisão social para a manutenção do lucro capitalista. Essas transformações, conforme o autor, passaram a se infiltrar nas relações capital/trabalho na maior parte dos países no mundo, em especial, na parte ocidental do Planeta.

Apesar de o capitalismo apresentar peculiaridades em diferentes regiões do mundo, com a penetração do capitalismo global nas economias dos países socialistas e promoção do desenvolvimento da nova divisão internacional do trabalho, “então é possível afirmar que o mundo do trabalho tornou-se realmente global” (IANNI, 1994, p. 3). É nessa perspectiva de mundo economicamente globalizado que a dualidade da sociedade capitalista tem sua expansão, dividindo os países de acordo com seu papel na relação capital/trabalho.

Com a globalização econômica surge a divisão mundial entre os países capitalistas centrais (detentores da produção dos conhecimentos) e os países capitalistas periféricos (países subordinados aos capitalistas centrais: os consumidores). Nesse sentido é que ocorre a nova divisão do trabalho mundial. Conforme Frigotto (2006b), o Brasil se encontra no papel de subordinado.

Pereira (2010) afirma que a demarcação geográfica de produção brasileira demonstra que, em sua história, o país apresentou papel de subordinado às necessidades do mercado externo – a cultura canavieira no séc. XVI; exploração do ouro e pedras preciosas no Brasil colônia; extração exclusiva de matéria prima para produção da borracha do final do séc. XIX até início do séc. XX. O capitalismo no Brasil se configurou na relação de país subordinado ao mercado externo.

Paulani (2008) avaliza que, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) até a década de 1970, o que as multinacionais buscavam era a exploração de novos

mercados para comercializar seus produtos. Isso provocou, por parte dessas, a busca pela ampliação em espaços periféricos do capitalismo. “Entre os anos 1950 e os anos 1970, o que as empresas multinacionais pretendiam, porque precisavam disso (buscavam novos mercados), era a internalização de duplicatas de suas plantas industriais na periferia do capitalismo” (PAULANI, 2008, p. 20).

No entanto, o elemento decisivo para Paulani (2008) foi que, após os anos 1970, o foco dessas empresas começou a modificar-se. Para Pereira (2010), após as décadas de 1970 e 1980, o país desenvolveu a produção de grãos, indústria aeronáutica e atividades de serviços. Porém, esse desenvolvimento por forças produtivas foi realizado pelo capital externo e não significou melhoria de vida para o trabalhador brasileiro. Os países periféricos tornaram-se novos campos de exploração das grandes empresas multinacionais.

[...] os investimentos produtivos de grandes grupos econômicos em países com posição subordinada na divisão internacional do trabalho significam, muitas vezes, apenas a exploração de novos mercados ou a inserção de uma produção voltada em sua maioria para o mercado externo, reforçando mais uma vez os nexos de dependência (PEREIRA, 2010, p. 350).

Nos anos 1990 o foco principal dessas empresas passou a ser a exploração das “vantagens” que os diferentes lugares do mundo pudessem oferecer.

[...] na década de 1990 o que marca a estratégia dos grupos transnacionais é a busca permanente de se livrar dos investimentos de longa duração, ganhando flexibilidade para explorar oportunidades lucrativas. Isso faz com que as grandes corporações, num movimento desenfreado, operem deslocalizações de suas atividades, inclusive de sua capacidade produtiva, para qualquer lugar do planeta, sempre que isso for visto como uma possibilidade de redução de custos (PAULANI, 2008, p. 20).

Além da ampliação de mercado, para o capital, tornou-se fundamental a exploração de oportunidades ofertadas pelos países periféricos. A preocupação transparece nitidamente, nesse processo, na obtenção de lucro e não com a distribuição de renda mais equivalente, garantia de direitos trabalhistas e com

garantia de direitos sociais, dentre os quais, a educação. Consequentemente, os Estados passaram a ser cobrados, no sentido de minimização com gastos sociais, e as relações de mercado passaram a reger a dinâmica da vida em sociedade.

A reforma do Estado brasileiro, analisada na unidade “Significados históricos e políticos atribuídos ao ensino profissional de nível médio”, teve esse caráter de adequação às necessidades do capital internacional. Pereira (2010, p. 353) certifica que as políticas públicas do país se voltaram para essa perspectiva de forma que o mercado interno ficou desprovido de políticas que o contemplassem.

As inserções do Brasil na divisão internacional do trabalho, ou seja, as funções desempenhadas por nosso país no sistema mundial conferem, historicamente, uma condição de subordinação da nação aos interesses externos, enquanto o trabalho e os recursos voltados para o mercado interno aparecem como residuais aos olhos das políticas públicas.

Os países periféricos, dentre eles o Brasil, tornaram-se um espaço promissor, na medida em que as políticas públicas permitiram a flexibilização das relações entre empregador e empregado e os direitos dos trabalhadores. O poder sindical encontrava-se enfraquecido em decorrência do desemprego, do subemprego, das altas taxas de mão de obra excedente. Esses países passaram a oferecer as tais “vantagens” desejadas pelas grandes empresas, ou seja, mão de obra mais barata, com contratos de trabalho bastante flexíveis.

É evidente que a industrialização periférica que ocorre nesses moldes não pode ter como resultado uma maior homogeneização do espaço econômico mundial, especialmente em termos de geração de renda, como tendia a acontecer na etapa anterior, visto que a atratividade desses espaços para as grandes corporações está muito mais nos baixos custos do que nas potencialidades dos mercados locais. Do lado dos candidatos a recebedores desses “investimentos”, há uma corrida frenética no sentido do oferecimento de condições o mais satisfatórias possível para atraí-los. Isso implica não apenas forte subsídio estatal direto ou indireto, como principalmente a supressão de direitos trabalhistas, com a desregulamentação e flexibilização dos mercados de trabalho (PAULANI, 2008, p. 20).

Essas condições foram impostas aos trabalhadores obrigados a se sujeitar em decorrência da falta de postos de trabalhos para todos. Além disso, no caso do Brasil, ocorreram vantagens fiscais para atrair as instalações de empresas multinacionais em nosso território. Com todo esse potencial para ser explorado, os países periféricos tornaram-se espaços ideais para a produção de mais-valia.

Nessa divisão do trabalho mundial fica clara a exploração dos países do capitalismo central sobre os países periféricos com o intuito de apropriar-se das formas (quaisquer que fossem) de produção do lucro, tornando as condições de trabalho cada vez mais precárias. Paulani (2008, p. 20) afirma que o Brasil se encaixa a esse padrão. Aprofundemos com a autora:

Num país como o Brasil, onde essas práticas nunca foram de fato deixadas de lado, a combinação dos elementos acima tende a transformar o país, do ponto de vista da produção industrial, num grande chão de fábrica nos moldes de precaríssimas condições de trabalho, jornadas sem fim e uma massa de trabalho vivo sem a menor qualificação, no melhor estilo taylorista.

Continua:

[...] muitas vezes, as atividades transferidas são aquelas mais simples e rotineiras, como as operações de montagem, enquanto as etapas mais complexas do processo produtivo (concepção do produto, definição do *design*, pesquisa e tecnologia, *marketing*), terminam, na maior parte dos casos, não sendo internalizadas (PAULANI, 2008, p. 20).

Essas ponderações, mesmo que para contextos diferenciados, foram trazidas por Ianni (1994), quando este afirma que as relações de trabalho globalizadas permitiram um grande contingente de mão de obra, em diversos países, inclusive nos latinos e caribenhos, para atender aos capitalistas centrais, submetendo-se à exploração de sua força de trabalho por salários baixos e perda de direitos trabalhistas; por Harvey (2003), ao contextualizar a acumulação flexível, quando define dois grupos de trabalhadores (centro e periférico) como resultado desse processo, afirmando que o trabalhador “centro” se enquadra em condições mais

estáveis enquanto o “periférico” não a possui; por Frigotto (2006b), quando caracteriza o Brasil como país subordinado ao capitalismo central e por isso não produtor de conhecimento, mas sim, consumidor; e por Paulani (2008), que aponta, acima, que o trabalho internalizado no Brasil não corresponde às tarefas mais complexas do processo produtivo, ocorrendo uma internalização das atividades corriqueiras.

Dessa discussão podemos apreender que, na divisão internacional do trabalho, o trabalho simples se tornou global, mas o conhecimento científico e as tecnologias de ponta permaneceram em poder dos capitalistas centrais. Tornaram-se mercadorias valiosas, disponíveis só a quem pudesse pagar por elas.

Para melhor entendimento sobre a globalização do trabalho simples, acompanhemos Paulani (2008, p. 21) sobre tal questão. Para ela, o Brasil, desde os anos 1980, iniciou um processo de desindustrialização, perdendo espaço na produção mundial:

O Brasil vem experimentando, desde os inícios dos anos 80, um claro retrocesso no perfil de suas atividades e na forma de sua inserção na produção mundial. Não se trata apenas de, no setor industrial, o país estar produzindo cada vez mais bens que são considerados quase *commodities* (alta escala de produção, baixo preço unitário, simplificação tecnológica e rotinização das tarefas). Trata-se de uma redução acentuada da importância do setor industrial brasileiro, como indica o fato de o emprego industrial nacional ter chegado a representar 4,2% do emprego industrial mundial nos anos 1980, e de essa participação ter chegado hoje à casa dos 3,1%.

Verificamos aí uma queda do crescimento no setor industrial. De acordo com essa autora, no relatório da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), em 2003, o Brasil foi classificado como pertencente ao grupo dos países em vias de desindustrialização. Isso significa que

Essas economias caracterizam-se por queda ou estagnação dos investimentos e participação da produção manufatureira no PIB em declínio. Segundo Belluzzo (2005, p. 40), as décadas de 1980 e 1990 presenciaram no Brasil um processo de desindustrialização relativa, com o rompimento dos nexos inter-industriais das principais cadeias

de produção e com a redução substantiva do setor de bens de capital, movimento esse que, em termos macroeconômicos e de contabilidade nacional, significa uma redução do valor agregado interno sobre o Valor Bruto da Produção (PAULANI, 2008, p. 21).

Em outras palavras, Paulani (2008, p. 21) assevera: “o Brasil engatou a marcha à ré”. Caracterizada essa desindustrialização, “o que resta a esses países a título de “desenvolvimento tecnológico” são apenas os bens de consumo, o descartável que eles podem (e devem) copiar” (PAULANI, 2008, p. 22). Nesse sentido expomos, novamente, a condição do Brasil de país subordinado aos capitalistas centrais.

Frigotto (2006b) certifica que no Brasil foi se construindo um capitalismo dependente; culturalmente herdamos uma visão preconceituosa de trabalho ligada à escravidão – que pontuamos na unidade “Os significados históricos e Políticos atribuídos ao ensino profissional de nível médio” - e “à visão preconceituosa do bacharel no preconceito e desprezo ao trabalhador e ao esforço de produzirmos ciência, técnica e tecnologia” (FRIGOTTO, 2006b, p.23). No campo político, esse autor afirma que a democracia firmada no país “é de natureza restrita e fraca”, donde prevalece a ideia errônea de que tudo que é feito pelo Estado é ruim e tudo que é feito pela sociedade civil é bom (FRIGOTTO, 2006b).

Tais condições reforçam a hegemonia burguesa pautada no pensamento empresarial, aliando-se a isso a formação social desigual (precária proteção social e direito dos trabalhadores), o endividamento externo, a entrada das orientações das agências internacionais no país, entre outros fatores, que determinaram a construção de uma nação dependente dos centros hegemônicos do capitalismo mundial (FRIGOTTO, 2006b).

Nesse papel de subordinada, a economia brasileira não teria outros horizontes. Deveria apenas copiar e consumir as tecnologias existentes (produzidas pelos capitalistas centrais), “estando muito longe das atividades de pesquisa e tecnologia responsáveis pela evolução assombrosa de seu conteúdo tecnológico”. Dentro de tão estreitas perspectivas o país não deveria priorizar a produção do conhecimento científico e tecnológico, bastando apenas a formação geral dos trabalhadores para a reprodução da necessidade do capital e para viver sem

conflitos que ameacem os padrões da sociedade, produzindo uma consciência de superação das adversidades da vida onde não há trabalho para todos (PAULANI, 2008, p. 22).

Com essa ausência de estímulo no Brasil, a preocupação é com a formação para o trabalho simples, que consume os produtos resultantes do conhecimento produzido nos países capitalistas centrais. Em decorrência dessa realidade, a educação no nível médio, na América Latina e Caribe, foi orientada pela UNESCO (1999) a caminhar para a formação geral.

Kuenzer (1989, p. 24) criticou esse tipo de educação, afirmando que uma escola, que pretende superar a dualidade entre educação para o trabalho intelectual *versus* não intelectual e que devemos compreender,

[...] refuta ao mesmo tempo os tradicionais esquemas de formação profissional estreita, fragmentada e despida da apropriação dos princípios teórico-metodológicos que a sustentam e a escola clássica, humanista tradicional, fundamentada na transmissão de um conteúdo dito geral, mas academicista e livresco.

A mesma autora propõe outra compreensão de educação geral para a superação dessa dicotomia na educação profissional de nível médio. Consideremos tais perspectivas:

Pelo contrário, a educação geral será compreendida como a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe. Só assim o ensino de 2º grau, em sua dimensão politécnica, será capaz de superar tanto o academicismo clássico quanto o profissionalismo estreito (KUENZER, 1989, p. 24).

Do lido acima, podemos apreender que a educação geral que foi inserida na educação média e profissional brasileira, na década de 1990, tem servido à formação de determinado tipo de homem. Kuenzer (1989, p. 24) assevera que essa é uma questão política, na medida em que irá “[...] depender do tipo de homem que

se pretende formar: o que domine apenas ‘formas de fazer’, e, portanto, submisso e dependente de especialistas que conceberão o trabalho externamente a ele, rebaixado à condição de mero executor”.

É todo esse conjunto de ideias e fontes que nos autorizou a afirmar que a educação geral proposta por agências internacionais e adotada pelo Brasil representa uma formação para o trabalho simples, desconexo da compreensão das dimensões em que se encontram o trabalho e o trabalhador no modelo de acumulação flexível. No Paraná (o chão de nosso objeto), essas características adentraram às políticas educacionais por meio da participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – principalmente, com o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio – PROEM – que discutimos em outro local nesta pesquisa.

Como já sinalizado por Frigotto (2006b), a política brasileira também teve papel importante na construção da condição de subordinação do Brasil aos países capitalistas centrais. A incorporação das políticas neoliberais ocorreu com fortes argumentos de que essa seria a melhor forma de obtermos crescimento econômico e entramos na era da globalização.

Nesse sentido é preciso inicialmente lembrar que a necessidade de não deixar passar o bonde da história foi o argumento mais forte dos arautos do neoliberalismo para, no Brasil dos inícios de 1990, advogar as medidas liberalizantes que nos levariam ao admirável mundo novo da globalização. Esse discurso que, para os olhos mais críticos, sempre pareceu tão-somente uma desculpa para justificar a submissão incondicional do país a interesses a ele alheios, foi a arma utilizada para convencer uma população recém-saída da ditadura e com o movimento de massas se estabelecendo e se institucionalizando de que seria esse o único caminho para tirar o país da crise em que ingressara nos anos 1980, que, como sabemos, foi produzida pela elevação das taxas de juros americanas e pela estagnação do crescimento e acirramento da inflação que se seguiu (PAULANI, 2008, p. 23).

No curso desse processo no Paraná, no governo de Roberto Requião (1991-1995), as diretrizes do Banco Mundial começaram a ser incorporadas, como pontuamos anteriormente. Mas foi no governo de Jaime Lerner (1995-2003) que as mesmas tiveram grande impulso. É importante lembramos que o discurso utilizado

naquele momento esteve ligado à ideia de que essas diretrizes nos guiariam ao desenvolvimento econômico. O que se concretizou foi uma política para favorecer a instalação de empresas externas no Estado, para exploração do potencial de lucratividade ofertado.

De modo geral, o discurso de adesão ao neoliberalismo, tão incorporado pelo governo Lerner no Paraná, foi consentido e defendido pelas elites nacionais¹⁸, e, nele, a abertura econômica ao mercado internacional permitiria ao país “a conquista de um lugar ao sol no comércio globalizado e ainda por cima distribuir renda” (PAULANI, 2008, p. 23). No entanto, a forma com que essa política se desenvolveu no Brasil, e singularmente no Paraná, potencializou a condição de subordinado. Notemos que:

[...] o Brasil entrou no bonde da história por outra porta e transformou-se em plataforma de valorização financeira internacional, bem em linha com o espírito rentista e financista dos dias que correm. Esse seu papel, juntamente com sua função de produzir bens de baixo valor agregado e de preferência com a utilização de mais-valia absoluta (afinal de contas, o custo irrisório da mão-de-obra é nossa verdadeira “vantagem comparativa”!), completa a caracterização da participação do Brasil na divisão internacional do trabalho do capitalismo contemporâneo (PAULANI, 2008, p. 23).

O papel dos países periféricos na divisão do trabalho mundial, no qual o Brasil desenvolveu o capitalismo subordinado, é expressão da ideologia capitalista para a manutenção do lucro e ampliação do sistema. Nesse sentido, pontuamos a existência de uma racionalidade capitalista, uma dinâmica nos processos produtivos, na vida em sociedade e nos processos mentais que corroboram a hegemonia do grande capital.

Essas circunstâncias às quais o Brasil passa a ser submetido na divisão internacional, social e econômica, embora não lhe seja própria e alcance o país pela

¹⁸ Nesse processo, o papel das elites foi de extrema importância. Ainda que estas não estivessem exatamente conscientes disso, a possibilidade de internacionalizar de vez seu padrão de vida, juntamente com a possibilidade que ficaria ao alcance da mão, de desterritorializar sua riqueza, fez com que as elites brasileiras, que padecem de crônico sentimento de inferioridade, abraçassem incondicionalmente o discurso neoliberal e o defendessem com unhas e dentes, ainda que, contraditoriamente, acabassem por utilizar os elementos da receita neoliberal, como as privatizações e a necessidade de *superávit* nas contas públicas, para hierarquizar e “pessoalizar” as relações de mercado (PAULANI, 2008, p. 23).

via do consentimento, vão conferir ao ensino profissional características bem diversas.

4.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS

No sentido de manter a acumulação capitalista, os processos produtivos tiveram grandes mudanças após os anos 1970. Foram constituindo-se, no modelo de acumulação flexível, trazendo nova dinâmica para os mercados e para a produção da vida em sociedade. A nova organização da sociedade que se formava exigia novo tipo de trabalhador.

Para Manfredi (1999), as transformações no setor da economia permitiam identificar realidades diferenciadas e contraditórias, contudo, mesmo com as diferenças regionais e de setores da economia, ocorreu a emergência de um novo perfil de qualificação profissional. Esta, pautada nas exigências de escolaridade básica, capacidade de adaptar-se a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e funções conexas, exigiu capacidade de abstração e seleção, de lidar com as informações e interpretá-las. A participação de diversos funcionários na administração das empresas, entrando em contato com equipamentos caros e frágeis, também exigiu responsabilidade e atenção. Ocorreu o incentivo à abertura para novas aprendizagens, desenvolvimento da capacidade de comunicação grupal, criatividade para se enfrentar imprevistos e para atender às necessidades de se trabalhar em grupo.

Em Manfredi (1999), na transição de um modelo de acumulação para o outro houve substituição das noções de qualificação para o modelo de competências. Dito de outra forma, no fordismo a qualificação caracterizava-se pela transmissão de habilidades e conhecimentos no trabalho.

No toyotismo a nova qualificação recai em um processo contínuo de capacitação e treinamento, pautado na polivalência, nas habilidades múltiplas (permitindo a rotatividade nas tarefas) e em valores culturais como colaboração entre trabalhadores e equipes, participação ativa, entre outros. Esse seria o “sujeito

competente” para o modelo de acumulação flexível, apontado em documentos da UNESCO, como no Relatório Delors (1999), no documento “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (CEPAL; UNESCO, 1995). Para Oliveira (2010, p. 25), as orientações dessas agências, direcionadas “à formação de competências, objetivando assegurar uma maior empregabilidade, tornou-se carro-chefe”, no Brasil, desencadeando as reformas educacionais. Formação essa presente nos documentos normativos como: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico” (Parecer 16/99 – CEB/CNE – de 1999), analisados anteriormente nesta pesquisa.

De acordo com Manfredi (1999), no Brasil, a noção de competência foi incorporada aos discursos dos empresários, técnicos de órgãos públicos e alguns cientistas sociais como “decorrência natural” das transformações no processo produtivo. Nos discursos dos empresários, ela foi definida como um conjunto de conhecimentos e habilidades, principalmente no que referia ao agir, intervir nas situações imprevistas, ou seja, na resolução de problemas.

O sujeito competente seria aquele que conseguiria resolver rápido e bem os problemas concretos (mais ou menos complexos) com os quais viesse a se deparar no seu trabalho. Para tanto, seria necessária a aquisição de algumas competências mediante aprendizagem (MANFREDI, 1999). Os mesmos elementos adquirem sentido e expressão aos valores instituídos no Relatório de Jacques Delors (1999). O saber fazer, caracterizado pela dimensão prática, técnica e científica adquirida pela educação formal e/ou por experiência profissional; o saber ser, que recobre os traços comportamentais nas relações de trabalho (capacidade de iniciativa, de comunicação, espírito inovador, abertura a novos valores de qualidade, produtividade e competitividade); o saber agir, melhor dizendo, o saber trabalhar em equipe, resolver problemas e realizar trabalhos diversificados.

Uma das maneiras de se obter esse sujeito competente seria por meio da educação formal, e o ensino profissional passou a ser tencionado à formação de competências.

Ramos (2002, p. 406) afirma que:

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a qualificação é enfocada como conjunto de atributos

individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho (Ferretti, 1999). De acordo com nossa análise, vemos serem consideradas a dimensão conceitual da qualificação – que reconhece a aprendizagem por vias formais – e a experimental, que destaca as competências construídas e demonstradas na experiência concreta de trabalho. Uma vez que a dimensão social da qualificação não é considerada, prevalece nas diretrizes um claro determinismo tecnológico.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer 16/99 – CEB/CNE – de 1999), a formação de competências confere ao ensino profissional a responsabilidade de formar o sujeito empregável e pela permanência deste no mercado de trabalho, por meio da educação continuada e experiências profissionais. Nessa perspectiva, o currículo teria que contemplar a formação de “competências dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola /empresa” (RAMOS, 2002, p. 406).

Outro aspecto ao qual Ramos (2002, p. 406) chama a atenção é o caráter de despolitização presente na noção de competências, utilizada no país, que carregava em si uma conotação individual ao sujeito. Dessa forma, essa noção despolitiza as relações sociais entre trabalhadores, entre estes e seus empregadores/gerentes. Assim, “questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico”.

Diante disso, a noção de competência adquire nova feição. Na nova ordem instituída promove a individualização dos trabalhadores, particularizando, também, suas reivindicações e negociações junto a empregadores. Sem a ação coletiva e politizada, o trabalhador tem sua força reivindicatória diminuída. A noção de competência, utilizada no ensino profissional, descrita e analisada nesta pesquisa, nos permite assegurar que aquela vem se pautando em parâmetros individuais e técnicos de forma a naturalizar os problemas sociais relacionados acima.

Para Ramos (2002, p. 407-408), a noção de competência abordada pelas DCN se relaciona “à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção”. A finalidade do ensino profissional estaria diretamente ligada “aos processos de

mobilização, articulação e aplicação dos saberes, por meio dos esquemas mentais”. Assim, os conteúdos disciplinares passariam a não serem fins em si mesmos e se tornariam porta de entrada para o desenvolvimento de “competências”. Nesse sentido, o processo educacional determinaria o “sujeito competente”.

Para Ramos (2002), a noção de competência desenvolvida nas políticas públicas para o ensino profissional brasileiro foi reduzida a atividades práticas:

Nos documentos oficiais da educação profissional, entretanto, a competência é descrita como ações específicas constituidoras das atividades profissionais (subfunções). No plano cognitivo, procedimentos e esquemas mentais tornam-se a mesma coisa, permanecendo exclusivamente como inteligência prática (RAMOS, 2002, p. 412).

O contexto que se apresenta levou a autora a considerar o elo entre o papel do Brasil na divisão do trabalho internacional e a noção de competência desenvolvida na política educacional brasileira. Tal questão foi de suma importância para a pesquisa em tela. Ramos (2002, p. 418) esclarece que, no Brasil,

[...] a competência é enunciada como um princípio formativo adequado à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém, ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas.

Enquanto país subordinado ao capitalismo central, no Brasil, as competências profissionais são fetiches da realidade de exploração dos sujeitos, não implicando melhorias das condições de vida do trabalhador nem formação para produção de conhecimentos e tecnologias modernas.

Consequentemente, os discursos construídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Parecer 16/1999 se tornam ideológicos, na medida em que só nas preleções constituem propostas de formação de trabalhadores dotados de conhecimento técnicos e científicos para atender à demanda do trabalho complexo. Nas orientações concretas o caminho

apontado foi a formação nos padrões fordistas/tayloristas, destinando os sujeitos para o trabalho simples, subordinado ao capital, para o subemprego, para o trabalho voluntário e até mesmo para o desemprego.

No governo de Jaime Lerner (1995-2002), como vimos na unidade “A configuração do ensino profissional de nível médio no Estado do Paraná”, as competências permeavam o discurso e as políticas educacionais do período. As falas do governo giravam em torno da ineficiência do sistema educacional para dar conta do desenvolvimento econômico no mundo globalizado. No discurso do governo essa ineficiência, na educação profissional de nível técnico, seria solucionada, adotando-se a formação pautada nas competências.

No documento, que apresentamos anteriormente, Deliberação do Conselho Estadual de Educação 02/00 de 2000 – Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – ficou clara a opção pela formação das competências, uma vez que se estabeleceu que o ensino profissional de nível técnico se organizasse, no Estado, por áreas profissionais de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação 04/99, de 1999. Para uma instituição aprovar a oferta de cursos de educação profissional de nível técnico, teria que contemplar em seu plano de curso a competência enquanto aquisição de conhecimento, abrangendo desde as operações mentais mais simples até as mais complexas; habilidades que estavam relacionadas ao “saber-fazer”, tão explicitadas no Relatório Delors (1999). Essas seriam as competências e habilidades necessárias ao exercício profissional.

Relembremos que a educação de nível médio paranaense encontrava-se pautada nas orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – desenvolvidas por meio do Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio – PROEM – pelo qual o governo suprimiu a educação profissional nas escolas estaduais de nível médio.

Levando em consideração o Relatório de Término do PROEM – versão em construção (DEZOLT, 2006) –, analisamos os resultados do programa e devemos esclarecer que, por este ser uma versão em construção, não temos os resultados finais, mas as considerações iniciais feitas pela autora. Em relação ao subprograma II Modernização da Educação Técnica e Profissional, que direcionava a educação

profissional para o nível pós-médio, retirando essa modalidade do nível médio, tinha se planejado um estudo de demanda das necessidades de habilidades e competências do mercado de trabalho em microrregiões. Esse subprograma apresentou como resultados:

2 pesquisas elaboradas

Uma pesquisa com 3 relatórios elaborados pelo CITPAR: Indicadores sobre as Demandas e Oferta de Emprego do Setor Produtivo, Parcerias e Articulações existentes entre o setor Produtivo e o Ensino Médio Paranaense.

Uma pesquisa elaborada pelo IAPAR - Indicadores sobre Perfil, a Formação dos Alunos de Nível Médio – Cadeias Produtivas do Agronegócio Paranaense (DEZOLT, 2006, p. 17).

O Relatório não divulga o resultado dessas pesquisas, porém, apresenta como resultado: “Currículos elaborados e implementados para os três setores da economia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais [...]” (DEZOLT, 2006, p. 17). Como discutimos na segunda unidade desta pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico (Parecer 16/99 – CEB/CNE) estipulavam a adequação do currículo pautado em competências determinadas pela perspectiva neoliberal.

O PROEM fez parte das políticas educacionais para o ensino médio profissional no Paraná (na década de 1990), implantadas mediante justificativa dos governos de uma “suposta” necessidade de adequação desse ensino para uma preparação básica à cidadania e para o mercado de trabalho (DEITOS, 2000).

O ensino que se desenvolveu no país e no Paraná estava pautado na priorização da educação geral, potencializando a contenção ao acesso a outros níveis de ensino e gerando: “[...] um processo de acomodação da necessidade de habilidades e competências sociais básicas, necessárias ao processo de formação, relativamente mais especializado para o restrito mercado de trabalho” (DEITOS, 2000, p. 88).

Partindo da educação geral, ocorreu o que Deitos (2000, p. 88) denomina de contenção generalizada. A educação geral era um processo mais barato e apropriado para “modificar as aspirações indesejadas da maioria da juventude que não terá emprego, mas terá que ser conduzida, em sua “incapacidade”, para outras

alternativas de laboralidade criativa”. As aspirações dos jovens por um emprego formal eram indesejadas, pois a organização da sociedade, naquele momento, não permitia tal aspiração.

Nessa perspectiva, as competências que o ensino profissional de nível médio deveria enfatizar em seus currículos seriam no sentido de tornar o sujeito capaz, tanto para atender à demanda do mercado de trabalho, quanto para buscar soluções “criativas” para o desemprego. Oliveira (2010, p. 31) declara que, no Brasil, o processo a formação profissional teria por finalidade a adaptação dos trabalhadores às “modificações laborais que possam ocorrer ao longo da vida”. O currículo deveria ser flexível para permitir essa adaptação por meios das competências laborais (formuladas pelo setor produtivo e empresarial), consequentemente, para a empregabilidade.

Essa política educacional pautada nas competências laborais permitiu “assegurar a reprodução do capital a [sic] nível global”, mantendo o país como um dos provedores de riquezas para os países industrializados (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

Entendemos que, no Paraná, o currículo pautado nas competências, na década de 1990, esteve diretamente ligado à formação para o trabalho simples. Assim, concordamos com Ramos (2002) quando esta afirma que, na prática, as determinações presentes nos documentos normativos que analisamos caminhavam no sentido de formação para o trabalho subordinado à divisão social e técnica do trabalho mundial.

O ensino profissional de nível médio no Estado do Paraná na década de 1990 esteve em consonância com a formação para atender às necessidades do mercado de trabalho e de um país subordinado aos países do capitalismo central.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que, no Brasil, a educação profissional serviu como ferramenta para as elites políticas e dominantes adaptarem o contexto aos seus interesses, mantendo o controle social e concentração de riquezas.

O ensino profissional no país surgiu com a finalidade de reparação da pobreza e se tornou sinônimo de educação para pessoas desprovidas de bens materiais, gerando uma visão preconceituosa e negativa de que formação profissional era destinada a pessoas desvalorizadas economicamente na sociedade. Aliada a isso, a falta de indústrias, no período colonial, dava a essa modalidade um caráter de “favor” dos governantes para com os pobres e não de direito do cidadão.

Com as mudanças ocorridas no contexto histórico, econômico, político e social em função do crescimento das atividades econômicas, graças à vinda da família real (1808) para o país e à abertura dos portos do Brasil para o comércio internacional (principalmente à Inglaterra), a educação profissional foi ganhando maior organização e sua finalidade configurou-se em tornar digna a pobreza e transformar a pessoa em útil à nação brasileira. Dito de outra forma: com os interesses dominantes voltando-se para a formação de força de trabalho para atuar nas fábricas e oficinas, iniciou-se um trabalho de organização da educação nesse sentido.

Com o processo de urbanização, principiou-se um decurso de industrialização devido às demandas de infraestruturas para as áreas urbanas. Desse contexto, emergiu a necessidade de mobilização do setor popular da sociedade em formar trabalhadores livres para potencializar o crescimento econômico. Dessa forma, o sujeito tornava-se útil ao progresso do país, buscando eliminar a ideia de trabalho como algo degradante.

No período da Primeira República (1889-1930), na medida em que estrangeiros com histórico de lutas sindicais e anarquistas vieram para o Brasil, as ideias revolucionárias adentraram no país e consistiram em organização dos trabalhadores para garantia de direitos sociais e trabalhistas que permitiriam maior

qualidade de vida para a classe trabalhadora (como aumentos nos salários, construção de creches, diminuição do trabalho infantil, redução da jornada de trabalho entre outros). A educação profissional passou, então, a ser utilizada como instrumento de contenção das pressões sociais combatendo tais ideias.

Novamente, encontramos uma adequação do contexto aos interesses políticos e dominantes, em que a educação profissional dignificava a pobreza e tornava a pessoa produtiva, utilizada como estratégia de controle dos proletários e de ajustamento dos futuros trabalhadores às necessidades emergentes do país.

Nesse clima da ideia de construção de uma sociedade trabalhadora no país, em prol do desenvolvimento econômico, este passou a ser vinculado à educação e a problemas sociais. Nesse sentido, à educação atribui-se papel fundamental. Nos anos que se seguiram, houve um processo de contestação de direitos. No plano legal, a Constituição brasileira de 1934 representou a busca pela responsabilidade do Estado perante a educação como direito de todos.

Nessa busca pelos direitos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) representou um movimento em busca de maior democratização da educação. Porém, a proposta do governo com a Reforma Francisco Campos materializou o autoritarismo em defesa dos interesses das elites dominantes. Essa Reforma representou a expansão de vagas nas escolas públicas, mas, principalmente, para os filhos das elites brasileiras e, em contrapartida, os filhos dos proletários ficaram excluídos do acesso à educação superior e foram direcionados ao trabalho.

Mesmo com o caráter autoritário do governo provisório de Vargas (1930-1934), a ideia de democratização estava em fluência na sociedade. A conjuntura, novamente, necessitava ser ajustada aos interesses dominantes. Naquele momento o país, da economia agrícola, transitava para a industrial. O Estado passou a conduzir os interesses dos empresários industriais. Para que ocorresse esse ajustamento, o governo utilizou estratégias de desarticulação política dos trabalhadores em uma relação de força entre Estado e sociedade civil.

A Constituição de 1937 representou um enfrentamento ao movimento democrático. O Estado distanciou-se de suas obrigações para com a educação do povo. As Leis orgânicas, discutidas na unidade “Os significados históricos e políticos atribuídos ao ensino profissional de nível médio”, simbolizaram a manutenção do

caráter de terminalidade da educação profissional, direcionando os egressos para a vida produtiva, todavia, a modalidade profissionalizante tinha periodicidade igual ao secundário e as empresas necessitavam de uma formação prática e rápida de mão de obra. Aliado a isso, o interesse de afastamento do Estado em relação à educação e transferência dos custos com a modalidade profissional para as empresas fez o ensino profissional se tornar espaço para surgir e se desenvolver o Sistema S. Este se configurou como um sistema paralelo de ensino profissional, em que as empresas, por meio da Confederação Nacional das Indústrias, fossem responsáveis por organizar, dirigir e financiar a formação dos trabalhadores, de forma prática e rápida, como desejavam os industriais.

Nessa perspectiva, os interesses políticos e dominantes, no Estado Novo (1937-1945), eram de efetivar a modernização do país, por meio da industrialização e do controle sobre a classe trabalhadora, utilizando-se de artifícios de desarticulação dos direitos legais e constitucionais, estabelecidos anteriormente.

Pós-1946 o país continuava protagonista do desenvolvimento econômico, a educação permanecia com caráter elitista e apresentava números bastante insatisfatórios, como demonstrado na unidade “Significados históricos e políticos atribuídos ao ensino profissional de nível médio”. Nesse contexto, foi elaborada e aprovada a Constituição Federal de 1946, que representou um retorno aos princípios democráticos e a sociedade retomou as discussões em torno dos seus direitos.

Os princípios que norteavam a política dos governos eram voltados para o desenvolvimento econômico aliado à industrialização, determinando a educação para o trabalho. Em meio a esse espírito foi que se iniciou o processo de construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/1960). Mesmo com a participação popular, o governo impôs seu projeto de LDB que, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2000), para a maioria dos integrantes da Campanha da Escola Pública, que defendiam a exclusividade de recursos públicos para escolas públicas, representou uma derrota dos interesses populares.

A política de desenvolvimento econômico resultou em um parque industrial produtivo e a posse dos lucros gerados foi alvo de disputa entre os industriais e as forças sociais que buscavam a democratização de tais lucros. Como o governo, após 1961, era representado pelo Partido Trabalhista Brasileiro (Presidente João

Goulart), as forças de esquerda tiveram participação expressiva na organização e mobilização social no cenário político nacional em defesa dos interesses populares, promovendo um período de ebulição dos princípios democráticos. Isso provocou novamente a organização das elites dominantes na retomada do poder e controle social.

Percebemos que o capitalismo e o processo de acumulação, no caso brasileiro, ocorreram de forma específica, isso graças a uma estrutura de desigualdade e exploração dos trabalhadores. Em um período após outro, a conjuntura foi se ajustando, de forma que mantivesse às elites políticas e dominantes a concentração do poder e das riquezas (FRIGOTTO, 2006b).

O golpe militar de 1964 representou mudanças estratégicas das elites brasileiras para retomar o poder, uma vez que no período anterior houve crescimento dos movimentos democráticos. O golpe não foi realizado para provocar mudança no sistema econômico, mas para dar continuidade a ele, de maneira que o movimento democrático crescente no país fosse estagnado. Nesse sentido, a política dos militares voltou-se para o desenvolvimento econômico, mas em combate aos movimentos populares.

A educação passou a uma perspectiva tecnicista e as escolas técnicas e o Sistema S tinham por função a preparação dos trabalhadores em um contexto em que o capital internacional iniciava a busca por novos mercados e os governantes pretendiam a inserção do Brasil na economia mundial.

A Lei 5.692/1971, respondendo a essa política, instituiu a profissionalização compulsória, no secundário, o que não significou ruptura com o sistema econômico, mas continuidade deste. O discurso amplamente difundido contribuía para a eliminação de conflitos sociais, embutindo a ideia de que cada sujeito era responsável por conquistar melhores condições financeiras, por meio do trabalho garantido pela formação específica.

Nos anos seguintes, as ações dos governos brasileiros representaram estratégias para a continuidade da exploração e acumulação de capital com a abertura política do país para a entrada do ideário neoliberal no final da década de 1980 e por toda a década de 1990. As regras de mercado foram ampliadas à sociedade em geral e também para a educação, por meio da reforma educacional.

Com a entrada das orientações das agências internacionais no país, as políticas educacionais se voltaram para a produtividade, com eficiência e eficácia. Nesse sentido, o Estado afastou-se das responsabilidades com o financiamento da educação, determinando a autonomia das escolas, descentralização e terceirização de serviços. A sociedade civil incorporou tal responsabilidade, sendo parceira do Estado nos deveres para com a educação.

Essa política resultou em precárias condições de vida e prejuízos sociais para os brasileiros, e, em nossa pesquisa, destacamos os danos sofridos pela educação, em especial, o ensino profissional de nível médio. Ele tornou-se indesejado pelo Estado como oferta pública. Este passou a priorizar a educação geral no nível médio e abriu espaço para o setor privado atuar no ensino profissional, por meio do discurso de que o sujeito seria responsável por sua situação de empregável ou não.

O Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu a qualificação e atualização do sujeito às necessidades do trabalho e do capital, mantendo o caráter de dualidade explícito na separação entre o ensino médio e o profissional, caracterizando a formação do homem para atender à organização da sociedade capitalista.

O ensino profissional passou a ser produto de comercialização e não mais direito subjetivo à educação, produto cobiçado que teria por função garantir a empregabilidade. Isso implicou uma educação que proporcionasse ao educando a aquisição de competências para garantir sua sobrevivência. Nesse sentido, o currículo pautado nas competências se caracterizou como políticas para adaptar o sujeito às exigências da acumulação flexível e da divisão internacional do trabalho. As políticas neoliberais implantadas no país nesse período foram no intuito de dar continuidade à exploração e ao lucro capitalista.

No Estado do Paraná certificamos que o ensino profissional de nível médio se desenvolveu atrelado às mudanças ocorridas no país. As primeiras instituições de ensino profissional de nível médio tinham função reparadora da pobreza e, com o decorrer do tempo, tornaram-se instrumentos para o disciplinamento social. Relevante foi o caráter de terminalidade dos estudos do ensino médio e profissional, direcionando os jovens para o mercado de trabalho, reafirmando, assim, a dualidade na educação paranaense. Esse processo, como no âmbito nacional, também ocorreu no Estado permeado pelo Sistema S.

Foi-nos importante destacar que houve indício do diálogo internacional que buscava introduzir os valores de mercado, muito antes da década de 1990. Um exemplo disso foi a Comissão Brasileiro-Americana Industrial – CBAI – que, em 1957, se instalou no Estado e trouxe consigo os princípios da administração científica, buscando, no Paraná, a formação de professores que pudessem expandir, com seus alunos, a ideia de eficiência com o mínimo de perdas no processo industrial.

Consideremos que, no âmbito mundial, após a Segunda Guerra (1939-1945), os processos produtivos e os mercados necessitaram de novas estratégias para acumulação do capital, mas foi na década de 1970 que a reestruturação produtiva e os princípios neoliberais se expandiram, determinando um novo tipo de homem para viver na sociedade capitalista e adaptar-se ao modelo de acumulação flexível, porém, no Brasil, esses princípios expandiram-se no início da década de 1990.

No Paraná, no governo Roberto Requião (1991-1994), as políticas neoliberais permearam as práticas do governo e, com Jaime Lerner (1995-2002), tiveram impulso com o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM. Esse Programa representou a passagem da responsabilidade sobre a educação profissional para a iniciativa privada - por meio da administração da PARANATEC – mantendo o financiamento público.

O PROEM seguiu as orientações do Banco Mundial e se antecipou às definições que viriam com a Lei 9.394/1996 e com o Decreto nº 2.208/1997. Ele trouxe para o nível médio os conceitos de educação geral, praticamente extinguiu o ensino profissional de nível médio no Estado, abrindo espaço para que as leis de mercado assumissem a formação e o currículo do ensino médio e profissional.

Na perspectiva do mercado, desencadearam-se reformas nos sistemas educacionais. O currículo pautou-se na formação por competências, nos documentos orientadores e normativos abordados e o conceito de competência assumiu, no discurso, o papel de formar um sujeito com conhecimento mais amplo, capaz de refletir e tomar decisões, com capacidade de raciocínio, objetivando assegurar maior empregabilidade, posicionando-se contrariamente ao tecnicismo. No entanto, o que pudemos constatar foi que as determinações internacionais presentes nos documentos orientadores refletiram um jogo de interesses entre os

países capitalistas centrais e os periféricos. Os primeiros, detentores do conhecimento científico e tecnológico avançado, exploradores de mão de obra simples e barata. Os países periféricos, subordinados, no caso o Brasil, deveriam consumir os bens produzidos pelos primeiros, oferecer essa mão de obra simples, barata e excedente, permitindo as condições para o capital se reproduzir.

Além disso, a formação deveria atingir não apenas o contexto de trabalho, mas toda a vida do sujeito, inculcando nele as competências necessárias para viver em uma sociedade desigual, em que as relações de exploração existentes entre o capital e o trabalho eram camufladas pelo fetiche de políticas sociais focalizadas, discursos de que o sujeito seria responsável pela sua empregabilidade, desconsiderando que, no processo de acumulação flexível, a produção se tornando não rígida, conseqüentemente o trabalho assim o será. A competitividade foi incentivada, desmantelando a organização coletiva dos trabalhadores. Dessa forma, o sujeito competente era responsável por sobreviver e se sobressair em uma sociedade onde não há emprego para todos e buscar sempre mais e mais formação.

Quanto às determinações nos documentos normativos, mesmo assumindo as peculiaridades regionais, seguiram a linha de ação indicada pelos documentos orientadores por intermédio da Deliberação 02/00 do CEE, que fixou no Estado do Paraná as determinações presentes nas DCN da Educação Profissional e Técnica (Parecer 16/99 CEB/CNE) e na Resolução 04/99 CEB/CNE, buscando uma formação pautada nas competências, uma vez que o trabalho, com as exigências da acumulação flexível, tornara-se globalizado, juntamente com a potencialização das novas tecnologias e a globalização econômica. Tais competências consistiam na dimensão prática, técnica e científica adquirida pela educação formal e/ou por experiência profissional; nos traços comportamentais nas relações de trabalho (capacidade de iniciativa, de comunicação, espírito inovador, abertura a novos valores de qualidade, produtividade e competitividade); na capacidade de se trabalhar em equipe, resolver problemas e realizar trabalhos diversificados.

O Brasil, como país subordinado ao capital internacional, tinha seu papel determinado de produtor de mão de obra barata, para servir às empresas multinacionais que se instalaram no país, e de consumidor dos conhecimentos e tecnologias produzidos pelos países capitalistas centrais. Desde o início da década

de 1990, o capital buscava ampliação na exploração das vantagens que os países periféricos poderiam ofertar e foi nesse processo de expansão que empresas multinacionais se instalaram no Estado do Paraná, servindo como experimento de implantação daquilo que seria expandido pelo resto do país ao longo dos anos 1990.

Tal processo determinou, no Brasil e no Paraná, o tipo de homem trabalhador que se pretendia e as competências a ele destinadas. Nesse sentido, concordamos com Paulani (2008), quando este afirma que a expansão das empresas capitalistas objetivou uma produção de mais-valia fundada na exploração da força de trabalho em condições precárias, longas jornadas e sem a menor preocupação com a qualificação, implicando não superação da má qualidade de vida dos trabalhadores, mas, sim, ajuste do processo produtivo do país à divisão internacional do trabalho.

Ao ensino profissional de nível médio foi agregada a finalidade de formar o sujeito com competências uteis a essa divisão. Ao ensino médio, em geral, foi atribuída a formação de competências subjetivas que permitisse ao sujeito manter a sociedade do capital em funcionamento, sem questionar a ordem posta, ou seja, não enxergar o fetiche que compunha o discurso da sociedade capitalista moderna de que existiam oportunidades para todos.

Esse sujeito “competente”, “empreendedor”, “autônomo”, “criativo”, “comunicativo”, “solidário” e, ao mesmo tempo, competitivo, sendo ele flexível, seria capaz de se adequar às situações oriundas do movimento da sociedade no processo de acumulação flexível. Assim, quando empregado, buscava cada vez mais formação para produzir mais e mais para manter seu emprego. Quando subempregado, aceitava condições sub-humanas de exploração para garantir sua sobrevivência, buscando formação para retomar sua empregabilidade. Quando desempregado, além de objetivar sua empregabilidade, usava seu “tempo livre” para ser solidário, no sentido de efetivar as ações que deveriam ser de responsabilidade do Estado e continuar útil à sociedade.

Uma característica de grande importância para o capitalismo desenvolvido é o fato de que o ensino das competências dirige o sujeito para a competitividade individualista como forma de sobrevivência. Não havendo emprego suficiente, o sujeito que almeja uma vaga deve “derrotar” seus adversários para ficar com ela e, em tempos de corte de gastos, deve ao mesmo tempo saber trabalhar em equipe e

superar seus colegas, garantindo seu lugar. Aos desempregados e subempregados cabe se preparar para tomar a vaga do outro que “deixar escapar seu emprego”. Nesse sentido, as estratégias do capital enfraquecem os movimentos sociais, sabotam a identidade de classe dos trabalhadores, eliminam o seu potencial de organização coletiva e, conseqüentemente, despolitizam o sujeito trabalhador na sociedade.

Constamos que o sentido que tomou o ensino profissional de nível médio no Paraná no período abordado estava em concordância com os interesses do capital internacional, considerando que as políticas educacionais encontravam-se submissas aos valores econômicos globalizados, na busca de uma divisão internacional do trabalho para subsidiar o lucro, ou seja, envolta pela racionalidade capitalista que determinava a organização social e técnica do trabalho em busca da mais-valia.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, L. **Guerra fria**: uma nova era. Publicado em 17 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/artigos/2008-texto/guerra-fria-uma-nova-era.html>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, G.; MOREIRA, J.; PUZIOL, J. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial. **Educere et Educare - Revista de Educação**, v. 4, n. 8, p. 45-59, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2281>>. Acesso em: 24 nov. 2010.

ALVES, W. J. M.; RADO, S. C. A reforma da educação profissional no Paraná e as transformações do mundo do trabalho. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. **Anais....** Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3135_1938.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2010.

AMORIN, M. L. A formação de professores no ensino industrial é uma necessidade que não pode ser adiada - O boletim da CBAI como difusor da ideologia desenvolvimentista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. **Anais...** Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo02/Mario%20Lopes%20Amorim%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 set. 2009.

ARAPIRACA, J. O. **Discurso promulgado na sala dos Conselhos da Reitoria da UFBA**. Salvador: Faculdade de Educação, 1992 (Cerimônia de Posse como Diretor).

AZEVEDO, F. A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. p. 54-78 (Coleção Magistério. 2º Grau. Série formação do professor).

BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A. de; LEMOS, A. H. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano?. **Rev. Adm. Contemp.**, Curitiba, v. 9, n. 4, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65522005000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 dez. 2009.

BENTO, M. A. B. **O currículo do ensino médio integrado à educação profissional: uma reflexão necessária.** 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/986-2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.566 - 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 19.851 - de 11 de abril de 1931.** Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro. 1931a. Disponível em: <<http://64.233.163.132/search?q=cache:2kh3QwpWiqcJ:www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/decreto%252019.851.doc+estatuto+das+universidades+brasileiras+de+1931&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 19 abr. 2010.

BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto Federal nº 19.890.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro. 1931b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (10 de novembro de 1937).** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.048 - de 22 de janeiro de 1942 - PUB. CLBR 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).** 1942a. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4048.htm>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.073 - de 30 de janeiro de 1942 - PUB. CLBR 1942. **Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Industrial.** 1942b. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BRASIL. Decreto Federal nº 4.244 - de 09 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário.** Rio de Janeiro. 1942c. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

BRASIL. Decreto Federal nº 6.141 - de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial.** Rio de Janeiro. 1943. Disponível em: <<http://www.cosif.com.br/mostra.asp?arquivo=dec-lei6141-1943>>. Acesso em: 19 abr. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).** 1946a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 22 mar. 2010.

BRASIL. Decreto Federal Nº 8.621 - de 10 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e dá outras providências.** Rio de Janeiro, 1946b. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/decreto8621_1946.htm>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61** - de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20n%C3%B04.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 2 mar. 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71** - de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 17 mar. 2010.

BRASIL. **Lei nº 7.044/82** - de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 21 abr. 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.315/91** - de 23 de dezembro de 1991: Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Brasília, 1991. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/g/8k/dispoe-sobre-a-criacao-do-servico-nacional-de-aprendizagem-rural-senar-nos-termos-do-art-62-do-ato-das-disposicoes-constitucionais-transitorias>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9394/96** - de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF: MEC, 1996b.

BRASIL. Decreto Federal nº 2.208 - de 17 de abril de 1997. Regulamenta a Educação Profissionalizante. Fernando Henrique Cardoso: Presidente da República. **Diário Oficial da União**, nº 74, p. 7761; sexta-feira, 18 de abril de 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Parecer 16/99. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf>. Acesso em: 30 maio 2010.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Educação Profissional**: um projeto para o desenvolvimento. Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CNE. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Resolução CEB 04/99. Brasília, 1999c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb0499.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Ministério da Educação/MEC. **Plano Nacional de Educação**. Câmara dos Deputados, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.154 - de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências**. Brasília, DF: MEC, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2004b.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Bu5TG8yl_1oC&oi=fnd&pg=PA7&dq=1822+independencia+do+brasil&ots=gOJRhYduFN&sig=BsFK1oM4gCWwhyPcjOs_cj1L_0JQ#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 17 abr. 2010.

CÊA, G. S. S. O ensino médio integrado frente à hegemonia da educação profissional desintegrada: elementos para o debate. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2005. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu22.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

CECÍLIO, M. A. **Lavrar e brincar**: o trabalho precoce e as consequências para o desenvolvimento. Maringá: Gráfica Massoni, 2004.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

COELHO, J. M.; GONZAGA, R. M. **Administração científica de Taylor**: o homem do tempo. 2007. Disponível em: <<http://administradores.com.br>>. Acesso em: 31 jul. 2010.

CORIAT, B. O espírito toyotista. In: _____. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994. p. 29-49.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

CZERNISZ, E. C. da S. **Política do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: a educação escolar no contexto de reformas ocorridas a partir de 1990 no Estado do Paraná. 2006. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

CZERNISZ, E. C. da S. Um novo ensino médio e profissional brasileiro ou reedição da dualidade estrutural na formação conformada à acumulação capitalista? **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 5 n. 11, p. 13-32, set./dez. 2010.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://caioba.pucrs.br/famecos/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

DEITOS, R. A. **Ensino Médio e Profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

DEZOLT, A. L. **Relatório final de término do Projeto**: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM. Curitiba, 2006 (Versão em construção).

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2010.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

DULLES, J. F. **Anarquistas e comunistas no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, J. M. C. Novas tecnologias e organização do trabalho. **O&S**, v. 7, n. 19, p. 91-108, set./dez. 2000. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=racionalidade+do+capitalista+o+lucro&btnG=Pesquisar&lr=&as_ylo=&as_vis=0>. Acesso em: 6 ago. 2010.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, ano 18, n. 59, ago. 1997. Disponível em: <<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:yFR5NOB3n5wJ:www.scielo.br/pdf/%250D/es/v18n59/18n59a01.pdf+forma%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+reforma+do+ensino+t%C3%A9cnico+no+brasil:+anos+90&hl=pt->>. Acesso em: 12 jul. 2010.

FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=so100_15742000000100003&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 20 jan. 2010.

FIORI, J. L. Globalização e governabilidade democrática. **Physis - Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 137-161, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73311997000100008&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 7 set. 2009.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 435-445, out./dez. 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v4n4/12.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino no ensino médio técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a. p. 25-53.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos: educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: textos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. **Boletim da Educação**, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, n. 11, p. 11-39, set. 2006b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino no ensino médio técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 55-70.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005a. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 2 mar. 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Magistério. 2º Grau. Série formação do professor).

HARVEY, H. **A condição pós moderna**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HÖLFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOTZ, K. G. A função social e ideológica requerida da escola pública de ensino médio paranaense (1979-2006). **Educere et Educare - Revista de Educação**, v. 4, n. 7, 1º Semestre 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3258>>. Acesso em: 30 maio 2010.

IANNI, O. O mundo do trabalho. **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 1, p. 2-12, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01_01.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2010.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq.**, v. 68, fev. 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

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

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICI, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 6 dez. 2009.

LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e Políticas sociais no Neoliberalismo**. 3. ed. Revisão técnica de Amélia Cohn. Tradução de Rodrigo León Contrera. São Paulo: Cortez, 2002.

LOCH, S. A.; ROCHA, E. A. A escola como aparelho ideológico do Estado: reflexos do neoliberalismo no discurso escolar. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, **Anais...** Maringá, 2009. p. 2103-2110.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.** [online], v. 19, n. 64, p. 13-49. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002>. Acesso em: 9 ago. 2010.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. Introdução a crítica da economia política. In: _____. **Contribuição a crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 21-27, p. 199-231.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. dos. “MEC/USAID” (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>>. Acesso em: 9 mar. 2010.

MIGUEL, G. B.; OLIVEIRA, L. A. **Ensino Regular de 2º grau**: habilitações profissionais. Brasília, DF: MEC/SEEC, 1987. Disponível em: <<http://www.cipedya.com/web/filedowload.aspx?idfile=152949>>. Acesso em: 10 maio 2010.

NOGUEIRA, F. M. G.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; DEITOS, R. A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos noventa: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 123-174.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país. **Revista de Pedagogia**, Brasília, DF, ano 1, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/02/artigos/Revista%20de%20Pedagogia%20-%20numero%2002%20artigo%2005.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

OLIVEIRA, M. C. M. de. No contexto da realidade educacional brasileira: as escolas rurais paranaenses. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 41-51, set. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art04_31.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2010.

OLIVEIRA, R. de. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. São Paulo: Alínia, 2006.

OLIVEIRA, R. de. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 51-66, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3255--Int.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2009.

OLIVEIRA, R. de. O consenso na educação profissional da América Latina. **Boletim Técnico do Senac** - Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 25-33, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, R. T. C. **Legislação educacional como fonte de história da educação brasileira**. Campinas. Campinas: Faculdade de Educação, 2005 (Texto elaborado para vídeo conferência organizada pelo HISTEDBR em 29 de setembro de 2005).

PARANÁ. BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. SEED. PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. **Documento Síntese** (versão preliminar). Curitiba, jul. 1996.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação/CEE. Deliberação 002/00. **Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional em Nível Técnico**. Curitiba, 2000. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/0bee91e7ecfc8507032569f1004a7b32/\\$FILE/_18himoqb2clp631u6dsg30chd68o30c0_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/0bee91e7ecfc8507032569f1004a7b32/$FILE/_18himoqb2clp631u6dsg30chd68o30c0_.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2010.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação/CEE. Processo n.º 211/04. Deliberação nº. 02/04. **Normas complementares para oferta de cursos de Especialização em Nível Técnico**. Curitiba, 2004a. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/2024cb2429d8f4e903256e820062a9b2/\\$FILE/_08himoqb2clp631u6dsg30chd68o30d0_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/2024cb2429d8f4e903256e820062a9b2/$FILE/_08himoqb2clp631u6dsg30chd68o30d0_.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2010.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná/SEED. **Plano Estadual de Educação: uma construção coletiva (versão preliminar)**. Curitiba, 2004b. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pee/estudos_tematicos.pdf>. Acesso em: 31 maio 2010.

PARANÁ. SEED. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED, 2005.

PAULANI, L. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. **Brasil Delivery**, São Paulo: Boitempo, p. 105-145, 2008. Disponível em: <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:9zGpZGI4SkEJ:scholar.google.com/+papel+do+brasil+na+divis%C3%A3o+internacional+do+trabalho&hl=pt-BR&as_sdt=2000>. Acesso em: 27 jul. 2010.

PEREIRA, E. A. et al. Evaluation of inorganic contaminants in alcohol fuel by capilar electrophoresis. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 29, n. 1, Feb. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0100-40422006000100014&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 1 ago. 2010.

PEREIRA, M. F. V. A inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho: consequências territoriais e perspectivas em tempos de globalização. **Soc. nat. (Online)**, Uberlândia, v. 22, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132010000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2011.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: _____. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-134.

PUCCI, B. et al. (Org.). **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2000.

QUELUZ, G. L. **Concepções de ensino técnico na República velha 1909-1930**. Curitiba: CEFET-PR, 2000 (Publicação do Programa de Pós-graduação em Tecnologia - PPGTE/CEFET-PR).

RAMOS, M. N. Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 ago. 2010.

RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. **Boletim da Educação**, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, n. 11, p. 51-60, set. 2006a.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. **Boletim da Educação**, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, n. 11, p. 61-68, 2006b.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=mFSOagRZINoC&oi=fnd&pg=PA7&dq=related:8jVrli0gWfUJ:scholar.google.com/&ots=Ca-oY2pagp&sig=zOSYFsimNdOQ2nXfFIVP-N9UMJQ#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

ROGGERO, R. Pensando uma educação para o desenvolvimento sustentável: a questão dos jovens do Brasil. **Boletim Técnico do SENAC** - Revista da Educação Profissional, rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 27-37, jan./abr. 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAES, D. **Estado e Democracia**: ensaios teóricos. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1998.

SAES, D. A política neoliberal e o campo político conservador no Brasil atual. In: _____. **República do Capital**: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001. p. 81-105.

SAPELLI, M. L. S. **Ensino profissional no Paraná**: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Catalogação na publicação Biblioteca Central Campus Guarapuava, Editora UNICENTRO, 2007. Disponível em: <<http://www.fundacaoaraucaria.org.br/projetos/projetos07-2007/12529-Livro.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2010.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico -metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, I. F. **Fetice e resistência na política educacional do Paraná**: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, I. F. Fetiche e resistência na política educacional no Paraná: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 2, p. 4-10, set. 2007.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC: a consolidação do campo profissional na reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Xamã, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

UNESCO. Educação e formação ao longo de toda a vida: uma ponte para o futuro. **Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional**. Seul: UNESCO, 1999.

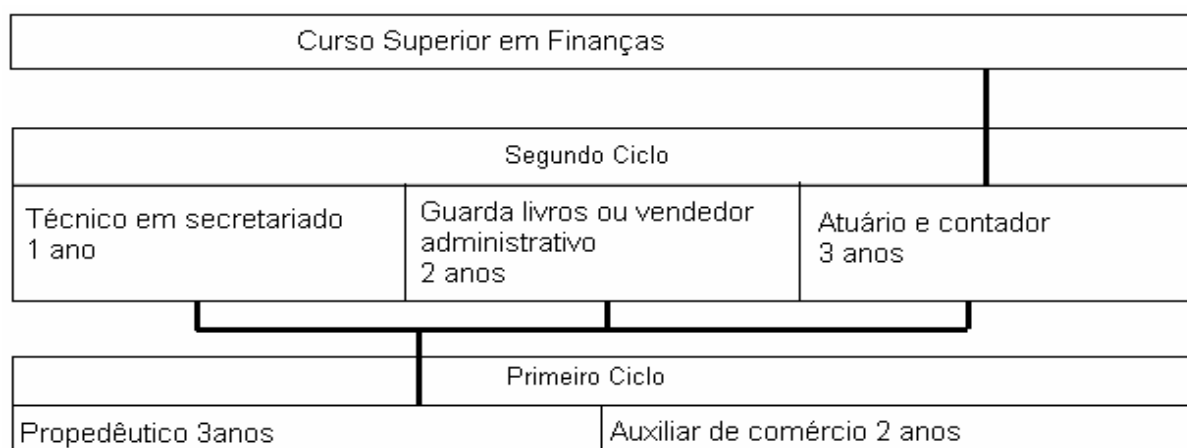
VENDRAMINI, C. R. Pesquisa e movimentos sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007.

VIDOTTI, T. J. **A crise do modelo brasileiro de formação técnico-profissional**: uma análise interdisciplinar das alterações legislativas promovidas no instituto da aprendizagem pela Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e pela Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. 2003. 258 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca.

VIRIATO, E. O. A organização e a gestão de um centro estadual de educação profissional. In: SELLA, Aparecida Feola; CORBARI, Clarice Cristina (Org.). **O pedagógico em destaque**. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 125-132.

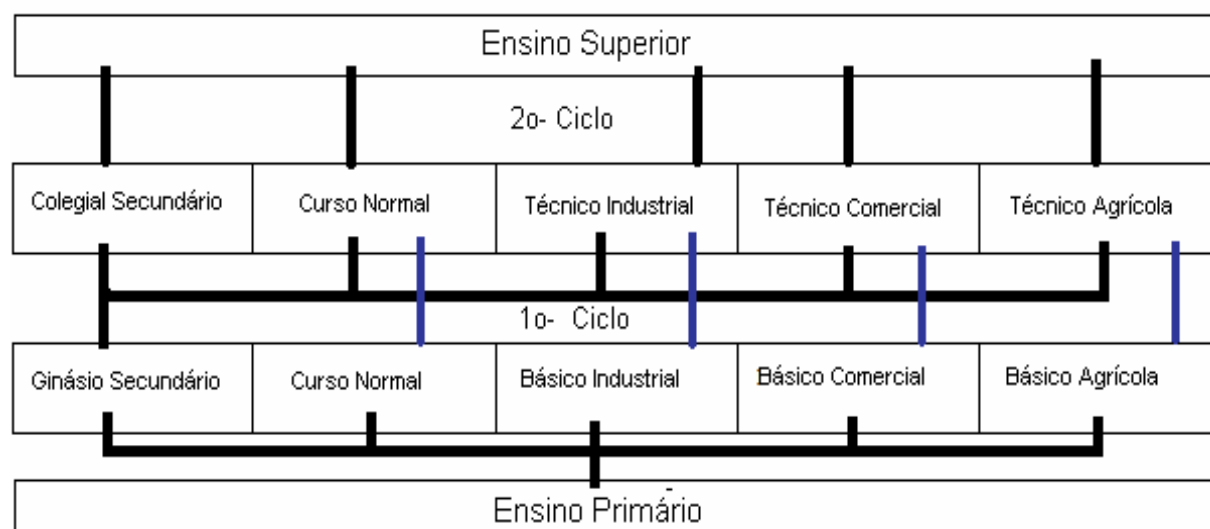
ANEXOS

ANEXO A: QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COMERCIAL



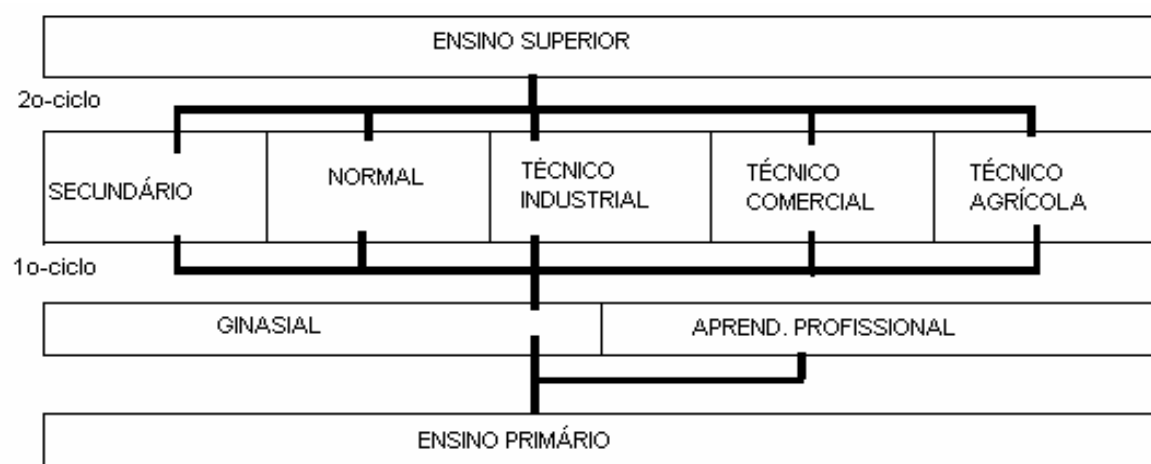
Fonte: Baseado em informações contidas em Freitas e Biccás (2009).

ANEXO B: QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR A PARTIR DE 1942



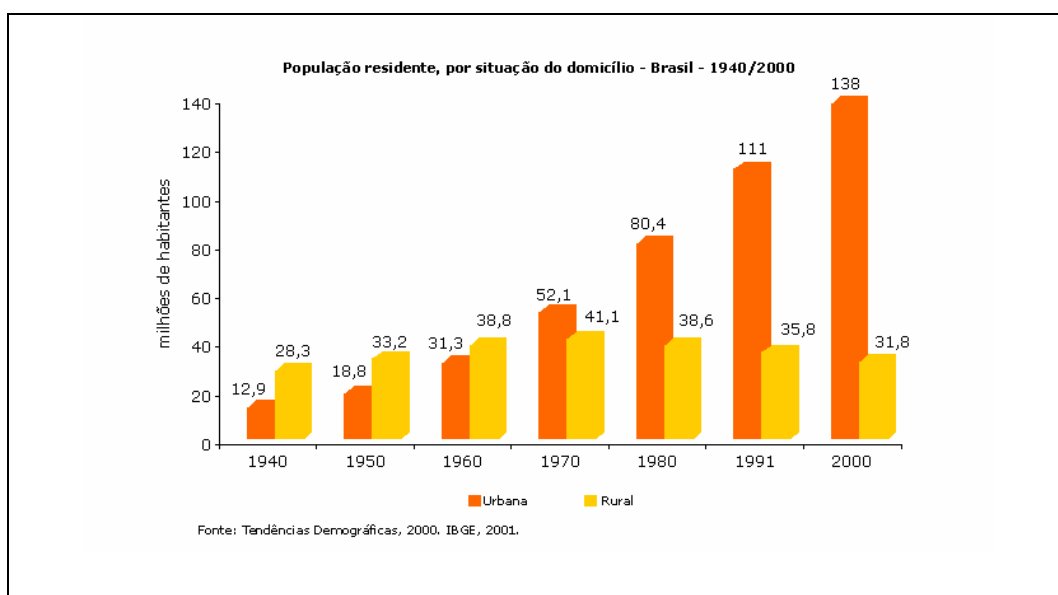
Fonte: Manfredi (2002, p.100).

ANEXO C: QUADRO 6 – SISTEMA DE ENSINO: LEI 4.024/1961

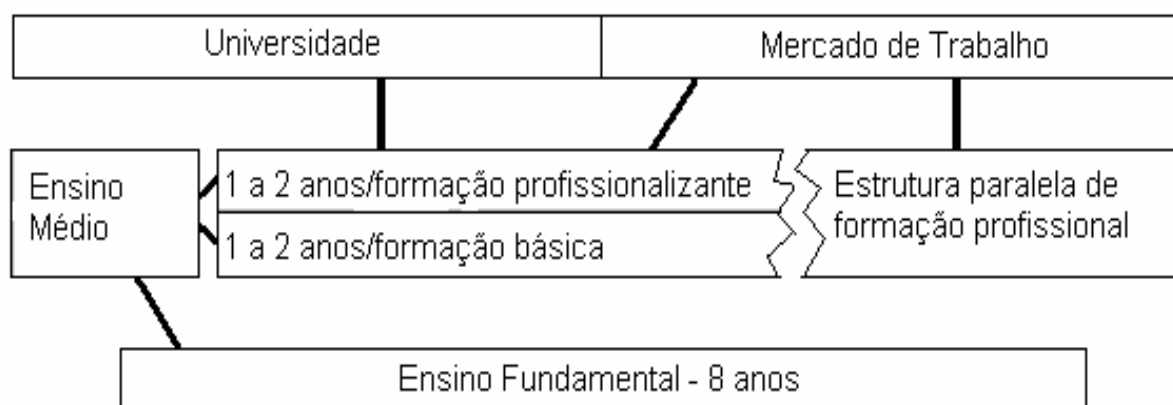


Fonte: Manfredi (2002, p.103).

ANEXO D: GRÁFICO 1 – POPULAÇÃO RESIDENTE, POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO – BRASIL – 1940/2000

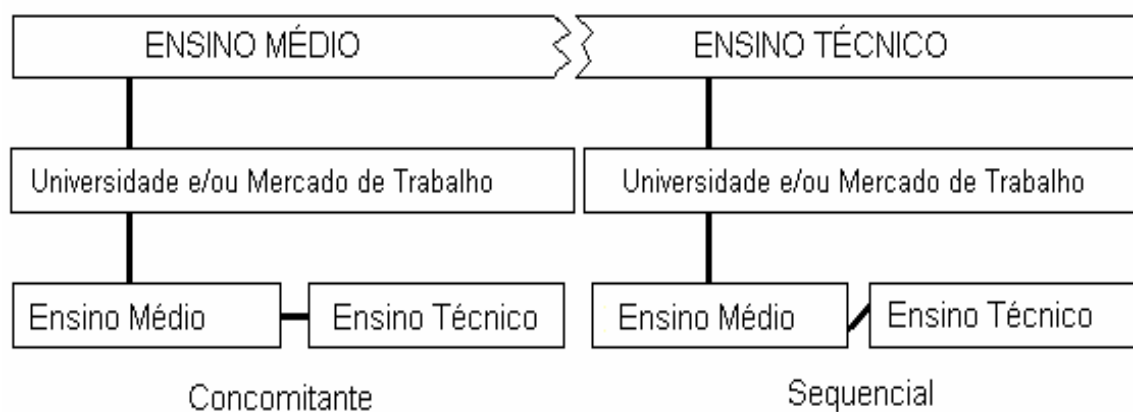


ANEXO E: QUADRO 7 – CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
PROFISSIONALIZANTE DE 1971-1996



Fonte: Manfredi (2002, p. 106).

ANEXO F: QUADRO 8 – CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM 1997



Fonte: Manfredi (2002, p. 132).

ANEXO G: PROGRAMA DE AÇÃO DO CBAI, NO INÍCIO DE SUAS ATIVIDADES NO RIO DE JANEIRO EM 1947

- 1) Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores;
- 2) Estudo e revisão do programa de ensino industrial;
- 3) Preparo e aquisição de material didático;
- 4) Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificação da literatura técnica existente em espanhol e português; exame da literatura técnica existente em inglês e providenciamento sobre a aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino industrial;
- 5) Determinação das necessidades do ensino industrial;
- 6) Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas;
- 7) Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes;
- 8) Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar;
- 9) Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas;
- 10) Estudo dos critérios de registros de administradores e professores;
- 11) Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial;
- 12) Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc. (AMORIM *apud* FONSECA, 1961, p. 565).

ANEXO H: EXEMPLO DE CARACTERIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS GERAIS POR ÁREA

1. ÁREA PROFISSIONAL: AGROPECUÁRIA

- Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares da área a serem implementadas.
- Planejar, organizar e monitorar:
 - a exploração e manejo do solo de acordo com suas características;
 - as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais;
 - a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação;
 - a obtenção e o preparo da produção animal; o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria prima e dos produtos agroindustriais;
 - os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos;
 - a produção de mudas (viveiros) e sementes.
- Identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos alelopáticos entre solo e planta, planejando ações referentes aos tratamentos das culturas.
- Selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos.
- Planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita.
- Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.
- Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos ou maléficos.
- Aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético.
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial.
- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária.
- Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos.

- Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos.
- Elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental.
- Elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias.

1.3 Competências específicas de cada habilitação

A serem definidas pela escola para completar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação.

Carga horária mínima de cada habilitação da área: 1.200 horas.

ANEXO I: QUADRO 9 – COMPARATIVO ENTRE OS GOVERNANTES: ROBERTO REQUIÃO (1991-1994) E JAIME LERNER (1995-2002)

	GOVERNO DE ROBERTO REQUIÃO (1991-1994)	GOVERNO DE JAIME LERNER (1995-2002)
Formas de Gestão do Sistema de Ensino	-Início de negociações com os organismos internacionais; -deslocamento da proposta de cunho democrático, mesmo sob influência capitalista, para propostas de cunho mercadológico; -busca pela participação da comunidade nos assuntos escolares; -mobilização e alocação adicional para a educação; -ênfase setorial e definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica; -municipalização do ensino fundamental, que se reduz à desconcentração/transferência de responsabilidades, mediante convênio de cooperação financeira entre o governo do Estado e os municípios; -aumento do número de séries do ensino médio profissionalizante, legitimando a preocupação reducionista de formação para o mercado de trabalho; -descentralização da SEED que transfere aos NRE tarefas administrativas; -princípios norteadores: gestão democrática, comunicação direta, projetos pedagógicos e avaliação do desempenho escolar; -busca pela melhoria da qualidade do ensino através de procedimentos meritocráticos associados com a intervenção do Estado; - marcação pela transição e alternância de procedimentos com maior intervenção do Estado e procedimentos individualistas e mercadológicos na política	-Intensificação das relações com os organismos internacionais; -intensificação de medidas ligadas ao referencial de modernização para a competitividade; -forte estímulo no crescimento da responsabilidade da comunidade e da escola diante suas necessidades materiais e gerenciais; -ênfase na gestão escolar como mecanismo fundamental de reconfiguração do papel do Estado perante a educação; -conclusão do processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental; principalmente através da alocação de recursos via APM; -fechamento dos cursos profissionalizantes do ensino médio; -mobilização e alocação adicional para a educação; -princípios norteadores: Gestão Compartilhada, comunicação e <i>marketing</i>, escola de excelência e qualidade total; -busca pela melhoria da qualidade do ensino através de procedimentos meritocráticos e competitivos, além do controle de tal melhoria através de sistema de avaliação do desempenho escolar; - marcação pela alavancada da proposta neoliberal na política educacional e na forma de gestão do sistema.

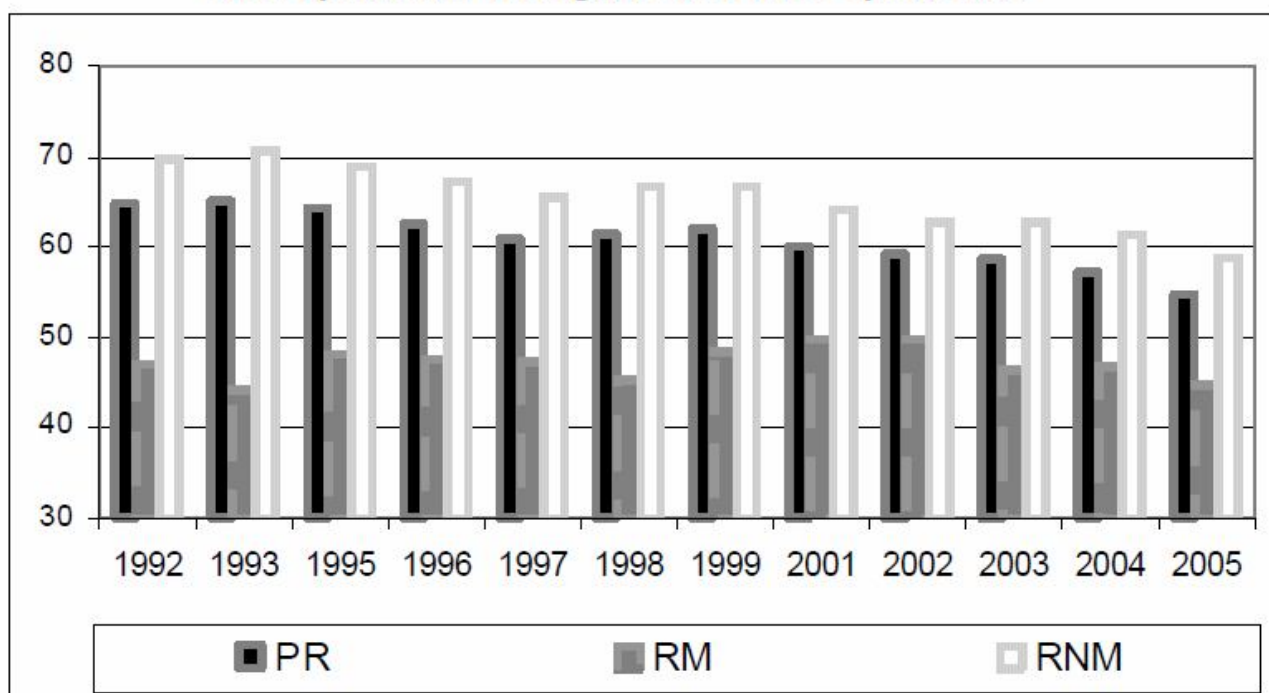
	educacional e na forma de gestão do sistema.	
Formas de Financiamento	Repasse de verbas aos municípios que assumiram os anos iniciais do ensino fundamental; -verbas da SEED distribuídas às escolas conforme o número de alunos, os turnos de funcionamento, a área construída e a idade do prédio; -início da negociação com o Banco Mundial para empréstimo e fechamento do acordo; -incentivo à autonomia das escolas para buscar meios de conseguir recursos na comunidade.	-Repasse de verbas para os municípios que se responsabilizaram pelos anos iniciais do ensino fundamental; -utilização do empréstimo do BM para o programa de melhoria da qualidade do ensino Básico; -elaboração e utilização de empréstimo do BID para o PROEM; -empréstimo do BIRD para execução do PQE, no qual os investimentos destinavam-se para: material pedagógico, treinamento de professores, melhoria da rede física e aumento do acesso, desenvolvimento institucional e estudos e avaliação; -incentivo às parcerias das escolas com a comunidade e com instituições não-estatais na manutenção das escolas; -incentivo aos CE e às APMs para buscarem outras fontes de recursos não-estatais.
Formas de gestão das escolas	-Programa de autonomia da escola denominada de escola cidadã; -criação dos Conselhos Escolares, enquanto condição para que as escolas recebam os recursos; -fortalecimento da direção da escola; -modificação nos regimentos escolares, minimizando as intervenções extremamente autoritárias; -estímulo à participação da comunidade nas necessidades materiais e gerenciais da escola; -como eixo a autonomia escolar, via elaboração do PPP; -início do estímulo ao estabelecimento de convênios entre as escolas e instituições não-estatais; -busca pela "Escola Cidadã".	-Gestão compartilhada da escola sob forte influência da GQT; -reforço do papel do diretor na administração da escola; -reforço do papel das APMs e dos conselhos escolares na administração e na busca de recursos para as escolas; -estímulo à competição entre as escolas através de premiações mediante o desempenho nas avaliações do sistema de ensino e dos índices de reprovação das escolas; -modelo empresarial de GQT como modelo de gestão das escolas; -forte estímulo e valorização, através de premiação, dos convênios entre as escolas e instituições não-estatais; - busca pela "Escola de Excelência".

Formas de administração dos recursos humanos	-Crítica ao desempenho dos servidores públicos, especialmente dos professores; -medidas populistas e paliativas quanto à situação de servidores e professores; -correção dos salários pelos índices de inflação mensal; -negociação com o sindicato mediante pressão e recursos legais; -início da prática da premiação, incentivando a competitividade entre as escolas;	-Descentralização da contratação dos professores, que passam a ser contratados pelas escolas; -criação da agência Paraná Educação para administrar os recursos humanos, inclusive as verbas públicas; -criação de outro quadro de carreira a partir do Paraná Educação, que extingue vários direitos e o concurso público como forma primordial de contratação; -isolamento do sindicato, pouca negociação, medidas de enfraquecimento do sindicato, com cortes no repasse das mensalidades via folha de pagamento. - persuasão do funcionalismo através de cursos com forte caráter de divulgação da ideologia da administração empresarial (Qualidade Total).
---	---	---

Fonte: Silva (2005, p. 102).

ANEXO J: GRÁFICO 2 – TRABALHO INFORMAL NO PARANÁ DE 1992 A 2005

Grau de informalidade no Estado do Paraná, Região Metropolitana e Região Não Metropolitana.



Fonte: PNAD. Elaborado pelos pesquisadores.

ANEXO L: TABELA 3 – TRABALHO INFORMAL NO PARANÁ, EM 2000, POR CATEGORIA

**Total de trabalhadores formais e informais das
Mesorregiões escolhidas, segundo a sua categoria**

Categoria dos trabalhadores	Mesorregião			
	Metropolitana de Curitiba		Sudeste	
	Número	%	Número	%
Com carteira	617.024	50,35	45.845	31,73
Conta-própria	277.501	22,64	47.512	32,88
Empregador	48.948	3,99	3.267	2,26
Não remunerado	30.228	2,47	22.879	15,83
Sem carteira	251.789	20,55	24.997	17,30
Total	1.225.492	100,00	144.501	100,00

Fonte: IBGE-Censo demográfico 2000.