

Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual

Professional education in Brazil, the construction of a dual educative proposal

Andréa Cristina de Almeida¹; Inge Renate Fröse Suhr²

¹Inge R. F. Suhr é Doutoranda em educação pela UFPR, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1982) e mestrado em Educação pela mesma instituição(2004). Atualmente é professora adjunta no curso de Pedagogia no Centro Universitário Uninter, instituição na qual também já lecionou na EAD e hoje atua como Coordenadora Pedagógica de Ensino Presencial.

²Andrea Almeida é pedagoga formada pelo Centro Universitário Uninter e atua como secretária no curso de Licenciatura em Pedagogia (modalidade presencial)

RESUMO

Os processos educativos sempre estiveram e estarão ligados às transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade. No Brasil ou no mundo, as transformações pelas quais passou a sociedade capitalista, em suas diferentes fases, modificaram, embora dialeticamente, os processos educativos. Considerando essa premissa, a proposta do presente artigo é refletir a respeito da constituição histórica da concepção de Educação Profissional no Brasil e, com base nela, as transformações trazidas com a passagem do modelo taylorista/fordista ao da produção flexível. Dessa forma, traçou-se um resgate histórico e legal da Educação Profissional no país, tecendo-se algumas análises, a fim de identificar de que forma tais influências se manifestam nos processos formativos dessa modalidade de ensino, que, desde seu surgimento, é marcada por um dualismo estrutural, constituindo-se em percursos formativos diferentes para cada classe social. Nesse cenário, ao que tudo indica, a Educação Profissional continua com objetivos muito similares aos que teve desde sua origem no Brasil, reforçando ainda mais a desigualdade entre as classes.

Palavras-chave: Educação Profissional. Dualidade histórica. Capitalismo. Neoliberalismo.

ABSTRACT

The educative processes have always been and will be connected to the economic, political and cultural transformations in society. Whether in Brazil or in the world, the transformations through which the capitalist society has gone in their different phases, have modified, though dialectically, the educative processes. By considering this premise, this

paper aims to reflect upon the historic constitution of the conception of Professional Education in Brazil and, from it, the transformations brought along with the passage from the taylorist/fordist model to the flexible production one. This way, we brought back a historical and legal recollection of professional education in Brazil, carrying out some analysis in order to identify how such influences manifest themselves in the formative processes of this teaching mode, which since its appearance, it has been marked by a structural dualism, constituting two different formative trajectories for each social class. In this scenario, all the indications are that Professional Education has had virtually the same objectives since its origin in Brazil, reinforcing inequality between classes still further.

Key-words: Professional Education. Historic duality. Capitalism. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Os processos educativos sempre estiveram ligados às constantes transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade, seja no Brasil, seja no mundo. As transformações pelas quais passou a sociedade capitalista, em cada época, modificaram os modos de organizar a produção e, conseqüentemente, os processos educativos.

Partindo dessa premissa, o tema pesquisado decorre de questões levantadas ao longo do curso de graduação em Pedagogia, em especial, da proposta interdisciplinar desenvolvida na Unidade Temática de Aprendizagem – Gestão e Pesquisa Educacional I, que abordou questionamentos sobre a problemática “O processo de reconfiguração da sociedade capitalista e suas implicações na educação”.

O presente texto, fruto da pesquisa de cunho bibliográfico realizada no decorrer de um semestre, é uma primeira aproximação do tema, advinda de uma pesquisa exploratória. Traz, portanto, as reflexões iniciais a respeito, objetivando maior familiarização e ampliação dos horizontes acerca dessa problemática.

A relevância do trabalho se justifica pela busca de uma compreensão mais aprofundada do fenômeno educativo, síntese de múltiplas determinações. Ou seja, há a necessidade de se compreender o movimento de reconfiguração capitalista conhecido como “acumulação flexível” e suas implicações na educação em geral, sobretudo no que se refere à Educação Profissionalizante.

No intuito de bem compreender tal relação, o presente trabalho teve por o objetivo identificar a influência da reestruturação capitalista nos processos formativos da Educação Profissional.

Para tanto, traçou-se um resgate histórico e legal da Educação Profissional no Brasil, abordando o momento atual e tecendo algumas análises (ainda iniciais) sobre essa modalidade de ensino hoje. Tomou-se como referência autores como Ghiraldelli Jr. (1990), Kuenzer (2007), Manfredi (2002), Saviani (1997), Libâneo (2005) e Oliveira (2003), além dos principais documentos legais que regem essa modalidade, com principal atenção para as Leis nº 5.692/71, nº 4.024/61 e nº 9394/96 e os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04.

O trabalho está subdividido nas seguintes partes: Histórico da Educação Profissional no Brasil; Mudanças no final do século XX e seus reflexos na Educação Profissional; A Educação Profissional na legislação atual; e O panorama teórico da educação na atualidade e a Educação Profissional.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Embora a maioria das pessoas não se dê conta disso, o modo como se organiza a produção, em cada época histórica, repercute na organização dos processos educativos. O próprio marco inicial da educação no Brasil é um exemplo disso. Somente quando foi necessário – ou interessante – expandir os mercados para além da Europa, os países daquele continente foram tomando posse de novas terras, fornecedoras de matéria-prima e de consumidores.

A educação formal foi trazida ao Brasil pelos jesuítas, ainda no século XVI. Historicamente, as práticas escolares ligadas à Igreja Católica fizeram parte da história da escolarização brasileira, de acordo com Manfredi (2002). É importante mencionar o papel que o sistema jesuítico de educação desempenhou durante o período colonial, pois, além de catequizar os índios, os jesuítas também foram os primeiros a construir escolas para os colonizadores, sendo que, em muitas delas, prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação para o trabalho:

Nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividade de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de

Educação profissional no Brasil

produção de tijolos, telhas, louças, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem (MANFREDI, 2002, p. 69).

Assim, é possível verificar a intensa atividade dos jesuítas no ensino dos diversos ofícios no Brasil colonial: “em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham no Brasil 25 residências, 36 missões, 17 colégios e seminários” (Cunha apud Manfredi, 2002, p. 74).

Segundo Savini (2008), os jesuítas estenderam suas ações praticamente ao longo de todo o território conquistado pelos portugueses, fazendo que a educação por eles organizada viesse a ser considerada como um sistema de ensino.

Após a expulsão, do país, da Companhia de Jesus, em 1759, as primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar pessoas para exercerem funções qualificadas. Conforme Manfredi (2002), o ensino secundário da época era pouco difundido, apartado do ensino superior, e seu objetivo era promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção de artífices para as oficinas.

Em 1808, a corte portuguesa chega ao Brasil. Pressionada pela iminente invasão de Portugal pelo Imperador Napoleão Bonaparte, a família real instala-se na cidade do Rio de Janeiro e, a partir desse momento histórico, ocorrem importantes transformações econômicas, políticas e sociais, entre as quais se podem destacar:

[...] a abertura dos portos para comércio com os países amigos, o nascimento da Imprensa Régia e a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1808, nasceu o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, nasceu o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, 1910, a Academia Real Militar [...] (GHIRALDELLI JR. 2008, p. 28).

Para Ghiraldelli Jr. (2008), é decorrente da chegada da Corte Portuguesa no Brasil o fato de que o ensino passou a sofrer profundas mudanças, no intuito de adaptar mão de obra, tornando-a mais qualificada para atender as necessidades da nobreza. Entre os anos de 1840 e 1856, foram fundadas as primeiras casas de “educandos artífices”, seguindo um modelo de aprendizagem vigente no âmbito militar, o qual se baseava na hierarquia e na disciplina, para atender os órfãos e os desvalidos.

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da

aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. (MANFREDI, 2002, p. 75).

Nessa época, ainda não havia a preocupação com uma educação profissional formal (escolar), e a formação ofertada aos mais pobres era mínima e de caráter assistencialista. Aprendia-se o trabalho, trabalhando.

No fim do século XIX, o Brasil aboliu a escravatura – vale ressaltar que o Brasil foi o último país do Ocidente a libertar seus escravos. Tal mudança está relacionada às profundas transformações decorrentes da Primeira Revolução Industrial, ocorrida em meados do século XVIII, na Inglaterra¹.

Assim como a abolição da escravatura, posteriormente a Proclamação da República (1889) também é reflexo do crescimento do capitalismo na Europa. Com o fim do Império e início da República, inicia-se uma relativa independência econômica. Desaparece o poder moderador do Imperador; caem o voto censitário e os títulos de nobreza; institui-se “certa descentralização do poder”; as lavouras cafeeiras se expandem e passam a adotar o trabalho assalariado; os centros urbanos se desenvolvem; há uma melhora nos meios de comunicação e de transporte, com a instauração de rede telegráfica e a abertura de novos portos e ferrovias (GHIRALDELLI JR., 2008).

Contudo, verifica-se que o Brasil teve uma industrialização tardia, considerando que países da Europa, tais como a Inglaterra, já haviam substituído o produto artesanal por produto manufaturado há pelo menos um século.

¹ A Primeira Revolução Industrial pôs fim ao modelo feudal que se baseava no trabalho braçal e na servidão, dando início a outra forma de organização de sociedade, o capitalismo. “Denominação do modo de produção em capital sob suas diferentes formas é o principal meio de produção. O capital pode tomar a forma de dinheiro ou de crédito para compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção” (Bottomore, 2001, p. 51). O grande impulsionador da primeira Revolução Industrial foi a máquina a vapor, que deu início ao sistema fabril. Nesse mesmo momento histórico, surge uma nova classe social, a burguesia. Com o capitalismo, o homem foi considerado proprietário de sua força de trabalho, podendo negociá-la em condições de igualdade com o empregador (dono dos meios de produção), o que reforçou o ideário de liberdade e esforço individual (SAVIANI, apud FERRETI, 1994). Contudo, a superação do modelo feudal pelo capitalismo não possibilitou a superação da divisão de classe já existente, apenas lhe deu novos contornos, com, de um lado, aqueles que detêm o capital e, de outro, aqueles que dispõem somente de sua força de trabalho.

Os efeitos da industrialização começam a despontar, no Brasil, no final do século XIX, mas somente no século XX é que o setor industrial se expande e predomina em relação aos demais.

A expansão industrial desencadeou uma gama de transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais. A sociedade, até então rural e agrícola, gradativamente se transforma em urbana e industrial, exigindo uma reorganização dos sistemas produtivo, financeiro, governamental e, conseqüentemente, da organização escolar.

Em 1909, surgem as primeiras iniciativas em relação à Educação Profissional como responsabilidade do Estado:

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2005, p. 27).

Dessa forma, destaca-se que as primeiras iniciativas de formação profissional no Brasil estavam relacionadas às transformações sociais e econômicas pelas quais o país passava na época, mas elas não podem ser apontadas como decorrência direta das necessidades de mão de obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período (CUNHA, 1977 apud KUENZER, 1991).

Ainda segundo Kuenzer (op. cit.), as primeiras iniciativas de formação profissional, no Brasil, eram consideradas mais como obras de caridade aos pobres e de resolução de um problema social – a mendicância – do que uma formação profissional propriamente dita.

Os interesses econômicos levaram a sociedade capitalista à Segunda Revolução Industrial, ocorrida no final do século XIX, e, conseqüentemente, à descoberta de novas tecnologias, como a energia elétrica, o aço, o petróleo, o aperfeiçoamento dos meios de transporte e de comunicação. Decorrentes das novas descobertas, ampliaram-se os processos de produção em massa, prevalecendo, nesse modelo de produção, a administração Taylorista/Fordista, que controlava o tempo e os movimentos dos

trabalhadores, fragmentando o trabalho, eliminando os desperdícios e visando a maior produção (LIBÂNEO, 2005).

Todas essas transformações tecnológicas repercutiram em práticas sociais mais elaboradas, influenciando a organização da escola. O conhecimento antes transmitido por meio do “aprender fazendo”, de geração a geração, passa a exigir um ensinamento mais sistematizado, que só é possível em processos formais, escolarizados.

Como novas exigências são impostas para a formação dos trabalhadores, as políticas educacionais elaboradas a partir de então refletem as mudanças na organização da sociedade capitalista, principalmente no que se refere à produção das mercadorias.

Em 1937, é outorgada uma nova Constituição no Brasil, a qual, em termos educacionais, inverteu uma tendência democratizante proposta na Constituição de 1934. Ghiraldelli Jr. (1990, p. 81), comparando alguns artigos das duas Constituições, destaca um retrocesso na carta de 1937, “quando o Estado Novo se desincumbe da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel secundário”.

Segundo o mesmo autor, a Constituição de 37 deixou explícito o dualismo do sistema educacional, pois:

A carta de 37 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, a intenção da carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 82).

Kuenzer (2005, p. 26), corrobora o pensamento acima quando enfatiza que as políticas educacionais para o ensino profissionalizante sempre se refletiram na constituição de duas redes distintas, “uma profissional e outra de educação geral, para atender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho”. A autora esclarece, além disso, que, dependendo da função a ser desempenhada no sistema produtivo, a cada grupo da sociedade corresponderá uma trajetória educacional e escolas diferentes.

Educação profissional no Brasil

Para a elite, formação acadêmica intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado quase exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2005, p. 27).

Até 1940, não havia uma legislação educacional única para todo o país, e cada Estado da federação organizava a educação da forma que considerasse melhor. Entre 1942 e 1946, foram decretadas as Leis Orgânicas, também conhecidas como Reforma Capanema, referenciando-se a Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública da década de 1940. As Leis Orgânicas se constituíram em um conjunto de seis Decretos-Leis para a reforma dos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

Para Ghiraldelli Jr. (1990), a Reforma Capanema se constituiu num conjunto de reformas elitistas que oficializaram o dualismo educacional, no qual:

Para as elites, o caminho era simples: “do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior” [...] o caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior na mesma área. (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 84).

O autor acrescenta que a legislação era muito clara e determinava trajetórias distintas para cada grupo de alunos, dependendo da classe social de que fizessem parte. Diz o autor: “a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 86).

Franco (1994) afirma que a aprovação das Leis Orgânicas deixa ainda mais clara a dicotomia entre a educação dos que “têm tempo para estudar” e a dos que precisam trabalhar para garantir seu sustento e de sua família. Trata-se de: “[...] uma dicotomia para esse nível de ensino: o ensino secundário ‘com a finalidade de formar individualidades condutoras’ e o ensino profissional, para formar trabalhadores” (FRANCO, 1994, p. 23).

Segundo Kuenzer (2005), as propostas de profissionalização diferenciada para cada grupo da sociedade (dualidade estrutural) vêm se perpetuando, ao longo da história

da educação no Brasil, e se tornaram uma categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissionalizante do país. Legitima-se, assim, a existência de dois caminhos bem diferentes, fundamentados nas funções a serem desempenhadas na produção econômica, ou seja, a existência de dois caminhos educacionais diferentes, que se inscrevem “[...] no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes ou o exercício das funções instrumentais” (KUENZER, 2005, p. 26).

A Reforma Capanema, embora tivesse o objetivo de oferecer uma profissionalização mais concisa aos que precisavam se inserir rapidamente no mercado de trabalho, adequada às demandas da crescente industrialização no país, não atingiu seu objetivo, pois as classes médias não se interessavam pelo ensino profissionalizante, procurando se manter no ensino secundário, propedêutico, que possibilitava o acesso ao ensino superior. E os mais pobres sequer conseguiam frequentar tais cursos.

Diante disso, e necessitando de mão de obra para a indústria de base que começava a crescer, em 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.048, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), um sistema de ensino profissionalizante em parceria com as indústrias e em paralelo com a rede pública, no qual “os alunos passaram a receber um salário para estudar e iniciaram treinamento nas próprias empresas, o que tornou essa rede de ensino mais atrativa para as classes populares” (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 88).

Com o mesmo objetivo de profissionalização em um sistema à parte da escola, mais atrelado aos interesses e às necessidades dos empresários, foi criado, em 1946, pelo Decreto-Lei nº 8.621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Dessa forma, é possível perceber que as ações legais desenvolvidas, naquela época, pelo Estado demonstravam uma preocupação em atender às necessidades de desenvolvimento do sistema de produção capitalista. Buscou-se adequar a escolaridade oferecida à população às necessidades de produção, invertendo o papel do ensino público, que, em vez de formar cidadãos com plenas condições de participarem de forma efetiva na sociedade, preocupou-se em formar trabalhadores instrumentais.

Também aconteceu, por meio da Reforma Capanema, em 1942, a primeira iniciativa de articulação entre os cursos propedêuticos e os cursos profissionalizantes, na tentativa de inserir as duas ramificações (científica e profissional) na mesma trajetória, estabelecendo, para elas, o acesso ao ensino superior mediante exame de aprovação – o vestibular.

Porém, nesse quesito a Reforma Capanema também não atingiu seu objetivo, pois não assegurou aos alunos dos cursos profissionalizantes o acesso ao ensino superior. Isso porque, embora o vestibular fosse facultado aos egressos dos cursos profissionalizantes, o conteúdo neles trabalhado não os preparava para tal exame. Para Kuenzer (2001), tal proposta reafirmou um princípio já existente nas formas escolares anteriores, segundo o qual:

O acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para formação daqueles que desenvolveriam as funções dirigentes [...] (KUENZER, 2001, p. 14).

Os estudantes dos cursos profissionalizantes tinham muito mais dificuldades para conseguirem passar pela barreira do exame que daria acesso ao ensino superior, visto que sua trajetória escolar não lhes proporcionara um conhecimento geral das disciplinas clássicas, científicas, e, sim, um conhecimento básico, estritamente voltado à área técnica escolhida.

Apenas em 1961, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024 –, foi permitida uma equivalência entre a educação geral, dos cursos propedêuticos, e o ensino profissionalizante, para fins de prosseguimento nos estudos – representando um avanço na educação brasileira:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (LDB – Lei 4.024/61)

A LDB de 1961 também organizou o ensino técnico em dois ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com no mínimo três anos, abrangendo os cursos industrial, agrícola e comercial (LDB – Lei 4.024/61).

Porém, segundo Kuenzer (2007), a equivalência proposta pela Lei nº 4.024 não foi suficiente para superar a dualidade estrutural, pois na verdade,

[...] continuaram a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos (KUENZER, 2007, p. 29).

Em 1964, ocorreu o Golpe Militar, que levou ao poder aqueles que defendiam o desenvolvimento do Brasil por meio da internacionalização do capital, abrindo o comércio brasileiro à industrialização multinacional. Para Cunha (1991), esse episódio está diretamente ligado à Reforma de 1º e 2º graus regida pela Lei nº 5.692, de 1971, que apresentava dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória (junção do primário com o ginásio) e a generalização do ensino profissionalizante.

Para Kuenzer (2007), a lei nº 5.692/71 pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio; dessa forma, todos teriam uma única trajetória. Mas, para além do discurso, essas medidas tinham, também, o objetivo de contenção do fluxo de alunos para as universidades.

Ainda segundo Cunha (1991), o ensino de 2º grau profissionalizante deveria ter um caráter terminal, que conferisse aos estudantes uma habilitação profissional de técnico ou de auxiliar técnico, fazendo que grande contingente de alunos pudesse sair do sistema educacional mais cedo e ingressar no mercado de trabalho, diminuindo a procura pelo ensino superior.

Mais uma vez, é possível identificar as marcas da tentativa de adaptação da escola às demandas do desenvolvimento do capitalismo na organização das leis educacionais. As reformas educacionais ocorridas em 1942 e a LDB outorgada em 1961 obedeceram a transformações determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial. Com a Lei nº 5.692, de 1971, não foi diferente, pois o governo militar tratou de adaptar as leis educacionais às necessidades de formação de mão de obra técnica para a demanda das indústrias multinacionais.

SÉCULO XX E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como exposto anteriormente, a educação profissional, no Brasil, sempre esteve fortemente ligada às constantes transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade. Tal ligação decorre, sobretudo, de sua proximidade com a vida profissional das pessoas, fortemente relacionada aos acontecimentos mundiais que interferem e modificam as formas de organização da produção e, conseqüentemente, do modo de vida da população.

Com base nessa afirmativa, é possível traçar um paralelo entre relevantes fatos históricos da sociedade capitalista e as principais reformas educacionais do fim do século XX, desenvolvidas na tentativa de adaptar o processo escolar às demandas do desenvolvimento do capitalismo.

No que diz respeito aos principais acontecimentos históricos que modificaram a sociedade capitalista e nela interferiram, podem-se destacar os ocorridos a partir da década de 1970. Segundo Gounet (1999), a partir dessa década, o capitalismo viveu uma crise estrutural, devido à baixa produtividade do setor automobilístico, fortemente afetado pela crise do setor energético. O alto preço do barril de petróleo levou os países mais industrializados a aumentar seus impostos, o que repercutiu na saturação do mercado automobilístico e na inflação sobre os produtos derivados do petróleo. A crise generalizou-se, atingindo outros setores da economia, como a construção civil, o que elevou o risco de uma recessão generalizada.

Gounet (1999) prossegue mostrando que é possível somar, a essa crise estrutural, a crescente internacionalização – a globalização –, que acirrou a disputa das empresas multinacionais pela conquista do mercado mundial.

Para Libâneo (2005, p. 51), globalização pode designar “uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra”. O autor avança em sua análise, afirmando que, embora o termo *globalização* possa sugerir a ideia de inclusão de todos os países e de todas as pessoas, com acessibilidade a mercadorias e serviços, geralmente não é isso o que ocorre. A globalização rompe fronteiras, acirra a competitividade entre os países e enfraquece governos, apregoando a minimização do

Estado, como instrumento de equalização, e resulta na perda da identidade nacional (LIBÂNEO, 2005).

Oliveira (2003) contribui com a ideia afirmando que a globalização tem a capacidade de romper todas as fronteiras econômicas e políticas, assumindo os modelos de regulação econômica, pois:

Não se trata de uma escolha a ser feita por presidentes e líderes nacionais, mas representa um processo de determinação do qual não há escapatória, independentemente de ideologia política, religiosa, ou de características culturais de cada povo. (OLIVEIRA, 2003, p. 12).

Isso é possível porque, segundo Oliveira (2003, p. 12), “no processo de globalização do capital não há a imperiosidade de que todas as economias nele envolvidas sejam capitalistas...”.

Outro dado relevante, somado à crise estrutural do capitalismo, foi o descontentamento das classes operárias e sindicalistas ao modelo fordista, que, ao fim da década de 1960, começou a dar sinais de esgotamento, tornando-se símbolo da exploração capitalista. Isso porque,

[...] sem qualificação, o operário da linha de produção aparece como uma máquina de dar lucros para a empresa, seus acionistas e diretores. Muitas lutas operárias põem em xeque esse sistema na França, Itália, Grã-Bretanha, Estados Unidos... (GOUNET, 1999, p. 17).

Com os sinais de esgotamento e ultrapassagem do modelo fordista, foi preciso desenvolver outro modo de organização da produção, o qual se adaptasse melhor à nova fase do desenvolvimento capitalista. Com isso, começam a surgir, em alguns países da Europa, novas experiências de organização do trabalho, superando sua fragmentação e introduzindo o trabalho em equipe.

Outro fator mundial que contribuiu para o fim do modelo fordista foi o fato de que, entre os anos de 1950 e 1970, o Japão, destruído após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), retomou a produção de sua indústria automobilística, na tentativa de restabelecer o país. Os japoneses adaptaram, então, o sistema fordista às condições político-econômicas e geográficas de seu país, surgindo o Toyotismo, um novo sistema de organização da produção, baseado na organização flexível de produção e no método *Just*

in Time. Ou seja, devia-se produzir somente na quantidade e no tempo necessários, adaptando-se melhor à demanda e à saturação do mercado, com um método rápido e fácil, essencial para restabelecer a rentabilidade do país, além de se adaptar mais adequadamente à nova fase do desenvolvimento capitalista (GOUNET, 1999).

Gradativamente, o sistema toyotista expande-se por várias regiões do mundo, sendo aplicado em muitas empresas, na atualidade. Somando-se a esse novo modelo de gestão da produção, surgem os avanços tecnológicos, sobretudo da microeletrônica, introduzindo nas indústrias os sistemas informatizados e computadorizados.

Nesse sentido, Libâneo (2005, p. 65) afirma que: “no campo da indústria, as modificações do processo de produção são ainda mais intensas. A microeletrônica é responsável pela informatização e automação das fábricas, especialmente das indústrias automobilísticas”.

Segundo o mesmo autor, os acontecimentos mundiais repercutem na educação escolar de várias maneiras, modificando os objetivos e as prioridades da escola, estabelecendo finalidades mais compatíveis com os interesses de mercado. E acrescenta que: “as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a reposição do sistema capitalista mundial” (LIBÂNEO, 2005, p. 33).

Sendo assim, é possível constatar que a forma como se organiza a produção, em cada época, decorre, sobretudo, dos avanços tecnológicos, que correspondem a uma fase do desenvolvimento do capitalismo.

Se, no sistema fordista, prevalecia a desqualificação do trabalhador, com a racionalização do tempo e a fragmentação do trabalho, no Toyotismo, um novo perfil de trabalhador é exigido, pois, nesse sistema, ocorre a intensificação do trabalho:

[...] primeiramente, o operário ocupa-se por mais tempo de suas tarefas, e com mais intensidade; em segundo lugar, agregam-se às suas tarefas de produção outras operações, de controle de qualidade, manutenção dos equipamentos, limpeza do local de trabalho; o operário realiza um trabalho já não apenas manual, mas também mental (GOUNET, 1999, p. 67).

É nesse cenário que a Educação Profissional assume um importante papel na formação de um novo trabalhador, que precisará desenvolver menos o físico e mais o

intelecto, pois, além do conhecimento básico, precisará expandir o conhecimento específico, integrando ciência, tecnologia e cultura.

Porém, analisando a histórica dualidade da Educação Profissional no Brasil, é possível perceber sua submissão às fases do desenvolvimento capitalista, sendo que a formação de mão de obra para atender à demanda do mercado passa a ser a principal função da escola, conduzindo uma formação alienada dos conteúdos gerais humanísticos e resultando, ao contrário do que pregam os discursos, em novas formas de desqualificação do trabalhador.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA LEGISLAÇÃO ATUAL

A década de 1980 é considerada, por muitos historiadores, uma época de redemocratização do Brasil, pois representou um importante momento histórico no que diz respeito ao avanço democrático, com o fim da Ditadura e o retorno dos intelectuais exilados ao Brasil.

Foi nos anos 80 que se desenvolveram importantes mecanismos democráticos de participação popular, resultando em melhorias nas áreas da saúde, do trabalho e dos direitos humanos. Em 1988, é promulgada uma nova Constituição Federal, que recebeu a alcunha de “cidadã” e preconizou a necessidade da criação de uma nova lei para a educação, a qual superasse a fragmentação da Lei nº 5692/71 e representasse o movimento em prol da educação de qualidade para todos.

Em contrapartida, os anos que se seguiram, na década de 1990² – anos de tramitação da nova LDB no Congresso Nacional –, foram marcados por políticas educacionais que representaram pouco avanço democrático. Nos anos 90, tramitavam no Congresso Nacional dois projetos distintos, relativos à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): um primeiro, conhecido como “projeto Jorge Hage”, que

² Essa época foi marcada pela doutrina do neoliberalismo, surgido em 1938, afirmando o ideário do liberalismo econômico, o que favoreceu a diminuição do papel do Estado como equalizador das questões econômicas e sociais (Libâneo, 2005).

contava com o apoio da sociedade educacional organizada, e outro, de autoria do senador Darcy Ribeiro, em articulação com o Ministério da Educação.

Segundo Saviani (1997), a principal divergência entre as duas propostas dizia respeito ao papel do Estado na educação. Enquanto o projeto Jorge Hage se apresentava mais democrático, preocupado com os mecanismos de controle do sistema de ensino e em defesa de uma escola pública de qualidade, a proposta de Darcy Ribeiro previa maior centralização do poder nas mãos do governo, com uma concepção de democracia representativa em que

[...] a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome de toda sociedade, não necessitando mais sequer consultá-la (SAVIANI, 1997, p. 129).

Em 1995, essa tendência se reforça ainda mais, com a posse de um novo governo, mudando o perfil do Congresso Nacional e abrindo espaço para as concepções neoliberais. Para Libâneo (2005, p. 88), a concepção neoliberal defende uma “economia de mercado autorregulável: livre concorrência; fortalecimento da iniciativa privada com ênfase na competitividade, na eficiência e na qualidade de serviços e produtos”.

O autor aprofunda sua análise expondo os efeitos do neoliberalismo ao se fortalecer a iniciativa privada e a livre concorrência, com consequências drásticas, principalmente para a educação.

Segundo Libâneo (2005, p. 88-89), o neoliberalismo apresenta

ênfase no ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado [...] seleção dos melhores, baseadas em critérios naturais de aptidão e de inteligência; elitismo psicocultural (seletividade meritocrática).

Segundo Suhr (2011), a ideologia neoliberal afirma que o papel do estado deve ser revisto, passando a ser

minimalista, restringindo-se a três funções: policiamento, justiça e defesa nacional. Há uma forte tendência à desestatização, à desregulamentação e à privatização, desqualificando os serviços e as políticas públicas. Estas passam a ser destinadas apenas aos mais carentes e deixam de ser direito para se tornar

benesse do Estado àqueles que não conseguirem, por meios próprios, acesso a tais bens no mercado (SUHR, 2008 apud SUHR, 2011, p.157).

É nesse cenário, e não mais no de democratização, que, em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a nova LDB, Lei ° 9394/96, consolidando não a proposta Jorge Hage, e, sim, a de Darcy Ribeiro.

Desde então, foram muitos os estudos e as análises que se seguiram à concepção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para Libâneo (2005), a LDB de 1996 apresenta concepções mercadológicas, por estar organicamente atrelada às necessidades da reestruturação capitalista.

Para Oliveira (2003, p. 19), “a racionalidade neoliberal, articulada à justificativa de que a economia mostra-se em sua fase globalizada, apregoa, cada vez mais, a necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo”.

Assim, a legislação maior da educação – Lei nº 9394/96 – preceitua acerca de direitos subjetivos do cidadão brasileiro, já determinados na Constituição Federal de 88, entre eles, o direito à educação. Mas o faz com base em outra concepção, que não aquela que dirigiu a definição da Constituição de 1988. Na Constituição, em seu artigo 205, lê-se:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/88).

A Lei nº 9394/96 tratou de organizar a composição dos níveis escolares em Educação Básica e Educação Superior, conforme artigo 21, incisos I e II, sendo a Educação Básica composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ao determinar a composição dos níveis escolares em Educação Básica e Educação Superior, subentende-se, nas entrelinhas, que o caminho estabelecido como sendo “ideal” seria o de cursar uma formação geral: primeiro o Ensino Fundamental, depois o Ensino Médio, desenvolvendo as habilidades cognitivas intelectuais e adquirindo conhecimentos e atitudes necessários para qualquer profissionalização, seguindo-se, posteriormente, para outro nível, o da Educação Superior, na qual se dará a profissionalização.

Embora não esteja explícito na redação da referida lei, pode-se entender que Educação Profissional não faz parte da Educação Básica, pois, na Lei, ela é apresentada em capítulo separado.

Para confirmar essa análise, lança-se mão da promulgação do Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que se constituiu um dos principais instrumentos jurídicos criados para regulamentar o art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, o qual trata, especificamente, da Educação Profissional no país, compreendendo-a numa organização curricular própria, independente do Ensino Médio, e estabelecendo seus objetivos, níveis e modalidades.

A reforma instituída pelo Decreto nº 2.208/97 separa a Educação Profissional da Educação Básica, criando duas redes de ensino, uma destinada à formação acadêmica e outra à formação profissional, entendendo a Educação Profissional como “um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho, que tem a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar o trabalhador em geral, independentemente do nível de escolaridade que possua no momento do seu acesso” (CHRISTOPHE, 2005, p. 8).

No que se refere aos níveis, o Decreto nº 2.208/97 determina, em seu art. 3º, os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (Decreto 2.208/97).

Em seu art. 5º, dispõe que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria, independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Na sequência, o Decreto prevê, em seu art. 8º, parágrafo 1º, a organização curricular do Ensino Técnico em forma de módulos, com caráter de terminalidade: “no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação, dando direito, nesse caso, a certificado de qualificação profissional”.

Essa organização curricular em módulos, com caráter de terminalidade, confere ao estudante uma habilitação profissional em determinado curso de educação profissional, possibilitando-lhe ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho. Por outra ótica, a organização curricular em módulos com esse caráter também confere ao estudante uma habilitação profissional fragmentada, aligeirada, distante dos conteúdos gerais.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná (2006, p. 16), esse Decreto trouxe como consequências “a fragmentação do sistema nacional de educação, o desmonte da rede pública e, em decorrência, a expansão da oferta de Educação Profissional pela esfera privada e, principalmente, a submissão da educação às práticas do mundo dos negócios”. O mesmo documento acrescenta que:

os frágeis mecanismos de articulação previstos reforçam a dicotomia histórica que marca o Ensino Médio: de um lado está a educação para a formação das elites e, de outro lado, aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho. Sob a coordenação do Ministério da Educação, a reforma da Educação Profissional objetivou o reordenamento estrutural e operacional do ensino técnico-profissional, separando-o da educação escolar nas instituições públicas (Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná 2006, p. 16).

Sucessivos debates se deram em torno dessa reforma, envolvendo representantes da sociedade civil organizada, importantes pesquisadores da área educacional e educadores, questionando os aspectos legais e pedagógicos desse Decreto, enquanto os representantes do governo tentavam reafirmá-lo. Todo esse embate resultou na revogação do Decreto nº 2.208, substituído pelo Decreto-Lei nº. 5.154, que passou a vigorar em 23 de junho de 2004.

O Decreto nº 5.154/2004 retoma a oferta da Educação Profissional pela Rede Pública Estadual e prevê seu desenvolvimento por meio de cursos e programas, conforme prescrito em seu art. 1º:

I - formação inicial e continuada;
II - educação profissional técnica de nível médio; e
III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (Decreto 5.154/04).

Segundo Christophe (2005), o Decreto nº 5.154/2004 traz, em sua essência, mais flexibilidade à Educação Profissional, especialmente em Nível Médio, dando liberdade às escolas estaduais para organizarem sua formação, desde que respeitando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e tendo como meta integrar-se à Educação de Jovens e Adultos.

O Decreto restabelece a articulação entre o nível técnico e o nível médio, podendo ser desenvolvida de forma integrada, concomitante ou subsequente.

A forma integrada é ofertada aos alunos que já tenham concluído o Ensino Fundamental ou estejam cursando o Ensino Médio, sendo a formação técnica oferecida ao mesmo tempo, embora com ampliação da carga horária específica e condicionada a uma única matrícula por aluno.

A forma concomitante é aquela na qual os cursos são ofertados separadamente aos que já concluíram o Ensino Fundamental ou estejam cursando o Ensino Médio, pressupondo a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo até ocorrer em instituições diferentes.

A forma subsequente, por sua vez, é oferecida somente para os concluintes do Ensino Médio.

Para Christophe (2005), o Decreto nº 5.154/2004 introduziu alguns conceitos novos, como o de itinerário formativo³ e o de terminalidade em etapa⁴, sendo esta última considerada como flexibilização das vias de saída durante a formação técnica, com possibilidade de continuação dos estudos, aproveitando a etapa cumprida.

Ainda conforme a mesma autora (2005, p. 10), “este conceito, na verdade, é uma reedição da formação em módulos prevista no Decreto 2.208/97”. Ao mesmo tempo que a legislação se adapta às demandas da reestruturação dos modos de produção capitalista, no campo das ideias surgem teorias pedagógicas que justificam esses encaminhamentos, o que exploraremos a seguir.

³ “[...] considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (art. 3, §1º).

⁴ “[...] considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de curso de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria” (art.6, §1º).

O PANORAMA TEÓRICO DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Diferentemente da década de 1980, na qual as ideias de democracia, bem comum, solidariedade e igualdade estavam presentes nos discursos educacionais, o que se percebe, na atualidade, são discursos desprovidos de ideais emancipatórios e cada vez mais semelhantes a uma visão mercadológica, com ênfase em termos como *produtividade, competitividade e flexibilidade*.

As mudanças no modo de organização da produção (flexível), atrelado à globalização da economia e à rápida difusão da informação, transformam o processo formativo, visando à atuação profissional também flexível, adaptável, provocada pela reestruturação capitalista.

Diante de tal reestruturação, é importante observar as várias estratégias desenvolvidas pelos ideólogos neoliberais, as quais visam à diminuição do poder de intervenção do Estado, no que se refere à substituição de conceitos de igualdade e solidariedade por conceitos diretamente ligados à economia. Nesse sentido, Oliveira (2003) chama atenção para os conceitos de competência e empregabilidade, os quais surgem não só para melhor adequar a educação aos imperativos da nova ordem econômica, mas, também, como justificativa, “estratégias das elites visando retirar da materialidade das relações capitalistas a responsabilidade pela exclusão social e pelo desemprego em massa” (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Segundo o autor, é importante salientar que:

O conceito de empregabilidade estrutura-se a partir de uma estrutura econômica cujas características são a eliminação de postos de trabalho e o aumento da competição entre os trabalhadores [...] A “incapacidade” de criar mecanismos eficazes para a diminuição do desemprego em massa obriga a implementação de mecanismos ideológicos justificadores das contradições na sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2003, p. 35-36).

No que se refere ao conceito de competência, Oliveira (2003), baseado numa definição expressa no Dicionário Larousse, define-a como sendo o “conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a

consulta, a decisão de tudo que concerne seu ofício”, destacando que tal conceito não pode ser separado de sua dimensão prática (OLIVEIRA, p. 37).

Para Kuenzer (2007), é preciso ter cautela no que diz respeito a esse conceito, pois seu caráter polissêmico possibilita múltiplas interpretações, nem sempre com a necessária clareza epistemológica. Embora não seja considerado algo novo, a autora alerta que é preciso reconhecer que o conceito de competência tem assumido “um novo significado a partir do alargamento que tem sofrido, particularmente o conceito de formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho” (KUENZER, 2007, p. 16).

Segundo Ramos (2002), o conceito de competência foi instaurado na sociedade contemporânea em detrimento do conceito de qualificação, uma vez que este último se consolidou com o modelo taylorista-fordista, no qual o diploma era importante para a profissionalização inicial. Porém, com as transformações tecnológicas e organizacionais do trabalho, a qualificação inicial determinada pelos títulos e diplomas passou a representar consolidação e rigidez, ao passo que a aquisição de novas competências passou a representar dinamismo e flexibilidade. Contudo, a autora questiona o redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação, afirmando que não se trata de um fenômeno meramente técnico, mas, também, político, com fortes implicações na formação profissional: “nisto está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade” (RAMOS, 2002, p. 402).

Com base nas ideias apresentadas pela autora, é importante destacar que, ao passo que o profissional diversifica sua prática, atualizando-se e adquirindo novas competências, ele se torna responsável não só por sua formação, mas, também, por manter-se empregado. Nas palavras de Oliveira (2010), a perspectiva neoliberal reforça a lógica meritocrática, responsabilizando cada indivíduo por seu fracasso ou sucesso profissional e econômico.

No campo das concepções teóricas acerca da educação, é visível a instauração desses mecanismos justificadores das contradições ideológicas do capitalismo, de maneira coerente ao momento histórico. Também é crescente o que Saviani (2007)

denomina de “neoprodutivismo”: apoiado na lógica da teoria do capital humano⁵, porém adequando-o a uma época em que já não há emprego para todos, o neoprodutivismo traz a ideia de que o papel da educação é, em todos os níveis, o de formação de mão de obra especializada, de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

Se essa concepção fundamenta vários autores que se referem à educação em geral, no que tange à Educação Profissional, tal movimento tem ainda mais força. O neoprodutivismo retoma a teoria do capital humano, que embasou a pedagogia tecnicista, típica dos anos 70 e da Ditadura Militar, com uma concepção de educação como fator de crescimento da produção, afirmando que seus benefícios atingiram a sociedade como um todo (SAVIANI apud SUHR, 2011, p. 179).

Nessa perspectiva neoliberal, a escola passa a representar uma alavanca da competitividade industrial, equalizadora das diversidades sociais, difundindo-se cada vez mais a necessidade de a escola se subordinar às demandas do setor produtivo. (OLIVEIRA, 2003).

Oliveira (2003), apoiado em Frigotto (2000), alerta que:

Os defensores da teoria do capital humano – e, hoje em dia, da qualidade total –, ao reduzirem a educação a uma dimensão econômica, abstraída de poder e objetivando exclusivamente a preparação de uma mão de obra para o mercado de trabalho, criam um fetiche no campo educacional. O fator econômico, para eles, passa a ter poder de, independentemente das relações de dominação e exploração nas quais os indivíduos estejam inseridos, operar milagres de equalização social (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

Suhr (2011, p. 180) acrescenta que o neoprodutivismo manteve a crença na educação como fator da ampliação da produtividade das empresas e alterou a base da teoria do capital humano, “empurrando para o indivíduo – e isentando o Estado – a responsabilidade por sua própria formação, de modo a tornar-se competitivo no mercado de trabalho”.

Para Oliveira, os neoliberais buscam, na defesa do Estado mínimo, estabelecer uma nova cultura, na qual o pressuposto básico do exercício da cidadania é alcançado

⁵ Para uma maior compreensão da teoria do Capital Humano ver: SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano: investimentos em Educação e Pesquisa.

pela regulação do mercado, afirmando a desigualdade social como decorrência “normal” de um sistema que se mantém pela competência dos indivíduos, ou seja, “quem tiver competência pode se estabelecer” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Suhr (2011) acrescenta que a visão neoprodutivista naturaliza a exclusão, pois não se pode impingir ao indivíduo a responsabilidade por sua formação, sem levar em conta as condições concretas que determinaram suas opções – ou a falta delas. Nesse sentido,

[...] é preciso considerar os determinantes socioeconômicos para compreender que cada pessoa tem liberdade de escolha, mas dentro dos condicionantes históricos a que está submetida. O fato de realizar ou não determinado curso superior, por exemplo, não advém apenas da escolha individual, mas de muitos outros fatores relacionados às condições concretas de vida das pessoas (SUHR, 2011, p. 181).

Para Saviani (2007), o neoprodutivismo na educação retoma, de correntes pedagógicas não críticas, tais como o escolanovismo e o tecnicismo, as bases para propor o encaminhamento do ensino-aprendizagem na atualidade. O neoescolanovismo resgata alguns princípios da Escola Nova⁶, principalmente a ênfase na aprendizagem, relativizando o ensino – o que se consolida, na atualidade, no lema “aprender a aprender”.

Nessa perspectiva, “caberia à escola o desenvolvimento de certos conhecimentos e habilidades básicas, que serviriam para que o estudante desenvolvesse a capacidade de continuar aprendendo, sempre” (SUHR, 2011, p. 183).

Essa concepção se articula com o produtivismo, porque espera dos sujeitos – trabalhadores – a disposição de estar sempre aprendendo e se adaptando a novas tarefas e condições de trabalho, o que é comum na produção flexível.

Outra vertente do neoprodutivismo de igual relevância é o neotecnicismo, que, além de resgatar alguns princípios do ideário tecnicista⁷, está relacionado às mudanças ocorridas nos modos de organização da produção promovidas pelo toyotismo.

⁶ “Corrente pedagógica que chegou ao Brasil por volta de 1930, foi mais bem incorporada pelas escolas muito bem equipadas, destinadas às elites; a dificuldade de implementação dessa tendência em larga escala nas instituições de ensino se deu pela falta de equipamentos, laboratórios e, principalmente, pela falta de preparo dos professores para assumir uma nova postura” (BEHRENS, 2005, p. 47)

⁷ “Ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade, na qual a ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica” (BEHRENS, 2005, p. 47-78).

Conforme Suhr (2011, p. 186), “o neotecnicismo traz do antigo tecnicismo a ideia de formação com bases naquilo que o mercado quer”, deixando clara a submissão da formação escolar aos desígnios da lógica de mercado. Propõe o ensino não por meio de disciplinas, que tomam a ciência como referência, mas, sim, pelo desenvolvimento de competências necessárias para resolver determinada situação-problema. Mais uma vez, o trabalho da escola com o conteúdo é relativizado, enfatizando-se o desenvolvimento de habilidades e competências.

A mesma autora, apoiando-se nos estudos de Kuenzer (2000), levanta questionamentos acerca do desenvolvimento de competências nas escolas, inclusive de Educação Profissional, formulando a seguinte questão: em que medida é possível desenvolver competências para resolver determinadas situações sem uma sólida base de conteúdos? Ainda tomando Kuenzer como referência, defende que “a competência se desenvolve com base no conhecimento teórico, pensado em estreita relação com a prática, e não o contrário” (SUHR, 2011, p. 186).

Dito de outro modo: o papel da escola, até mesmo na Educação Profissional, é trabalhar intensamente com o conhecimento, mas não como algo dado e acabado. Trata-se de trabalhar com os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, ao mesmo tempo que se trabalha com o método pelo qual o aluno pode acessar esse conhecimento. Essa ressalva é importante para que não se compreenda tal proposta como retorno da educação livresca e enciclopédica, e, sim, como sua superação. Trata-se de trabalhar o que Freire (pedagogia da autonomia) denomina de “ensinar a pensar certo”, processo pelo qual o aluno pode, com base nos conteúdos já assimilados, reconstruir o caminho pelo qual a humanidade chegou a tais conhecimentos. É uma postura que compreende o aluno como sujeito de sua aprendizagem, mas em estreita relação com o professor, autoridade competente que seleciona os conteúdos de acordo com o nível de desenvolvimento do aprendiz, encaminha as sequências didáticas de aprendizagem, avalia o processo e indica caminhos para superação das dificuldades. Para que isso aconteça, é necessário maior articulação entre a formação geral e os conhecimentos específicos, ponto determinante para qualquer formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apontou reflexões iniciais sobre o tema da reconfiguração capitalista e suas implicações e influências nos processos formativos da educação em geral, sobretudo os da Educação Profissional, no intuito de compreender de maneira mais adequada tal relação. Ressaltamos, mais uma vez, o caráter preliminar da pesquisa e a necessidade de aprofundamentos futuros na temática. Mesmo assim, foi possível indicar alguns aspectos que, por ora, são conclusões, mas que podem originar novas pesquisas.

Movida por interesses econômicos, a sociedade capitalista busca, incessantemente, novas tecnologias. Nesse processo de buscas e descobertas, surgem novos modos de organização da produção, que impactam em todos os setores da vida social, inclusive, no trabalho. Conseqüentemente, exige-se um novo perfil do trabalhador, não mais nos moldes de uma formação rígida, racionalizada, baseada no taylorismo-fordismo, mas, sim, nos moldes da produção flexível, na qual o próprio trabalhador também precisa se flexibilizar, desenvolvendo menos suas características físicas e mais as intelectuais.

Foi possível perceber a relação entre o modo como se organiza a produção em cada época e suas implicações na organização escolar. Tais implicações tornam-se mais evidentes nos processos formativos da Educação Profissional, pois os estudos apontaram para essa modalidade de ensino como sendo uma das mais afetadas pelo movimento de reestruturação da atual produção flexível. Isso porque, sob uma forte tendência neoliberal, o papel da escola é modificado no que diz respeito à formação do trabalhador. Espera-se que ela proporcione o desenvolvimento de competências e habilidades geradoras de empregabilidade. Essa proposição subordina a escola ao setor produtivo, o que, sem sombra de dúvida, reduz as possibilidades de uma formação ampla do trabalhador.

Os encaminhamentos metodológicos passaram a se basear no lema “aprender a aprender”. Às escolas, cabe a responsabilidade de desenvolver certas habilidades que possibilitem aos alunos estarem em constante aprendizado, adaptando-se a novas tarefas e condições de trabalho. Aos indivíduos, resta a responsabilidade por sua formação continuada e, conseqüentemente, por se manter empregado.

Assim, apesar dos avanços, tais como conceber a Educação Profissional baseada no desenvolvimento intelectual, e não apenas psico-físico, no início do século XXI, essa modalidade de ensino ainda é marcada por concepções que limitam a possibilidade de desenvolvimento integral das pessoas, o que demonstra a continuidade da desigualdade social, típica de uma sociedade dividida em classes.

Das primeiras leis outorgadas até os mais recentes decretos, foram sendo instituídos dois caminhos diferentes de formação, um profissional e outro de educação geral, dependendo da função a ser desempenhada no sistema produtivo, ligados à origem de classe. Assim, cada classe segue por uma trajetória diferente, constituindo o que Kuenzer (2005) denominou de “dualidade estrutural”: para a elite, uma formação acadêmica intelectualizada; para a classe trabalhadora, a formação de mão de obra delimitada pela demanda de mercado. Essa dualidade reforça uma visão mercadológica e meritocrática, cada vez mais presente nos discursos educacionais, propagando-se os ideais de competitividade, flexibilidade e empregabilidade, como forma de eximir as relações capitalistas da responsabilidade pela exclusão social.

Dessa forma, conclui-se que o objetivo maior da Educação Profissional não mudou com o passar do tempo, apesar das inúmeras reformas por que passou, apresentando-se, cada vez mais, atrelada aos desígnios das reestruturações do modo de produção capitalista. A superação da dualidade estrutural – tarefa que, segundo Kuenzer, no capitalismo será sempre limitada – só é possível pelo resgate do verdadeiro papel da escola, inclusive na Educação Profissional, não de maneira a relativizar conteúdos e enfatizar práticas desprovidas de conhecimento e de sentidos, mas, sim, trabalhando de forma integrada a teoria e a prática e privilegiando o exercício da cidadania e a formação de sujeitos autônomos e emancipados.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: JZE, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5692.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 abr. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5154.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

CUNHA, L. A. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira**. Disponível em: <http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

FERREIRA, O. L. **História do Brasil**. 17. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FRANCO, M. I. **Ensino Médio: desafio e reflexões**. Campinas: Papyrus, 1994.

FRANCO, M. L. P. B. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, G. et tal. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN03%20CIAVATTA,%20M.,%20FRIGOTTO,%20G.,%20RAMOS,%20M..pdf>>. Acesso em: 28 out. 2011.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. Tradução de Bernardo Joffily. São Paulo: Boitempo, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino Médio e profissionalizante: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. ed. Brasília: Inep Reduc, 1991.

_____. Competência como práxis: os Dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/303/boltec303g.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, R. **A (Des) Qualificação da educação profissional no brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A regulação do ensino profissional brasileiro em tempo de crise do capital. In: DALBEN, Ângela I. L. et tal. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 380-396.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná**. Disponível em: <<http://www.diadiaeducação.pr.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2011.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

SANTOS, G. R. C. M.; MOLINA, N. L.; DIAS, V. F. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **O trabalho Como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA et tal. **Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, Eurides Brito (Org.) **A Educação Básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

STEPHANOU, M.; BASTO, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. III.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SENAC. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.senac.br/institucional/historico.html>>. Acesso em: 20 ago. 2011.