

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2003-2012): Uma
análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes
no PROEJA, e-TEC e PRONATEC**

LEILA TERESINHA CORBARI PINTO

CASCADEL, PR
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2003-2012): Uma
análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes
no PROEJA, e-TEC e PRONATEC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, pela mestrandia Leila Teresinha Corbari Pinto, como requisito a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Isaura Mônica Souza Zanardini

CASCADEL, PR
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

C811e Corbari, Leila
Educação profissional no Brasil (2003-2012): uma análise das
categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, e-TEC e
PRONATEC / Leila Corbari.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.

213 f. ; 30 cm

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isaura Mônica Souza Zanardini
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação,
Centro de Educação, Comunicação e Artes.

Bibliografia.

1. Educação profissional. 2. Empregabilidade. 3. PROEJA. 4. e-TEC.
5. PRONATEC. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 331.88

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2003-2012): UMA ANÁLISE
DAS CATEGORIAS TRABALHO E EMPREGABILIDADE PRESENTES NO
PROEJA, E-TEC E PRONATEC**

Autora: Leila Teresinha Corbari Pinto

Orientadora: Isaura Monica Souza Zanardini

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por
Leila Teresinha Corbari Pinto, aluna do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 14/03/2013

Assinatura: Isaura Monica S. Zanardini
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

Mario Lopes Amorim
Prof. Dr. Mario Lopes Amorim

Roberto Antonio Deitos
Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Isaura Monica Zanardini pela orientação dedicada e segura, pelo companheirismo e paciência durante a orientação, pela seriedade e comprometimento com que trata o ensino e a pesquisa dentro da universidade pública.

Aos professores Dr. Mario Lopes Amorim e ao Dr. Roberto Antonio Deitos, por aceitarem compor a banca examinadora e pelas contribuições fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Dr. Alexandre Fiúza, Dr. Gilmar Henrique da Conceição, Dr. Adrian Alvarez Estrada, Dr. João Carlos da Silva e as professoras Dra. Francis Mary Nogueira, Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, Dra. Maria Lidia Sica Szymanski, Dra. Fernanda Aparecida Meglhioratti que compõem o corpo docente do Mestrado em Educação da UNIOESTE, pelos ensinamentos proporcionados por meio das disciplinas ministradas, imprescindíveis à realização deste trabalho e a minha formação enquanto pesquisadora.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPE; especialmente ao professor Dr. João Batista Zanardini que conjuntamente com a professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini lidera este grupo; pelo acolhimento e pela disponibilidade em proporcionar a continuidade da minha formação intelectual e de pesquisadora, por meio dos debates e discussões realizadas nas reuniões, sempre mantendo o rigor teórico e o comprometimento com a pesquisa dentro da universidade pública.

À minha filha Laéli Corbari Pinto, que soube entender minhas ausências e por dividir comigo os momentos de angústia e de felicidade que surgiram no decorrer da construção deste trabalho.

À Moacir Luiz Godói Pinto, meu marido e companheiro, pelo incentivo e compreensão dedicados durante todo o percurso desse trabalho e em todos os momentos de nossa convivência.

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação, pela convivência agradável e sincera, possibilitando crescimento pessoal e acadêmico.

“ Ensinar o povo a ver criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam os seus poderes sobre a inocência dos explorados “.
Paulo Freire

RESUMO: Realizamos neste trabalho a análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes nas políticas públicas para a Educação Profissional especificamente nos programas PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos); Sistema e-TEC Brasil (Escola Técnica Aberta do Brasil) e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico). Nosso objetivo é identificar como estas categorias se apresentam nesses programas e averiguar as convergências e divergências encontradas entre eles. Tendo em vista a realização destes objetivos, no primeiro capítulo introduzimos nossa pesquisa relatando como se deu a definição de nosso objeto de pesquisa e a organização do trabalho. No segundo capítulo procuramos resgatar a história da educação profissional no Brasil, almejando a compreensão do contexto histórico, político, econômico, educacional e de organização destas políticas ao longo da história e da política educacional no país, para assim compreendermos sua situação atual. Também buscamos conceituar as categorias trabalho e empregabilidade a partir de estudos realizados no campo da educação profissional, tomando estes pressupostos como base na identificação destas categorias nos programas que serão analisados. O terceiro capítulo dedica-se a apresentação e análise dos programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC, implementados para a Educação Profissional, voltadas à inclusão de jovens e adultos no espaço educacional, formal e não-formal, e no mundo do trabalho. Analisamos a partir de fontes primárias disponíveis e com base em pesquisas que dizem respeito a política de educação profissional; as categorias trabalho e empregabilidade, identificando como estas se apresentam nos programas. No quarto e último capítulo, organizado em forma de considerações finais, procuramos reconstituir o percurso das análises desenvolvidas, bem como resgatar as questões propostas e perseguidas durante a pesquisa, procurando apresentar respostas a essas questões e esclarecer como as categorias trabalho e empregabilidade vem sendo incorporadas na política para a educação profissional.

Palavras-chave: Educação profissional – Trabalho – Empregabilidade - PROEJA – e-TEC – PRONATEC -

ABSTRACT: In this work we made the analysis of labor categories and employability that exist in public policies for Professional Education, especially in the programs PROEJA (*Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*); e-TEC system Brazil (*Escola Técnica Aberta do Brasil*) and PRONATEC (*Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico*). Our aim is to identify how these categories are presented in these programs and ascertain the convergences and differences among them. In the first chapter we introduced our survey reporting how our object of study was defined and the organization of the survey itself. In the second chapter we tried to rescue the history of professional education in Brazil, aiming the comprehension of the historical, political, economical, educational context and the organization of these policies throughout history and educational politics in Brazil, to realize its current situation. We also tried to conceptualize the job categories and employability based on studies about professional education, taking these concepts as the base for the identification of these categories in the programs that will be analyzed. The third chapter is dedicated to show and analyze programs PROEJA, e-TEC and PRONATEC, implemented for Professional Education, focused on the inclusion of young people and adults in the formal and non-formal educational space, and in the world of work. Based on primary available sources and surveys concerned to professional education policies we analyzed the work categories and employability, identifying how they are presented in the programs. In the last chapter, organized as final conclusions, we look for rebuild the steps of the developed analysis, as well as to rescue the proposed issues during the search, trying to answer these questions and explaining how the work categories and employability are being incorporated in policies for professional education.

Key-words: professional education – work – employability - PROEJA – TEC – PRONATEC -

LISTA DE SIGLAS

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEB – Conselho de Educação Básica.

CEFETs – Centro Federal de Educação Tecnológica.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.

EAD – Educação a Distância.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMI – Ensino Médio Integrado.

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

e- TEC - Escola Técnica Aberta do Brasil.

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador.

FIC – Formação Inicial e Continuada.

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

IF – Institutos Federais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MTb – Ministério do Trabalho.

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PIB – Produto Interno Bruto.

PL – Projeto de Lei.

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

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador.

ProJovem – Programa Nacional de Jovens.

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico.

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico.

ProUni – Programa Universidade para Todos.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

SEED – Secretaria de Estado da Educação Básica.

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENAR – Serviço Nacional da Agricultura.

SENAT – Serviço Nacional de Transporte.

SESC - Serviço Social do Comércio.

SESI – Serviço Social da Indústria.

SEST – Serviço Social do Transporte.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

SIG – Sistema de Informações Gerenciais.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.1. Definição do objeto de pesquisa.....	12
1.2. Organização do trabalho.....	14
CAPÍTULO II	
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ELEMENTOS QUE SUBSIDIAM A ANÁLISE DOS PROGRAMAS PROEJA, e-TEC E PRONATEC	
2.1 Recuperação histórica da Educação Profissional no Brasil.....	18
2.2 A categoria trabalho: a concepção dos pesquisadores no campo da educação profissional	55
2.3 A categoria empregabilidade: a concepção dos pesquisadores no campo da educação profissional	72
CAPÍTULO III	
PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (2003-2012) : PROEJA, e-TEC e PRONATEC	82
3.1 – PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).....	84
3.1.1 As categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA.....	91
3.2 – Sistema e-Tec Brasil (Escola Aberta do Brasil).....	104
3.2.1 As categorias trabalho e empregabilidade presentes no Sistema e-TEC Brasil.....	108
3.3 – PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).....	114
3.3.1. As categorias trabalho e empregabilidade presentes no PRONATEC..	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	135

INTRODUÇÃO

1.1 Definição do objeto de pesquisa

Nesta introdução, buscamos sistematizar algumas considerações a respeito dos aspectos que nos orientaram na constituição e definição de nosso objeto de estudo, bem como no tange ao percurso realizado ao longo da pesquisa.

Antes de iniciarmos a exposição do objeto de pesquisa, assim como do percurso realizado, consideramos necessário dizer que a preocupação que orienta o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada é a reflexão a respeito de aspectos relevantes e considerados significativos para o estudo sobre a educação de jovens e adultos trabalhadores.

Vivemos no modo de produção capitalista, numa sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, radicada na sociedade de classes e baseada na exploração, na dominação e na concorrência. Nessa sociedade, as políticas públicas são construídas por sujeitos concretos e que têm por fim a consolidação de um projeto social, político e econômico específico e implicam a elaboração de reformas ou de propostas necessárias à sobrevivência de um determinado modelo social, político e econômico.

Entendemos que a educação submetida às determinações da base material acaba contribuindo para a reprodução dessa sociedade, pois tende a refletir a sociedade que a produz. Nessa perspectiva, implica pensar que a educação não é sempre a mesma, não é algo neutro, ela reflete e é marcada pelas lutas travadas nas disputas pela sobrevivência em sociedade.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica e documental sobre a Educação Profissional no Brasil, concentrando-se nas categorias trabalho e empregabilidade, e justifica-se pela necessidade de uma análise das recentes políticas públicas voltadas para essa modalidade, destacando os programas PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos); Sistema e-TEC Brasil (Escola Técnica Aberta do Brasil) e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico).

O PROEJA atende jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram o ensino fundamental. Instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, tem, como perspectiva, a proposta de integração da educação profissional à educação básica.

O PRONATEC, criado no dia 26 de outubro de 2011, com a sanção da Lei nº 12.513/2011, tem o objetivo proclamado de facilitar o ingresso de jovens na educação profissional. O PRONATEC leva ao ensino técnico a experiência do Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas parciais e integrais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior. O programa pretende ampliar o caminho de acesso à educação profissional para os jovens do Ensino Médio e para os trabalhadores brasileiros sem formação profissional. Constitui-se num programa tanto de bolsas quanto de financiamento estudantil (MEC, 2011).

Também fazem parte do PRONATEC ações já em operação pelo MEC. Nesse contexto, merece destaque a expansão do Sistema e-TEC Brasil, lançado em 2007. O Sistema e-TEC visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito proclamado de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Os cursos são ministrados por instituições públicas (MEC, 2012).

Nossa pretensão é a partir da análise dos Programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC, investigar como são tratadas as categorias trabalho e empregabilidade. Para analisar como essas categorias estão subentendidas nos programas, partimos do pressuposto de que a educação profissional está historicamente envolta num processo de reivindicações dos profissionais da educação, da classe trabalhadora e dos interesses do capital. Ao enfatizarmos os interesses antagônicos que interferem na determinação das políticas educacionais, identificamos que essa política implementada pelo Estado tem a função de caracterizar uma visão de mundo, de homem e de sociedade articulada ao modo de produção capitalista.

Assim, a implementação dessas políticas ocorre num contexto de embate de interesses antagônicos que são definidos a partir da luta de classes, onde, de um lado, os trabalhadores lutam por uma educação profissional

voltada à integração entre fazer e pensar, visando a superar a dualidade estrutural; e, de outro lado, coadunam-se os interesses do capital, que formulam uma educação profissional que tem como finalidade formar para as demandas das práticas produtivas.

A política para a educação profissional no Brasil mostra-se historicamente desarticulada e, no decorrer das reformas educacionais, revela seu caráter de contenção dos anseios da classe trabalhadora. Essa política, no seu limite dentro da configuração da sociedade capitalista, tende a legitimar muito mais o sistema do que propor um rompimento.

Como forma de aprofundar nossos estudos a respeito dos programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC, bem como a configuração das categorias trabalho e empregabilidade, colocamo-nos diante dos seguintes questionamentos: - Essas categorias estão presentes nos programas? Se estão, de que forma apresentam-se? Esses programas apresentam divergências e convergências entre si? As bases desses projetos superam ou acomodam-se à lógica da divisão internacional do trabalho?

1.2 Organização do trabalho

Como anunciamos, temos, como objetivo de análise, as categorias trabalho e empregabilidade presentes nos programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC, consideramos, ademais, o fato de que essas políticas públicas resultam de um processo de tensão entre as classes sociais em disputa, reconhecemos que, apesar de apresentarem uma articulação da educação profissional com o progresso, também representam uma significativa demanda no atendimento da classe trabalhadora.

Como forma de chegarmos à discussão dos programas e, conseqüentemente, das categorias elencadas, consideramos necessário realizar uma retrospectiva histórica da educação profissional no Brasil, para, assim, entendermos o contexto político, econômico, educacional e de organização em que se formulam tais políticas. Como forma de subsídio para as análises das divergências e convergências, também se faz necessária uma revisão bibliográfica a respeito das categorias trabalho e empregabilidade,

para, desse modo, identificarmos de que maneira estas apresentam-se nos programas.

Partindo dessa compreensão, subdividimos este trabalho em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata da “Introdução”, e está dividido em duas seções. Na primeira seção, definimos nosso objeto de pesquisa e, na segunda, indicamos como se dá a organização do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “Considerações sobre os elementos que subsidiam a análise dos programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC”, está organizado em três seções. Na primeira seção, realizamos uma breve recuperação histórica das concepções de educação profissional desenvolvidas no Brasil desde o início do século XX até nossos dias, tomando como base as políticas voltadas a essa modalidade. Salientamos que as políticas variam, revelando vários projetos políticos e sociais, conforme o contexto histórico e o interesse da hegemonia dominante. Dessa forma, explica-se a mudança da nomenclatura utilizada, variando entre: ensino técnico profissional escolar, ensino profissionalizante, ensino técnico-profissional, ensino profissional e educação profissional.

Entendemos que essa recuperação histórica é de suma importância para nossa pesquisa, porque, por meio dela, podemos analisar como a Educação Profissional vem sendo tratada ao longo da história e da política educacional no Brasil, para, assim, compreendermos sua situação atual.

A segunda seção é denominada “A categoria trabalho: a concepção dos pesquisadores no campo da educação profissional”, tendo como intenção, nessa exposição, conceituar a categoria trabalho, bem como apresentar alguns fundamentos básicos sobre sua concepção; tanto no sentido ontológico quanto nos sentidos histórico e econômico; finalizando com alguns apontamentos sobre a categoria trabalho como princípio educativo.

Na terceira seção, denominada “A categoria empregabilidade: a concepção dos pesquisadores no campo da educação profissional”, apresentamos a categoria empregabilidade, seu conceito geral e seus desdobramentos na política educacional, especificamente na educação profissional, para, posteriormente, identificá-las no PROEJA, e-TEC e PRONATEC.

O terceiro capítulo, intitulado “Programas de educação profissional no Brasil (2003-2012) : PROEJA, e-TEC e PRONATEC”, dedica-se a uma análise dos programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC, implementados para a Educação Profissional, voltadas à inclusão de jovens e adultos no espaço educacional, formal e não formal, e no mundo do trabalho.

Na primeira seção do capítulo, quando tratamos do PROEJA, apresentamos sua concepção, seus princípios e sua organização, baseados na legislação e no Documento Base do PROEJA (2007). Esse documento sinaliza sua correspondência com uma proposta de formação profissional e acadêmica para aqueles que historicamente foram excluídos da escola. No decorrer da seção, com base na revisão bibliográfica a respeito das categorias trabalho e empregabilidade, analisamos como estas apresentam-se no PROEJA.

Salientamos que esse programa vem sendo focado por diversos pesquisadores e, portanto, apresenta uma vasta literatura para pesquisa e análise, das quais selecionamos aquelas que, de alguma forma, convergiam ao nosso objeto de pesquisa.

Na segunda seção do capítulo, analisamos o Sistema e-TEC Brasil, o qual tem como finalidade anunciada a oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos. Apresentamos sua concepção e seus objetivos, para tanto, utilizamos as informações do MEC e o Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil – uma construção coletiva elaborada em 2010 pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Em seguida, nessa seção, realizamos a análise sobre como as categorias trabalho e empregabilidade imbricam-se nesse programa. É necessário evidenciar que, por se tratar de um programa novo, não encontramos produções para subsidiar nossa análise, assim buscamos fundamentar-nos nas análises sobre trabalho e empregabilidade apresentadas no capítulo dois desta dissertação. Tomamos, como foco de análise, a noção de competência empregada no Currículo Referência em confronto com a concepção de pesquisadores de base marxista.

Na terceira seção deste capítulo, analisamos o PRONATEC, o qual tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e de cursos e programas de

formação inicial e continuada a trabalhadores; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica; contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público. Para tanto, tomamos, como principal referência, a Lei [nº 12.513/2011](#)¹, as informações oficiais do MEC; alguns discursos e entrevistas da Presidenta Dilma Rousseff, proferidos entre 2011 e 2012; e a análise de alguns pesquisadores da área.

A partir da apresentação do PRONATEC, realizamos a busca da concepção das categorias trabalho e empregabilidade subentendidas em seus objetivos. Para tanto, também nos baseamos na revisão bibliográfica a respeito de trabalho e empregabilidade apresentada nas seções dois e três do segundo capítulo, bem como nas produções de pesquisadores que analisam criticamente o programa.

Cabe destacar que uma das maiores dificuldades encontradas no processo da pesquisa, ora apresentada, reside no baixo número de fontes primárias que tratam do Sistema E-tec e do PRONATEC. Este fato, precisamos reconhecer, além de nossas próprias limitações, prejudicou, de certo modo, a profundidade das análises que pretendíamos desenvolver.

O quarto capítulo, dedicado às “Considerações Finais”, trata-se de uma reflexão no que diz respeito às convergências e divergências das categorias trabalho e empregabilidade entre os programas analisados e as proposições dos pesquisadores no campo da educação profissional. Como anunciamos, organizamos o capítulo em forma de considerações finais, onde procuramos reconstituir o percurso das análises desenvolvidas no trabalho, resgatando as questões propostas e perseguidas durante a pesquisa, bem como apresentar as respostas a essas questões. No decorrer deste capítulo, procuramos esclarecer como a concepção das categorias trabalho e empregabilidade vêm sendo utilizadas nos programas para a educação profissional, trazendo a concepção de pesquisadores de base marxista nessa modalidade.

¹ Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

2- Considerações sobre os elementos que subsidiam a análise dos programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC

2.1 Recuperação histórica da educação profissional no Brasil

O debate acerca das relações entre educação, trabalho, processos produtivos e projetos de sociedade tem ocupado lugar de destaque na educação brasileira desde longa data. De acordo com Lima Filho (2008), no que diz respeito à relação entre educação básica e formação dos trabalhadores ocorreram diversos debates ao longo de sucessivas legislações e reformas educacionais. Em sua análise, algumas posições reveladas em projetos políticos e sociais produziram um continuado processo de exclusão dos trabalhadores do acesso à educação plena e de qualidade, assim como o ajuste do processo formativo aos interesses e necessidades imediatas do processo de valorização do capital nos sucessivos momentos de nossa história. De acordo com o autor:

No que concerne à história do ensino técnico profissional escolar e das políticas de formação de trabalhadores no Brasil, é importante observar os caminhos percorridos à luz das transformações ocorridas no Estado-Nação brasileiro do decurso do século XX à atualidade (LIMA FILHO, 2008, p.106).

Deitos (2006) corrobora essa análise ao partir da consideração de que, no Brasil, a qualificação de trabalhadores está imbricada no processo de construção e consolidação do modo de produção vigente em cada época, sendo também conveniente com as formas com que o modo de produção vai se instalando em cada local em particular.

De acordo com Lima Filho (2008), a formação profissional escolar no Brasil passou por períodos distintos: Implantação e estabilização (1910-1940); Organização e estruturação do ensino técnico (1940-1960); Diversificação e expansão do ensino técnico (1960-1980); Estagnação (anos 1980) e Redefinição e expansão privada (anos 1990). O autor esclarece-nos que as periodizações não são consideradas marcos absolutos, mas buscam situar

aproximadamente no tempo as inflexões ou alterações de tendências e sua natureza e relacioná-las aos contextos sociais em que ocorrem.

No período de Implantação e estabilização (1910-1940); o primeiro citado por Lima Filho (2008), salvo iniciativas pontuais dirigidas às crianças órfãs e desvalidas em reformatórios e asilos, a história da organização da educação profissional escolar no Brasil tem início, efetivamente, com o Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, que tratava da criação de escolas de aprendizes artífices nas capitais dos Estados da República. Essas instituições cumpriam função assistencial e ocupacional; segregacionista e correcional, mais do que propriamente educacional, [...] “o trabalho era visto como elemento regenerador da personalidade de crianças e adolescentes” (OLIVEIRA, 2003).

Ciavatta (2008, p.78) afirma que

A sociedade brasileira tem uma dívida secular para com a população relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideário educacional necessário à produção capitalista se implantou, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício.

Manfredi (2002) relata que, nos últimos anos do Império e nas primeiras décadas de implantação do projeto político republicano, o país ingressava em nova fase econômico-social. De acordo com a autora, esse período histórico foi marcado por profundas mudanças socioeconômicas provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira, o que produziu a aceleração dos processos de industrialização e urbanização.

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

Na análise de Oliveira (2003), só se pode falar em Sistema Educacional Brasileiro a partir de 1930, quando ocorreu a consolidação do Estado Nacional e, em decorrência disso, a educação passou a contar com diretrizes e normas legais, que se tornaram vigentes em todo o país. Um exemplo é a Constituição de 1934. Tanto o documento de 1934, como o de 1937 que revisa o capítulo que trata da educação, instituíram o ensino primário obrigatório com algumas ressalvas, tais como: a contribuição financeira solidária das famílias e a isenção da obrigatoriedade quando as escolas fossem muito distantes ou quando os pais fossem muito pobres (ZIBAS, 2005).

Conforme Spósito (1984), o ensino secundário, até a década de 1930, foi considerado um luxo aristocrático, que deveria ser abandonado pelo Estado à iniciativa particular.

Dentro da década na qual se inicia a Era Vargas (1930 a 1945), efetiva-se a Reforma Francisco Campos (1931), por meio de uma série de Decretos² que contemplavam a organização do ensino superior, médio, secundário e profissional.

Manfredi (2002, p. 80) destaca que:

Durante o período da chamada Primeira República, que vai da proclamação da República até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, os quais contribuíram com algumas iniciativas pontuais, e membros da elite cafeeira.

Nessa nova configuração, os destinatários não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas também aqueles que pertenciam aos setores

² “ Decreto nº 19.850 – de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação. 2. Decreto nº 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. 3. Decreto nº 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. 4. Decreto nº 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário. 5. Decreto nº 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. 6. Decreto nº 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 1991, p. 131).

populares urbanos, os quais se transformariam em trabalhadores assalariados. Dessa forma, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional constituíram-se num processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos (MANFREDI, 2002).

Embora a análise da Reforma Francisco Campos (1931) não seja objeto deste trabalho, é relevante destacar que Francisco Campos foi o primeiro titular do Ministério da Educação e a elaboração da política educacional da Era Vargas deu-se através de alianças políticas realizadas pelo governo mineiro; em que foi secretário do interior; política essa possivelmente inspirada no fascismo italiano³ (CUNHA, 2005).

A chamada Reforma Francisco Campos efetivou-se através de uma série de decretos que dispunham sobre a organização do ensino superior e do ensino médio, secundário e profissional. Aparentemente conservadora dentro do contexto das 'novas aspirações', já que consolidou o dualismo, reforçou o elitismo e frustrou a propalada renovação científica do sistema educacional brasileiro, essa reforma representou a concretização do discurso renovador, enquanto versão nacional da proposta escolanovista. Embora contraditória com relação ao modelo liberal-pragmático inspirador, como justificadamente denunciam os críticos do nosso sistema educacional, foi o resultado coerente da compreensão particular desses princípios, expressa no próprio Manifesto dos Pioneiros (XAVIER, 1990, p. 84).

Xavier (1990) argumenta que os ditos aspectos conservadores da Reforma Francisco Campos (1931) foram fruto das preocupações dos próprios renovadores, que acabaram por revisar o modelo educacional em que se inspiravam, redimensionando, na ação, os pressupostos que proclamavam.

O cuidado ou a defesa precoce contra a tendência especializante do "novo sistema de produção" aliada à admissão, ao menos teórica, da necessidade de formação técnico-profissional induziram à manutenção do repudiado dualismo educacional. A tentativa de responder à "necessidade" de formação técnico-profissional precoce, sem comprometer a qualidade e a função educativa do ensino secundário, parece não ter deixado outra

³ Como Ministro da Educação, Francisco Campos fincou os marcos de uma política educacional autoritária e teve, então, no fascismo italiano uma forma fértil de inspiração. Em abril de 1931, cinco meses após a instituição do governo provisório e quatro após sua posse no ministério, foram promulgados três decretos que expressam essa linha política (CUNHA, 2005, p.20).

opção senão a oficialização da dualidade dentro do próprio sistema público de ensino. É o que representou, em última instância, a organização do ensino técnico comercial como um ramo especial do ensino médio, sem qualquer articulação com o ramo secundário e o ensino superior em geral. O ensino profissionalizante acabou por se situar, assim, como uma espécie de “mal necessário” do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho (XAVIER, 1990, p. 91-92).

Aranha (2006) salienta a dualidade na educação ao afirmar que a falta de articulação entre o curso secundário e o comercial evidenciava a rigidez do sistema, pois tornou o ensino altamente seletivo e elitizante ao adotar o enciclopedismo dos programas de estudo, e uma rigorosa avaliação.

Em 1942, já adentrando no período de Organização e estruturação do ensino técnico, assim denominado por Lima Filho (2008), como o segundo período da evolução histórica da educação profissional, em um contexto marcado pelo autoritarismo (Estado Novo) e pelo denominado “nacionalismo estratégico”, defendido por Vargas, foi elaborada a Reforma Capanema (1942-1946) (OLIVEIRA, 2003), objetivando dar prosseguimento ao trabalho de renovação e elevação do ensino secundário, iniciado por Francisco Campos.

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas (MANFREDI, 2002, p.95).

Não se fará aqui uma análise do contexto e/ou da Reforma Capanema em sua totalidade, mas apenas no que diz respeito ao ensino profissional.

A Reforma Capanema é composta pelas Leis Orgânicas da Educação Nacional, reformando vários ramos do ensino médio.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu a dualidade do sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular – em dois ciclos, perfazendo 7 anos – destinado às “elites condutoras” e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos de 7 anos – para as classes populares.

Enquanto o ensino secundário regular abria amplamente o ensino superior aos seus egressos, os concluintes do ensino profissionalizante industrial poderiam seguir estudos em nível de 3º grau somente dentro das áreas técnicas específicas. Para os diplomados dos ensinos profissionalizantes comercial e agrícola, nem essa possibilidade existia, pois aqueles cursos eram considerados terminais (ZIBAS, 2005, p. 4, grifos da autora).

Em relação ao ensino técnico-profissional, foram instituídas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, em 1943, e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946.

As ideias introduzidas por Capanema, portanto, não constituíam novidades nem representavam afronta ao pensamento progressista nacional, mas a radicalização de algumas de suas tendências, fruto das injunções políticas internas e externas que o país sofria e que se refletiam na ambigüidade de um governo economicamente progressista e politicamente autoritário (XAVIER, 1990, p.108).

De acordo com Xavier (1990), a Reforma Capanema organizou nacionalmente, pela primeira vez, o ensino técnico-profissional, atendendo às antigas reivindicações sociopolíticas e às demandas do setor produtivo.

Fiel aos princípios escolanovistas e atento aos alertas dos pioneiros contra os riscos da especialização precoce, o ensino técnico-profissional oficial, ramo especial do ensino médio, visava nas suas finalidades gerais a garantir: a “formação humana” do trabalhador, além da sua formação técnica ou profissional; o suprimento das diferentes áreas da economia nacional de mão-de-obra, “suficiente e adequada”, de profissionais aptos a desempenharem suas atividades; e a “mobilização contínua” de “eficientes construtores” da economia e da cultura nacionais. E dispunha, enquanto princípio norteador fundamental, especialmente dos ensinos industrial e agrícola, que se evitasse “especialização prematura e excessiva”, salvaguardando a “adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores”. Para atingir essas finalidades, os cursos técnico-profissionais foram organizados em dois ciclos, o fundamental de quatro anos e o propriamente técnico, diversificado, de três a quatro anos. Mantinha-se em linhas gerais a estrutura criada pela reforma anterior para o ensino técnico comercial, agora ampliado com os ramos industrial e agrícola (XAVIER, 1990, p. 111-112).

A autora salienta que, sobretudo no ramo industrial, a reforma parece, e a realidade confirmou-o, não atender adequadamente às aspirações sociais relacionadas a esse ramo de ensino.

Por um lado, a lei não garantia a implantação da infra-estrutura necessária à efetiva preparação da mão-de-obra, especialmente no que se refere ao caráter prático e instrumental da aprendizagem, que assegurasse aos egressos desse ramo colocação profissional efetiva e imediata. O suprimento dos recursos materiais e humanos assim como as condições de intercâmbio necessárias à realização eficiente da tarefa a que se propunha não estavam legalmente garantidos. Isso sem dúvida contribuiu para o afastamento gradual e a inadequação crescente dos cursos oficiais de formação profissional com relação às exigências do mercado de trabalho (XAVIER, 1990, p. 112).

A duração prolongada e a instrumentalidade duvidosa dos cursos de formação expressas na Reforma Capanema afastavam os interessados na profissionalização técnica em nível médio, pois esta não convinha aos anseios de ascensão social (XAVIER, 1990). Nesse contexto, criou-se um sistema paralelo, representado, inicialmente, pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Social da Indústria (SESI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC); instituições que responderiam efetivamente às exigências imediatas do mercado de trabalho, de modo que se deixava a cargo das empresas os cursos de aprendizagem, destinados ao treinamento rápido e à reciclagem (XAVIER, 1990). Posteriormente, foram implantados o Serviço Nacional de Agricultura (SENAR) e o Serviço Nacional de Transporte (SENAT), que completaram o denominado Sistema S (OLIVEIRA, 2003).

Cunha (2005), por sua vez, chama a atenção para o fato de que a ambiguidade entre as esferas pública e privada tem sido uma constante na educação brasileira, embora o modo como elas interpenetram-se tenha variado.

De acordo com Manfredi (2002), o SENAI e o SESI foram criados em razão da necessidade de expansão da indústria nacional, no final dos anos 1940, quando findava o Estado Novo, no contexto das políticas socioeconômicas de desenvolvimento da Era Vargas.

O Senai teve um estatuto jurídico *sui generis*. Embora criado por determinação do presidente da República, mediante decreto-lei, sua constituição e direção ficaram a cargo de uma entidade privada, a Confederação Nacional da Indústria. Essa determinação governamental era necessária, por duas razões: (i) os industriais não desejavam a institucionalização da aprendizagem, só a aceitando após vários anos de pressão, e possivelmente, depois de uma ameaça feita pelo presidente da República, de “conceder” essa atividade (e os recursos dos empregadores) aos sindicatos operários; (II) aceito o ônus da aprendizagem pela Confederação Nacional da Indústria, esta não tinha, entretanto, poder para obrigar os industriais a contratarem aprendizes, enviá-los às escolas e, o mais importante, a assumirem os custos do Senai. Criado por um decreto-lei, as resistências ficaram minoradas, pois era o governo que recebia e centralizava as contribuições das indústrias e as transferia para a nova entidade (CUNHA, 2005, p.47).

Essas instituições foram criadas para fazer frente a duas situações emergenciais (MANFREDI, 2002): a carência de operários especializados causada pelo aumento da produção industrial e pela redução da imigração no período da guerra, no caso do Senai e no caso do Sesi, a emergência foi a mobilização do operariado no pós-guerra, provocada, em parte, pelo problema da carestia e pela ascensão política dos comunistas (WEINSTEIN, 2000).

Os decretos-leis que criaram o SENAI e o SESI e a legislação posterior regulamentando esses novos órgãos traçaram apenas um esboço muito geral de suas estruturas. Os decretos do governo, embora bastante explícitos quanto à composição dos órgãos administrativos e aos meios de financiamento, descreveram as respectivas missões de maneira muito vaga. Assim as formas definitivas que o SENAI e o SESI assumiram mostraram-se flexíveis o bastante para enfrentar conjunturas de mudanças políticas, econômicas e ideológicas, mas os contextos que deram origem a esses dois órgãos explicam as suas duradouras características institucionais (...). As próprias estruturas do SENAI e do SESI, à semelhança de sua estrutura de representação sindical, obviamente excluíam as organizações operárias de uma participação direta e restringiam o papel dos representantes do governo, deixavam os industriais e seus técnicos de mãos livres para dirigir esses órgãos, mantendo suas características básicas, mesmo em contextos sociais em rápido processo de mudança (WEINSTEIN, 2000, p.135)

Segundo Manfredi (2002), embora nascidas em conjunturas históricas particulares, Senai e Sesi harmonizavam-se com o espírito do Estado Novo e adotaram, na origem, uma estrutura organizativa que vem se mantendo há mais de 50 anos.

A partir dos autores estudados, podemos afirmar que a Reforma Capanema legitimou a dualidade de propostas que visavam a formar intelectuais e trabalhadores, adequando-os às transformações então emergentes do mundo do trabalho. Como considera Xavier (1990, p. 119):

Além de regenerar e revigorar o tradicional ensino de elite, o saldo das duas reformas empreendidas nas décadas de 30 e 40 foi a oficialização do dualismo educacional brasileiro que reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político “democrático” como no “autoritário”, sob o respaldo ideológico de “conservadores” e “liberais”. A política educacional nacional definia-se, cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômico-social vigente.

É nesse contexto que se propaga a dualidade no ensino, acentuando-se a distância entre trabalho manual e intelectual.

No Brasil, o dualismo das classes sociais, do acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. [...] Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2004, p. 5).

Apesar do país ainda ser predominantemente rural em 1945, havia a presença crescente dos trabalhadores urbanos no cenário político, devido ao fim da ditadura de Vargas e ao desenvolvimento da industrialização (ZIBAS, 2005). A ditadura Vargas foi substituída, logo depois, pelo governo Dutra, eleito com o apoio do antigo governo.

Após a ditadura, do fim da década de 1940 até o golpe civil-militar de 1964, novamente a sociedade brasileira retomou seu projeto de nação e na pauta estavam as reformas estruturais e a universalização do que denominamos hoje de educação básica. Um período de intensos debates ideológicos e lutas pela reforma agrária, distribuição de renda, reforma educacional, ruptura com a subserviência externa e a afirmação de um projeto nacional popular de desenvolvimento. [...] No âmbito da educação básica e universitária o centro do debate era sua articulação com a necessidade de ruptura da dependência externa e a criação de condições da produção de ciência e tecnologia que sustentassem as bases de uma efetiva relação autônoma e soberana com o mundo (FRIGOTTO, 2008, p.21).

Manfredi (2002) relata que, no período que sucedeu o Estado Novo, de 1945 a 1964, não houve desmonte significativo do aparato institucional estatal, edificado durante o período getulista. Um exemplo são os sindicatos, que, só na segunda metade dos anos 1950, foram libertos de alguns preceitos legais herdados do período ditatorial.

Zibas (2005) destaca que, nesse período, os governos estaduais eram pressionados por demandas populares. Dessa forma, a Constituição de 1946 foi liberal, pois procurava garantir a livre disputa democrática. De acordo com essa nova Lei Magna, o governo central deveria fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”. Assim sendo, um projeto educacional foi elaborado e, em 1948, enviado ao Congresso Nacional:

Tal projeto, de cunho progressista, sofreu diversas vicissitudes, sendo arquivado, recuperado e emendado no Congresso durante 13 anos. A principal disputa – que se estendeu por diversos setores da sociedade – dava-se entre os partidários do financiamento público de escolas privadas (incentivados pelo “lobby” da igreja católica) e aqueles que defendiam que apenas as escolas públicas recebessem dinheiro público (ZIBAS, 2005, p.4).

Na análise de Xavier e Deitos (2006), a política educacional das décadas de 1950/60 continuava proclamando as diretrizes e reforçando a estrutura organizacional das reformas realizadas nas décadas de 1940/50.

Cunha (1989) menciona que, desde 1950 até 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgou-se uma série de leis, decretos e portarias ministeriais, cada uma delas dando um passo à frente na unificação dos segmentos do sistema educacional. O autor também destaca

que essa legislação não corresponde a uma política de estado previamente formulada, mas foi sendo elaborada na medida em que se efetivava a pressão do público interessado.

De acordo com Zibas (2005), durante a década de 1950, algumas medidas pontuais permitiram que certos cursos profissionalizantes tivessem ampliada a sua competência legal como pré-requisito para a universidade.

Destacamos, neste período, a Lei nº 3.552/1959 sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek em 16 de fevereiro de 1959, a qual dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Essa Lei, em seu primeiro artigo, estabelece dois objetivos para as escolas de ensino industrial; o primeiro visa a proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica, permitindo a integração na comunidade e a participação no trabalho produtivo ou o prosseguimento nos estudos, o segundo propõe a preparação para o exercício de atividade especializada de nível médio (BRASIL, 1959).

Em seus artigos 2º, 3º, 4º e 5º, a Lei nº 3.552/1959 organiza as escolas de ensino industrial de forma que ofereçam cursos de aprendizagem destinados a jovens de 14 anos, com base de conhecimentos elementares, de caráter intensivo e duração variável; curso básico de educação geral com quatro séries para aqueles que concluíram o curso primário e os cursos técnicos de quatro séries ou mais com o objetivo de formar técnicos para o desempenho de função de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para exercer profissões em que as aplicações tecnológicas exijam graduação técnica. A Lei também estabelece que os cursos deveriam adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica e articular-se com a indústria atendendo as exigências do mercado (BRASIL, 1959).

A partir de 1960, entramos no terceiro período da evolução histórica da educação profissional citado por Lima Filho (2008), denominado de período de Diversificação e expansão do ensino técnico.

O início dos anos 1960 no Brasil foi marcado por intensa agitação social e política, com uma polarização profunda entre direita e esquerda. Os setores da esquerda – principalmente trabalhadores e intelectuais – defendiam reformas de base que

foram encampadas pelo governo João Goulart. Seriam reformas amplas que atingiram todos os setores sociais. Nesse panorama estava em discussão, uma reforma profunda na educação, que deveria superar a lei de 1961 (ZIBAS, 2005, p.5).

Em 1961, durante o governo de João Goulart, a LDB foi aprovada pelo Congresso e sancionada pelo Presidente, introduzindo o direito de as escolas privadas receberem financiamento público (ZIBAS, 2005). De acordo com a autora, essa lei, em sua face democrática, equiparava o ensino profissionalizante ao ensino secundário regular, no sentido de permitir que os concluintes do segundo ciclo, de todas as modalidades, pudessem concorrer a vagas na universidade.

Guiraldelli Jr. (1994) afirma que a lei de 1961 encontrou a educação do país em estado calamitoso, pois somente 7% dos alunos do curso primário chegavam a 4ª série. O ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam e somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior.

Algumas alterações mais significativas decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal nº 4.024/1961) foram em relação à estrutura curricular e organizacional. No entanto, o que resultou foi a consolidação do elitismo na política educacional nacional, o que dissimulou o dualismo e produziu uma conciliação do público com o privado, respondendo aos interesses dominantes da ordem capitalista brasileira (XAVIER; DEITOS, 2006).

No que diz respeito à educação profissional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961,

[...] trouxe, como alteração mais importante, no que tange ao ensino profissional, a completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores. Facultou, também, a possibilidade das instituições criarem cursos pré-técnicos, com duração de um ano, cujas disciplinas seriam apenas as de caráter geral, obrigatórias para todo o curso técnico, mas desenvolvidas em três séries nos cursos secundários (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Lima Filho (2008) salienta que essa disposição legal constituiu-se em importante medida de democratização da educação nacional e de valorização do ensino industrial e das Escolas Técnicas Federais e Estaduais, pois

contemplou uma reivindicação que vinha se apresentando nas comunidades educacionais desde os anos de 1940.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 de 05 de outubro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, expressa que essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte” (CNE/CEB Nº 16/99, 1999). Bonamino (2005) alerta-nos para o fato de que somente no início dos anos 1960 é que se concretizaria politicamente a unificação entre os diversos ramos do ensino profissional, a qual se daria por meio da flexibilização e da equiparação legal, mas, na prática, continuou a existir dois tipos de ensino com públicos diferenciados.

As novas demandas do mercado e o avanço das forças produtivas, a partir da década de 1960, levaram à criação de cursos que objetivavam capacitar, de forma rápida, a força de trabalho. Isso deve-se ao processo de desenvolvimento econômico que, por um lado, se fez com grande endividamento externo e, por outro, tem como referência a Teoria do Capital Humano ⁴ (OLIVEIRA, 2003).

Em conformidade com Oliveira (2003), esse desenvolvimento corresponde ao período denominado de *milagre econômico* (1968 a 1973), o qual difundia a crença na ampliação acelerada do setor econômico, o que ocasionou uma grande demanda para a educação, em todos os níveis, sobretudo no âmbito do ensino profissional, tanto no grau técnico, quanto no

⁴ O conceito de Capital Humano – ou mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2010a, p. 51). Essa teoria, elaborada por Theodore Schultz, despontada nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 1960, e no Brasil, nos anos 1970, foi estruturada no âmbito das teorias do desenvolvimento ou Ideologia Desenvolvimentista do pós-guerra, como parte da estratégia de hegemonia americana.

superior. Nesse período, os alunos do curso técnico e os alunos oriundos da classe média e do ensino secundário tornaram a demanda para o ensino superior muito grande.

Frigotto (2010b, p. 32-33) ressalta que, nesse período:

[...] a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores produtivos a regulamentação da profissão de técnico de nível médio (Lei 5.540/68), em 1968, configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico.

Em 1964, teve início no Brasil o período chamado de Ditadura Militar, expressão utilizada pelas oposições ao regime pós-64, para o qual o governo militar utilizou a denominação “Revolução de 64”.

A partir de 1964 intensificou-se o processo econômico de concentração de propriedade, capital, renda e mercado, devido à política econômica, adotada a partir daí. Houve, então, grande quantidade de falências de pequenas empresas durante a recessão a partir do primeiro semestre desse ano. Com isso, ficavam mais dificultadas as possibilidades de ascensão da classe média via poupança, investimento e reprodução de capital, através da instalação de pequenas empresas, artesanatos e de exercícios de profissão liberal. Em consequência, a demanda do ensino superior aumentou de modo que o crescimento das matrículas resultou insuficiente diante de uma procura cada vez maior (CUNHA, 1989, p.238).

Faz-se necessário evidenciar que a retomada, neste estudo, de algumas alterações estruturais ocorridas no período é de extrema importância para a compreensão da evolução histórica da política educacional do país e, conseqüentemente, nos rumos dados à legislação referente à educação profissional.

A Ditadura Militar durou 21 anos. Teve início em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart e teve seu fim com a eleição indireta (via colégio eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney, em janeiro de 1985.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da

República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parte da 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 Jr., 1994, p.163).

O golpe militar de 1964 não proporcionou alterações na superestrutura, mas manteve a dominação de classes tradicional (latifundiários, empresários e banqueiros) e proporcionou maior espaço ao capital multinacional, logo não houve ascensão de diferentes e novas frações da classe dominante; quanto à política econômica, em parte, ela manteve uma forte intervenção estatal, mas para criar condições ao investimento multinacional, principalmente em termos de infraestrutura.

De acordo com Ghiraldelli Jr (1994), o golpe militar de 1964 interrompeu brutalmente todos os movimentos progressistas, inclusive aqueles na área da educação. Diversos acordos foram firmados com a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), submetendo a política educacional do país às determinações de técnicos americanos. Em 1968, Roberto Campos, ministro do governo militar, concordando com os assessores estrangeiros, defendia que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanista e ganhar conteúdos utilitários e práticos voltados ao povo, enquanto o ensino superior destinar-se-ia, inevitavelmente, às elites.

Dentre as mudanças adotadas no decorrer da Ditadura Militar, chamamos a atenção a afirmação de que:

A ausência de democracia política contribuiu para que, no processo de internacionalização da economia, algumas diretrizes governamentais fossem tomadas sem consulta prévia a qualquer das partes interessadas que sustentavam o pacto autoritário, fazendo com que a política salarial, agrícola, fiscal e, principalmente, a política educacional passassem a descontentar não somente as classes populares e setores médios, afastados de qualquer controle da sociedade política, mas até mesmo as elites e classes médias altas que haviam dado apoio ao golpe (GHIRALDELLI Jr, 1994, p.166).

Um exemplo dessas discordâncias crescentes entre os governantes diretos e os próprios interesses das elites pode ser observado, em especial, na

política educacional da ditadura e mais propriamente nas reformas do ensino universitário (Lei nº 5.540/1968) e ensino médio (Lei nº 5.692/1971).

De acordo com Xavier e Deitos (2006), a noção de “desenvolvimento associado” resultou na denúncia da “inadequação educacional” aos desígnios da pretendida “modernização econômica” brasileira, alimentando os diagnósticos de base e as justificativas para as reformas educacionais.

Isso propiciou o implemento da profissionalização, especialmente a promovida pelas agências empresariais, tais como o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que convergiam no diagnóstico, na justificativa e nas prescrições de fundo, que visavam sustentar e manter a ordem social estabelecida (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 72).

As reformas do ensino promovidas pelo período ditatorial corresponderam a um esforço dos grupos coligados no chamado pacto político autoritário em alinhar o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do “desenvolvimento com segurança”⁵.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, segundo Romanelli (1978), exigia, entre outros fatores, que o ensino superior passasse a ser ministrado preferentemente em Universidades e só excepcionalmente em estabelecimentos isolados.

A legislação de que tratamos tomou algumas providências práticas, tais como: a unificação do vestibular, por universidade e por região; a extinção da cátedra e a previsão de mais de um professor em cada nível de carreira (em cada categoria docente) por Departamento; e a submissão das decisões do Conselho Federal de Educação ao Ministro da Educação, prevendo, inclusive, a devolução, por parte deste último, para reexame, das decisões do Conselho, das quais estiver divergindo (ROMANELLI, 1978, p. 229).

Ghirdelli Jr. (1994) alerta para o fato de que a reforma universitária, promovida pela Lei nº 5.540/1968, nunca foi aceita pelos setores progressistas e não chegou a empolgar nem mesmo as parcelas da comunidade acadêmica que se mostravam simpáticas às inovações conservadoras do governo. O

⁵ O período do Regime Militar Brasileiro foi marcado pela influência da Doutrina de Segurança Nacional e explicitou um conjunto de políticas que, sob a máxima “desenvolvimento com segurança”, articulou medidas de efetivo controle social com estratégias econômicas de maior inserção do Brasil na ordem capitalista internacional. (GHIRALDELLI Jr.1994, p. 165).

contrário aconteceu, segundo o autor, com a Lei nº 5.692/1971, a qual foi aceita com admiração por boa parte do professorado que, empunhando os projetos inovadores da Ditadura Militar, se lançaram num “frenesi” pela materialização das determinações da nova legislação.

Em 1971, sob o cenário da ditadura militar, foi promulgada a Lei nº 5.692/1971, sendo o sistema educacional não universitário assim constituído: a) ensino de 1º grau, com oito anos de duração, destinado a crianças de 7 a 14 anos; e b) ensino de 2º grau, com três anos de duração, destinado a jovens de 15 a 17 anos, com profissionalização obrigatória.

Segundo Oliveira (2003), a Lei nº 5.692/1971 teve, entre outras prioridades, a função refreadora, isto é, a de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores, lançando mão da denominada “profissionalização compulsória”. A instituição da profissionalização obrigatória deu-se a partir de dois argumentos: necessidade de preparação de maior número de técnicos, dado o estreitamento das relações do país com o capital internacional, e necessidade de eliminação da dualidade do sistema de ensino (ZIBAS, 2005, p. 6).

Ao tornar o ensino de 2º grau compulsoriamente profissionalizante, o governo ignorou diversas dificuldades. Em primeiro lugar, a instalação de tais cursos, em todas as escolas secundárias brasileiras, demandava um volume de recursos não disponível para o ensino público. Criou-se, também, uma zona nebulosa para os antigos cursos técnicos de nível médio, que eram mais bem equipados e estavam submetidos a uma instância administrativa diferenciada. Com a nova lei, essas escolas técnicas tradicionais tiveram de se adequar aos novos cursos profissionalizantes, nivelando-se por baixo esse tipo de formação, além disso as camadas médias não se interessavam pela profissionalização, pretendendo apenas que o ensino médio preparasse seus filhos para a universidade. As escolas privadas, atendendo aos anseios de sua clientela, improvisavam pseudocursos profissionalizantes, continuando, na verdade, com a orientação propedêutica anterior. As escolas públicas, por falta de recursos, criaram também simulações de profissionalização, o que apenas empobrecia a educação dos filhos dos trabalhadores (ZIBAS, 2005, p.7).

De acordo com o Parecer do CNE/CEB nº16/99, de 05 de outubro de 1999, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico:

A Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61 no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um capítulo marcante na história da educação profissional, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa lei. Desse quadro não podem ser ignoradas as centenas e centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único. Dentre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade (PARECER CNE/CEB Nº 16/1999, p. 10).

Na análise de Ghiraldelli Jr.(1994), o ensino profissionalizante imposto pela Lei nº 5.692/71 não despertou interesse por parte dos empresários, pois, para eles, seria melhor que a escola pública continuasse nos moldes anteriores. Dessa forma, o trabalhador teria algum conhecimento básico geral e poderia ser treinado pela própria empresa, permitindo, assim, maior mobilidade no manuseio da mão de obra.

O referido autor salienta que o ensino profissionalizante no 2º grau também foi nocivo aos trabalhadores, pois lhes tirava a oportunidade de estudos aprofundados dos conteúdos escolares necessários para a vida urbana, para o trabalho, para a cidadania e para uma melhor participação na vida sindical e política do país.

A reforma do ensino superior, de 1968, e a do ensino médio, de 1971, tem a função de conter o crescente contingente de jovens de camadas médias que buscam o ensino superior como meio de obtenção de um requisito cada vez mais necessário, mas não suficiente, de ascensão nas burocracias ocupacionais. Entretanto, apesar das tentativas de contenção, as matrículas no ensino superior cresceram muito, o que resultou numa perda relativa do poder de discriminação do diploma comum de graduação. A institucionalização da pós-graduação desempenhou a função de restabelecer o valor econômico e

simbólico do diploma, agora em um nível mais elevado, acessível apenas a uma parte seleta (em termos intelectuais e de renda) dos graduados. O deslocamento de parcela dos jovens que procuravam o ensino superior para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais de nível médio foi a função atribuída ao novo ensino de 2º grau, generalizada e compulsoriamente profissional (CUNHA, 1989,p. 285).

Os Referenciais para a Educação Profissional do SENAC (2002) ressaltam que as reformas educacionais dos anos 1970 tiveram inspiração na Teoria do Capital Humano, que creditava à educação o poder quase mágico de favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos.

O quarto período citado por Lima Filho (2008), chamado de período da Estagnação, diz respeito aos anos 1980-1990, é caracterizado por uma estagnação quantitativa e qualitativa da oferta de educação profissional, a qual coincide com a chamada “década perdida” – em termos econômicos. Nessa década, segundo Lima Filho, os países da América Latina registraram taxa de crescimento insignificantes ou negativas, com a queda geral do PIB (Produto Interno Bruto).

No plano interno o país presenciou o esgotamento do breve período de expansão econômica, a crise do endividamento externo que se fez acompanhar de crises inflacionárias e de um forte programa de ajuste estrutural nos moldes do FMI e Banco Mundial. Ademais, a pressão dos movimentos sociais, fragilização da ditadura, abertura política e transição à democracia constituíram um ambiente de disputa e redefinição de projetos nacionais (LIMA FILHO, 2008, p. 115).

Nesse período, no que se refere à Legislação educacional, inicialmente, temos a promulgação da Lei nº 7.044/82 e, posteriormente, em 1988, a promulgação da Constituição Federal.

O fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau culminou com a promulgação, em 1982, da Lei nº 7.044, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional nesse nível de ensino.

Pela Lei nº 7.044/82 a “qualificação para o trabalho”, proposta pela letra da Lei nº 5.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho”. O 2º grau se livrou da profissionalização obrigatória, mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias. O governo do general Figueiredo, ao tentar colocar no

título a profissionalização, praticamente descaracterizou, de uma vez, o já conturbado 2º grau (GHIRALDELLI Jr., 1994, p.183).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) assinalam que, nesse período, permanece o dualismo, mas diferente daquele anterior, a LDB de 1961, pois mesmo continuando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos, a marca desse dualismo estava presente no plano dos valores e dos conteúdos da formação, uma vez que o ideário mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras.

Enquanto a Lei nº 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei nº 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas a formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena, que por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 34).

Com a Lei nº 7.044/82, as escolas técnicas federais seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, pois a Lei valorizava a formação desenvolvida por elas, já que estas voltavam-se para a formação em habilitações profissionais específicas. Assim sendo, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais foram reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil pela qualidade com que desempenhavam sua função de formar técnicos de 2º grau, isentando-as de qualquer questionamento sobre seu papel econômico social. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

A Lei em questão, para Ghiraldelli Jr.(1994), foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura militar e a demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam, de fato, colocado o governo numa situação de distanciamento para com a maior parte da sociedade, até mesmo em relação às classes dominantes.

A partir dessa legislação, o ensino de 2º grau mergulhou em um período de estagnação do ponto de vista legal, embora, na academia, diversos setores se agitassem para construir um projeto de ensino médio que contemplasse as necessidades das camadas populares. O espaço para essas discussões era facilitado pelo declínio do Governo Militar. Ao mesmo tempo, no conjunto do sistema educacional, os filhos dos trabalhadores, aos poucos, avançavam sua escolaridade até o nível médio, havendo, por isso, uma considerável expansão dos cursos noturnos no período (ZIBAS, 2005, p.7).

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, após um longo período de debates, de participação de educadores, trabalhadores, juristas, políticos, enfim, de toda a sociedade civil. Denominada de Constituição Cidadã, foi um marco no âmbito educacional, por ter sido a primeira a criar instrumentos jurídicos com a finalidade de assegurar seu cumprimento (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Lima Filho (2008), no capítulo relativo à educação, o texto constitucional expressa conquistas e retrocessos sociais, vitórias e derrotas pontuais, tanto de progressistas quanto de conservadores.

Como nos afirma Machado (2008), já no primeiro artigo da Constituição Federal de 1988, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e a cidadania são relacionados como constituintes dos fundamentos do Estado Democrático de Direito da República Federativa do Brasil. O Art. 3º tem como objetivos: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalidade; reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Do ponto de vista geral, não há como questionar a indispensabilidade absoluta decorrente da essência da natureza da educação profissional e tecnológica para o cumprimento destes fundamentos e princípios democráticos e objetivos republicanos e nacionais, ainda mais ao se ler o inciso XIV do Art. 5º, que preconiza o acesso à informação a todos quando necessário ao exercício profissional. Sob o ângulo mais específico, tal aspiração ganha reforço no inciso XIII deste artigo, que diz: *é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer* (MACHADO, 2008, p. 4).

Conforme Machado (2008), a educação profissional e tecnológica embora não explicitamente anunciada como um direito pelo texto

constitucional, assim se revela e se afirma por mostrar-se intimamente vinculada aos princípios constitucionais, que preconizam o desenvolvimento das potencialidades de cada um pela educação como condição para a efetividade do direito ao trabalho socialmente útil e digno, como instrumento fundamental ao trabalhador, à sua proteção e à sua realização como ser humano. É o que se depreende da leitura do Art. 205 do texto constitucional, que afirma: “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”.

Lima Filho (2008) destaca que:

No que se refere a educação profissional, apenas merece destaque no período o programa PROTEC, que prometia a instalação de 200 escolas técnicas e agrotécnicas de 1º e 2º graus, em cidades espalhadas pelo interior do país, acenando com a diversificação das habilitações profissionais, prevendo inclusive terminalidade em nível de primeiro grau, e um processo de interiorização do ensino profissional no país mediante a descentralização e regionalização com a instalação de novas escolas em cidades de menor porte que seriam selecionadas pelos critérios de demanda e oferta educacional do município, localização preferencial em áreas de ação de projetos voltados ao desenvolvimento regional, atividade econômica predominante e disponibilidade de contrapartida financeira por parte do município. No entanto, o referido programa teve uma execução mínima (LIMA FILHO, 2008, p. 115-116).

Enfim, chegamos aos anos 1990, quinto e último período do quadro da evolução histórica da educação profissional, o qual Lima Filho (2008) denominou de Redefinição e Expansão Privada. Esse período produziu, entre outros, na legislação educacional, a Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); o Decreto nº 2.208 de 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A política educacional, nesse período, está voltada à flexibilização, segmentação, privatização e políticas compensatórias; baseadas num modelo de Estado neoliberal, voltado à política econômica de integração subalterna à globalização (LIMA FILHO, 2008).

Garcia (2009) salienta que, para entendermos as reformas educacionais dos anos 1990, referentes ao ensino médio e educação profissional, precisamos buscar explicações nos interesses econômicos e políticos do período. Para a autora, a forma fragmentada que assumem é resultado dos acordos estabelecidos com as agências internacionais e a mudança do perfil do Estado.

Na década de 90, mormente durante os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Processo de subordinação consentida e associada ao grande capital, mormente financeiro, e agravamento da dependência (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 13).

Pelo que pudemos levantar no conjunto de leituras realizadas, a reforma da educação profissional iniciada na década de 1990 promoveu mudanças emblemáticas no quadro da educação brasileira, apesar de ficar evidente seu acentuado caráter privatista.

Cêa (2007) afirma que, a partir da década de 1990, a qualificação profissional consolida-se no Brasil como importante frente de implementação das políticas públicas de emprego, a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A partir dessa década, o governo passa a elaborar Planos Plurianuais, com perspectivas e intencionalidades ao desenvolvimento do país, as quais incluem determinadas políticas de formação e qualificação do trabalhador.

Assim, a reforma foi alvo de amplas discussões, num primeiro momento com o Projeto de Lei nº 1603 (1996), que tinha como objetivo principal a reestruturação dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas. Esse projeto de lei foi uma iniciativa do poder executivo federal, que buscava separar o ensino médio da educação profissional. As reformas da educação profissional e do ensino médio, segundo Garcia (2009), foram orientadas por interesses econômicos e políticos, pois modificaram os princípios e a estrutura desses níveis de ensino. A LDBEN nº 9.394/96 atendeu, dessa forma, às necessidades formativas do contexto de um mundo configurado em novas necessidades de vida e de trabalho, ou da falta de trabalho.

A conjuntura política de elaboração da Lei nº 9.394/1996 coincide com a ascensão do neoliberalismo, que apontava para a necessidade de reformas institucionais baseadas em políticas de menor regulamentação do mercado e, conseqüentemente, de redução das obrigações estatais para melhor disposição ao processo de globalização. O campo da educação não ficou insensível à confrontação entre o público e o privado. No que diz respeito às ações de educação profissional, considerada processo demorado e caro, a indicação é de que sejam repassadas, progressivamente, para a esfera privada (KUENZER, 1999).

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999 destaca que a LDB nº 9.394/1996 situa a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho.

O parágrafo único do artigo 39 da LDB apresenta a educação profissional como uma modalidade educacional (Título VI, Capítulo III) voltada para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Esse artigo ainda define que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional” (BRASIL, 1996).

Como já afirmamos, essa LDB foi elaborada em uma conjuntura neoliberal e, assim, em conformidade com os preceitos da chamada ideologia da pós-modernidade⁶, acompanhando o paradigma da acumulação flexível, presentes no Parecer 16/1999:

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento (PARECER CNE/CEB Nº 16/99, p. 11).

De acordo com Zanardini (2006), a pós-modernidade propõe um “novo paradigma” de conhecimento, por meio da globalização e do neoliberalismo, o que vem exigir, entre outros aspectos, a reforma da educação, visando à sua

⁶ A pós-modernidade é tomada como condição filosófica, política e cultural que se delinea a partir da década de 60 e que se acentua com a configuração de um “novo estágio” do modo de produção capitalista (ZANARDINI, 2006).

adequação ao cenário cultural e econômico delineado, e recoloca a preocupação com os fatores que, supostamente, estariam “desviando” a escola do curso da racionalidade desejada.

Essa necessidade de adequação está presente na proposta educacional de cunho liberal ao propalar, através dos documentos oficiais emitidos e dos mais diferentes meios de comunicação, que o “segredo” do sucesso dos países economicamente desenvolvidos está na atenção atribuída por toda a população à educação e, particularmente, à Educação Básica (ZANARDINI, 2006, p. 256, grifos do autor).

Nessa direção, a ênfase conferida ao campo educacional passa a ser irremediavelmente vinculada às supostas exigências do mundo produtivo.

Ao tratar especificamente da educação profissional, a LDB indica algumas possibilidades de organização: integração com as diferentes formas de educação (parágrafo único do art. 39) e “articulação com o ensino regular ou por [meio de] diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). Há, ainda, a explicitação de que as escolas técnicas e profissionais (até então identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos de 2º grau de caráter técnico ou profissionalizante), “além de seus cursos regulares”, passarão a ofertar “cursos especiais, abertos à comunidade”, voltados para a educação profissional, sem condicionamento da matrícula aos níveis de escolaridade (art. 42). Observa-se que a possibilidade prevista na LDB de que o ensino médio possa preparar os estudantes para “o exercício de profissões técnicas”, garantida a formação geral (parágrafo segundo do art. 36), é mais uma entre as tantas formas de organização da educação profissional previstas na legislação (CÉA, 2007, p. 2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 – estabelece, no artigo 26, a necessidade de uma base curricular nacional comum. Neste sentido, entre 1997 e 1998, foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio⁷.

⁷ Com o intuito de alcançar uma padronização curricular no país, em todos os níveis da educação básica, desde o início dos anos 1990 o Ministério da Educação já vinha produzindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Silva, 2009). “A reforma curricular do Ensino Médio empreendida a partir da década de 90 e de acordo com a análise, as proposições em torno das relações entre tecnologia, trabalho e formação foram incorporadas pelas escolas. O estudo das propostas oficiais indicou a centralidade da associação de saberes e suas tecnologias e o currículo organizado segundo a prescrição de competências. Entende-se que as duas

Para alcançar os objetivos explicitados nos documentos oficiais, o segundo eixo da reforma do ensino médio dos anos de 1990 propôs uma nova estrutura curricular, baseada no desenvolvimento de competências⁸ básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o protagonismo do aluno, a integração entre as disciplinas e a contextualização dos conteúdos disciplinares (ZIBAS, 2005, p.10).

Dessa forma, esperava-se que o novo currículo gerasse uma aproximação entre os conteúdos acadêmicos e os problemas e interesses dos jovens, tornando a escola um local eficaz de promoção intelectual, social e cultural dos alunos e de suas famílias (ZIBAS, 2005).

Zibas (2005) ressalta que, para os elaboradores da reforma, a intenção era fazer da escola média unitária e centrada no protagonismo juvenil, uma instituição de tal valor que tornaria insignificante a questão de saber se o ensino médio deve preparar os jovens para o exercício profissional ou para a educação superior, pois a escola média prepararia todos os jovens para a vida.

A reforma curricular do ensino médio teve muitas de suas justificativas formuladas com base em pretensas mudanças ocorridas no “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. A intenção de adequação da escola a mudanças no setor produtivo levou os propositores do discurso oficial ao encontro do “modelo de competências” [...] A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle (SILVA, 2009, p. 448).

Kuenzer (2005) observa que o conceito de competência, presente nas reformas implementadas nos anos 1990, tem caráter polissêmico e enseja múltiplas interpretações, o que demanda cuidados, uma vez que nem sempre é visto com a necessária clareza epistemológica.

proposições aglutinam a intencionalidade, nos textos da reforma curricular de relacionar a educação de nível médio às mudanças ocorridas no mundo do trabalho” (SILVA, 2009, p. 442).

⁸ “Nos anos 90, a terminologia competência, já conhecida no repertório da linguística e das ciências psicológicas de matriz comportamental, é utilizada no vocabulário das organizações produtivas em um momento marcado pelo desenvolvimento das políticas de emprego orientada pela busca de flexibilidade nas empresas e mudanças organizacionais na gestão de recursos humanos. Como se tivesse emergido da base material, essa terminologia tem sido reconhecida pelas organizações produtivas, instituições educacionais como substituta da noção de qualificação profissional ancorada nos postos de trabalho” (ALANIZ, 2002, p.1).

Embora a ninguém ocorra educar para a incompetência, e se considere que o conceito de competências não seja novo, é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado a partir do alargamento que tem sofrido, particularmente o conceito e formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho. Estas demandas, a partir da substituição progressiva dos processos rígidos, de base eletromecânica, pelos de nível flexível, de base microeletrônica, tem deslocado o conceito de formação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Ou, para usar as expressões correntes, trata-se agora não apenas de aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de “*saber, saber fazer, saber ser e saber conviver*”, agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos (KUENZER, 2005, p.16, grifos da autora).

Os textos do MEC/SEMTEC usados nos debates sobre o ensino médio reconhecem que esse novo paradigma foi incorporado sem ainda estar presente na prática escolar, com isso, recaem em uma proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar e o sentido, finalidade e natureza de outros espaços de formação (KUENZER, 2005).

Kuenzer (2005) salienta que a introdução do conceito de pedagogia das competências não correspondeu a um projeto socialista de sociedade, não fez parte dos debates nas escolas e foi inserido, primeiro, na educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional.

Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica (KUENZER, 2005, p. 21).

A política de integração implementada pelo Paraná apresenta méritos quando comparada às políticas públicas que se configuraram no Estado nos anos 1990, mas muitas ações ainda devem ser enfrentadas para que se possa construir um currículo integrado (GOTARDO; VIRIATO, 2009).

As proposições de mudança curricular presentes na reforma educacional produzem alterações no discurso pedagógico, e mesmo que as escolas reinterpretem e reelaborem esse discurso, ele adquire legitimidade, seja ao assumir o caráter de inovação, seja ao se valer da disseminação de um ideário pedagógico já legitimado. Desse modo, os dispositivos normativos de uma reforma educacional causam impactos sobre a cultura escolar, ainda que esta lhes imprima um alcance relativo (SILVA, 2009, p. 443).

Diante desses fatores, o trabalho converte-se em referência privilegiada para as proposições seguintes. O Artigo 36 da LDB nº 9.394/1996 afirma que, ao concluir o ensino médio, o aluno deverá ter pleno “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, nada mais oportuno em um contexto em que se tem firmado um discurso segundo o qual a formação para o trabalho não pode prescindir da complementaridade mencionada, sobretudo a da disposição para adaptar-se às mudanças (SILVA, 2009).

Diante das discussões apresentadas, concordamos com a conclusão de Kuenzer e Garcia (2008, p. 37), segundo a qual:

Com a descaracterização que sofreu no processo de discussão, a atual LDB nº 9394/96 colocou a Educação Profissional numa situação de limbo, pois não é tratada como educação básica nem superior. Há setores que têm o entendimento que ela perpassa os dois níveis, pois os cursos técnicos fazem parte da formação de nível médio, e os tecnólogos de nível superior, mesmo com este entendimento a situação permanece a mesma, a LDB deixa um vácuo nesta “modalidade” de ensino.

Neste sentido, Frigotto (2010) afirma que sem uma política sólida de ensino médio que o compreenda e situe como fase final da educação básica e articule com a formação profissional, a educação profissional não passa de um engodo.

Apesar do discurso da necessidade de escolarização nos anos 90, as reformas propostas vieram com a intenção de requalificar a mão de obra de forma imediatista para o mercado de trabalho (GARCIA 2009, p. 54).

Segundo Garcia (2009), o capítulo que trata da Educação Profissional na LDB nº 9.394/1996 foi considerado um dos mais frágeis e difíceis a ser trabalhado durante a elaboração da Lei devido às polêmicas e à diversidade de iniciativas e interesses que envolviam essa temática. Quanto à articulação com os demais itens do Sistema Nacional de Educação, o texto final deixa algumas lacunas, que possibilitaram uma interpretação mais flexível da Lei. Dessa forma, nesses espaços ocorreu a elaboração do Decreto nº 2.208/1997, o qual regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio.

Garcia (2009) complementa que, sob a justificativa de melhorar a qualidade e o acesso à formação profissional, propõe-se a aplicação do Decreto nº 2.208/1997, fazendo uma ampla reforma no ensino médio regular e no sistema público de Educação Profissional. O Decreto prevê o atendimento a outros níveis de escolaridade e a integração da formação adquirida em instituições especializadas (formal) e a não formal, por meios diversos, inclusive pelo trabalho.

Cêa (2007,p.03), ao analisar o Decreto nº 2.208/1997, salienta que :

A flexibilidade indicada na LDB 9.394/96 é parcialmente absorvida pelo Decreto nº 2.208/97, uma vez que este, negligenciando o indicado no artigo 36 daquela lei, limitou-se a estabelecer a concomitância ou seqüencialidade como únicas alternativas de articulação entre a educação profissional e os níveis de escolaridade, explicitando a independência da primeira em relação aos segundos, especialmente tratando-se do ensino médio.

O Decreto nº 2.208/1997, em parte, descumpria a LDB, haja vista que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimento e com o desenvolvimento científico e tecnológico é, antes de tudo, um princípio legal a ser seguido, e esse Decreto, ao regulamentar a Educação Profissional, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio (FERREIRA; GARCIA, 2010).

Na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), com o Decreto nº 2.208/1997, ocorreu a regressão mais profunda no ensino médio e técnico,

uma vez que este restaura o dualismo, ainda que em outro termos, da educação dos anos 1970, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs).

Ferreira e Garcia (2010, p.149) garantem que:

Não está no caráter expansionista a principal característica da reforma da Educação Profissional do país. Mas nas transformações ocorridas a partir do texto contido no Decreto nº 2.208/97 que desmembrou a formação profissional da educação geral. A Educação Profissional ficou estruturada em três níveis: Básico, independente de qualquer escolaridade anterior; Técnico, simultâneo ou posterior ao ensino médio; e Tecnológico, cursos de Educação Superior. Por sua vez, a estrutura curricular em módulos permitiu ao aluno fazer vários cursos de qualificação, portanto, de curta duração, em diferentes momentos de sua vida profissional, por apresentar conteúdos flexíveis que levam em conta as “preferências” dos estudantes.

O Decreto nº 2.208/1997 acabou ganhando força para legalizar e legitimar o movimento já iniciado na sociedade civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho, cada vez mais estimulados pelo próprio Estado brasileiro para o desempenho de tal função (CÊA, 2007).

Em conformidade com Ramos (2001), essa forma de educação teria a função de articular a escola e o mundo do trabalho de maneira a qualificar, requalificar e reprofissionalizar os trabalhadores, independentemente da escolaridade, proporcionando, assim, uma habilitação para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior, ao mesmo tempo em que estaria adaptando e aprofundando conhecimentos às novas necessidades do mundo do trabalho.

O Decreto nº 2.208/1997 já recebia severas críticas, mesmo antes de ser oficial, quando ainda era um Projeto de Lei (PL nº 1.603/1996), tanto pela forma de condução do seu processo de discussão, sendo tomado como “resolvido” o problema da educação profissional pela simples transformação do PL em decreto –, como pela proposta de organização da educação profissional ali contida (KUENZER, 1997).

Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), diante das contradições propostas pelo Decreto nº 2.208/1997, das severas críticas e pela direção que tomou, as forças de esquerda comprometidas na busca de reformas estruturais que visassem a não conservação ou reedição da modernização conservadora, portanto, a desigualdade social, buscaram a solução de muitos problemas apostando na eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e, conseqüentemente, na revogação desse decreto, o qual assumiu o caráter de ícone autoritário e mercantilista das reformas.

Porém, os autores citados salientam que, no decorrer do governo Luiz Inácio Lula da Silva, há continuidade da política econômica monetarista centrada no ajuste fiscal e a reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional. Quanto ao campo político da esquerda, o qual poderia dar uma base para mudanças nas estruturas que geram a desigualdade social e educacional, este fragmenta-se cedendo espaço às forças conservadoras.

Assim é que, em 2004, a partir de articulações e de embates de diversas ordens, que têm sua gênese nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010), o Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho, vem substituir o Decreto nº 2.208/1997. Esse Decreto foi produzido a partir do confronto entre modelos de sociedade diferenciados, tendo como ganho o retorno da possibilidade da integração da educação profissional ao ensino médio (GARCIA, 2009). Com isso, além da possibilidade de oferta da formação para o trabalho nas formas concomitante ou sequencial ao ensino médio (únicas previstas no decreto de 1997), ratificou-se a viabilidade, já indicada pela LDB, de rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada “integrada”, em cursos planejados “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” (BRASIL, 2004).

A aprovação e implementação do Decreto nº 5.154/2004 deu-se em meio à polêmica de parte dos gestores, professores e pesquisadores envolvidos com a educação profissional. Como partícipes, desde o início, dos debates desse processo, destacam-se Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que sinalizam incongruências de forças sociais e do próprio

governo nesse tema, tanto do ponto de vista de um direito social, quanto da importância estratégica do ensino médio para o rompimento das amarras da dependência e subordinação externa.

Desses amplos embates e debates que precederam a elaboração do Decreto nº 5.154/2004, três posições evidenciaram-se.

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. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 23-24).

Os autores citados explicam que dos três posicionamentos anteriormente mencionados, o primeiro e o segundo polarizam pontos de vistas e interesses opostos e, como tal, encontram filiação em diversas entidades; o terceiro posicionamento deriva-se da compreensão, construída pelo processo de discussão, de que a simples revogação do Decreto nº 2.208/1997 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Dessa forma, o documento é fruto de um conjunto de disputas e, sendo assim, um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas.

No plano imediato, o Decreto nº 5.154/2004 restituiu às instituições de ensino médio a alternativa do ensino médio técnico em uma única matrícula, de modo a reintegrar os conteúdos e as disciplinas gerais e específicas, a teoria e a prática das atividades profissionalizantes (CIAVATTA, 2008).

A integração que se constatou, passa a ser a melhor forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta

etapa da educação básica, rompendo com os dois modelos já existentes, ou seja, não transformar toda a educação em propedêutica e nem toda educação em profissionalização (GARCIA, 2009, p. 62).

O Decreto nº 5.154/2004 traz, em seu artigo 1º, que a educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 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. Em seu 2º artigo, o Decreto dispõe que a educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia (BRASIL, 2004).

Cêa (2007) adverte para o fato de que, apesar das alterações pontuais, o novo Decreto nº 5.154/2004 não modifica substantivamente o desenho operacional da educação profissional impresso pelo Decreto nº 2.208/1997, muito embora acumule as modalidades de articulação concomitante e sequencial, outra possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que passa a ser chamada de ensino médio integrado.

O conteúdo do Decreto nº 5.154/2004, embora restabeleça acertadamente o poder normativo da LDB nº 9.394/96 ao prever a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e seqüencial), confirmando, portanto, o mais perverso efeito do Decreto nº 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação; ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada (CÊA, 2007, p. 7).

A autora ainda salienta que:

[...] na prática, o decreto serviu como mais um instrumento da política educacional do período que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema

regular de ensino (apenas concomitante ou seqüencialmente, mas não de forma integrada), era dele prescindível (CÊA, 2007, p. 3).

Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) afirmam que a lei não é a realidade, mas representa a expressão de um encadeamento de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ainda destacam que é preciso interpretar o Decreto nº 5.154/2004 como um ganho político e como sinalização de mudanças pelos que não querem identificar-se com o *status quo*, caso contrário ele será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

Nesse contexto de políticas polêmicas no âmbito do MEC, análogo ao Decreto nº 5.154/2004 e a um projeto de estímulo à sua implementação nos Estados, deu-se início aos programas: “Escola da Fábrica”⁹, Pró-Jovem¹⁰ e PROEJA¹¹.

O conteúdo final do Decreto nº 5.154/04 sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses, mas também revela a timidez política do governo na direção de um projeto nacional

⁹ O programa Escola de Fábrica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), oferece formação a jovens de baixa renda em todo o país. É um programa que inclui o jovem e ajuda as empresas a exercer a responsabilidade social, desenvolvida em parceria com a iniciativa privada e instituições sem fins lucrativos. Os jovens, na faixa de 16 a 24 anos, devem estar matriculados na rede pública regular do ensino básico e ter renda familiar per capita de, no máximo, um salário mínimo e meio. Eles aprendem uma profissão, ganham alimentação, uniforme, transporte, bolsa de estudos de R\$ 150,00, material didático e seguro de vida em grupo. A Escola de Fábrica oferece formação em 20 áreas. São cursos presenciais, com duração de 600 a 1,2 mil horas, em 230 municípios do país (MEC, 2006).

¹⁰ O Pro-Jovem Urbano destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando a re-inserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. Tem como finalidade primeira proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre: Formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; Qualificação Profissional, com certificação de formação inicial; Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade (MEC, 2007).

¹¹ De acordo com o MEC (2011), o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) pretende contribuir para a formação básica e profissional de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais que não concluíram o ensino fundamental. Instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. Tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Esse Programa será analisado no decorrer do 2º capítulo deste trabalho.

de desenvolvimento popular e de massa, o qual exige reformas estruturais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Diante de todos os debates em torno da aprovação do Decreto nº 5.154/2004, Kuenzer e Garcia (2008) ressaltam aspectos positivos e negativos de sua implementação. Como positivo, indicam a possibilidade do resgate de uma escola para os que vivem do trabalho, que busque assegurar que não seja apenas uma cópia das escolas que têm como principal foco os jovens que não vivem do trabalho, superando a dualidade histórica. Como negativo, apontam a possibilidade de que não se concretize, de fato, a integração, e afirmam que se as condições para a integração não se materializarem no interior das escolas, poderá ocorrer um aprofundamento das diferenças e da dualidade.

Ramos (2008), assevera que o desafio atual é a construção de um currículo e de ações que, efetivamente, possam superar o “somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros”, direcionando para uma “integração na perspectiva da totalidade”.

A aprovação do Decreto nº 5.154/2004; como assinalam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010); por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade das instituições da sociedade relacionadas com a questão do ensino médio mobilizarem-se para mudanças efetivas. Da parte do Governo, haveria o imperativo de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo em reestruturação.

Nessa perspectiva, buscando incentivar a expansão de matrículas no ensino médio integrado nas redes públicas estaduais, o Ministério da Educação promove o Programa Brasil Profissionalizado¹², com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (MEC, 2007).

¹² O programa Brasil Profissionalizado visa a fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática (MEC, 2007).

Na análise de Moura, Lima Filho e Silva (2012), o Programa Brasil Profissionalizado foi estruturado de forma que a União financiaria a infraestrutura e os Estados ofertariam contrapartidas, dentre elas, a criação ou adequação do quadro docente. Esses mesmos autores afirmam que a maioria dos Estados, apesar de terem apresentado projeto e recebido recursos para executar o programa, não têm constituído quadro de professores efetivos, especialmente no que se refere às disciplinas específicas da Educação Profissional, significando que o ensino médio integrado continua sem avançar nos Estados.

Outro movimento a ser destacado é a importante e necessária expansão da rede federal¹³, o que, não se pode negar, ampliou as possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos Estados a universalização do acesso ao ensino médio (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Em 2010, o MEC lançou o Projeto Ensino Médio Inovador¹⁴. Moura (2012) alerta que a proposta desse projeto não apresenta fundamentação teórica e não dialoga com o ensino médio integrado à educação profissional, além de ser implantado sem discussão ampliada com as redes estaduais, com os professores, com os estudantes ou com os pesquisadores do ensino médio e da educação profissional.

¹³ Juntamente com a segunda fase da expansão, o governo cunhou nova configuração para a rede federal, criando os Institutos Federais (IF). Antes disso, a centralidade das discussões na rede estava voltada à sua função social no contexto da expansão e, principalmente, no significado do EMI para a sociedade brasileira, incluindo a modalidade EJA. Posteriormente, deslocaram-se as discussões para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a estrutura administrativa das novas instituições, para a ocupação os cargos criados e para a construção dos prédios, adotando-se como eixo norteador a necessidade de que as escolas entrassem em funcionamento de forma imediata (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p. 29).

¹⁴ O Programa ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 23/01/2012.

Apesar de o governo federal apresentar projetos e programas voltados para a integração da educação profissional ao ensino médio, Moura (2012) denuncia que:

Durante os seis primeiros anos do ciclo de governo 2003-2010 não houve esforço de mudança no sentido de materializar uma nova concepção do ensino médio oferecido à maioria da população brasileira, o qual continuou, majoritariamente, pautado pelos conteúdos das ciências, das letras e das artes sem diálogo com a tecnologia, com a cultura e com a realidade do mundo do trabalho, ou seja, sem aproximação ao ensino médio politécnico ou tecnológico. Tampouco houve grandes avanços na infraestrutura física das escolas e nas condições do trabalho docente (MOURA, 2012, p.66).

Diante da retrospectiva histórica exposta, salientamos que a Educação Profissional sempre esteve presente na pauta dos diversos embates gerados pelas políticas propostas e pelos anseios daqueles que lutam por uma formação de qualidade aos trabalhadores. Dessa forma, num primeiro diagnóstico, as recentes propostas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a Educação Profissional brasileira remetem-nos a uma preocupação no sentido de desvendar em que medida essas propostas incorporam ou não as proposições dos autores e estudiosos dessa área.

Como o foco de nossa pesquisa, portanto, é a análise dos Programas PROEJA, PRONATEC e E-TEC, particularmente no que diz respeito às categorias trabalho e empregabilidade, propomo-nos, na sequência dessa exposição, a discutir as categorias trabalho e empregabilidade, a partir de um conjunto de pesquisadores que vêm tratando das mesmas sob o referencial marxista de compreensão de trabalho, o qual sustenta uma determinada concepção de integração entre educação geral e profissional. Inicialmente, apresentamos alguns fundamentos básicos sobre a categoria “trabalho” e sua concepção, tanto no sentido ontológico quanto nos sentidos histórico e econômico; que adotamos como pressupostos para tratarmos da questão da Educação Profissional no Brasil.

2.2 - A categoria trabalho: considerações a respeito da concepção dos pesquisadores no campo da educação profissional

Atualmente, há muitas variações a respeito das ideias e representações sobre o trabalho, as profissões e sua relação com a escolarização. O termo “trabalho” é comumente associado à ideia de emprego, de atividade remunerada. As relações entre trabalho e escola expressam, muitas vezes, visões equivocadas e idealizadas. Temos, de modo geral, duas diferentes representações, uma denota negatividade, subestimando a importância da escola e supervalorizando a experiência, os saberes e o saber fazer adquiridos no mundo do trabalho; muitas pessoas acreditam que a imersão em atividades de trabalho constitua “a verdadeira escola”. A outra representação denota as visões idealizadas que superestimam a importância da escola como meio de formação profissional e de ingresso no mercado, ainda que exista um divórcio entre o que é ensinado na instituição escolar e os desafios que serão enfrentados no mundo do trabalho (MANFREDI, 2002, p. 31).

Desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades. Em razão disso, tem sido objeto de reflexão por parte de inúmeros estudiosos – economistas, sociólogos, historiadores, filósofos – constituindo um dos principais temas-eixo da produção teórica nas ciências humanas e sociais modernas e contemporâneas. Por isso, hoje se pode falar em diversas abordagens, que retratam diferentes concepções e visões sobre a natureza do trabalho (MANFREDI, 2002, p. 33).

Na linguagem habitual, a palavra trabalho tem muitos significados, às vezes lembra dor, tortura, fadiga; noutras, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos e, com esses, todo um novo universo (ALBORNOZ, 2002).

Albornoz (2002) afirma que, em quase todas as línguas, trabalhar tem mais de uma significação. Em português, temos *labor* e *trabalho*, onde podemos encontrar dois significados: a realização de uma obra que expresse,

que dê reconhecimento social e permaneça além da vida; e o de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível inevitável.

No dicionário aparece em primeiro lugar o significado de aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar determinado fim; atividade coordenada de caráter físico ou intelectual, necessária a qualquer tarefa, serviço ou empreendimento; exercício dessa atividade como ocupação permanente, ofício, profissão (ALBORNOZ, 2002, p.09).

Braz e Netto (2011), a partir de uma compreensão histórica da categoria trabalho, definem trabalho como a transformação das matérias naturais em produtos que atendem as necessidades humanas, salientando que as condições materiais de existência e de reprodução da sociedade obtêm-se numa interação com a natureza.

O objetivo do trabalho do homem é a transformação da natureza. É por meio deste que o homem vê-se inserido num mundo criado por ele próprio. Pela elaboração do mundo objetivo, o criador vê-se na criatura, o sujeito vê-se no objeto, o trabalho não produz apenas mercadorias, produz também o trabalhador como mercadoria dotada de um preço no mercado de trabalho (MOTTA,1984).

É por meio do trabalho que os homens diferenciam-se dos animais à medida que, executando atividades teleologicamente orientadas, interagem com a natureza adaptando-a às próprias necessidades vitais. Diferente do animal que se adapta instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam a sua própria existência pela ação consciente do trabalho (FRIGOTTO, 2010b).

O que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por conseqüência, eles se adaptam à natureza. O homem tem de fazer o contrário: ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la (SAVIANI, 2003, p. 132-133).

O trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza: implica uma interação no marco da própria sociedade, afetando os seus sujeitos e a sua organização. É por meio dele que o sujeito transforma a natureza e ao mesmo tempo transforma-se; também foi por meio dele que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos humanos, numa espécie de salto que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o ser social. Estamos afirmando que foi pelo trabalho que a humanidade constituiu-se como tal, ou seja, ele é fundante do ser social, porque é do ser social que falamos quando tratamos de humanidade (sociedade) (BRAZ; NETTO, 2011).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural como uma forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1988, p.142).

Corroborando essa análise, Frigotto (1998, p. 67) assegura que:

O trabalho é fundamentalmente a ação de transformação da natureza para a produção e reprodução do ser humano historicamente. É pelo trabalho que o homem se constrói, satisfaz suas necessidades, cria novas realidades, e busca melhoria de suas condições e qualidade de vida. O trabalho é, pois, uma necessidade imperativa. Neste sentido o trabalho é um princípio educativo. Socializar as pessoas para que partilhem da tarefa da produção, mediante o trabalho produtivo e não se tornem *mamíferos de luxo*, é algo ética e politicamente crucial.

O trabalho é agir exclusivamente humano, pois supera o nível da atividade instintiva, transformando aquilo que é dado natural, procurando adaptá-lo às exigências humanas. Agindo assim, realiza os fins humanos naquilo que é natural e no material da natureza. Dessa forma, a natureza manifesta-se sob um duplo aspecto: ora se apresenta como potência e objetividade que tem de ser respeitada, cujas leis o homem precisa conhecer a fim de que possa delas servir-se em benefício próprio; ora se rebaixa a mero material no qual se realizam os fins humanos (KOSIK, 1976).

Saviani (2003) explica que se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, é ele que define a existência histórica dos homens e, por meio dele, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando cultura, e, desse modo, amplia o mundo humano progressivamente com o passar do tempo.

Braz e Netto (2011) afirmam que o trabalho é substantivamente diferente das atividades que atendem a necessidade de sobrevivência generalizada entre espécies animais. Isso deve-se ao fato de que o trabalho rompeu com o padrão natural dessas atividades, porque ele não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural, exige instrumentos que vão se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria. Também porque o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas, ele exige habilidades e conhecimentos adquiridos por repetição e experimentação e que são transmitidos mediante aprendizagem. E, por fim, porque o trabalho não atende a um elenco limitado e invariável de necessidades, nem as satisfaz sob as formas fixas; as formas desse atendimento variam e, sobretudo, implicam o desenvolvimento de novas necessidades.

Sob a concepção ontológica, Frigotto (2010b), baseado em Kosik (1976), explica que o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade, não se reduzindo à atividade laborativa ou emprego, mas a produção de todas as dimensões da vida humana, aparecendo como atividade de produção dos elementos necessários à vida biológica e também à vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva dos seres humanos.

Nessa direção, o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Logo, trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho, nessa perspectiva, é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2008, p. 4).

Diferente das atividades naturais¹⁵, o trabalho especifica-se por uma relação mediada entre o seu sujeito (aqueles que o executam, homens em

¹⁵ Sabe-se que atividades que atendam a necessidades de sobrevivência são generalizadas entre espécies animais – pense-se, por exemplo, no ciclo de vida de alguns

sociedade) e o seu objeto (as várias formas da natureza, orgânica e inorgânica). E, para a sua efetivação, são necessários componentes especiais, sendo, de um lado, o *fim* (a finalidade), como que antecipado nas representações do sujeito: antes de efetivar a atividade, o sujeito prefigura o resultado de sua ação. A atividade parte de uma finalidade que é antecipada idealmente, tendo uma intencionalidade prévia, sendo uma atividade teleologicamente direcionada conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito (BRAZ; NETTO, 2011).

Considerando esses pressupostos, Frigotto (2009, p. 70) adverte para a polissemia da categoria trabalho:

[...] a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social e, em nossa sociedade, com o sentido de dominação de classe. O grande desafio é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho.

O autor explica que os diversos sentidos da categoria trabalho resultam de um emaranhado processo que se desenvolve historicamente nas relações sociais, e está vinculado à produção material e à cultura, mediante valores, símbolos, tradições e costumes. As relações de poder é que determinam o significado que o trabalho assumirá tanto na linguagem do senso comum quanto na esfera das ciências, na sociedade de classes (FRIGOTTO, 2009).

Dentro de uma compreensão dialética, o que distingue trabalho de outras atividades humanas não é algo eterno. É o processo histórico real que definirá como uma mesma ação humana pode ser considerada trabalho ou não trabalho.

O trabalho é um agir humano que se move na esfera da necessidade. O homem trabalha enquanto seu agir é suscitado e determinado pela pressão da necessidade exterior cuja satisfação assegura a existência do indivíduo. Uma mesma

pássaros, de alguns roedores e de certas colônias de insetos (estas, aliás, podem apresentar complexa organização gregária). Tais atividades, contudo, processam-se no interior de circuitos estritamente naturais: realizam-se no marco de uma *herança determinada geneticamente*, numa *relação imediata* entre o animal e o seu meio ambiente (os animais atuam diretamente sobre a matéria natural) e satisfazem, sob formas em geral fixas, necessidades *biologicamente estabelecidas* (necessidades praticamente invariáveis) (BRAZ; NETTO, 2011, p. 40, grifos dos autores).

atividade é ou não trabalho, dependendo de que seja ou não exercida como uma necessidade natural¹⁶, isto é, como um pressuposto necessário à existência (KOSIK, 1976, p.187)

O trabalho, em seu sentido filosófico, é aquele no qual se cria a realidade social através do agir do homem. Em sentido econômico, sendo atividade produtiva social, ele constitui-se como o criador da forma específica, histórica e social da riqueza. Manifesta-se como regulador e como estrutura ativa das relações sociais da produção, do ponto de vista da economia. O trabalho em geral é o pressuposto do trabalho em sentido econômico, mas coincide com este, sendo, porém, que não é o trabalho em geral que forma a riqueza da sociedade capitalista; mas um determinado trabalho, o trabalho abstrato-concreto ou um trabalho dotado de dupla natureza, e apenas nessa forma pertence à economia (KOSIK, 1976, p.191).

O trabalho adquire também um sentido econômico, como forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico. Nas sociedades capitalistas a forma hegemônica do trabalho se dá pela venda e compra da força de trabalho, regulada contratualmente na forma de emprego. Esse sentido estrutura as práticas de profissionalização, de formação profissional como preparação para o exercício do trabalho. Mas esta é somente uma dimensão do trabalho. Precisamos pensar no trabalho como realização humana (RAMOS, 2008, p.4).

Ramos (2008) afirma que o trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência humana produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna, a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização.

Braz e Netto (2011) asseveram que o trabalho é a base da atividade econômica, tornando possível a produção de qualquer bem, criando os valores que constituem a riqueza social. Uma categoria que faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade, tornando-se indispensável e central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social.

¹⁶ “O agir humano resulta, pois, dividido em dois campos: num campo ele atua sob a pressão da necessidade e se chama trabalho, enquanto no outro se realiza como livre criação e se chama arte. Esta distinção é justa porquanto torna possível captar a especificidade do trabalho como um agir objetivo do homem, tal como suscitado e determinado constitutivamente por um fim exterior, cuja consecução se chama necessidade natural ou obrigação social” (KOSIK, 1976, p.187).

Dessa forma, os autores complementam que o trabalho jamais é um processo capaz de surgir, de se desenvolver ou de se realizar, em qualquer tempo, como atividade isolada de um ou outro membro da espécie humana. Ele é sempre atividade coletiva: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto de outros sujeitos (BRAZ e NETTO, 2011).

A história confirma-nos que a exploração do trabalho assumiu diferentes formas no decorrer de seu desenvolvimento. Transitou dos modos primitivos e tribais para a forma de escravismo na antiguidade, depois, para a servidão do período feudal e, por fim, à substituição deste último pelo trabalho assalariado do sistema capitalista.

Em determinadas condições histórico-sociais, os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparecem mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhes é superior. Nessas condições, as objetivações, ao invés de se revelarem aos homens como a expressão de suas forças sociais vitais, impõem-se a eles como exteriores e transcendentais. Numa palavra: *entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador* (BRAZ; NETTO, 2011, p. 54, grifos dos autores).

Braz e Netto (2011) complementam que essa inversão caracteriza o fenômeno histórico da alienação. E destacam que a alienação é própria da sociedade onde prevalece a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, onde o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, assim, o trabalhador é expropriado. Nessas sociedades, existem formas determinadas de exploração do homem pelo homem.

Os autores acrescentam que, na exploração, a alienação adentra o conjunto das relações sociais, declarando-se nas relações de trabalho (entre o trabalhador, seus instrumentos de trabalho e seus produtos), marcando as expressões materiais e ideais de toda a sociedade. Essa cultura alienada envolve a todos e a tudo: as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a estimular regressões do ser social.

A exploração nas relações de trabalho dá-se na produção da mais-valia. Nesse processo, o capitalista paga ao trabalhador, mediante o salário, o valor da força de trabalho (isto é, o valor da soma dos valores necessários à produção/reprodução do trabalhador), mas o trabalhador produz durante a jornada maior valor que o valor requerido para tal reprodução; é desse valor excedente (a mais-valia) que o capitalista apropria-se sem nenhuma despesa ou custo (BRAZ; NETTO, 2011).

De fato, ao longo da jornada de trabalho, o tempo de trabalho se desdobra em duas partes. Numa delas, o trabalhador produz o valor correspondente àquele que cobre a sua reprodução – é a esse valor que equivale o salário que recebe; tal parte da jornada denomina-se tempo de trabalho necessário. Na outra parte, ele produz o valor excedente (mais-valia) que lhe é extraído pelo capitalista; tal parte denomina-se tempo de trabalho excedente (BRAZ; NETTO, 2011, p.116).

Oliveira (2012, p. 92) assinala que “embora a existência do capital vincule-se diretamente à sua capacidade de exploração dos trabalhadores, isto não oculta o movimento histórico de negação do capital em relação à sua fonte de realização, o trabalho humano”. Estabelecendo mesmo implícita, no campo do domínio e do controle do processo de produção, a luta histórica entre capital e trabalho.

Justificando que a alienação trata mesmo de um fenômeno histórico, Braz e Netto (2011) afirmam que, embora se configurando como um fato de grande perdurabilidade, verdadeiramente trans-histórico, as condições sociais em que esse fenômeno processa-se não são eternas nem naturais – são passíveis de superação no curso do desenvolvimento histórico.

Transformações importantes vão ocorrer nas sociedades humanas e nas formas e organização do trabalho, quando, da produção de subsistência, se passa para a produção para a troca, para os mercados. A produção de bens materiais passa, então, a priorizar, em vez de bens de uso, bens a ser vendidos e trocados no mercado. Nesse momento histórico ocorre um processo de metamorfose do trabalho, que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital. São as grandes transformações econômicas e técnicas que surgem com a gênese e o desenvolvimento do capitalismo enquanto modo de produção e distribuição de riquezas, por volta dos séculos XV e XVI, na Europa (MANFREDI, 2002, p. 38-39).

Blengini (2011) explica-nos que à medida que a divisão capitalista do trabalho aprofunda a parcelarização da atividade humana e promove a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, ocorre uma ruptura com o processo de idealização e objetivação. Ao trabalho como manifestação de si mesmo, opõe-se o trabalho alienado, ou seja, a atividade do homem já não é mais determinada por ele e idealizada e nem o produto de seu trabalho é reconhecido por ele como a própria objetivação.

O trabalho alienado se materializa na sociedade capitalista na medida em que esta pressupõe a separação entre trabalhador e meios de produção. O capital torna-se o proprietário privado dos meios de produção e o acesso (restrito) a estes pelo trabalhador só é possível mediante a venda da força de trabalho (trabalho assalariado) (BLENGINI, 2011, p. 10).

A separação entre trabalhador e meios de produção materializa, na sociedade capitalista, o trabalho alienado, dessa forma, o capital apropria-se dos meios de produção e somente através da venda da força de trabalho (trabalho assalariado) é que o trabalhador tem acesso a certas mercadorias que produz. O poder do capital sobre o trabalho visa a atender a um objetivo específico do processo de produção capitalista, a valorização (BLENGINI, 2011).

Para tanto, o capital busca manter a unidade entre processo de trabalho e seus interesses específicos. Essa unidade não é garantida apenas pela extração da mais valia absoluta. Não basta ao capital reunir em um mesmo espaço físico trabalhadores e meios de produção por determinado número de horas. A subsunção do trabalho ao capital não se materializa; mantém-se apenas formalmente, pois o trabalhador ainda detém o domínio da base técnica da produção (BLENGINI, 2011, p. 10).

Blengini (2011) explica que, na sociedade capitalista; o processo de trabalho necessita estar subordinado ao capital de maneira real. A maquinaria permite explorar e expropriar do trabalhador o conhecimento sobre a totalidade do processo produtivo e sua capacidade de planejar, organizar e controlar a produção e o trabalho. Dessa forma, a articulação entre trabalhador e meios de

trabalho é refeita pelo capital que monopoliza o conhecimento necessário à produção, especializando as atividades e fragmentando o conhecimento.

Manfredi (2002) esclarece que

As análises sobre a organização capitalista do trabalho tendem a ressaltar as seguintes características da configuração do trabalho assalariado, sob a égide do capital: a) separação entre o trabalho manual e intelectual, havendo uma cisão entre concepção e execução, é imanente ao processo de trabalho capitalista, pois constitui um aspecto do monopólio que o capital tem sobre o conhecimento e o poder de projetar sistemas de produção; b) o controle hierárquico e a disciplina são essenciais para que o capital possa alocar tarefas, impor velocidades e intensificações, punir a má qualidade e assim, por diante, pois, afinal de contas, é ele que dá as regras no interior do processo de trabalho; c) fragmentação/desqualificação – a desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista porque o capital deve visar ter funções de trabalho que sejam rotinas calculáveis, padronizáveis, porque este trabalho deve ser executado à velocidade máxima e com o mínimo de “porosidade” e porque o capital quer força de trabalho que seja barata e facilmente substituível (MANFREDI, 2002, p. 42-43).

A divisão capitalista do trabalho leva a separação entre ciência e trabalho – embora, contraditoriamente, a primeira esteja subjacente ao processo de produção moderno – e entre ensino e trabalho (BLENGINI, 2011). Contudo, conforme destacam Braz e Netto (2011), o trabalho exige habilidades e conhecimentos que se transmitem em processo de aprendizagem. Dessa forma, a educação está ontologicamente ligada ao processo de trabalho.

Ramos (2008) defende que o trabalho, como mediação da relação entre ciência e produção, seja compreendido como a forma concreta pela qual se realiza historicamente a produção e a reprodução material e espiritual da existência humana.

A ideia que a inserção no mundo do trabalho pressupõe a passagem por um processo de formação escolar parece-nos lógica. O vínculo entre trabalho produtivo e educação é contemporâneo da fase inicial do capitalismo, modelo de produção em que a liberdade de mercado assume valor quase absoluto. Nesse contexto, a escola destaca-se como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção (FRIGOTTO, 1999).

Manfredi (2002) explica que, hoje, a sociedade entende a escola como uma instituição que tem como função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, mas que, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social.

Braz e Netto (2011) reiteram que o homem aprende a produzir sua existência produzindo-a e, assim, produz conhecimento. E como os espaços escolares constituem-se no local em que os homens têm acesso ao conhecimento socialmente produzido e que está diretamente ligado à produção da existência humana, o trabalho, pois, é o princípio que deve orientar, na perspectiva marxiana, os processos educacionais.

Frigotto (2010) assegura-nos que, nesse embate de concepções de sociedade e trabalho, se insere a disputa pela educação como uma prática social, mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. Como afirmam Ferreira e Garcia (2010, p. 170):

O trabalho é uma das questões cruciais que enfrentam os jovens e adultos das classes populares, maioria esmagadora que frequenta a escola pública. A crise estrutural do desemprego aprofunda o clima de tensão permanente neste âmbito, em face das necessidades da sobrevivência familiar. Além dessa dimensão histórica, inserido no sistema capitalista, o trabalho tem também uma dimensão ontológica, como forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares, produzindo assim conhecimento.

Partindo do conjunto de autores estudados, entendemos que a relação da educação profissional com o mundo do trabalho não pode ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Porque se trata de uma relação mediata, essencial com o trabalho na sua natureza ontocriativa. Acompanhando o pensamento de Frigotto (2010), a formação profissional específica, para que seja efetiva, tem que ter, como condição prévia, a educação básica e articular-se a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato.

Ramos (2008) destaca que uma educação dessa natureza precisa ser politécnica, propiciando aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura

construídos pela humanidade, bem como a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Sendo que o trabalho é esse caminho, como realização e produção humana no seu sentido mais amplo, como também como práxis econômica.

Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politecnicidade não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (RAMOS, 2008, p. 3).

De acordo com Saviani (2003), a noção de politecnicidade encaminha-se na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais, o autor destaca que a noção de Politecnicidade resulta, fundamentalmente, da problemática do trabalho. Esta tem como ponto de referência a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral, assim toda a educação organizada dá-se a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho.

Para compreendermos o trabalho como princípio educativo é necessário entender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, mas não podemos confundir com o “aprender fazendo”, e nem com a formação para o exercício do trabalho.

Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individuação, de constituir-nos como sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva (ARROYO, 2011, p.143).

O autor descreve que a ênfase no trabalho como princípio educativo não passa a existir com as demandas do industrialismo, com a preocupação em preparar o trabalhador, nem apenas por enfatizar as dimensões educativas referida à produção e às suas transformações técnicas.

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador (ARROYO, 2011, p.152).

Assim, Ramos (2003) expressa que o trabalho é princípio educativo em sua dimensão ontológica, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Na dimensão histórica, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

Essas são idéias comprometidas com a formação humana que permita a compreensão do trabalho no seu sentido ontológico-histórico e os fundamentos técnico-científicos das bases produtivas presentes na sociedade moderna, numa perspectiva que se oponha aos mecanismos de expropriação do conhecimento produzidos historicamente pelo sistema capitalista. O conhecimento é tomado na sua historicidade e permite a compreensão do real de modo não fragmentado (BLENGINI, 2011, p. 12).

De acordo com Frigotto (2010), o trabalho como princípio educativo resulta do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, e têm necessidades básicas. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos

ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Dessa forma, o trabalho como princípio educativo torna-se um princípio ético-político.

O trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se compreenda primeiramente o trabalho humano em si, como meio pelo qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência; portanto, como categoria ontológica da práxis humana que se manifesta de forma específica conforme o grau de “desenvolvimento social atingido historicamente” pela humanidade em suas relações sociais de produção. O trabalho assalariado, por sua vez, vem a ser a referida forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à lógica da mercadoria (RAMOS, 2008, p. 6).

Arroyo (2011) destaca o impacto do trabalho como princípio educativo na formação humana e no conjunto das relações sociais. Neste aspecto, aproxima-se de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individuação, de constituição dos sujeitos sociais e culturais livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, em que o trabalho, a técnica produtiva sejam objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva. Para o autor, buscamos no trabalho, na produção da existência, da cultura, dos valores, das linguagens, elementos para uma melhor compreensão da formação humana.

Em outra direção, na concepção capitalista burguesa de profissionalização, o ensino profissionalizante tem como pressuposto a fragmentação do trabalho:

Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo (SAVIANI, 2003, p. 138).

De acordo com Ramos (2008), formar profissionalmente não é preparar somente para o trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, suas conquistas e seus revezes, como também capacitar para o exercício independente e crítico de profissões. A profissionalização incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Como esperamos ter anunciado na primeira seção desta exposição, no passado, como na atualidade, as especializações profissionais, logo a profissionalização, passam a existir em consequência de mudanças de ordem técnico-organizativa no sistema econômico das sociedades, afetando ao mesmo tempo as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários (MANFREDI, 2002, p. 36).

Ramos (2008) menciona que, para que aconteça uma verdadeira profissionalização, é preciso garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos em sua historicidade, sintetizando humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades é uma utopia a ser construída coletivamente.

Para isto, precisamos primeiramente pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista; e, ainda, conceber um projeto unitário de ensino médio. Um projeto assim definido teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construírem seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social (RAMOS, 2008, p. 6).

Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como sublinha Frigotto (1989),

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o

trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (Frigotto, 1989, p.8).

Ramos (2008) enfatiza que compreender o trabalho como meio social de produção da existência possibilita entender que, para que a humanidade exista, todos têm que trabalhar. E se alguns não o fazem, é porque vivem da exploração do trabalho dos outros.

De acordo com Manfredi (2002), é possível estabelecer relações entre trabalho, emprego e qualificação para o trabalho. A história do trabalho e suas transformações permitem-nos conjecturar cenários mais abrangentes e constatar que: conceitualmente, existe uma diferença entre “trabalho” e “emprego”; a natureza, os tipos e as condições de emprego dependem muito mais de mecanismos estruturais que de processos educativos, sejam eles intencionais ou não, escolarizados ou não; a educação, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego.

Um projeto unitário de ensino tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social. Além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância seu sentido histórico, posto que, na educação básica, se explicita mais claramente o modo como o saber relaciona-se com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva. Ressaltamos, nesse caso, o trabalho também como categoria econômica, a partir do qual se justificam projetos que incorporem a formação específica para o trabalho (RAMOS, 2008).

As relações entre escola e trabalho dão-se num contexto histórico de movimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações no campo da tecnologia, da ciência, das formas de comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável, com o aumento do emprego por conta própria, temporário – enfim, um movimento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução do emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado. Há que considerar que o desenvolvimento tecnológico propiciado pela ciência moderna e pelas inovações tecnológicas está gerando mudanças quantitativas e qualitativas nos postos de trabalho e na estrutura ocupacional (MANFREDI, 2002, p. 50-51).

Percebemos, no entanto, que, no decorrer da história, a escola vem tornando-se essencial à sociabilidade humana e, com isso, intensifica-se seu caráter classista, pois está sob o domínio do sistema capitalista, cuja fase atual é de desenvolvimento das forças produtivas ancorado na ciência, na técnica e na tecnologia.

De acordo com Lima Filho, Moura e Silva (2012), o modo de produção capitalista tem, como estratégia fundamental, a divisão social e técnica do trabalho, e, em decorrência desse metabolismo, requer um sistema educacional classista, delineando uma escola que forma seres humanos de todas as classes, unilaterais, mutilados.

Este sistema separa trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, é claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa na sociedade que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (LIMA FILHO; MOURA; SILVA, 2012).

Dessa forma, Oliveira (2012) ressalta que o capital utiliza, no seu processo de reestruturação, a expansão da precarização do trabalho como forma de ampliar seu poder político e econômico sobre os trabalhadores.

Se no plano político é possível apontar para práticas desenvolvidas pelo capital objetivando conquistar o consentimento ativo dos trabalhadores, no plano econômico é extremamente visível o quanto, para o capital, a precarização assegura o aumento da extração da mais-valia, uma vez que os trabalhadores mostram-se não só desprovidos de direitos trabalhistas e previdenciários, como também o valor de sua hora de trabalho esta bem abaixo dos trabalhadores contratados em formas não precarizadas (OLIVEIRA, 2012).

Diante do exposto sobre a categoria trabalho, podemos sustentar que os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente em termos de demandas de qualificação e demanda de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações no chamado mundo do trabalho.

2.3 – A categoria empregabilidade: considerações a respeito da concepção dos pesquisadores no campo da educação profissional

Por meio do estudo realizado sobre a categoria trabalho, podemos constatar que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. O trabalho, no sentido ontológico, não é emprego, é a atividade fundamental pela qual o ser humano humaniza-se, cria-se, expande-se em conhecimento, aperfeiçoa-se. Mas, geralmente, o termo trabalho vem associado à ideia de emprego, ou seja, à atividade remunerada.

Cientes de que o trabalho se estabelece como uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, como força social de produção e bens e serviços e como fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas, podemos afirmar que o trabalho motiva as relações de classe e, por isso, também constitui objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais, revelando-se um dos principais componentes das esferas políticas.

Neste sentido, Manfredi (2002, p.49) explica que “a natureza, os tipos de trabalho e as condições de emprego dependem muito mais de mecanismos estruturais que de processos educativos, sejam eles intencionais ou não, escolarizados ou não”.

Dessa forma a educação, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego. Novos postos de trabalho e o aumento do número de empregos dependem de processos estruturais de organização da produção, da natureza do mercado de trabalho, da estrutura ocupacional e dos mecanismos macroeconômicos e políticos que regulam o funcionamento da economia capitalista (MANFREDI, 2002, p.50).

A procura da conexão entre trabalho e educação tem acirrado o anseio em conhecer melhor o mundo do trabalho e também a sensibilidade para as virtualidades formadoras do trabalho e, sobretudo, para os processos de formação do trabalhador, da classe trabalhadora, sua pressão para que os trabalhadores sejam reconhecidos como sujeitos políticos e culturais. Busca-se, assim, elementos para uma melhor compreensão da formação humana,

para repensar a teoria da educação no trabalho, na produção da existência, da cultura, dos valores, das linguagens (ARROYO, 2011).

Franco (2011) declara que, do ponto de vista dos empresários, a formação profissional tem um endereço claro, aumentar a produtividade do trabalho, a qualidade e a competitividade dos produtos, gerando riquezas. Dessa forma, o que explica a emergência de tais categorias é o fato de que:

A formação profissional é vista como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural (FRANCO, 2011, p. 101).

Numa tentativa de adequar a educação aos imperativos da nova ordem econômica, bem como de representar estratégias das elites visando a retirar da materialidade das relações capitalistas a responsabilidade pela exclusão social e pelo desemprego em massa é que despontam conceitos como os de competência, empregabilidade e flexibilidade (OLIVEIRA, 2003). Um exemplo são as premissas da Política para a Educação Profissional formuladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Trabalho (MTb) em 1995, que apresentam a Educação Profissional como complementar à educação básica regular e indicam, como seu objetivo, a empregabilidade (MEC/MTb, 1995).

Os itens a seguir constituem as premissas (MEC/MTb,1995) desse caráter da educação profissional: a) A empregabilidade envolve três fatores inter-relacionados: investimentos geradores de trabalho, serviços de intermediação eficientes e educação contínua do trabalhador. b) Esses três fatores decorrem da crescente globalização e competitividade da economia. Processos de modernização e reestruturação começam em setores de ponta, mas rebatem em todo tipo de empresas – até o mercado informal. c) Começa a nascer, desse processo, a exigência de um novo perfil do trabalhador, capaz não apenas de “fazer”, mas de “pensar” e “aprender” continuamente. d) A construção desse perfil exige, antes de tudo, educação básica de qualidade. Depende, também, da educação profissional permanente, mas sempre com começo, meio e fim – ou seja, focalizado no mercado, garantindo ao

trabalhador chances de entrada e saída no processo de formação, ao longo de sua vida profissional.-.

A discussão da empregabilidade baseia-se numa recente nomenclatura dada à capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e à dinâmica dos novos mercados de trabalho. Com o advento das novas tecnologias, da globalização da produção, da abertura das economias, da internacionalização do capital e das constantes mudanças que vêm afetando o ambiente das organizações, emerge a necessidade de adaptação a tais fatores por parte dos empresários e profissionais.

A palavra empregabilidade é uma palavra nova. No Brasil, a discussão sobre a empregabilidade ainda é recente e recebeu destaque maior a partir dos anos 1990. É uma discussão colocada em função das transformações ocorridas no mundo do trabalho. Assim sendo, conforme anuncia Oliveira

Esta “nova” palavra consiste num conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações, necessários ao profissional em qualquer organização. Atualmente, em um mercado em constante mutação é mais importante manter-se competitivo, do que conseguir um emprego. O principal desafio do novo profissional consiste em preparar-se para várias carreiras e diferentes trabalhos – às vezes, até, simultâneos (OLIVEIRA, 2005, p. 700).

O conceito de empregabilidade tem ainda contornos pouco delineados e há diversas abordagens dadas ao tema (BRAGA, 2001, p. 34). Um dos primeiros consultores da chamada recolocação profissional¹⁷ a abordar o tema foi Minarelli no fim da década de 1990, o qual entende a empregabilidade como a capacidade de um profissional estar empregado, mas muito mais do que isso, a capacidade do profissional de ter a sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mercado de trabalho.

¹⁷ Recolocação profissional é uma denominação que, em geral, caracteriza a atividade de consultoria que objetiva oferecer apoio e orientação para facilitar o processo de recolocação profissional no mercado de trabalho. A pessoa-física contrata esses serviços e arca totalmente com os seus custos, estando empregado ou não (MORAES, 2012, disponível em <http://www.guiarh.com.br/x7.htm>, acesso em 15/05/2012).

Minarelli (1995) estabelece o que ele chama de seis pilares da empregabilidade, necessários para a segurança profissional do indivíduo: 1) Adequação da profissão à vocação: para tornar-se um bom profissional e um ser humano realizado, o indivíduo deve conciliar a sua função com a capacidade, expectativas, aptidões e interesse pelo que faz; 2) Competência profissional: preparo técnico; capacidade de liderar pessoas; habilidade política; habilidade de comunicação oral e escrita em, pelo menos, dois idiomas; habilidade em marketing; habilidade de vendas; capacidade de utilização dos recursos tecnológicos; 3) Idoneidade: A idoneidade implica confiança de parte a parte e entre outros fatores, podem-se considerar: ética; conduta; correção; respeito; responsabilidade; 4) Saúde física e mental: Cuidar do equilíbrio, do desgaste exagerado, cuidar do corpo, pessoas saudáveis têm bons relacionamentos e interação de maneira favorável, evitar vícios como fumo, álcool e drogas. Manter sua autoestima e sua capacidade de realizar projetos; 5) Reserva financeira e fontes alternativas de aquisição de renda: a perda do emprego significa a perda da entrada de receita, a reserva constitui-se numa defesa para aqueles momentos de emergência que podem surgir no dia-a-dia ou após uma demissão; 6) Relacionamentos: são os contatos mantidos com outros profissionais do mercado, servem como intermediários para o acesso a informações e oportunidades de trabalho.

Malschitzky (2002) define empregabilidade como a busca constante do desenvolvimento de aptidões e competências agregadas por meio do conhecimento específico e pela multifuncionalidade, as quais tornam o profissional competente à aquisição de trabalho dentro ou fora da empresa.

O termo surgiu na última década, pela necessidade dos trabalhadores de adquirir novos conhecimentos que os habilitassem a acompanhar as mudanças no mercado de trabalho. Até então, as oportunidades de trabalho eram oferecidas principalmente pelas indústrias. A partir daí passam a surgir vagas no setor de serviços, exigindo um outro perfil de trabalhador, que tenha competência para desenvolver as novas atividades (MALSCHITZKY, 2002, p. 32).

A empregabilidade está relacionada a qualquer modalidade de trabalho, seja na montagem do próprio negócio ou na prestação de serviços como empregado de uma pequena, média ou grande empresa (MALSCHITZKY, 2002).

Pastore (2000) explica que os postos de trabalho estavam escassos, e pelo fraco crescimento econômico, trabalhar dependia de haver empregos e também da capacidade individual. Segundo o autor, ser “empregável” depende de uma série de requisitos que não eram exigidos no passado, pois o mundo moderno vem sendo marcado por uma intensa transformação no campo da empregabilidade.

Uma das características mais marcantes dos mercados de trabalho do mundo atual é a substituição gradual do emprego fixo, de longa duração e em tempo integral por outras formas de trabalhar. Dentre elas, citam-se o trabalho em tempo parcial, a subcontratação, a terceirização, o trabalho por projeto (que tem começo, meio e fim) e o realizado à distância, como por exemplo, o “teletrabalho” ou “telecommuting”¹⁸ (PASTORE, 2000, p. 3).

Para Pastore (2000), essas novas formas de trabalhar exigem novas habilidades e, sobretudo, novas atitudes. O mundo do trabalho apresenta-se menos protegido pelo fato de as empresas reduzirem o número de emprego fixo. As proteções básicas (aposentadoria, seguro-saúde, seguro-desemprego, etc.) que estavam atrelados aos vínculos empregatícios, tornam-se portáteis e vinculadas às pessoas e não aos cargos.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2001) define empregabilidade como uma capacidade do indivíduo para assegurar e manter um trabalho digno, para progredir dentro da empresa e entre os empregos, e para fazer face à evolução das tecnologias e condições do mercado de trabalho (WRIGHT, SILVA e SPERS, 2010).

Alves (2007, p. 60) alerta para a polissemia do termo empregabilidade

Como muitas outras palavras hoje em voga, também esta é objeto de um consenso semântico generalizado que dispensa, à

¹⁸ Teletrabalho ou telecommting é o ato de trabalhar a partir de um local remoto, geralmente um lar de família. Isto é feito com o uso de várias tecnologias como telefone, fax e internet. Muitos também são criados com recursos de conferência via Web, via modem ou webcan, ou pelo menos, uma chamada de conferência. Na maioria dos casos, os equipamentos de teletrabalho são fornecidos pela empresa, porém cabe ao teletrabalhador fornecer um espaço de escritório livre de distrações. Considera-se nesta perspectiva que, para o teletrabalhador, os benefícios são abundantes. A maioria aproveita a flexibilidade em trabalhar suas próprias horas, em seu próprio ritmo, desde que todos os prazos sejam cumpridos (Disponível em www.optics.wisegeek.com/topics/telecommute.htm#).

partida, qualquer tipo de definição. No entanto, este consenso é apenas aparente. A polissemia da noção de empregabilidade está patente nas diferentes definições produzidas no campo científico, nos usos que decorrem da sua utilização enquanto categoria de ação das políticas de emprego e nos significados que lhe são atribuídos, por exemplo, nos documentos produzidos no âmbito da Comissão Europeia e da OCDE¹⁹.

De acordo com Shiroma (1998), o termo empregabilidade tem sido utilizado, na literatura presente, para delinear a elaboração das habilidades necessárias para que sejam construídas habilidades específicas, as quais podem ser aplicadas em muitos serviços, embasando a preparação para muitas ocupações diferentes.

Dentre essas habilidades básicas estão àquelas relativas à comunicação, relações interpessoais, solução de problemas e gestão de processos organizacionais [...]. O conceito de habilidades para a empregabilidade teve origem entre os educadores especialmente aqueles que trabalhavam em programas destinados a facilitar o emprego (reabilitação profissional, orientação vocacional, treinamento). Gradativamente, foram os empregadores que passaram a determinar quais eram as habilidades que de fato permitiriam que um sujeito adquirisse ou não o emprego, focando as habilidades específicas através de testes de admissão que, em geral, consistiam em avaliação de habilidades gerais, testes de personalidade, complementado por avaliação de desempenho para tarefas específicas (SHIROMA, 1998, p. 2).

A autora também destaca que a emergência do conceito de empregabilidade causou controvérsias, inspirou congressos, serviu de justificativa à criação das políticas de emprego, norteadas por políticas educacionais e, assim, convocou os pesquisadores das diversas áreas a debruçarem-se sobre o tema.

¹⁹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sua missão é promover políticas que melhorem o desenvolvimento econômico e bem-estar das pessoas ao redor do mundo. A OCDE é um fórum no qual os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas comuns. Trabalham com os governos para compreender o que impulsiona a mudança econômica, social e ambiental. Medindo a produtividade e os fluxos globais de comércio e investimento. Analisam e comparam dados para prever tendências futuras (Disponível em <http://www.oecd.org/>. Acesso em 15/05/2012).

Oliveira (2003) esclarece que o conceito de empregabilidade é composto a partir da estrutura econômica caracterizada pela eliminação de postos de trabalho e pelo aumento da competição entre os trabalhadores.

De acordo com o autor, nas discussões a respeito das possibilidades de superação do desemprego existente, o primeiro elemento considerado; sob a ótica da empregabilidade; passa a ser a necessidade de os indivíduos disporem de habilidades e conhecimentos adequados aos interesses da produção.

É importante destacar que alguns autores abordam a capacidade de empregabilidade como a solução para o problema do desemprego, como se os outros fatores não tivessem influência alguma. Dessa forma, acredita-se que só os incompetentes ficam desempregados, o que significa que a causa do desemprego não é ocasionada pela falta de emprego, mas sim pela inadequação da qualificação às novas exigências do mercado (BRAGA, 2001, p. 35-36).

A aceitação da inevitabilidade do desemprego como condição indispensável ao crescimento das economias nacionais e das taxas de lucro das empresas vai a par com a difusão de um discurso que não cessa de “culpabilizar as vítimas” e onde a empregabilidade é o termo que lhe confere a necessária legitimidade científica e que ofusca os interesses, estruturalmente antagônicos, entre capital e trabalho. Com efeito, explicar o desemprego por via, exclusiva da ausência de competências de empregabilidade é ocultar os efeitos sociais e econômicos desta nova fase de acumulação capitalista. Assim, num contexto onde impera a penúria de emprego e uma crescente flexibilização da relação salarial, colocar o ônus do desemprego nos desempregados e explicá-lo por via da sua reduzida empregabilidade é mistificar um problema, por definição complexo, cuja resolução não se compadece nem com medidas compensatórias nem com medidas paliativas (ALVES, 2007, p. 62-63).

Oliveira (2003, p. 36) acrescenta que

A “incapacidade” de criar mecanismos eficazes para a diminuição do desemprego em massa obriga à implementação de mecanismos ideológicos justificadores das contradições na sociedade capitalista. A utilização de justificativas, colocando fora das relações de classe a responsabilidade pela crise existente, é um dos meios utilizados pelo capital visando retardar ou minorar os conflitos atuais.

Dessa forma, o conceito de empregabilidade configura-se como um mecanismo que extrai do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Esse conceito responsabiliza os indivíduos pela busca de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho; justificando o desemprego pela falta de preparação particular para acompanhar as mudanças existentes no mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2003).

Oliveira (2003, p.36-37) aduz que, para a conservação dos empregos, além das condições de empregabilidade, é necessário desenvolver competências:

Embora o conceito fundamental que direciona as discussões sobre a relação emprego versus desemprego seja o de empregabilidade, o conceito de competência também está presente nesta discussão. Na prática, o primeiro carrega a ideia de um possível movimento (tornar-se empregado) e o segundo institui condicionantes para que a empregabilidade possa se realizar. Ou seja, a possibilidade de empregar-se não decorre apenas de qualificações disponíveis pelo cidadão; ele deve ter aquelas competências que interessam ao patrão. O capital, neste momento, tornou-se efetivamente capaz de impor um modelo de trabalhador segundo seu desejo.

A mundialização do capital tende a disseminar, como eixo estruturador de sua política de formação profissional, o conceito de empregabilidade, visto que este opera com clareza ideológica as contradições da mundialização do capital, sistema totalmente avesso às políticas de pleno emprego e geradora de desemprego e exclusão social que aparece, com relativo consenso, nos discursos de neoliberais ou sociais-democratas, como requisito básico para superar a crise do desemprego (ALVES, G. 2007).

O termo empregabilidade tem vindo a impor-se como uma categoria universal de análise do mercado de trabalho, como um referente hegemônico das políticas de emprego e, mais recentemente, das políticas educativas (ALVES, N., 2007, p. 60).

Para entender o quadro recente das políticas educacionais é preciso partir da sua articulação com a globalização que, de acordo com Oliveira:

A globalização, embora seja um fenômeno cujas características gerais relacionem-se à internacionalização do capital, à descentralização da produção e a uma profunda reforma

estrutural do Estado – sob a orientação do receituário neoliberal -, encerra conteúdos distintos de acordo com o papel econômico assumido por cada nação na divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, para os países fora do bloco das nações industrializadas, a reestruturação do Estado, a liberação da economia ao capital estrangeiro, a desregulamentação das relações trabalhistas e a diminuição da ação estatal nas áreas sociais não são expressões universais do fenômeno da globalização, mas sim de um modelo específico de globalização “imposto” a estes países (OLIVEIRA, 2003, p. 12).

Como nos explica Oliveira (2003), o modelo de globalização que se instituiu no Brasil e nos países da América Latina é passível de uma interpretação esclarecedora dos interesses e das contradições associadas ao conceito de empregabilidade:

Ao entender a empregabilidade “não apenas como a capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (Brasil, MTb/Sefor, 1995:9), o governo brasileiro instituiu uma política de educação profissional que, na sua compreensão, pode contribuir para que os setores menos privilegiados ou normalmente excluídos do mercado de trabalho disputem um emprego em melhores condições. Aparentemente, há coerência na relação entre melhor qualificação e maior possibilidade de empregar-se. Contudo, é incoerente desarticular a política de emprego e renda das políticas econômica e social adotadas pelo país (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Oliveira (2003) observa que a articulação dos conceitos de empregabilidade e de competências a um referencial pedagógico, que define um padrão singular de qualidade na educação, acaba redirecionando a educação aos interesses diretos das elites empresariais que têm tais conceitos como elemento basilar para a construção de uma economia com maior potencial de competitividade e produtividade.

O núcleo central da reforma da educação profissional guardou, como um de seus objetivos principais a criação de uma alternativa de política pública que fomentasse maior empregabilidade. Para assegurá-la, as atividades formativas deveriam ser construídas a partir dos interesses imediatos do mercado. A empregabilidade é um conceito ideológico que “desconsidera” os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do aumento do desemprego. Este conceito é destituído de qualquer força teórica e prática para superar a

crise do desemprego. Entretanto isso não implica dizer que o mercado não saia ganhando com o aumento da qualificação dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2003, p. 30).

Nessa nova relação estabelecida entre educação e trabalho é que os indivíduos são responsabilizados pela aquisição de um conjunto de competências necessárias à sua inclusão no mercado de trabalho. Nessa lógica quem desejar ter um maior número de competências deve buscar consegui-las por conta própria, e o mercado seria o melhor espaço para isso.

Atribuir à escola a responsabilidade de garantir um novo tipo de formação, permitindo aos indivíduos que se apropriem de novas competências cognitivas e comportamentais acarreta sua descaracterização como um espaço responsável pela formação dos seus alunos em âmbito mais expansivo que apenas a preparação para o trabalho. Da mesma forma que as elites procuram ocultar os seus interesses políticos e econômicos – ao utilizarem o conceito de empregabilidade como norteador das reformas e das políticas educacionais - , buscam incutir no imaginário social que o seu projeto de educação está acima das contradições de classes (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Precisamos reconhecer que, numa sociedade capitalista, a escola traz, na sua dinâmica interna, a possibilidade de que esse espaço contribua para a formação de trabalhadores numa perspectiva contrária à hegemonia do capital, mesmo partindo das próprias contradições em uma sociedade de classes. Nessa dinâmica, a luta pela manutenção do emprego e a conquista de novos postos de trabalho tornam-se tão necessárias quanto o desencadeamento de ações políticas, visando a fazer da escola um espaço autônomo em relação ao movimento do capital (OLIVEIRA, 2003).

Diante do exposto, esclarecemos que há duas apreensões diferentes da concepção de empregabilidade, uma apresentada e defendida pelo capital, onde esta se estabelece como categoria universal de análise do mercado de trabalho, como um referencial hegemônico das políticas de emprego e recentemente das políticas educativas; a outra, sob a ótica dos pesquisadores que a definem como uma categoria com contornos pouco delineados, composta a partir da estrutura econômica caracterizada pela eliminação de postos de trabalho e pelo aumento da competição entre os trabalhadores que precisam conservar-se empregados.

3. Programas de Educação Profissional no Brasil entre os anos 2003-2012

As políticas de qualificação profissional para a juventude entraram definitivamente na agenda política de progressistas e conservadores como alternativa imperativa, dentre outros aspectos, de superação do quadro de pobreza e de exposição às drogas e à violência que acomete a juventude brasileira. Tomamos essa afirmação como uma das justificativas presentes nos programas oficiais para a educação profissional. Porém, precisamos atentar para o fato de que necessitamos de uma educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, sem o intuito de adaptação e preparação passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista.

Silva (2012) alerta para o fato de que precisamos considerar de que forma “[...] as recentes transformações do modo de produção capitalista e as novas demandas do mundo do trabalho e da educação vêm repercutindo nas condições de existência dos jovens, e impondo novos desafios para as políticas de qualificação profissional”. O autor analisa que, nesse contexto, há diversos e contraditórios projetos pedagógicos de qualificação profissional da juventude, uns que procuram fortalecer as condições de reprodução do sistema do capital, e outros propõem inovações visando a construir bases objetivas e subjetivas para a emancipação da juventude.

Dentre essas políticas, tomamos, como objeto de estudo, os programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC. Para um exame mais efetivo, optamos por analisar como as categorias trabalho e empregabilidade que se apresentam nesses programas. A escolha dessas categorias é justificada por ser o trabalho o meio social de produção da existência, o qual proporciona a organização e o funcionamento das sociedades, por ser uma das questões cruciais que enfrentam os jovens e adultos das classes populares e porque a ideia da inserção no mundo do trabalho pressupõe a passagem por um processo de formação escolar. A categoria empregabilidade justifica-se porque está relacionada à capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados, consistindo num conjunto de

conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações julgados como necessários ao profissional para manter-se competitivo, ocasionando a busca constante do desenvolvimento de aptidões e competências agregadas por meio do conhecimento específico e pela multifuncionalidade.

Como já referimos anteriormente, essas categorias são analisadas nos seguintes Programas:

PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) atende Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram o ensino fundamental. O programa foi instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica.

PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico), criado, no dia 26 de Outubro de 2011, com a sanção da Lei nº 12.513/2011, tem o objetivo proclamado de facilitar o ingresso de jovens na educação profissional. O PRONATEC leva ao ensino técnico a experiência do Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas parciais e integrais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior. O programa pretende ampliar o caminho de acesso à educação profissional para os jovens do Ensino Médio e para os trabalhadores brasileiros sem formação profissional. Constitui-se num programa, tanto de bolsas quanto de financiamento estudantil (MEC, 2011).

Também fazem parte do PRONATEC ações já em operação pelo MEC. Nesse contexto, merece destaque a expansão da Rede E-TEC Brasil. Lançado em 2007, o sistema visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas (MEC, 2012).

3.1 - PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos)

Este tópico tem como objetivo analisar o PROEJA. Esse Programa é proposto como alternativa para a formação de trabalhadores no Brasil por se voltar para a integração das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, visando, além da certificação técnica, à elevação da escolaridade. Pretendemos, no estudo acerca desse programa, identificar as categorias trabalho e empregabilidade, imbricadas nessa proposta de formação para trabalhadores.

Para tanto, pressupondo-se que o PROEJA corresponde a uma proposta de formação profissional e acadêmica para aqueles que historicamente foram excluídos da escola; considerando-se a realidade brasileira como base, a qual revela os entraves do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade; buscamos apresentar o modo como essa política constitui-se, pelo fato da pretensão que ela seja mais ampla do que um programa, não a reduzindo a uma situação temporária, persistente em função das limitações do próprio Estado brasileiro para cumprir o seu dever (BRASIL, 2007).

Tomamos como materiais de pesquisa: o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006; o Documento Base do PROEJA (2007)²⁰; Caderno temático: Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos: PROEJA²¹; sendo que este último fundamenta-se no Documento Base.

Faz-se importante destacar que, no Paraná, a implantação da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos foi realizada como

²⁰ O Documento Base do PROEJA foi apresentado, em sua 1ª edição, em fevereiro de 2006, pelo Departamento de Políticas e Articulação Institucional e Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação. Em agosto de 2007, o MEC apresenta a 2ª edição desse documento, a qual está organizada em 6 partes: 1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil; 2. Percursos descontínuos e em descompasso em relação à Educação Básica no Estado Brasileiro; 3. Concepções e Princípios; 4. Projeto Político-Pedagógico integrado; 5. Aspectos operacionais; 6. Referências Bibliográficas.

²¹ Documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2010, onde se apresentam as Diretrizes que fundamentam e balizam os desdobramentos da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no que tange à concepção, princípios norteadores, matriz político-pedagógica, currículo e avaliação.

política pública designada aos jovens e adultos trabalhadores. Como política, distingue-se da proposta original, pois traz o compromisso de uma formação técnica em nível médio com bases sólidas que assegurem, ao mesmo tempo, os saberes produzidos pela humanidade e a formação para o trabalho em nível técnico (SEED, 2010); neste sentido, contrapõe-se a programa, que pode trazer a lógica do atendimento imediato às demandas de mercado e pode apresentar uma certa superficialidade pelo caráter temporário de sua duração (JORGE; RIBEIRO, 2008).

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) atende Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram o ensino fundamental, foi instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006²², o qual o regulamenta. O programa tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio, elaborado em 2007, situa a questão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, esclarecendo que

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (MEC, 2007, p.9).

O Documento Base, bem como o Caderno temático, apresenta como objetivo central estabelecer uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional

²² As alterações promovidas pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, principalmente no que concerne à ampliação da abrangência transformando o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, não mais limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio, suscitaram a necessidade de produção de novos documentos referenciais, bem como a revisão do Documento Base PROEJA construído ainda na vigência do Decreto 5.478/2005.

técnica de nível médio. Porém Gotardo e Viriato (2009, p. 223) chamam-nos a atenção para o fato de que:

A adoção de uma determinada política não basta para empreender mudanças no curso da história, embora possa garantir ganhos concretos para os trabalhadores, como, por exemplo, a possibilidade de discussão coletiva de um projeto educacional. Daí a relevância de tecer considerações a respeito dos documentos que fundamentam a política de integração curricular do Ensino Médio Integrado e PROEJA.

A justificativa para apresentação do PROEJA parte do pressuposto de que as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais, acarretando um aumento da demanda social por políticas públicas voltadas a essa esfera. Tais políticas precisam pautar o incremento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em teorias bem estabelecidas, respeitando as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. Neste sentido, faz-se fundamental, portanto, que se elabore uma política pública estável, que venha a contemplar a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral daqueles que, de uma forma ou de outra, foram cerceados do direito de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007).

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, como foi denominado inicialmente, é originário do Decreto nº. 5.478 de 24/06/2005, o qual expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos e, em muitas situações, do próprio ensino médio (MEC, 2007).

Tendo, como base de ação inicial, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Programa contava, anteriormente, ao Decreto nº 5.478/2005, com algumas instituições que já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos. Em função dessa situação, a própria Rede, juntamente com outros profissionais, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto,

passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convidou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (BRASIL, 2007).

Anuncia-se, no Documento Base (2007), que não se pode subsumir a cidadania à inclusão no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e ao mundo. Esse largo mundo do trabalho força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho e de desenvolvimento como inexoravelmente ligada à revolução industrial.

A redução do número de vagas no mercado de trabalho faz com que a formação seja redimensionada, tornando-a mais abrangente. Buscar-se-ia, com isso, permitir ao sujeito o conhecimento dos processos produtivos, para que, dessa forma, constitua instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. Para que isso aconteça, a identidade do trabalhador deveria ser matizada por aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais (BRASIL, 2007).

A formação humana presente no Documento Base considera, entre outros aspectos, o mundo do trabalho e a compreensão de elementos da macroeconomia, no sentido de produzir uma estrutura reflexiva que não relacione mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (BRASIL, 2007).

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política

educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p. 33).

Dessa forma, a formação profissional específica e continuada constitui-se numa necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas dos jovens e adultos que a buscam e necessitam dela, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo (BRASIL, 2007). Cabe a EJA repensar a oferta de formação profissional existente e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais na educação profissional e tecnológica.

Uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados expressa no Documento Base é a de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando.

Há, nesse documento, uma diferença em relação ao esclarecimento acerca da integração curricular, a qual não se resolveria através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõem as áreas do conhecimento (GOTARDO; VIRIATO, 2009).

O Documento Base (2007) declara que os alunos do programa não têm garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas a probabilidade de conseguir esses objetivos será maior, pois os alunos terão a possibilidade de ler o mundo, estando no mundo e compreendendo-o de forma diferente da anterior ao processo formativo, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, etc.

Seis princípios consolidam os fundamentos da política de educação profissional e tecnológica, os quais são definidos a partir de teorias de educação e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007).

O **primeiro princípio** diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O

segundo princípio, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio constitui o **terceiro princípio**, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. O **quarto princípio** compreende o trabalho como princípio educativo²³. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. O **quinto princípio** define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos. O **sexto princípio** considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (MEC, 2007, p. 37-38. Grifos nossos).

O Documento Base (2007) também apresenta os aspectos operacionais²⁴, sendo que vamos especificar alguns deles com o propósito de esclarecer como esse programa está organizado. O PROEJA está sob a coordenação geral da SETEC/MEC, a qual coordena o processo de implantação, implementação e avaliação. A SETEC tem a função de organizar um núcleo gestor a ser composto com representantes das Secretarias do MEC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES – e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA é exercido por um comitê nacional, com função consultiva. A composição, as atribuições e o regimento do comitê são

²³ Na seção “A categoria trabalho: considerações a respeito da concepção dos pesquisadores no campo da educação profissional”, procuramos realizar uma discussão sobre o trabalho como princípio educativo, porém sem esgotá-la.

²⁴ O capítulo 5 do Documento Base é destinado aos aspectos operacionais, sendo esses assim divididos: 5.1. Coordenação geral; 5.2. Instituições proponentes; 5.3. Instituições parceiras; 5.4. Modalidades de oferta; 5.5. Oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas; 5.6. Recursos humanos; 5.7. Formação continuada de professores e gestores; 5.8. Material educativo e publicações; 5.9. Monitoramento e avaliação; 5.10. Financiamento; 5.11. Sistema de comunicação e informação; 5.12. Plano de implantação.

definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego (Decreto nº 5.840/2006) (BRASIL, 2007).

O Documento Base (2007) anuncia que, em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006, podem adotar cursos, no âmbito do PROEJA, instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

Além dessas instituições proponentes, podem participar, como parceiras nos projetos, quaisquer organizações da sociedade civil que não visem ao lucro pecuniário na oferta de cursos no âmbito desse Programa.

São consideradas modalidades de oferta de EJA no Programa: quanto à forma: a) presencial – quando o curso for totalmente realizado em local determinado com os alunos e professores presentes; b) semi-presencial – quando mais de 20% do curso for realizado na modalidade de educação à distância. Quanto à formação profissional: a) Educação profissional técnica de nível médio nas formas concomitante ou integrada ao ensino médio na modalidade EJA, visando à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do ensino médio. b) Formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino médio EJA, visando à ampliação de escolaridade (BRASIL, 2007).

Os cursos são gratuitos e de acesso universal. A instituição proponente responsabiliza-se pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. As vagas devem ser ofertadas na forma de edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar. Os critérios para inscrição e matrícula dos interessados no PROEJA são: a) ter ensino fundamental concluído; b) ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação

sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000) (BRASIL, 2007).

O monitoramento e a avaliação são coordenados pela SETEC e incidem sobre: a) a aplicação dos recursos investidos; b) o projeto pedagógico e as instituições, utilizando, para tal, modelo similar ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES; c) o pessoal envolvido no Programa, incluindo os alunos. Para tanto, todos devem estar cadastrados no Sistema de Informações Gerenciais – SIG da SETEC/MEC ou similar.

Os recursos podem ter origem no orçamento da União – recursos do MEC e/ou parcerias interministeriais –, em acordos de cooperação com organismos internacionais ou outras fontes de fomento a projetos de educação profissional e tecnológica. O financiamento é efetuado de forma diferenciada de acordo com as modalidades definidas no Programa e com a natureza jurídica da instituição proponente. Itens financiáveis: a) investimentos em infraestrutura (obras e equipamentos); b) contratação de serviços de consultoria; c) despesas de custeio em geral; d) auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.) e) financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas (BRASIL, 2007).

Diante dessas considerações, as quais tomamos como principais, procuramos apresentar o PROEJA, sua constituição, seus fundamentos, suas concepções e princípios, seus aspectos operacionais presentes nos documentos oficiais, com o objetivo de analisar como e se as categorias trabalho e empregabilidade apresentam-se nesse programa. Para tanto, recorreremos aos estudos realizados no capítulo II desta dissertação, em que discorreremos sobre as categorias trabalho e empregabilidade.

3.1.1 - As categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA

Os estudos realizados permitem-nos afirmar que, ao almejar a integração entre as modalidades e níveis, e apresentar como referência a construção de uma concepção de formação de trabalhadores visando à

superação da dualidade estrutural²⁵, o PROEJA traz uma proposta inédita na história da educação brasileira.

Contudo, podemos afirmar que, apesar de oferecer uma proposta que se aproxima do anseio dos trabalhadores que buscam escolarização, qualificação e certificação, o programa apresenta algumas questões a serem debatidas, entre elas, particularmente, procuramos investigar as categorias trabalho e empregabilidade, visando a entender de que maneira tais categorias podem ser assumidas pelo PROEJA.

Há indicação dos estudos que, para a efetivação enquanto política pública e para o resgate de sua proposição a ponto de torná-la uma realidade na educação brasileira, a construção do PROEJA apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011).

Rummert (2008) destaca que, definida, inicialmente, como modalidade de ensino destinada à alfabetização e/ou elevação da escolaridade e associada à formação profissional, a educação de jovens e adultos inscreve-se num panorama em que as razões estruturais são dissimuladas, o mesmo acontecendo com os diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora, a qual se acha, agora, obscurecida e conceitualmente fragmentada em diversos grupos focais.

É obscurecido, também, por meio de falsos discursos de universalização de acesso e democratização de “oportunidades”, o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho. Tal processo, apesar de seu desempenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho, requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no país, bem como às necessidades de controle social (RUMMERT, 2008, p.176).

²⁵ Compreendida como a existência de projetos educacionais diferenciados para a manutenção da dualidade de classes, representada pela educação geral em contraponto com a educação profissional, a qual tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho (KUENZER, 2002).

Yamanoé (2011) analisa que a autora acentua a falta de comprometimento do Estado com uma educação de qualidade para jovens e adultos, julgando as políticas destinadas a esse público marcadas ideologicamente pelos interesses da divisão social e técnica do trabalho. Dessa forma, reiteramos a afirmação de Franco (2011, p. 101) “a formação profissional é vista como uma resposta estratégica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca de qualidade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural”. Sob essa análise, o objetivo da educação para jovens e adultos está na reafirmação da exclusão do acesso ao conhecimento, assim sendo, ganha corpo a concepção de empregabilidade no discurso do capital.

Mas, contraditoriamente, uma das possibilidades de superação da dualidade estrutural proposta pelo PROEJA é a integração dos conhecimentos, pela qual o ser humano não seja formado somente para pensar ou somente para executar.

Sob essa perspectiva, os conhecimentos científicos são considerados como oriundos da prática produtiva e, portanto, indissociáveis dela. Sendo assim, não existem conhecimentos estritamente teóricos ou conhecimentos estritamente práticos, mesmo que haja desintegração de conhecimentos produzida durante a história a partir do dualismo de classes (YAMANOÉ, 2011, p. 15).

Frigotto (2010a, p.42) sinaliza para um risco que temos presente, o de que o trabalho, como um todo, adota uma atitude que tem como ponto de partida o caráter de classe do processo de conhecimento, à medida que tal processo efetiva-se no interior de uma sociedade separada em classes, onde há disputa entre interesses antagônicos. Ou seja, o conhecimento, quer em sua produção, quer em sua divulgação, articula-se com interesses de classes.

Dessa forma, entendemos que o trabalho educativo na escola pública deveria determinar uma adequação aos interesses dos trabalhadores, compreendidos como classe. Tais interesses não devem ser restritos às questões imediatas, embora não possam ser descartadas. O ideal é a garantia de que a classe trabalhadora aproprie-se de conhecimentos para além da qualificação para o mercado de trabalho (YAMANOÉ, 2011, p.72).

Ao propagar a necessidade de construir uma sociedade “justa e igualitária”, o Documento Base do PROEJA, ao mesmo tempo, indica que a sociedade de classes permanecerá, bem como todas as suas mazelas, que, na educação, se refletem pela exclusão do sistema de ensino daqueles que, por distintos motivos, não conseguem aprender no tempo considerado “normal” (GOTARDO; VIRIATO, 2009).

Na direção dessa interpretação, diante da possibilidade das políticas educacionais e das práticas educativas revelarem-se expressões das contradições presentes na sociedade, podemos afirmar que as políticas para o PROEJA, apesar de visarem ao embate entre as classes sociais fundamentais, por meio da qual a classe trabalhadora disputa a hegemonia, podem constituir-se em novas estratégias de perpetuação da dualidade estrutural, pois não garantem o fim de formações diferenciadas para as diferentes classes, já que essa divisão está posta socialmente. No entanto, se constituem numa possibilidade de acesso aos conhecimentos cientificamente elaborados, acumulados historicamente, resultado do trabalho social (YAMANOE, 2011).

Deitos *et al.* (2012) afirmam que a conjectura das políticas sociais, incluindo a política educacional, está implantada num conjunto de políticas e medidas adotadas para assegurar a hegemonia de um dado projeto social, político e econômico socialmente em disputa.

Dessa forma, a política educacional, em particular a empreendida por meio do PROEJA, dirigida pela instituição jurídico-estatal, é uma componente do processo social de produção e como tal compõe as condições sociais de produção. Como é determinada socialmente pelo processo social de produção e pelas mudanças ocorridas na força produtiva do trabalho, sofre as circunstâncias diversas desse processo. Desse modo, a política educacional e, em particular, a política pública implementada por meio do PROEJA deve ser examinada considerando-se esses elementos socioeconômicos, constituintes particulares do processo social de produção (DEITOS *et al.*, 2012, p.67).

Assim Zanardini, Lima Filho e Silva (2012) expressam que o PROEJA está colocado no espaço da contradição e, portanto, apresenta limites no que diz respeito à emancipação dos sujeitos que atende, avançando sobre a interpretação liberal que reduz aos indivíduos e às escolas a culpa pelo

insucesso, pela falta de qualidade e pela ineficiência da educação propaladas na década de 1990.

Para Blum (2011), há convergência entre o processo de reestruturação produtiva e o processo de escolarização, no qual está inserida a Educação de Jovens e Adultos, vinculando-se a determinados pressupostos teóricos e políticos adotados e retomados da Teoria do Capital Humano, que se traduz no atual contexto a partir da concepção de empregabilidade.

Apesar do Documento Base (2007) posicionar-se contra as políticas neoliberais que atribuem à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento da nação, haja vista que essa sustenta-se na Teoria do Capital Humano, apresenta um trecho em que a tese mencionada é defendida, salientando a importância que tem a educação para o desenvolvimento da nação e apresentando sua concepção de educação:

A experiência histórica tem demonstrado que não há desenvolvimento econômico se não acompanhado de desenvolvimento social e cultural. A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho (p. 31).

Yamanoe (2011, p.40) adverte que há uma dúvida nesse fragmento: “se ele se trata de uma confusão teórica ou se subentende uma continuidade das políticas traçadas na década de 1990, orientadas pelos organismos internacionais”.

Na apresentação da 1ª edição do Documento Base (2006, p. 5) é anunciado que:

A implementação do PROEJA compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo : **a expansão da oferta pública de educação profissional**; o desenvolvimento de **estratégias de financiamento público** que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da **formação integral do cidadão** – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico sociais – trabalho, ciência e cultura – **e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social.**

De acordo com Yamanoe (2011) o Documento destaca que a direção tomada pelo programa é a de ampliação do acesso à oferta pública de educação profissional, financiada pelo Estado como estratégia de inclusão social. Tal oferta, ao ser pautada na concepção de formação integral do cidadão, deve combinar trabalho, ciência e cultura. O documento também salienta que “para o Estado há uma relação entre inclusão social e formação integral do cidadão, visto que a estratégia política é ampliar a oferta de educação profissional a fim de que essa permita a inclusão de sujeitos socialmente excluídos” (p.34).

Porém, Kuenzer (2000) chama a atenção que precisamos entender que a elaboração de uma nova proposta pedagógica, que conduza à integração de todas as dimensões da vida humana (trabalho, cultura, ciência e tecnologia) não é um problema pedagógico, mas um problema político e socioeconômico.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista. Ou seja, por contradição, a necessidade do estabelecimento de outra relação com o conhecimento, na perspectiva do já produzido e dos caminhos metodológicos para a sua produção, tendo em vista o enfrentamento da exclusão, generaliza-se para os que historicamente têm vivido do trabalho (KUENZER, 2000, p.33).

Como já citamos anteriormente, o trabalho exige habilidades e conhecimentos que são transmitidos pelo processo de aprendizagem, ligando ontologicamente a educação ao processo de trabalho (BRAZ e NETTO, 2011). Portanto, a necessidade de formação na escola é colocada para aqueles que, por viver do trabalho, são pauperizados econômica e culturalmente. Para estes, a escola é um espaço singular para apreender e compreender o mundo do trabalho, pela mediação do conhecimento, como produto e como processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência (KUENZER, 2000, p.34).

O Documento Base (2007) afirma que os cidadãos afastados da escola, convictos da falta que faz a escolaridade, retornam a EJA por acreditar que a falta de postos de trabalho e lugares de emprego está associada

exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. No entanto, o Documento Base (2007) expressa que a escola pública, em geral, não consegue assegurar a educação científica, dificultando, na prática, que seus egressos alcancem uma formação humana integral ou continuem os estudos na educação superior.

Os motivos desse “não alcançar” muitas vezes não são inerentes ao sistema de ensino, mas a uma série de determinantes sociais e econômicos que reforçam as condições de desfavorecidos com que os jovens se defrontam cotidianamente. Dessa forma, lhes resta, quando muito, a formação profissional de caráter meramente instrumental em uma escola patronal ou privada, para um posto de trabalho (BRASIL, 2007, p.27).

Dessa forma, o aluno em questão não tem, na escola, a sua ocupação exclusiva, ao contrário, a escola faz-se necessária para a manutenção ou obtenção de emprego, que é o que garante a sua subsistência. Essa constatação remete-nos à noção de empregabilidade, em que os sujeitos buscam invariavelmente o desenvolvimento de aptidões e competências agregadas por meio do conhecimento específico e pela multifuncionalidade, as quais tornam o profissional competente à aquisição de trabalho em seu sentido econômico.

O Documento Base (2007) salienta que “o atual momento de crise da ordem moderna impõe o desafio de pensar novas formas de relação com o trabalho, novas alternativas de sobrevivência que não passem, necessariamente pelo assalariamento”. Essa afirmação é condizente com as premissas da Política para a Educação Profissional (MEC/MTb, 1995)²⁶, as quais têm, como objetivo, a empregabilidade: “começa a nascer, desse processo, a exigência de um novo perfil do trabalhador, capaz não apenas de ‘fazer’, mas de ‘pensar’ e ‘aprender’ continuamente”. Esse novo perfil remete ao trabalhador à capacidade de adequação às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho.

²⁶ Citadas e comentadas no tópico: Empregabilidade: considerações a respeito da concepção dos pesquisadores no campo da educação profissional, desta dissertação.

O Documento do Paraná (2010) afirma que as exigências atuais do mundo do trabalho demandam um crescente domínio das ciências incorporadas como força produtiva, determinando ao trabalhador maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Esta afirmação aponta para a perspectiva da empregabilidade, a qual está relacionada à capacidade de adequação do profissional às novas demandas do mercado de trabalho; incidindo num “conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações necessários ao profissional em qualquer organização” (OLIVEIRA, 2005); para tanto, o indivíduo precisa ter competência profissional, o que exige preparo técnico. Nessa perspectiva, afirma Franco (2011) que a formação profissional tem o objetivo claro de aumentar a produtividade do trabalho, a qualidade e a competitividade dos produtos, gerando riquezas.

Neste sentido, Kuenzer (2005) explica que há uma facilidade da pedagogia toyotista em apropriar-se de concepções da pedagogia socialista, enfatizando o ponto de vista do capital e proporcionando ambiguidade nos discursos e nas práticas, a qual tem levado a supor que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas, de fato, passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim, algumas categorias presentes em outro modo de produção passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: “formação do homem em todas as dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante” (KUENZER, 2005, p. 1).

Ao apresentar as concepções que norteiam a implementação do PROEJA, o Documento Base aponta para:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 35).

As orientações oficiais para o PROEJA assinalam a defesa da necessidade de uma formação integral, que busque contribuir para a compreensão do mundo do trabalho e as múltiplas relações presentes nele. Pensada assim, essa formação contribui para que os sujeitos sejam capazes de compreender e inserirem-se na realidade atuando de “forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (MEC, 2007). Corroborando essa apreensão, Braz e Netto (2011) afirmam que o trabalho é uma categoria que faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade, tornando-se indispensável e central para a compreensão do fenômeno humano-social, sendo sempre tratado como atividade coletiva, jamais um processo capaz de se desenvolver ou de se realizar como atividade isolada.

Neste sentido, o Documento Base (2007) explica que:

[...] o que realmente se pretende com o PROEJA é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Partindo dessa prerrogativa, o Documento Base assume o trabalho como uma questão central, em sentido amplo, por meio do qual o ser humano produz e reproduz a vida, tomando o trabalho sob sua concepção ontológica, em que este é um processo que permeia todo o ser do homem, constituindo sua especificidade, não se reduzindo à atividade laborativa ou emprego (KOSIK, 1976).

Como já relatamos neste tópico, o Documento Base (2007) apresenta seis princípios, os quais consolidam os fundamentos da política de educação profissional e tecnológica, dentre eles, destacamos, como objeto de análise, o quarto princípio que:

[...] compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (MEC, 2007, p. 38).

A afirmação da concepção de trabalho como princípio educativo enfatiza que a questão principal não está no trabalho como profissão apenas, mas sim em seu sentido ontológico. Reiteramos a concepção de Ramos (2003), o qual destaca que o trabalho é princípio educativo em sua dimensão ontológica à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Neste sentido, o trabalho se estabelece como eixo integrador do currículo, possibilitando o acesso aos conhecimentos que permitem compreender os fundamentos da prática do trabalho.

O documento do Estado do Paraná (2010) também se propõe a tomar o trabalho como princípio educativo. Essa opção é claramente identificada na contextualização da educação profissional no Paraná

A SEED, através do Departamento de Educação Profissional, assumiu o compromisso com uma política de Educação Profissional que tem o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana (PARANÁ, 2010, p.18).

O trabalho como princípio educativo, pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem, é o primeiro princípio norteador que fundamenta a política de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

Neste sentido, Ramos (2005) argumenta que “assumir o trabalho como princípio educativo implica em desenvolver uma formação baseada no

processo histórico e ontológico de produção da existência humana”, reconhecendo o conhecimento científico como uma de suas dimensões.

O documento do Estado do Paraná (2010, p.22), propaga que o “entendimento do trabalho como princípio educativo perpassa a compreensão da necessidade primária do homem que é a produção material da própria vida, a qual ocorre pelo trabalho”. Dessa forma, o homem aprende a produzir a sua existência produzindo-a e, assim, produz conhecimento. Nessa perspectiva, a educação articula-se ontologicamente ao processo de trabalho.

Segundo o documento do Estado do Paraná:

Tomar o trabalho como princípio educativo implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, teórica e prática, em todos os momentos, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e tecnológica, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos (PARANÁ, 2010, p.25).

Partindo dessas constatações, evidenciamos a tendência em defender a concepção de trabalho como princípio educativo. Da mesma forma, podemos afirmar que os documentos que normatizam o PROEJA apontam para uma formação humana que integre conhecimento científico e prática do trabalho. Tanto o Documento base (2007) quanto o Documento do Estado do Paraná (2010) asseguram que o PROEJA deve tomar o trabalho como princípio educativo e que, portanto, além da integração curricular, é fundamental a integração de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o PROEJA apresenta-se como espaço privilegiado para a realização do trabalho como princípio educativo enquanto método de trabalho educativo. Isso porque a própria organização curricular já pressupõe a integração de conhecimentos e a relação entre realidade imediata e conhecimentos sistematizados. Sendo assim, apesar dos limites inscritos em uma política educacional originada na sociedade capitalista, a fim de atender aos interesses de formação de mão de obra para essa sociedade, as possibilidades se apresentam na prática educativa em si, em sua realização representada pela aula (YAMANOE, 2011, p.74).

No entanto, as possibilidades inscritas na categoria trabalho como princípio educativo acontecem no trabalho educativo, por este constituir-se num campo de autonomia na opção teórico-metodológica do professor,

considerando o trabalho coletivo, a organização da estrutura escolar, a garantia de investimentos, entre tantos outros elementos fundamentais ao trabalho educativo (YAMANOE, 2011).

Nesse entendimento, a opção pelo princípio educativo do trabalho constitui-se numa utopia a ser perseguida, por não se firmar na totalidade das políticas, apontando para o tensionamento presente na elaboração e implementação de políticas educacionais. Assim, Yamanoe (2011, p. 73) afirma que tomar o trabalho como princípio educativo vai além de uma utopia a ser realizada numa sociedade em que o trabalho não seja subjugado ao capital. “Constitui-se enquanto possibilidade concreta ao passo que pode mediar a apropriação de conhecimentos científicos sem que esses sejam transmitidos como meras representações”.

Entendemos, assim, que o PROEJA, no Estado do Paraná, está colocado no contexto de atendimento de duas direções antagônicas: o acompanhamento às demandas do processo de reestruturação produtiva e o atendimento às demandas dos trabalhadores que requerem escolarização como possibilidade de ingresso e permanência no mercado de trabalho (BLUM, 2011).

Dessa forma, Blum (2011) pondera que a implementação do PROEJA, ao mesmo tempo em que traduz as intenções de um dado projeto social, político e econômico hegemônico, também atende as demandas da classe trabalhadora, na medida em que, ao tomar o pressuposto da integração entre ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos, agrega a necessidade de formação escolar para o ingresso no mercado de trabalho.

No decorrer de seu percurso histórico, a sociedade capitalista possibilitou o estabelecimento da educação profissional, ou seja, de uma modalidade educativa que tem como finalidade formar para as demandas das práticas produtivas. Apontamos que a defesa da educação profissional, mesmo que integrada, está inteiramente agregada ao modo de produção que separa a educação do trabalho, visto que o trabalho assume o caráter de exploração de uma classe por outra. Apesar de ser uma proposta que vise a superar a dualidade estrutural na educação, a mesma não se torna possível sem a superação do modo de produção que gera essa dualidade (YAMANOE, 2011).

As relações de produção e reprodução de desigualdades e exclusões no quadro estrutural de dominância do capital fazem com que:

[...] o PROEJA, de um lado, contribua para a formação de trabalhadores necessários para implementar o processo de reestruturação produtiva e, também sob o mito da empregabilidade, represente a necessária profissionalização requerida pelos jovens e adultos trabalhadores na luta pela sobrevivência e, de outro lado, como um componente das políticas públicas para a educação, incorpore todos os elementos do direito social e, portanto, como uma política educacional, requer condições qualitativa e quantitativamente elevadas e amplas para, sob a perspectiva da integração entre ensino médio e educação profissional, expandir um direito social de forma a universalizar o acesso e as condições para expressivo contingente da população de jovens e adultos trabalhadores que estão fora da escola involuntariamente (ZANARDINI; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p.8,9).

Zanardini, Lima Filho e Silva (2012) destacam que os estudos realizados nos últimos cinco anos em um projeto de pesquisa voltado para o PROEJA²⁷ indicaram potencialidades do PROEJA, dentre elas, o acesso à educação formal de uma parcela que estava excluída dela e a integração entre o ensino médio e a educação profissional, baseada num currículo fundamentado no trabalho como princípio educativo; mas também apontaram ações que precisam ser adotadas para sua efetivação como política pública capaz de contribuir com a formação profissional da classe trabalhadora. Essas demandas e potencialidades levam a diversas reflexões sobre os limites da escola e do PROEJA frente à materialidade em que se colocam os sujeitos diante da desigualdade estrutural e da divisão do trabalho que marca a sociedade capitalista.

Diante das reflexões levantadas pelos autores aqui citados, podemos finalizar afirmando que os documentos estudados apresentam perspectivas contraditórias, ao mesmo tempo em que destacam o trabalho em seu sentido ontológico, reiterando seu caráter histórico situado na sociedade capitalista, defendendo uma educação omnilateral, também apontam para a formação direcionada à prática produtiva, adotando a concepção de empregabilidade, proporcionando a profissionalização.

²⁷ Trata-se do projeto realizado pelo Grupo de Pesquisa Interinstitucional “Demandas e Potencialidades do Proeja no Estado do Paraná” levado a efeito por pesquisadores da UFPR, UTFPR e UNIOESTE.

Compreendemos que essas perspectivas contraditórias são resultado da correlação de forças dentro da política educacional e, portanto, os documentos expressam as tensões sociais e a luta de classes, por isso, trazem consigo categorias que atendam a um duplo sentido, apresentando avanços e retrocessos no tensionamento da disputa que se apresenta na elaboração das políticas.

3.2 - Sistema e-Tec Brasil (Escola Técnica Aberta do Brasil)

O Sistema e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito propalado de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Perseguindo os objetivos de nosso trabalho, buscamos localizar, nesse Sistema, as categorias trabalho e empregabilidade imbricadas na proposta de formação para trabalhadores. Para tanto, ancoramo-nos nas informações divulgadas no *site* do MEC, e em documentos e legislações básicas, principalmente no Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil – uma construção coletiva²⁸.

Como o pressuposto objetivo da Educação Profissional Técnica é criar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado e que atendam, também, aos profissionais que já estão nele, mas sentem falta de uma melhor qualificação para exercerem suas atividades, funcionando como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mercado de trabalho, o Sistema e-Tec Brasil foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, em dezembro de 2007, pelo Decreto nº 6.301/2007, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de ampliar a oferta e

²⁸ “O Currículo Referência, em sua versão preliminar, foi divulgado em 2010 e aberto a contribuições, enquanto um processo de construção coletiva dos coordenadores e professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e das Escolas Técnicas Profissionais Estaduais, que atuam no âmbito do Sistema e-Tec Brasil. Esta Versão final, resultado de minucioso trabalho de pesquisa, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina, elaborou e, neste momento, disponibiliza em versão final as Matrizes Curriculares de Referência Nacional, norteadoras para a definição de perfil profissional, competências, habilidades, bases tecnológicas e ementas para os cursos de formação profissional de nível técnico na modalidade a Distância”. Disponível em <http://www.etec.ufsc.br/f>, acesso 06/01/2013.

democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País (BRASIL, 2007).

No âmbito mais específico da organização e constituição do Sistema e-Tec Brasil, importa destacar o Edital de seleção nº 01/2007/SEED/SETEC/MEC, o qual origina o Sistema e-Tec Brasil, e que, visando à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio, convoca as instituições públicas a apresentarem projetos para oferecer cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade a distância (BRASIL, 2010).

O MEC (2010) anuncia que o e-Tec Brasil visa ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente para o interior do país e para a periferia das áreas metropolitanas, como também permitir a capacitação profissional e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos.

A implementação e concretização do Sistema e-Tec Brasil, à luz de seus objetivos, não é tarefa comum, mas necessária para a construção de uma sociedade igualitária e republicana, na qual a educação é entendida como fator de inclusão social, de cidadania e dignidade, de geração de conhecimento e promotora de desenvolvimento econômico-social (BRASIL, 2010).

De acordo com o Currículo Referência, o Sistema e-Tec agrega todos os cursos de formação profissional técnica de nível médio e do PROEJA, ofertados na modalidade de Educação a Distância na rede pública. Esses cursos foram organizados a partir dos postulados dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000), que se orientam pelas categorias teórico-práticas: competências, habilidades e bases tecnológicas definidas para cada área de atuação. Em 2008, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos²⁹ redefiniu e agrupou essas áreas em Eixos Tecnológicos³⁰ (BRASIL, 2010).

²⁹ Considerando a necessidade de consolidação dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a caracterização de sua identidade em relação às demais ofertas, a Resolução nº 3 de, nove de julho de 2008, instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. O Catálogo agrupa os cursos conforme suas características científicas e

O MEC é responsável pela assistência financeira na elaboração dos cursos. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios cabe providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a instituição dos cursos. A meta inicial era estruturar mil pólos e atender 200 mil alunos até 2010. Atualmente, vinculam-se ao e-Tec Brasil 44 instituições, sendo 33 da esfera federal e 11 da esfera estadual, que ofertam 47 cursos técnicos e seis do PROEJA, de dez Eixos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, atendendo cerca de 29 mil alunos nas diversas regiões do Brasil (BRASIL, 2010).

O Programa propõe articular as instituições públicas federais, estaduais e municipais que oferecem ensino técnico de nível médio interessadas em ofertar seus cursos na modalidade a distância e os governos estaduais e municipais que desejam montar os pólos regionais em escolas de ensino fundamental e médio para sediar os cursos de educação técnica e profissional (BRASIL, 2007).

Com relação à metodologia dos cursos técnicos a distância, cada escola técnica que oferece os cursos poderá implementar um sistema de ensino virtual, sendo complementado com as atividades presenciais desenvolvidas nos pólos regionais. A infraestrutura de sistemas tecnológicos de comunicação, a presença de laboratórios didáticos equipados (no caso de projetos de cursos que preveem atividades em laboratórios), biblioteca e salas de estudo possibilitarão a interação entre os alunos, docentes e tutores (BRASIL, 2007).

As atividades iniciais previam a adequação das escolas, preparação dos orientadores educacionais, produção do material didático e demais ajustes, para início dos cursos a partir de março de 2008.

A previsão de recursos para as instituições de ensino depende dos requisitos técnicos e proposta pedagógica dos cursos técnicos propostos. O

tecnológicas em 12 Eixos Tecnológicos que somam ao todo 185 cursos técnicos (BRASIL, 2010).

³⁰ Os Eixos Tecnológicos são: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Apoio Educacional e Gestão de Negócios.

Ministério da Educação financia o custeio em geral e bolsas para os professores e tutores participantes.

O Ministério da Educação provê recursos para elaboração de conteúdos, coordenação geral da oferta de ensino técnico com EAD, coordenação de cada curso (no caso da oferta de vários cursos por uma Instituição), coordenação de disciplinas de cada curso, tutoria a distância e gestão do processo. Também financia, quando necessário, equipamentos para instalação das salas de atendimento a distância das Escolas Técnicas.

O estabelecimento de atendimento presencial dos cursos no programa e-Tec Brasil deve contemplar laboratórios de ensino e pesquisa, laboratórios de informática, biblioteca, salas de estudo, sala de atendimento tutorial, recursos tecnológicos, dentre outros, compatíveis com projetos político e pedagógico dos cursos que serão ofertados, planejados de modo a manter a mesma qualidade dos cursos presenciais.

É interessante destacar que os projetos aprovados para integrar o sistema e-Tec têm como base a organização dos cursos presenciais das instituições proponentes, tanto no sentido da concepção teórico-metodológica como na organização curricular. No sentido teórico-metodológico, seguem os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico³¹, em conformidade com as recomendações do Decreto no. 5.154/2004. Neste sentido, as orientações teórico-metodológicas dos projetos do Sistema e-Tec estão pautadas na organização dos cursos, tendo como base as competências, as habilidades e as bases tecnológicas organizadas por área de atuação e uma estrutura curricular disciplinar (BRASIL, 2011).

Embasados nessas considerações, analisamos como as categorias trabalho e empregabilidade são presumidas nesse Sistema. Para tanto, tal como na análise a respeito do PROEJA, tomamos como pressuposto os estudos realizados no capítulo II desta dissertação, onde discorreremos sobre as categorias trabalho e empregabilidade, além de considerações de alguns estudiosos sobre o tema.

³¹O [Referencial Curricular Nacional de Nível Técnico](#) define critérios e competências técnicas relacionadas a essa modalidade de ensino, abrangendo diversas áreas profissionais.

3.2.1 - As categorias trabalho e empregabilidade presentes no Sistema e-Tec Brasil

Os estudos realizados para o desenvolvimento desta pesquisa levam-nos a reiterar a compreensão de que vivenciamos um período de mudanças no processo de produção de mercadorias. Essas mudanças trazem consigo o aumento de desemprego, a precarização das relações de trabalho e uma forte investida no discurso da empregabilidade. Dessa forma, a educação profissional assume uma importância jamais vista na história da educação brasileira (OLIVEIRA, 2012).

Postula-se que, atualmente, a preparação para o mercado de trabalho “apresenta-se como o único mecanismo capaz de inserir um contingente populacional marginal ao mercado moderno e viabilizar a continuidade do processo de circulação de mercadorias” (OLIVEIRA, 2012, p.85).

De acordo com Saviani (2003), na concepção capitalista burguesa de profissionalização, o ensino profissionalizante tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, assim formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Essa concepção também implica a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam.

Ao analisarmos o Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil, observamos que ele tem, como ponto de partida, o perfil profissional do egresso que se constitui a partir da definição de competências, habilidades, bases tecnológicas e ementas. Essas categorias possibilitam uma análise das implicações entre si e, ao mesmo tempo, desencadeadas e limitadas a partir do perfil profissional que se deseja formar (BRASIL, 2011).

Essa elaboração está baseada numa concepção de currículo que não se atém a uma grade curricular, mas à organização de todo o procedimento de implementação do curso: a concepção pedagógica, a população-alvo, a natureza da formação pretendida, a gestão das condições dadas e requeridas para o desenvolvimento do curso concernente com a modalidade de oferta, os processos de acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2011).

Kuenzer (2005) alerta para a possibilidade de uma proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que podem conduzir a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar e profissional e o sentido, finalidade e natureza de outros espaços de formação.

O Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil orienta como organizar uma Matriz Curricular que resulte em termos de uma formação profissional técnica coerente, viável, executável, conexa aos desafios atuais do mundo do trabalho. Para tanto destaca que a elaboração da Matriz Curricular de Referência precisa desenvolver-se a partir da construção do perfil profissiográfico, desdobrando-se nas competências atitudinais, cognitivas e operacionais (habilidades), com as bases tecnológicas desembocando nas ementas das diferentes disciplinas de cada curso (BRASIL, 2011).

As competências elencadas na Matriz Curricular decorrem do perfil profissional estabelecido no projeto pedagógico do curso; as quais foram didaticamente assim definidas em três dimensões:

Atitudinal (comportamental) é do âmbito do SER, diz respeito à atitude do sujeito diante da realidade vivenciada, implica valores e atitudes, verificáveis pela sua aceitação e internalização no momento das escolhas realizadas. **Cognitiva:** é do âmbito do SABER, do PENSAR. Diz respeito à capacidade de o sujeito interpretar, rearticular, reelaborar, associar, relacionar e/ou aplicar conhecimentos específicos, seja um determinado conhecimento técnico e/ou cultural, a uma dada realidade, no sentido de equacioná-la satisfatoriamente. **Procedimental-operacionais (habilidades)** Estas são do âmbito do “fazer”. É a capacidade de o sujeito interagir com seu objeto profissional e em seu contexto. Diz respeito à habilidade, à destreza e ao método, ao manuseio dos instrumentos necessários a um determinado fazer. Implica também aplicação de regras, técnicas, métodos, destreza, habilidade, estratégia, que são verificáveis nas atividades práticas, na ação objetivada (BRASIL, 2011).

Salientamos, no Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil, que encontram-se diversas concepções de competência, cada uma com um enfoque diferenciado, mas que a maioria dos autores ressalta que competência é um modo de ação humana para o qual convergem as dimensões de valores,

conhecimento e atitudes mobilizadas em resolver um determinado problema, em desempenhar uma ação eficaz, eficiente e relevante (BRASIL,2011).

A respeito desse destaque, reiteramos a afirmação de Kuenzer (2005) de que o conceito de competência³² tem caráter polissêmico e enseja múltiplas interpretações, o que demanda cuidados, pois nem sempre é visto com a necessária clareza epistemológica. A autora destaca que ninguém se propõe em educar para a incompetência e que, apesar do conceito de competências não ser novo, é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado a partir da expansão que tem sofrido, particularmente o conceito de formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho (KUENZER, 2005).

Estas demandas, a partir da substituição progressiva dos processos rígidos, de base eletromecânica, pelos de nível flexível, de base microeletrônica, tem deslocado o conceito de formação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Ou, para usar as expressões correntes, trata-se agora não apenas de aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de *saber, saber fazer, saber ser e saber conviver*”, agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos (KUENZER, 2005, p.16, grifos da autora).

Correspondendo às ponderações de Kuenzer (2005), o Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil, no que diz respeito às competências, anuncia que pretende superar a visão estreita das abordagens que limitam o conceito de competência no âmbito exclusivo do fazer, de que competente é aquele que sabe fazer bem alguma coisa, dirigindo-a para o âmbito das dimensões do humano integrado (valores, cognição, ação), que não tem ações fragmentadas (BRASIL, 2011).

Recuperando os estudos Silva (2009), atenta que a centralidade da noção de competências no currículo que é justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produzindo uma formação administrada,

³² A introdução do conceito de pedagogia das competências, segundo Kuenzer (2005) não correspondeu a um projeto socialista de sociedade, não fez parte dos debates nas escolas e foi introduzido, primeiro, na educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional.

reforçando a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle.

Kuenzer (2005, p. 21) ressalta que:

Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica.

Reiterando essa interpretação de Kuenzer, observamos que o Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil destaca que o profissional precisa apresentar um conjunto de atitudes e técnicas específicas que caracterizam sua atuação técnico-profissional, na sua respectiva área; deve também apresentar um conjunto de características gerais que o habilitem para o desempenho profissional e que se expressem em valores e princípios de ação como: saber relacionar-se, comunicar-se com o público, trabalhar em equipe, ler e interpretar informações técnicas, agir eticamente (BRASIL, 2011).

Esses valores e princípios estão condizentes com alguns dos pilares da empregabilidade estabelecidos por Minarelli (1995), os quais destacam que o indivíduo precisa ter preparo técnico, capacidade de liderar com pessoas, habilidades de comunicação oral e escrita, capacidade de utilização dos recursos tecnológicos, ter idoneidade, saber relacionar-se com outros profissionais do mercado.

Neste sentido, reiteramos Oliveira (2003), o qual relata que desenvolver competências é condição para a conservação dos empregos. O conceito de competência também está presente na discussão sobre a relação emprego *versus* desemprego, embora o conceito fundamental que direciona as discussões seja o de empregabilidade. Na prática, o conceito de empregabilidade carrega a ideia de um possível movimento (tornar-se empregado) e o conceito de competências institui condicionantes para que a

empregabilidade possa realizar-se. Assim, “a possibilidade de empregar-se não decorre apenas de qualificações disponíveis pelo cidadão; ele deve ter aquelas competências que interessam ao patrão” (OLIVEIRA, 2003, p.37), mostrando, com isso, a capacidade do capital tornar-se efetivamente capaz de impor um modelo de trabalhador segundo seu desejo.

O Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil afirma que:

Para este momento faz-se necessário compreender competência como a dimensão que move a ação humana na realização de um determinado propósito e perceber quais as possibilidades de desenvolvê-la da melhor maneira possível, em se tratando de um processo de formação profissional de nível técnico. Torna-se igualmente importante saber quais valores e saberes são suficientes para o sujeito ser capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar numa determinada situação e atingir o desempenho esperado e necessário para a resolução de determinado problema. Isto é, ter a capacidade de flexibilizar e adequar os conhecimentos informacionais, habilidades e atitudes à realidade circunstanciada a partir de determinados valores éticos (BRASIL, 2011).

Para atuar nesse cenário, o papel da escola seria construir nos sujeitos um “habitus”, que o permita apreender um conjunto de valores, conteúdos e estratégias para tornar-se competente para agir diante dos desafios existenciais, ou desafios no mundo do trabalho, estabelecendo uma nova relação entre educação e trabalho.

De acordo com Gentili (2011), o que se questiona dessa nova relação é que os indivíduos são responsabilizados pela aquisição de um conjunto de competências necessárias à sua inclusão no mercado de trabalho, retirando do Estado a responsabilidade de garantir à população aquilo que é de cunho privado, quem desejar ter um maior número de competências deve buscar consegui-las por conta própria, e o mercado seria o melhor espaço para isso.

Diante do exposto, entendemos que há uma polissemia de concepções de competência no Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil, ao mesmo tempo em que deixa claro que, para trabalhar com o conceito de competência, faz-se necessário abstrair-se jargões e tendências e buscar a construção conceitual histórica que vai se constituindo ao longo da própria transformação da existência humana no mundo do trabalho; o documento elenca na matriz curricular competências derivadas do perfil profissional

estabelecido no projeto pedagógico de cada curso, definidas em três dimensões: atitudinal, cognitiva e procedimental-operacionais ou habilidades (BRASIL. 2011).

Ao buscarmos a categoria trabalho, percebemos que sua concepção não está bem definida nesse Sistema. O Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil não esclarece qual é a concepção, mas, pelos estudos realizados, podemos concluir que adota uma concepção de trabalho em seu sentido econômico alienado, ao ter como o pressuposto objetivo criar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado, cursos que atendam, também, aos profissionais que já estão nele, funcionando como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mercado de trabalho, tomando, como ponto de partida, o perfil profissional do egresso e constituindo-se em definições de competências, habilidades, bases tecnológicas.

Para reiterar essa análise, retomamos os estudos de Braz e Netto (2011) que afirmam que o homem aprende a produzir sua existência produzindo-a e, assim, produz conhecimento. E como os espaços escolares constituem-se no local em que os homens têm acesso ao conhecimento socialmente produzido e que está diretamente ligado à produção da existência humana, o trabalho, em seu sentido ontológico, é o princípio que deve orientar, na perspectiva marxiana, os processos educacionais, e não competências, habilidades e bases tecnológicas como enfatiza o Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil.

Neste sentido, concordamos com Ramos (2008), que enfatiza que uma educação dessa natureza precisa ser politécnica, propiciando aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, bem como a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Considerando, nesse caso, que o trabalho constitui esse caminho, como realização e produção humana no seu sentido mais amplo, como também o trabalho como práxis econômica.

Finalizamos com Oliveira (2012), ao afirmar que se o contexto atual tem a marca da continuidade de um governo federal que se diz comprometido com um projeto societário incluyente; “seria possível pensar a elaboração e a execução de um modelo de formação profissional cujo princípio político-

pedagógico seja a formação de sujeitos capazes de efetivar práticas sociais direcionadas à construção de uma sociedade mais igualitária” (OLIVEIRA, 2012, p.101). Nesse novo contexto, a educação profissional seria muito mais que a formação para uma atividade específica no local de trabalho. Ela não poderia resumir-se ao desenvolvimento de competências como enfatiza o Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil , como tanto defendem os “advogados do capital”; muito menos pode ser uma ação compensatória e manipuladora de mentalidades.

Diante das análises, podemos encerrar afirmando que os documentos estudados sobre o Sistema e-Tec Brasil apresentam perspectivas voltadas ao conceito de empregabilidade, pois seu objetivo principal é proporcionar a profissionalização, direcionada à prática produtiva, criando cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado. Atentamos para o fato de esse Sistema englobar também cursos do PROEJA, o qual postula o trabalho como princípio educativo, demonstrando uma dualidade de concepções dentro de um mesmo programa.

3.3 - PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Ao tomarmos o trabalho como uma das questões cruciais enfrentadas pelos jovens e adultos das classes populares que frequentam a escola pública, e ao constatarmos que a crise estrutural do desemprego aprofunda o clima de tensão permanente nesse âmbito, em face das necessidades da sobrevivência familiar, pretendemos, neste tópico, analisar o PRONATEC, sabendo-se que esse Programa proclama a promoção do direito à Educação Profissional a um número significativo de brasileiros. Considerando que o objetivo declarado do PRONATEC é garantir e assegurar cursos de qualificação para os trabalhadores, oportunizando acessos mais numerosos às oportunidades de formação profissional, almejamos, no estudo acerca do programa, identificar em que medida as categorias trabalho e empregabilidade são tratadas nessa proposta de formação para trabalhadores.

Primeiramente, buscamos apresentar o PRONATEC, contudo, salientamos que, por se tratar de uma nova proposta, não há muitas produções a respeito e as análises ficam restringidas a poucos documentos. Dessa forma, tomamos, como principal referência, a Lei [nº 12.513/2011](#)³³, as informações oficiais do MEC, alguns discursos e entrevistas da Presidenta Dilma Rousseff proferidos entre 2011 e 2012, e análise de alguns pesquisadores da área.

Criado no dia 26 de Outubro de 2011, com a sanção da [Lei nº 12.513/2011](#) pela Presidenta Dilma Rousseff, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), de acordo com o MEC (2012), tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica; contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público, por meio da Educação Profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação profissional. Após a sanção da Lei nº 12.513/2011, o MEC lançou uma série de decretos, portarias e resoluções para regulamentar as ações do PRONATEC.

O PRONATEC prevê uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira que, juntos, deverão ofertar oito milhões de vagas a brasileiros de diferentes perfis nos próximos quatro anos.

Em conformidade ao previsto na Lei nº 12.513/2011, Artigo 2º, o PRONATEC atenderá prioritariamente os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; os trabalhadores; os beneficiários dos programas federais de transferência de renda e os estudantes que tenham cursado o ensino médio.

O PRONATEC é um programa que implica um conjunto de ações visando ao atendimento do jovem, de um lado, e do trabalhador, do outro. Como destacou a presidenta Dilma em entrevista ao programa Café com a

³³ Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

Presidenta concedida em maio de 2011 “[...] para quem já está no mercado de trabalho, vamos oferecer cursos de formação e qualificação profissional, e para o estudante do ensino médio, vamos oferecer cursos de formação profissionalizante”. Justificando, assim, as ações em destaque no Artigo 4º da Lei nº 12.513/2011:

I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem; IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador; V - financiamento da educação profissional e tecnológica; VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância; VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego (MEC, 2011).

Na Lei nº 12.513/2011, Artigo 5º, consta que o PRONATEC considera modalidades de educação profissional e tecnológica os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, e de educação profissional técnica, os cursos de nível médio, observando que os cursos FIC estão relacionados no Guia de Cursos PRONATEC FIC³⁴, elaborado pelo Ministério da Educação, e os cursos de educação profissional técnica de nível médio deverão submeter-se às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como às demais condições estabelecidas na legislação aplicável, devendo constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo Ministério da Educação.

Soares *et al* (2012, p. 98), ao tratar o PRONATEC como uma consolidação do direito à educação profissional e tecnológica, destaca que, diante do propalado apagão da mão de obra qualificada provocado pelo crescimento econômico do país, o qual demanda profissionais capacitados para postos de trabalho mais complexos, o PRONATEC constitui-se em oito

³⁴Aprovado pela [Portaria Nº 1.568, de três de Novembro de 2011](#), elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. A versão atual conta com 518 opções de curso, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, conforme suas características científicas e tecnológicas.

ações que pretendem promover o direito à Educação Profissional a um número significativo de brasileiros.

Os mesmos autores resgatam a informação do censo de 2010 que revelou que o Brasil possui um bônus populacional de 34 milhões de pessoas em idade de ingresso no mercado de trabalho. Segundo sua interpretação, o aproveitamento dessa janela demográfica proporcionaria o dinamismo e o crescimento econômico, se essas pessoas fossem preparadas em termos educacionais e, dessa forma, qualificadas para o trabalho. Os autores salientam que o forte investimento na qualificação profissional em todas as áreas faz parte do esforço emergencial do Brasil em promover a continuidade do crescimento econômico.

A presidente Dilma durante discurso destacou uma das ações do PRONATEC³⁵:

[...] O PRONATEC vai beneficiar milhões e milhões de brasileiros. O Pronatec é um projeto extremamente ousado para garantir que o ensino médio brasileiro não seja um ensino desfocado da realidade que nós vivemos. Mas o Pronatec é aquele programa de ensino médio que introduz na educação brasileira um momento decisivo, que é a formação técnica profissional. E vai significar para o Brasil um grande aumento de produtividade, uma imensa capacidade de melhorar a qualidade dos nossos empregos e, sobretudo, de assegurar para o Brasil um padrão de desenvolvimento e de integração social, no qual a educação cumpre um dos papéis mais relevantes para que os nossos trabalhadores sejam, de fato, aqueles beneficiados com o fruto do desenvolvimento e, portanto, tenham salários cada vez mais adequados (ROUSSEF, 2011).

De acordo com as fontes consultadas, as ações do PRONATEC visam a atingir a crise de sentido do ensino médio, evidenciada pelos altos índices de evasão e reprovação, oportunizando cursos técnicos nas 562 unidades da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Anuncia-se que a diversificada realidade brasileira de necessidades e oportunidades exige um programa que abranja toda essa complexidade. Nessa direção, outra frente das ações do PRONATEC é a oferta de cursos de formação inicial e continuada do trabalhador beneficiado com programas de transferência de renda do governo (bolsa-família) ou beneficiário do seguro desemprego (SOARES, 2012).

³⁵Discurso da presidente Dilma em 16 de agosto de 2011, quando do anúncio das 208 novas unidades da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O MEC (2011) declara que a Bolsa-Formação constitui-se na principal novidade do PRONATEC, que permitirá a oferta de vagas em cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), também conhecidos como cursos de qualificação. Oferecidos gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, esses cursos presenciais são realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem como o SENAC e o SENAI.

De acordo com a Lei 12.513/2011, Artigo 4º, § 1º e § 2º, a “Bolsa-Formação Estudante será destinada ao estudante regularmente matriculado no ensino médio público propedêutico, para cursos de formação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante; a partir de 800 horas” e a “Bolsa-Formação Trabalhador será destinada ao trabalhador de diferentes perfis, a pessoas em vulnerabilidade social e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda como o bolsa família e do seguro desemprego, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”.

Em ambos os casos, proclama-se que os beneficiários terão direito a cursos gratuitos e de qualidade, à alimentação, a transporte e a todos os materiais escolares necessários que possibilitarão a posterior inserção profissional dos beneficiários. O pagamento de professor e de coordenador está fora do recurso da assistência estudantil, sendo este voltado para o provimento de condições as quais garantam a frequência dos estudantes ao curso (SOARES, 2012).

O MEC (2011) garante que não há restrições para o número de cursos a serem realizados pelo beneficiário e sua família, além disso, uma vez concluído um curso, o beneficiário poderá matricular-se em outro. Com essa afirmação, podemos retomar as premissas de empregabilidade, as quais destacam que esta envolve três fatores inter-relacionados, sendo um deles a educação contínua do trabalhador, exigindo um novo perfil de trabalhador capaz de “aprender” continuamente, dependendo, assim, de uma educação profissional permanente, focalizada no mercado, que garanta ao trabalhador chances de entrada e saída no processo de formação ao longo da sua vida profissional.

Caberá ao Poder Executivo a definição dos requisitos e critérios de priorização para concessão das Bolsas-Formação, considerando-se capacidade de oferta, identificação da demanda, nível de escolaridade, faixa etária, existência de deficiência, entre outros, observados os objetivos do programa (Lei 12.513/2011, Artigo 4º, §3º).

Ainda tentando lidar com as necessidades diversas da realidade brasileira, o PRONATEC oferecerá também cursos de qualificação de curta duração, com um mínimo de 160 horas, visando a capacitar o trabalhador pouco escolarizado para um posto de trabalho específico, fornecendo incremento tecnológico de alguma função (SOARES, 2012).

Além de criar a Bolsa-Formação, a Lei nº 12.513/2011 amplia o alcance do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que passa a ser chamado de Fundo de Financiamento Estudantil³⁶ e financiará a oferta de cursos em escolas particulares de EPT. O fundo proverá mais duas linhas de crédito, uma para que estudantes possam realizar cursos técnicos e outra para empresas que desejem oferecer cursos técnicos ou de Formação Inicial e Continuada a seus funcionários ou à comunidade.

Também fazem parte do PRONATEC ações já em operação pelo MEC. Nesse contexto, merece destaque a expansão da Rede e-Tec Brasil, que amplia e democratiza a EPT por intermédio da oferta de cursos à distância a partir de centenas de pólos pelo país inteiro. Esse Sistema é subsidiado pelo Ministério da Educação, pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), pelos serviços nacionais de aprendizagem e pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (MEC, 2011).

Para suprir a demanda por cursos de qualidade, o Ministério da Educação pretende fomentar também um esforço nacional para ampliar as redes públicas de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse contexto, serão disponibilizados novos financiamentos às redes estaduais, que poderão ampliar e equipar suas escolas por intermédio do Brasil Profissionalizado. Além disso, já foi lançada a terceira fase da expansão da Rede Federal de Educação

³⁶ O FIES é regulamentado pela [Portaria Nº 270, de 30 de março de 2012](#), a qual dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), regulamenta a adesão das mantenedoras de entidades privadas de educação profissional e tecnológica e dá outras providências.

Profissional, Científica e Tecnológica – que ganhará novos *campi* em todas as 27 unidades da Federação. Com cerca de 140 *campi* em 2002 e 354 atualmente, a rede contará com 562 até 2014 (MEC, 2011).

Ao apresentar o Guia de Cursos PRONATEC FIC, o qual visa a constituir-se num instrumento de consolidação de uma política pública que busca aproximar o mundo do trabalho do universo da Educação, o MEC (2012) argumenta que o Guia representa mais do que o cumprimento de uma obrigação formal, constituindo também a consolidação - em escala nacional - de uma estratégia de desenvolvimento que se recusa a desvincular a qualificação profissional de trabalhadores da elevação da escolaridade.

Assim, o Guia PRONATEC pretende tornar-se um instrumento não tão somente de fomento ao desenvolvimento profissional, mas também de inclusão e de promoção do exercício da cidadania. Observamos que apenas os cursos listados no Guia poderão ser ofertados no âmbito do programa. A lista é atualizada periodicamente mediante consulta aos parceiros ofertantes da Bolsa-Formação.

Dessa forma, procuramos apresentar o PRONATEC conforme o MEC determina-o e constitui, trazendo seus objetivos e ações presentes nos documentos oficiais; reiterando nosso objetivo principal que é a análise sobre como as categorias trabalho e empregabilidade apresentam-se nesse programa. Embora pretendêssemos fazer essa análise à luz dos estudos realizados, como fizemos nas seções anteriores, reiteramos que há poucas produções sobre o tema.

3.3.1 - As categorias trabalho e empregabilidade presentes no PRONATEC

É bem provável que o PRONATEC provoque novamente uma reestruturação na organização e na gestão do ensino médio e profissional, especificamente na modalidade integrada, a exemplo do que ocorreu em 1997, com a introdução do Decreto nº 2208/97 e, na sequência, em 2004, com a sua revogação. Ao tomarmos como foco o currículo integrado e a concepção do trabalho como princípio educativo, verificamos uma limitação e/ou obstáculo colocado pelo PRONATEC para continuar ofertando o ensino médio integrado

e, principalmente, dada a especificidade do público que atende, o PROEJA (VIRIATO; FAVORETTO, 2012).

Há referência de que o PRONATEC considere os cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica de nível médio como modalidades de educação profissional; entretanto, a tendência em ofertar tais cursos é pelo atendimento imediato ao mercado de trabalho, desconsiderando a proposta de integração curricular. Confirmamos essa afirmação em entrevista da Presidenta Dilma, concedida ao programa Café com a Presidenta em 14 de fevereiro de 2011:

[...] o mercado de trabalho está oferecendo boas oportunidades e melhores salários para quem tem qualificação, [...] os jovens bem qualificados estão sendo muito disputados pelas empresas, a economia é muito dinâmica e nossa juventude não pode ficar pra trás. [...] Nós estamos criando condições para que o jovem conclua o ensino médio mais bem preparado, com diploma de curso técnico debaixo do braço, para que eles possam ter uma profissão e um bom emprego.

Identificamos, aqui, uma forte tendência que se encaminha para a concepção de empregabilidade, pois esta preconiza que a formação de um novo perfil de trabalhador depende da educação profissional permanente, mas sempre com começo, meio e fim, ou seja, focalizado no mercado, garantindo ao trabalhador chances de entrada e saída no processo de formação, ao longo de sua vida profissional.

Além disso, podemos identificar a concepção da categoria trabalho no seu sentido econômico, visto que é apresentado como atividade produtiva social, constituindo-se como o criador da forma específica, histórica e social da riqueza. Dessa forma, do ponto de vista da economia, manifesta-se como regulador e como estrutura ativa das relações sociais da produção (KOSIK, 1976).

Mas precisamos atentar para a polissemia da categoria trabalho que resulta de uma construção social e em, nossa sociedade, tem o sentido de dominação de classe. Contatamos que os diversos sentidos da categoria trabalho resultam de um emaranhado processo que se desenvolve historicamente nas relações sociais e está vinculado à produção material e à cultura, mediante valores, símbolos, tradições e costumes. As relações de

poder é que determinam o significado que o trabalho vai assumir tanto na linguagem do senso comum quanto na esfera das ciências, na sociedade de classes (FRIGOTTO, 2009).

Ao analisarem o PRONATEC, Viriato e Favoretto (2012) observam que a concomitância, prevalecendo para os cursos técnicos, exigindo do aluno o ensino médio completo ou em curso, principalmente quando ofertados pelo sistema S³⁷, atende a formação profissional desvinculada da elevação da escolaridade, firmando, assim, uma intenção em consolidar um modelo de formação hierarquizado, no qual, dependendo das condições materiais e financeiras, o trabalhador obtenha uma qualificação profissional desprovida da formação geral.

Detectamos uma contradição expressa nessa política educacional. É interessante observar que a presidente Dilma, expressando a necessária tensão que caracteriza a luta de classes, afirma que o PRONATEC visa a proporcionar o fortalecimento do Ensino Médio Integrado, direcionado para a formação profissional, com o intuito de tornar a escola mais atraente e reduzir a evasão escolar e, ao mesmo tempo, reitera que o programa oferece à economia uma mão de obra de mais alta qualidade, formando técnicos para trabalhar nas mais diversas áreas, os quais vão ajudar o Brasil a desenvolver-se e ter uma economia cada vez mais moderna e competitiva. Em última instância, o governo federal ora assume o discurso da politecnia e da formação humana integral, mas vai pouco além das palavras; ora assume os interesses do capital.

Compreendemos que a pretensão em formar técnicos para as diversas áreas e oferecer uma qualificada mão de obra está fundamentada na concepção de trabalho alienado³⁸. Essa concepção materializa-se na sociedade capitalista na medida em que pressupõe a separação entre trabalhador e meios de produção. Nessa sociedade, “[...] o capital torna-se o

³⁷ Instituições de ensino privadas: Senai, SENAC, Senar, Senat e SESCOOP. A constituição dessas entidades são relatadas no 1º capítulo desta dissertação.

³⁸ Braz e Netto (2011, p.55) destacam que alienação é própria de sociedade onde tem vigência a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, nas quais o trabalhador é expropriado quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de exploração do homem pelo homem.

proprietário privado dos meios de produção e o acesso (restrito) a estes pelo trabalhador só é possível mediante a venda da força de trabalho (trabalho assalariado)” (BLENGLINI, 2011, p. 10). Assim sendo, a produção de bens materiais passa a priorizar bens a ser vendidos e trocados no mercado, resultando num processo de transformação do trabalho que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital (MANFREDI, 2002).

Moura, Lima Filho e Silva (2012) alertam para o fato de que o PRONATEC estabelece diretrizes declaradamente contraditórias em relação ao movimento do início dos anos 2000, que sinaliza, ainda que superficialmente, na direção da formação humana integral ou politécnica no ensino médio, pois a noção de politécnia encaminha-se na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais (SAVIANI, 2003).

Viriato e Favoretto (2012) observam que, na edição atual do PRONATEC, as instituições não estatais ganharam preferência na oferta da formação inicial e continuada dos trabalhadores com o intuito de oferecer atendimento imediato às exigências postas pelo mercado de trabalho, sem a preocupação com a formação do trabalhador. Assim, o PRONATEC elege, como parceiros prioritários, os serviços nacionais de aprendizagem, controlados pelas entidades patronais da indústria, do comércio, da agricultura, dos transportes, etc.

Essa perspectiva de prioridade às instituições privadas, na análise das autoras, coloca em risco uma educação comprometida com os interesses da classe trabalhadora:

[...] utilizar recurso público para esse fim é negar, por um lado, ao trabalhador a sua possibilidade de progredir humana e socialmente no que diz respeito ao conhecimento historicamente sistematizado e, por outro, desresponsabilizar o Estado do papel de garantir, entre outras atribuições, educação para todos, sem qualquer tipo de distinção (VIRIATO; FAVORETTO, 2012, p. 35).

De outro lado, a Presidenta Dilma anuncia, em seus discursos, que as instituições de ensino do chamado Sistema S são parceiras no desafio de formação dos trabalhadores. Mas, apesar de ser readequado e ampliado com recursos do BNDES, e oferecer vagas gratuitas nos cursos, é proclamado que quem quiser fazer um curso técnico nessas escolas ou em outras escolas particulares vai poder pegar empréstimo para pagar o curso, em condições facilitadas. A Presidenta Dilma salienta ainda que o Senai e o SENAC promovem cursos técnicos de alto nível, com professores qualificados, laboratórios equipados e material didático muito bem elaborado, colocando sob suspeita a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições públicas.

Diante do exposto, resta-nos uma dúvida: o fato de que o MEC investirá em readequação e infraestrutura de um sistema privado para que este ofereça cursos gratuitos para os trabalhadores, porque estes terão que financiar seus cursos? Por que essa lógica de readequar a infraestrutura do sistema privado traz, em seu bojo, uma das necessidades desse sistema, qual seja o aumento da clientela que paga por seus serviços?

Continuando nossa reflexão, podemos remeter a Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.33) ao destacarem que:

O Pronatec ainda contribui para desresponsabilizar os Estados da constituição de seus quadros docentes da EP – grande barreira à materialização do Brasil Profissionalizado-, pois, ao realizar as parcerias com o sistema 'S' visando à concomitância, tende a diminuir as pressões sobre esses entes subnacionais por melhorias significativas na qualidade do EM proporcionado às classes populares.

Neste sentido, segundo os autores, o Estado repassa às entidades privadas a formação dos estudantes das redes públicas de ensino, financiando o processo, concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada. Esse movimento sinaliza para a dinamização do mercado da Educação Profissional, estimulando a criação ou a adequação de empresas para competir nele, dessa forma coaduna-se com a ideia central da submissão da formação humana à pedagogia das competências remetida à concepção de empregabilidade e às necessidades imediatas do mercado de trabalho (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012).

Viriato e Favoretto (2012) revelam que outro aspecto importante a ser considerado é o fato de o Programa, no caso de cursos de formação continuada, estar vinculado à Secretaria de Assistência Social, o que pode contribuir com a tendência de atrelar a formação profissional a uma questão meramente assistencialista, de sobrevivência, distanciando-se da socialização do conhecimento científico. Cabe lembrar que as escolas de aprendizes das quais tratamos no segundo capítulo deste estudo já partiam da lógica de regeneração social pela escola.

As autoras ainda destacam que, neste sentido:

Concordamos que há necessidade de uma política pública que permita aos trabalhadores gerarem sua própria renda, sendo a qualificação profissional uma das formas. Entretanto, não é possível continuar limitando a escolaridade de tais trabalhadores à formação técnica para o trabalho capitalista. Disto decorre a necessidade de dar continuidade ao acompanhamento de tais políticas, bem como continuar na luta por uma educação profissional que considere a unidade entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura e não como elementos estanques que podem ser reduzidos e simplificados na formação do trabalhador (VIRIATO; FAVORETTO, 2012, p.25).

Observamos, na análise desta política educacional, que presenciamos um momento peculiar na história da educação brasileira, marcado pela imposição enraizada numa política educacional neoliberal. Política embasada numa pedagogia da supremacia do capital, que apresenta, como possibilidade educacional, a parceria entre público e privado, “na qual as instituições não estatais estabelecem convênios com o poder público para ofertar formação inicial e continuada aos trabalhadores, bem como um direcionamento para que as instituições públicas assumam uma formação que atenda aos interesses do capital privado” reforçando a concepção de empregabilidade (VIRIATO, FAVORETTO, 2012).

Diante de todo o exposto, reiteramos que é necessária a construção da formação humana integral a partir de uma base unitária. Mas, como constatamos em nossa análise do PRONATEC, a realidade concreta impõe-se, ocasionando uma disputa política direta com o capital, pois seus representantes defendem arduamente a formação para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho. Dessa forma, está longe de

tornar-se uma formação que realmente atenda aos anseios dos trabalhadores, restando-lhes organizarem-se com vistas ao tensionamento em relação a essas posições (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012).

É nesse embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. Assim, concordamos com Ramos (2008) que afirma que formar profissionalmente não é somente preparar para o trabalho, mas promover a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, suas conquistas e seus revezes, como também capacitar para o exercício independente e crítico de profissões. A profissionalização incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Diante das reflexões levantadas pelos autores aqui citados, podemos finalizar afirmando que as fontes estudadas que tratam do PRONATEC apresentam perspectivas que apontam para a formação direcionada à prática produtiva, subordinada aos interesses do capital, adotando a concepção de empregabilidade, presumindo a profissionalização que separa trabalhador e meios de produção, prevalecendo a concepção de trabalho em seu sentido econômico e alienado.

4. Considerações finais

Esta pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de investigar como vêm sendo tratadas as categorias trabalho e empregabilidade nas novas propostas políticas voltadas à educação profissional no Brasil. Especificamente, analisamos os programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC, apresentamos seus aspectos legais, bem como suas concepções, para, nesse contexto, problematizarmos como as categorias trabalho e empregabilidade estão presumidas nesses programas.

Para tanto, iniciamos com uma discussão visando à retomada de alguns aspectos importantes do percurso histórico no campo da educação, relacionado à educação profissional, problematizando-a na sociedade capitalista. Esse percurso histórico das políticas de educação profissional no

Brasil permitiu-nos algumas reflexões necessárias à discussão acerca da relação trabalho e educação.

Em continuidade, trouxemos a concepção de pesquisadores no campo da educação profissional a respeito das categorias trabalho e empregabilidade, no intuito de contextualizarmos essas categorias para, posteriormente, identificá-las nos programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC.

Consideramos as reflexões em torno do histórico da educação profissional no Brasil extremamente necessárias para a compreensão da constituição dessa modalidade enquanto política pública. Neste sentido, buscamos resgatar teoricamente o contexto histórico, político, econômico, educacional e de organização dessas políticas ao longo da história e da política educacional no Brasil, para, assim, compreendermos a sua situação atual.

Detectamos, no decorrer da análise, o pressuposto enfatizado por Oliveira (2012) de que a educação profissional sempre esteve subordinada ao processo de reprodução do capital e, de imediato, destituída de um projeto social e político articulado às lutas dos trabalhadores por sua emancipação social, política e econômica.

Outra questão é o fato de que, na sociedade capitalista, foi possível estabelecer a existência da educação profissional que tivesse por finalidade formar para as demandas das práticas produtivas. Neste sentido, a defesa da educação profissional, mesmo que integrada, está totalmente associada ao modo de produção que separa a educação do trabalho, visto que o trabalho assume o caráter de exploração de uma classe por outra. Sendo assim, apesar de haver propostas que visem a superar a dualidade estrutural na educação, estas não se tornam possíveis sem a superação do modo de produção que gera essa dualidade.

As concepções que permearam nossa análise em torno da categoria trabalho proporcionaram-nos reconhecer que, desde os tempos mais longínquos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades, tornando-se objeto de análise de diversos estudiosos.

Também podemos distinguir a concepção ontológica da categoria trabalho, a qual visa a permitir ao ser humano a superação de sua condição

estritamente animal, destacando-o da natureza, o que torna possível a produção histórica e social da realidade humana; da concepção econômica, na forma do capital, constituindo-se como elemento de exploração da força de trabalho, sendo atividade produtiva social, em que este se constitui como o criador da forma específica, histórica e social da riqueza. Manifestando-se do ponto de vista econômico, como regulador e como estrutura ativa das relações sociais da produção, o trabalho vai se tornando fundamento da profissionalização.

À medida que a divisão capitalista do trabalho aprofunda a parcelarização da atividade humana e causa a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, manifesta-se o trabalho alienado, ou seja, a atividade humana deixa de ser determinada e idealizada pelo homem e seu produto não é reconhecido. Nesse processo, o capital torna-se o proprietário privado dos meios de produção e o acesso a estes pelo trabalhador só é possível mediante a venda da força de trabalho, culminando no trabalho assalariado. Dessa forma, a articulação entre trabalhador e meios de trabalho é refeita pelo capital que monopoliza o conhecimento necessário à produção, especializando as atividades e fragmentando o conhecimento.

Oliveira (2012) adverte para o fato que o capital reproduz-se e mantém o controle do processo de trabalho de tal maneira que o trabalhador vê-se como assalariado e como dependente da venda de sua força de trabalho, e deixa de se identificar como pertencente a uma classe que vive e reproduz-se por meio da exploração pelo capital.

Com a análise dessa categoria, também podemos evidenciar que, embora a divisão capitalista do trabalho leve a separação entre ciência e trabalho, a educação está ontologicamente ligada ao processo de trabalho, pois este exige habilidades e conhecimentos que se transmitem em processo de aprendizagem. Assim sendo, conduz-se à naturalização da ideia de que a inserção no mundo do trabalho pressupõe a passagem por um processo de formação escolar, pois a sociedade entende a escola como uma instituição que tem como função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho.

Destacamos que a relação trabalho e educação é ontológica e histórica. Entendemos que, ontologicamente, a educação dá-se por meio do trabalho, e este constitui-se como princípio educativo, ou seja, elemento orientador da

transmissão e apropriação de conhecimentos. Mas como a evolução da sociedade culminou numa sociedade capitalista, a relação trabalho-educação acompanhou a divisão social e técnica do trabalho e, por consequência, a divisão entre capital e trabalho.

A maioria dos autores estudados defende que, para que a educação profissional seja tomada como prática social, ela precisa ser politécnica, orientada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Para que isso aconteça, é necessário defender a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo.

Neste sentido, Ramos (2008) acredita na possibilidade de construção de uma proposta para a integração de conhecimentos gerais e específicos, a qual venha a contemplar a formação básica e a profissional, de maneira a capacitar para a compreensão da realidade e para a produção da vida, sendo o princípio básico dessa proposta o direito ao conhecimento, visto que o ser humano apropria-se da realidade pela mediação entre trabalho e conhecimento. Mas a autora alerta que, por se tratar apenas de uma possibilidade, não podemos confiar que essa concepção resolveria o problema da configuração do mercado de trabalho e oferta de emprego.

Oliveira (2012) sinaliza que há certa unanimidade entre os pesquisadores da educação profissional no Brasil na defesa da construção de um projeto de sociedade não capitalista, visando à integração entre a preparação para o mercado de trabalho e a constituição de um sujeito político interventor.

Ao tratarmos da categoria empregabilidade, observamos uma visão que coaduna com a compreensão do capital, onde esta se estabelece como categoria universal de análise do mercado de trabalho, como um referencial hegemônico das políticas de emprego e, recentemente, das políticas educativas. Para os pesquisadores da educação profissional, esta categoria tem contornos pouco delineados, composta a partir da estrutura econômica, caracterizada pela eliminação de postos de trabalho e pelo aumento da competição entre os trabalhadores que precisam conservar-se empregados.

Ao constataremos a dualidade de concepções da categoria empregabilidade, que não são excludentes, pelo contrário, estão bem

integradas; que estão imbricadas na educação profissional, verificamos que vivenciamos um conjunto de mudanças no processo de produção de mercadorias, dentre elas, o aumento do desemprego, a precarização das relações de trabalho e a forte presença do discurso da empregabilidade.

Ramos (2008), neste aspecto, coloca-se radicalmente contra o discurso da empregabilidade, declarando que ele é ideológico, dispersivo e dissimulador, remetendo a algo externo um problema que é interno, que é intrínseco à dinâmica do capitalismo. Esse discurso atribui à escola e aos próprios jovens a responsabilidade pelo desemprego. Difundir essa ideia implica dizer que os sujeitos serão empregáveis dependendo de sua carteira de competências e de suas qualificações. Com esse discurso a educação profissional assumiu uma importância inédita na história da educação brasileira, em que a preparação para o mercado de trabalho apresenta-se socialmente como a única estrutura capaz de inserir um contingente populacional marginal ao mercado moderno e de viabilizar a continuidade do processo de circulação de mercadorias, revelando-se um fator de desenvolvimento, competitividade, qualidade e produtividade necessária à nova cultura do trabalho e à sociabilidade do capital.

Na análise sobre o PROEJA, constatamos que esse programa tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, com o objetivo central de estabelecer uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. Verificamos que esse programa é contemplado por muitos pesquisadores, propiciando uma vasta área de produções e pesquisas, dentre as quais selecionamos as que convergiam, de certa forma, com nosso objeto de pesquisa.

Com a análise das produções, podemos afirmar que o PROEJA apresenta uma dualidade em sua concepção, evidenciando convergências e divergências com alguns aspectos das políticas educacionais iniciadas na década de 1990.

O programa mostra-se convergente quando reflete as demandas do processo de reestruturação produtiva, voltando-se para uma formação direcionada para o “mundo do trabalho”, ou seja, para a empregabilidade, proporcionando uma educação básica ao trabalhador, incluindo-se os jovens e

adultos, voltada a aquisição de competências e habilidades necessárias para o uso da tecnologia. Diverge, por outro lado, dos objetivos das políticas da década de 1990, ao defender uma educação omnilateral, visando a proporcionar uma formação profissional baseada num currículo fundamentado no trabalho como princípio educativo, ou seja, em seu sentido ontológico reiterando seu caráter histórico, situado na sociedade capitalista, atendendo a uma demanda da classe trabalhadora que se constitui em meio às lutas dos movimentos sociais pelo aumento da escolaridade.

Como podemos evidenciar, o PROEJA diverge e converge com alguns elementos do processo de reforma da educação básica, iniciada desde a década de 1990, o mesmo acontecendo nas análises do Sistema e-Tec Brasil, o qual engloba alguns cursos do PROEJA, apresentando uma dualidade de concepções.

Como indicamos, aqui, o Sistema e-TEc Brasil tem como finalidade anunciada a oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, como também permitir a capacitação profissional e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos.

O diferencial nesse Sistema, detectado na análise do Currículo Referência, é que, apesar de apresentar uma dualidade de concepções, postulando o trabalho como princípio educativo, essa concepção permanece somente no nível de discurso, não se concretizando em sua implementação. O Sistema apresenta claramente perspectivas voltadas ao conceito de empregabilidade, tendo como objetivo principal proporcionar a profissionalização, direcionada à prática produtiva, criando cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado, tomando, como ponto de partida, o perfil profissional do egresso e constituindo-se em definições de competências, habilidades, bases tecnológicas.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo Sistema E-tec alinham-se à reestruturação produtiva, assumindo a instrumentalização como princípio máximo de toda experiência vital. Dessa forma, há um

esvaziamento de conhecimentos, uma vez que estes são colocados no âmbito da experiência e da sensibilidade individual.

Ao analisarmos o PRONATEC, constatamos que o MEC (2011) anuncia que o programa visa a promover o direito à educação profissional a um número significativo de brasileiros, tendo como objetivo maior garantir e assegurar cursos de qualificação para os trabalhadores, oportunizando acessos mais numerosos às oportunidades de formação profissional.

A análise das fontes possíveis também proporcionou detectarmos que o PRONATEC está embasado numa pedagogia da supremacia do capital ao apresentar, como possibilidade educacional, a parceria entre público e privado, reforçando a concepção de empregabilidade, pois seus representantes defendem ardorosamente a formação para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho, direcionada à prática produtiva, subordinada aos interesses do capital, presumindo a profissionalização que separa trabalhador e meios de produção prevalecendo a concepção de trabalho em seu sentido econômico e alienado, estando longe de tornar-se uma formação que, realmente, atenda aos anseios dos trabalhadores.

Ao confrontarmos as análises das categorias trabalho e empregabilidade imbricadas nos programas PROEJA, e-TEC e PRONATEC, encontramos divergências e convergências entre as propostas e os objetivos apresentados por eles.

Neste sentido, Oliveira (2012) alerta que precisamos perceber que o Estado, o qual projeta e articula as políticas públicas se mobiliza dualmente, visando ao atendimento dos interesses do capital e do trabalho.

As contradições apresentadas pela maioria dos governos ditos “democrático-populares”, nos permitem vislumbrar as possibilidades do fortalecimento das disputas por uma política de educação profissional identificada com os anseios dos trabalhadores, dos jovens das camadas populares e das instituições da sociedade civil defensoras de um processo de formação, seja na educação básica ou no ensino profissional, direcionada a um projeto de sociedade menos excludente e mais democrática (OLIVEIRA, 2012, p.88-89).

Porém, Moura (2012, p.91) salienta que “[...] a dinâmica da economia estrutura-se e desenvolve-se por meio de situações criadas pelo próprio

capitalismo, e ele não pode mais retroceder”. Assim, a diminuição cada vez maior de trabalhadores, bem como as condições precarizadas, nas diversas áreas da economia, fazem com que os capitalistas mantenham suas capacidades competitivas.

Observamos, assim, que o metabolismo do capital faz com que, de modo geral, o movimento da educação proporcionada a classe trabalhadora tenha certa coerência interna, de forma que o pêndulo penda para o tipo de formação que interessa às suas necessidades imediatas (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012). Assim sendo, podemos categoricamente afirmar que os três programas estudados convergem, em última instância, para uma proposta de educação profissional voltada aos interesses do capital.

Encontramos, nos três programas, uma forte conotação à concepção de empregabilidade, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências, reforçando o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Deixando, ademais, explícita a ideologia de que basta o indivíduo estudar e inserir-se no mundo do trabalho para contribuir para a formação de uma sociedade mais solidária e inclusiva. Apesar dessa constatação, reiteramos que o PROEJA diverge em inúmeros aspectos, por se constituir num avanço em termos de política pública e também por visar a atender a uma demanda da classe trabalhadora que se constitui em meio às lutas dos movimentos sociais pelo aumento da escolaridade.

Diante de todo o estudo até aqui realizado, podemos afirmar que uma das tendências predominantes, dentre os autores no campo da educação profissional, muitos dos quais embasaram a elaboração do PROEJA, propõe-se a um confronto com o viés assistencialista atribuído à qualificação profissional e um enfrentamento à concepção economicista que atribui à qualificação profissional a função de sustentar a economia nacional.

Também observamos que há uma crítica ao pressuposto segundo o qual a educação profissional deve ser dependente do processo de reprodução do capital e, por conseguinte, destituída de um projeto social e político articulado às lutas dos trabalhadores por sua emancipação social, política e econômica (OLIVEIRA, 2012).

Aqueles que entendem que a educação profissional deve estar voltada fundamentalmente para a formação de trabalhadores críticos e autônomos,

denunciam o modelo de educação profissional em que não estejam articulados o pensar e o fazer, argumentam também que se torna intolerável um projeto educacional no qual vigore a separação entre a formação geral e a formação profissional.

Neste sentido, Moura (2012) enfatiza a necessidade de compreender que a dualidade estrutural não é fruto da escola, mas de uma exigência do modo de produção capitalista ao estruturar a escola de forma dual, fortalecendo o modo de produção baseado na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual. E que a superação dessa dualidade não depende unicamente do sistema educacional, mas antes da transformação do modo de produção.

Dessa forma, Oliveira (2012) corroborando o enunciado, afirma que:

A escola é muito mais que apenas um espaço de socialização e de divulgação de saberes; ela é, antes de tudo, um espaço de reconstrução do ser social. Conseqüentemente, não cabe pensar a escola ou a educação profissional voltadas apenas para uma dimensão da vida humana: o trabalho assalariado ou a formação de um agente econômico. A educação profissional, assim como a educação básica ou o ensino superior, é um espaço – não o único, mas fundamental – para a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões, sejam estas políticas, afetivas, físico-intelectuais ou econômicas (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

Além dessas considerações, precisamos ponderar que as relações entre trabalho e escola acontecem num contexto histórico de movimentos contraditórios, num momento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução do emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado.

Compreendemos, no decorrer de nossa pesquisa, que mesmo que a forma de trabalho capitalista imponha a dominação e a exploração, a educação profissional e as práticas de qualificação profissionais não são neutras. Com a possibilidade de resgatar a indissociabilidade entre o pensar e o fazer, essa educação pode influenciar nas práticas que os trabalhadores exercem nos locais de trabalho ou nos momentos e espaços de organização política. Somente com uma leitura desveladora do trabalho no capitalismo, o

trabalhador tem a possibilidade de enfrentar a alienação e a própria dominação estabelecida pelo capital.

A educação profissional, como afirma Manfredi (2002), é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas, revelando-se como uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego.

Diante dos limites da realização dessa pesquisa, realçamos que os programas PROEJA, e-TEC E PRONATEC representam uma tentativa dos idealizadores das políticas públicas na busca de proporcionar educação profissional de qualidade aos trabalhadores brasileiros, mesmo visando a uma adequação deles para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. Observamos que se faz necessário aproveitar as experiências existentes e em desenvolvimento para, por meio delas, buscar construir um novo projeto de educação profissional. Para tanto, convém atuar nas oportunidades proporcionadas pelas contradições no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade na perspectiva da formação humana integral, contribuindo, assim, para a transformação do modo hegemônico de produção. E não apenas vislumbrar que, primeiramente, ocorra uma transformação no modo de produção para, depois, construir uma escola compatível com a nova sociedade.

5. REFERÊNCIAS

ALANIZ, E. P. **Competência ou Qualificação Profissional: noções que se opõem ou se complementam?** Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões/25/erikaporcelialanizt09.doc>. Acesso em 17 de maio de 2012.

ALBORNOZ, S. O que é trabalho. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ALVES, G. **Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade.** Dimensões da Reestruturação Produtiva – Ensaios de sociologia do trabalho. Ed Práxis. Disponível em <download.tales.com.br/marxismo/Marxismo/Giovanni%20Alves%20> Acesso em 14 de março de 2012.

ALVES, N. **E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?** Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2, p.59-68. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em 08 de maio de 2012.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia, Geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Trabalho- Educação e teoria pedagógica. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século/** Gaudêncio Frigotto (org.). 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Estudos Culturais em Educação)

BLENGINI, A. P. **As políticas públicas de Ensino Médio Integrado do governo Lula: aproximações preliminares.** V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil. Abril de 2011.

BONAMINO, A. **Políticas educacionais brasileiras.** Rio de Janeiro, 1999. (CNE, Brasil).

BRAGA, D.F.S.L. **Reestruturação produtiva e empregabilidade: dois estudos de casos com gerências intermediárias no Setor Químico.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRASIL/MEC/MTb. **Política para a Educação Profissional.** Versão preliminar, 1995.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, 2007.

BRASIL/MEC. **Currículo Referência para o Sistema e-TEC Brasil, uma construção coletiva.** Brasília, 2010.

BRAZ, M. NETTO, J. P. **Economia Política: uma introdução crítica.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CÊA, G. S. S. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil.** Edunioeste, Cascavel, 2007.

CIAVATTA, M., FRIGOTTO, G., RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 2ª Ed. São Paulo : Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

CIAVATTA, M. **Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede**

Pública Estadual do Paraná/ Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED – PR, 2008.

CUNHA, Luiz A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, D: FLACSO, 2005.

DEITOS, R. A. XAVIER, M. E. S. P. Estado e Política Educacional no Brasil. **Estado, Desenvolvimento, Democracia & Políticas Sociais**. Edunioeste, Cascavel, 2006.

DEITOS, M. L. M. de S. Políticas Públicas de qualificação de trabalhadores no Brasil: da assistência aos desvalidos da sorte à implementação de programas anunciados como necessários para a formação de trabalhadores. **Estado, Desenvolvimento, Democracia & Políticas Sociais**. Edunioeste, Cascavel, 2006.

DICIONÁRIO INFORMAL. Definição de industrialismo. Disponível em <http://dicionarioinformal.com.br/> Acesso em 20/05/2012.

FERREIRA, E. B., GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2ª Ed. São Paulo : Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

FRANCO, M. C. **Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do Trabalho: perspectiva de final de século. 10ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, G. **A formação e profissionalização do educador. Novos desafios**. In: da Silva, T.T. & Gentili, p; (org.). **Escola S.A – Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, V. P. 75-105.

_____ As novas configurações sociais e tecnológicas: indicações para a relação trabalho-educação. **Anais: I Conferencia de Educação: neoliberalismo e os efeitos na educação: II Conferencia de Educação: educação e trabalho**. Edunioeste, Cascavel, 1998.

_____ **Perspectivas da Formação Técnico-Profissional**. Boletim Técnico do SENAC, v.25, nº2, 1999.

_____ Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED – PR, 2008.

_____ **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe.** Revista Brasileira de Educação, v.14 nº 40 jan/abr. 2009.

_____ **A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____ **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 2ª Ed. São Paulo : Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (2005). "A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controverso". Educação e Sociedade, v. 26, n.92, pp.1.087-1.113.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 2ª Ed. São Paulo : Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2010.

GARCIA, S. R. de O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná. – Curitiba, 2009.

GARCIA, N.M.D; LIMA FILHO, D.L. **Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios aos Ensino Médio e a Educação Profissional.** Trabalho encomendado ao GT-9 – Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª Reunião Anual da ANPED (Caxambu, 2004).

GENTILI, P. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do Trabalho: perspectiva de final de século. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

GOTARDO, R. C. VIRIATO, E. O. **Integração Curricular: O Ensino Médio integrado e o PROEJA.** Revista THEOMAI/THEOMAI Journal nº 20, 2º semestre de 2009.

JORGE, C. M.; RIBEIRO, C. S. A Educação Profissional Integrada à EJA e a sua implantação no Paraná como uma política pública. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED – PR, 2008.

JORGE, T. A. da S. **A empregabilidade como conceito central da qualificação profissional: uma análise a partir do PLANFOR e do PNQ.** Disponível

<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/tiagoantoniodasilvajorge>. Acesso em 09 de maio de 2012.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dz.1999.

_____. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação e Sociedade, Campinas, Cedes, n.70, pp. 15-39, 2000.

_____. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, A. GARCIA, S R. de O. **Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da Educação Profissional integrada ao ensino médio**. O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2008.

LIMA FILHO, D. L. **Educação, processos produtivos e projetos de sociedade: desafios para a construção de uma política pública para os que vivem do trabalho**. O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2008.

MACHADO, L. R. de S. **A Carta de 1988 e a educação profissional e tecnológica: interpretação de um direito e balanço aos vinte anos de vigência**. Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS, v. 1, p. 11-28, 2008.

MALSCHITZKY, N. Empregabilidade X Empresabilidade. Revista FAE Busines, nº2, junho de 2002. Disponível em <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_fae_business/n2_junho_2002/gesta_o2_empregabilidade_x_empresabilidade.pdf> Acesso em 08 de maio de 2012.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. G.S. **Políticas públicas em empregabilidade: elementos para uma crítica**. Revista Labor, n.5, v.1, 2011.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. O fetichismo da mercadoria: seu segredo. In: _____. O capital. (Crítica da Economia Política). Livro 1. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, p. 79-83

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **PARECER 16/99**: trata das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 6.301/2007: institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-TEC Brasil, Brasília, 2007.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Programa Brasil Profissionalizado**. Disponível na internet via [www. http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Arquivo consultado em 20 de agosto de 2010.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec)**. Disponível na internet via [www.http:// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Arquivo consultado em 20 de julho de 2011 e 28 de abril de 2012.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://www.etecbrasil.mec.gov.br/conteudo.php> Acesso em

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **PROEJA, (Programação Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) Documento Base**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2007)

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. 6ªed. São Paulo: Gente 1995.

MORAES, G. de. **Diferenças entre Consultoria de Recolocação Profissional, Outplacement e Headhunting**. Disponível em <http://www.guiarh.com.br/x7.htm>. Acesso em 15/05/2012.

MOTTA, F. C. P. **Organização, automação e alienação**. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, FGV, nº 24, p.67-69, jul.set.1984.

_____. **Organização poder: empresa, Estado e escola**, São Paulo: Atlas,1986.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L; SILVA, M. R. **Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. 35ª Reunião da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos de 1990 e 2000: limites e possibilidades. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas Públicas em debate**. Ramon de Oliveira (org) – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Papyrus Educação)

OLIVEIRA, M. A.M. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, J. F. **Tecnologia e desemprego: um desafio a empregabilidade**. II Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT' 2005. Disponível em <http://ww.aedb.br/seget/artigos.php?pag=5>. Acesso em 08 de maio de 2012.

OLIVEIRA, R. de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003 – (Coleção questões de nossa época; v.101)

OLIVEIRA, R. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas Públicas em debate**. Ramon de Oliveira (org) – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Papyrus Educação)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná/ Secretaria de Estado da Educação**. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED – PR, 2008.

PASTORE, J. Empregabilidade. O Jornal da Tarde, São Paulo, 05 de fevereiro de 2000. Disponível em [jwww.josepastore.com.br/artigos/emprego/076.htm](http://www.josepastore.com.br/artigos/emprego/076.htm) . Acesso em 08 de maio de 2012.

RAMOS, M. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, nº2, p.19-27, 2003.

RAMOS, M. N. **Concepção de Ensino Médio Integrado** – texto apresentado em Seminário promovido pela secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

RAMOS, M. A educação tecnológica como política de Estado. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas Públicas em debate**. Ramon de Oliveira (org) – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Papyrus Educação)

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

ROUSSEFF, Dilma. Discurso na cerimônia de anúncio da expansão da rede federal de educação superior e profissional e tecnológica. Portal do Planalto.

Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/multimedia/galeria-de-audios/> acesso em 13/12/2012.

RUMMERT, S. M. **Programa Integração: avanços e contradições de uma proposta de educação formulada pelos trabalhadores.** Revista Brasileira de Educação, nº27 /set/out/Nov/dez 2004.

SENAC. DN. **Referenciais para a educação profissional do Senac** /Maria Helena Barreto Gonçalves; Joana Botini; Beatriz Arruda de Araújo Pinheiro et al. Rio de Janeiro : SENAC/DFP/DI, 2004. 80 p.

SHIROMA, E. O. **Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso.** II Seminário de Educação Profissional – CEFET- PR em 27/12/98.

SILVA, M. R. **Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio.** Caderno de pesquisa v.39, n.137, p.441-460, maio/ago.2009.

SILVA, J. A. A. As especificidades das políticas de qualificação profissional para a juventude. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas Públicas em debate.** Ramon de Oliveira (org) – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Papirus Educação).

SILVA, Mônica R.; SANDRI, Simone; COLONTONIO, Eloise M. O currículo integrado e o PROEJA: a experiência retratada nas pesquisas. In: ZANARDINI, Isaura M.; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. (Orgs.) **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa.** 1ª Ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

SOARES, Andrei et al. **Pronatec: consolidação do direito à educação profissional e tecnológica.** In: PACHECO, E.M; MORIGI, V. (org). Ensino técnico, Formação Profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

SPÓSITO, M. **O povo vai à escola.** São Paulo, Loyola, 1984.

VIRIATO, Edaguimar O.; FAVORETTO, Aparecida. **Currículo Integrado e o método dialético no ensino: entre limites e possibilidades.** Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa. 1ª Ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e Escola no Brasil: a Constituição do liberalismo em ideologia educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961).** Campinas, SP: Papirus, 1990.

XAVIER, M. E.S.P. DEITOS, R. A. Estado e Política Educacional no Brasil. **Estado, Desenvolvimento, Democracia & Políticas Sociais.** Edunioeste, Cascavel, 2006.

YAMANOE, Mayara C.P. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo**. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel, 2011.

WEINSTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez: Universidade São Francisco, 2000.

WRIGHT, J. T. C.; SILVA, A. T.B.; SPERS, R. G. **O mercado de trabalho no futuro: uma discussão sobre profissões inovadoras, empreendedorismo e tendências para 2020**. Revista de Administração e Inovação, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 172-195, jul. /set. 2010.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

_____. **A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da Pós-modernidade**. Revista Perspectiva, Florianópolis, vol.25, n.1, 245-270, jan/jun.2007

ZANARDINI, I. M.S; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Introdução. **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. 1ª Ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZIBAS, D. M.L. Breves anotações sobre a história do Ensino Médio – **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal – raízes históricas e panorama atual – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.)** – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção contemporânea).