



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CÍLSON CÉSAR FAGIANI

EDUCAÇÃO E TRABALHO: A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR NO
BRASIL E EM PORTUGAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.

UBERLÂNDIA

2016

CÍLSON CÉSAR FAGIANI

EDUCAÇÃO E TRABALHO: A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR NO
BRASIL E EM PORTUGAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito para a obtenção do
Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Trabalho, Sociedade e
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robson Luiz de França

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F155e
2016 Fagiani, Cílon César, 1966-
Educação e trabalho : a formação do jovem trabalhador no Brasil e
em Portugal a partir da década de 1990 / Cílon César Fagiani. - 2016.
192 f. : il.

Orientador: Robson Luiz de França.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação - Trabalho - Teses. 3. Ensino
médio - Brasil - Teses. 4. Educação - Portugal - Teses. I. França, Robson
Luiz de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

CÍLSON CÉSAR FAGIANI

EDUCAÇÃO E TRABALHO: A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR NO
BRASIL E EM PORTUGAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.


Tese apresentada ao Programa de Doutorado em
Educação, da Universidade Federal de Uberlândia,
como exigência parcial para obtenção do Título de
Doutor em Educação.

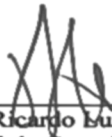
Área de concentração: Trabalho, Sociedade e
Educação.


Orientador: Prof. Dr. Robson Luiz de França

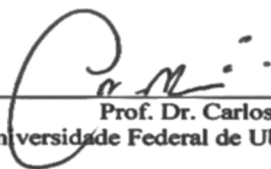
Uberlândia, 29 de Março de 2016.


BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Robson Luiz de França
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. Ricardo Luiz Coltro Antunes
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP


Profa. Dra. Maria Adélia da Costa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG


Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. Sérgio Paulo Moraes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Resultado: **Aprovado**

Uberlândia, 29 de Março de 2016.

DEDICATÓRIA

*Ao meu pai, **Jarmir Antonio Fagiani**, e à minha mãe, **Paschoalina Gianoni Fagiani**, pelas condições de vida que me proporcionaram e principalmente pelo tempo, orientações e ensinamentos despendido na minha criação, preponderantes na formação de meu caráter.*

*Às minhas filhas, **Íria Maria Previtali Fagiani** e **Lara Maria Previtali Fagiani**, sem nenhuma dúvida uma explosão de viver bem e realização humana.*

*À minha esposa **Fabiane Santana Previtali** pelo nosso relacionamento de vida exclusivamente interessado na pessoa humana.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor **Robson Luiz de França** pela amizade, pelo incentivo na realização deste trabalho, pelas orientações e principalmente pela credibilidade depositada na minha pessoa.

À Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que através de seu Programa de Pós-graduação (PPGED), proporcionou o contato com excelentes professores no oferecimento de disciplinas e na organização de eventos científicos com palestras, conferências e mesas redondas, o que deu origem a importantes e valiosas aprendizagens na realização deste trabalho.

Aos professores da pós-graduação pelo excelente trabalho no desenvolvimento das disciplinas e organização do próprio programa de pós-graduação.

Aos servidores da secretaria da pós-graduação em reconhecimento ao importante trabalho desempenhado na existência do programa.

Aos colegas da pós-graduação no Brasil e em Portugal pela saudável interação fora e na realização das disciplinas, participação de grupos de pesquisas e organização de eventos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio financeiro através da bolsa de doutorado no país.

À professora **Raquel Varella** que através do Instituto de História Contemporânea (IHC) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) na Universidade Nova de Lisboa (UNL) aceitou minha orientação em regime de estágio doutoral pelo período de 12 meses na referida instituição, pela amizade, aprendizagem e experiência de vida proporcionada através da participação em cursos, manifestações e grupos de pesquisa e de militância na cidade de Lisboa, em Portugal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), pelo apoio financeiro através de bolsa de doutorado sanduíche no exterior.

Às minhas filhas **Íria Maria** e **Lara Maria** pela compreensão e muito carinho nesta fase de minha vida.

E a minha esposa, **Fabiane Santana Previtali**, pela compreensão, colaboração, paciência e também muito carinho nesta fase de minha vida.

A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros.

Gaudêncio Frigotto, 1995.

Nós, socialistas, temos que fundar nossas próprias universidades e formar nossa gente e não mandá-las para que o capitalismo as forme e pretender depois criar socialismo com essa intelectualidade.

Pepe Mujica, 2013.

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

Hobsbawn, 1992.

RESUMO

O Objetivo do trabalho foi analisar as relações entre trabalho e educação com foco na problemática da formação do jovem trabalhador no contexto das políticas neoliberais, as quais enfatizam a formação para o mercado de trabalho, particularmente a partir da década de 1990 no Brasil e em Portugal, país no qual foi desenvolvido parte desta tese, na modalidade doutorado sanduíche, apoio Capes. Tomou-se como objeto de análise as políticas educacionais implementadas por ambos os governos, a partir de um resgate histórico do processo de transformações estruturais do capitalismo e sua relação dialética com as formas de organização técnica da produção. A hipótese que norteou a pesquisa foi a de que o governo brasileiro e o governo português, guardadas as respectivas particularidades histórico-econômicas e culturais de cada país, vêm implementando políticas e reformas educacionais que privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho, desincentivando e até mesmo inibindo a educação crítica, que possibilitaria a formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cerca. Tanto na situação portuguesa como na brasileira foram analisados como fonte primária de pesquisa documentos oficiais divulgados por órgãos governamentais, dados oficiais da educação divulgados pelos órgãos autorizados e dados divulgados pela imprensa. Como consequência tem-se a permanência da estrutura de classes do sistema capitalista via manutenção de um sistema educacional dual, qual seja: uma educação para a classe trabalhadora e outra para a classe burguesa. Os resultados e conclusões apresentados apontam que as reformas educacionais tendem a formar fundamentalmente para atender demandas específicas do mercado de trabalho, as quais mudam rapidamente em função das inovações tecnológicas.

Palavras-Chave: Formação do Trabalhador. Educação Básica. Trabalho e Educação. Brasil e Portugal.

ABSTRACT

The aim of the study was to analyze the relationship between work and education with a focus on problematic of formation of young worker in the context of neoliberal policies, policies that emphasize training for the labor market, particularly from the 1990s in Brazil and Portugal. Part of this thesis was developed in Portugal, in the modality of doctoral sandwich, supported by CAPES. Was taken as the object of analysis the educational policies implemented by both governments, from a historical review of the structural transformations of capitalism and its dialectical relation to the forms of technical organization of the production process. The hypothesis that guided the research was that the Brazilian and Portuguese governments saved their historical-economic and cultural characteristics of each country, are implementing educational policies and reforms that favor a focused educational training to meet the needs of the labor market, discouraging and even inhibiting critical education, which enables the formation of a social subject know themselves and socio-cultural relations that surround it. Both the Portuguese situation as in Brazil were analyzed as the primary source of research official documents released by government agencies, official data released by the education authorized bodies and data released by the press. As a result there is the permanence of the capitalist system class structure via maintaining a dual educational system, namely: education for the working class and another for the bourgeois class. The results and conclusions presented show that the educational reforms tend to form primarily to meet specific demands of the labor market, which change rapidly due to technological innovations.

Keywords: Formation of young worker. Basic Education. Work and Education. Brazil and Portugal.

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar las relaciones entre el trabajo y la educación, centrándose en el tema de la formación de los jóvenes trabajadores en el contexto de las políticas neoliberales, que acentúan la formación para el mercado del trabajo, particularmente a partir de la década de 1990 en el Brasil y en Portugal, un país que ha sido desarrollado parte de esta tesis, en el modo sándwich de doctorado con el apoyo Capes. Fue tomada como objeto de análisis las políticas educativas implementadas por ambos gobiernos, a partir de un proceso histórico de transformación estructural del capitalismo y su relación dialéctica con las formas de organización técnica de la producción. La hipótesis que guió la investigación fue que el gobierno brasileño y el gobierno portugués, guardadas las respectivas particularidades históricas, económicas y culturales de cada país, han estado implementando las políticas y reformas educativas que favorecen una formación educativa enfocada a satisfacer las necesidades del mercado de trabajo. Lo que desanima e incluso inhibe el desarrollo de la educación crítica, que permitiría la formación de un sujeto social conocedor de sí mismo y de las relaciones socio-culturales que lo rodean. Tanto la situación en Portugal como en Brasil se analizó como fuente primaria de investigación los documentos oficiales publicados por las agencias gubernamentales, las cifras oficiales de la educación dadas a conocer por los organismos autorizados y los datos reportados por la prensa. Como resultado, existe la permanencia de la estructura de clases del sistema capitalista mediante el mantenimiento de un sistema dual de educación, a saber: una educación para la clase obrera y otra para la clase burguesa. Los resultados y conclusiones presentados sugieren que las reformas educativas tienden a formar principalmente para satisfacer las demandas específicas del mercado de trabajo, que cambian rápidamente debido a las innovaciones tecnológicas.

Palabras clave: Formación de los jóvenes trabajadores. Educación básica. Trabajo y la educación. Brasil y Portugal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Volume de dinheiro envolvido em empréstimos e cooperação técnica para o Brasil tomados ao Banco Interamericano de Desenvolvimento na Área da Educação dentro das décadas desde 1959.

Gráfico 2 – Bolsas de estudos integrais e parciais ofertadas pelo Governo do Brasil no Programa Universidade para Todos desde a sua institucionalização.

Gráfico 3 – Despesas do governo federal do Brasil com o programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) desde o início de seu funcionamento em 2004 até 2014.

Gráfico 4 – Estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.

Gráfico 5 – Porcentagem dos estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.

Gráfico 6 – Estudantes matriculados na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.

Gráfico 7 – Estudantes matriculados na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio nas escolas públicas do Brasil no período de 1995 até 2014.

Gráfico 8 – Estudantes matriculados na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio nas escolas privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.

Gráfico 9 – Número de matrículas na Educação Profissional ensino técnico nas escolas públicas e privadas no Brasil no período de 1999 até 2014.

Gráfico 10 – Percentual do número de matrículas na Educação Profissional ensino técnico nas escolas públicas e privadas no Brasil no período de 1999 até 2014.

Gráfico 11 – Estudantes matriculados no ensino médio e no ensino técnico no Brasil no período de 1995 até 2014.

Gráfico 12 - Alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de Portugal no período de 1990 até 2012.

Gráfico 13 – Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de Portugal no período de 1990 até 2012.]

Gráfico 14 - Alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.

Gráfico 15 - Alunos matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.

Gráfico 16 - Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.

Gráfico 17 - Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.

Gráfico 18 - Alunos do ensino básico matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

Gráfico 19 - Porcentagem de alunos do ensino básico matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

Gráfico 20 - Porcentagem de alunos do ensino básico matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

Gráfico 21 - Porcentagem de alunos do ensino básico matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.

Gráfico 22 - Alunos do ensino básico matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

Gráfico 23 - Alunos do ensino básico matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.

Gráfico 24 - Alunos do ensino secundário matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

Gráfico 25 - Porcentagem de alunos do ensino secundário matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

Gráfico 26 - Alunos do ensino secundário matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

Gráfico 27 - Alunos do ensino secundário matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.

Gráfico 28 - Porcentagem de alunos do ensino secundário matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.

Imagem 1 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

Imagem 2 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

Imagem 3 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

Imagem 4 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

Imagem 5 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

Quadro 1 - Quadro Nacional de Qualificações que apresenta os níveis com as qualificações e seus respectivos níveis e modalidades de ensino.

Quadro 2 - Descritores dos níveis do quadro nacional de qualificações de acordo com os resultados esperados das aprendizagens correspondentes segundo os conhecimentos, aptidões e atitudes.

Quadro 3 - Disciplinas e carga horária da modalidade de ensino Curso Científico humanístico Geral no Ensino Secundário.

Quadro 4 - Disciplinas e carga horária da modalidade de ensino Curso Profissional no Ensino Secundário.

Tabela 1 - População economicamente ativa (%) com Diferentes Anos de Estudo, por região metropolitana, em maio de 2013.

Tabela 2 - Distribuição da população ocupada, por região metropolitana, segundo os grupamentos de atividade em maio de 2013.

Tabela 3 - Número de Estudantes da Educação Superior segundo o tipo de curso do Ensino Médio que cursou.

Tabela 4 - Porcentagem de estudantes matriculados na Educação Superior da Universidade Estadual de Campinas segundo o Tipo de Curso feito no Ensino Médio no período de 1995 até 2014.

Tabela 5 - Porcentagem de Estudantes ingressantes na Educação Superior da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) segundo o Tipo de Curso feito no Ensino Médio no período de 2002 até 2012.

Tabela 6 - Distribuição dos estudantes provenientes de diferentes famílias nas diferentes áreas do conhecimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
ESTRUTURA DA TESE	5
CAPÍTULO 1	8
CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL	8
1.1 Gênese e Expansão do Capitalismo: Algumas Considerações	8
1.2 A Globalização e o Neoliberalismo	13
1.3 A Educação sob a Influência do Capital Internacional	20
CAPÍTULO 2	37
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR NO BRASIL	37
2.1 Cultura Escolar: Desenvolvimento, Implantação e Consequências	38
2.2 Educação Escolar no Brasil	46
2.3 Educação Profissional	52
CAPÍTULO 3	65
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR EM PORTUGAL	65
3.1 Organização e Composição do Sistema Educacional em Portugal	67
3.2 O Sistema Educacional e a Formação do Jovem Trabalhador em Portugal	75
3.2.1 A Orientação Precoce para a Formação Profissional	93
CAPÍTULO 4	103
OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO HUMANISTA PARA O JOVEM TRABALHADOR	103
4.1 Relação Trabalho e Educação	103
4.2 A Formação do Jovem Trabalhador	109
4.3 A Dialética do Movimento Sócioeducacional	116
CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE 1	147
APÊNDICE 2	148
APÊNDICE 3	149
APÊNDICE 4	150
APÊNDICE 5	151

APÊNDICE 6	152
APÊNDICE 7	153
APÊNDICE 8	154
APÊNDICE 9	155
APÊNDICE 10	156
APÊNDICE 11	157
APÊNDICE 12	158
APÊNDICE 13	159
APÊNDICE 14	160
APÊNDICE 15	161
APÊNDICE 16	162
APÊNDICE 17.....	163
APÊNDICE 18	164
APÊNDICE 19	165
APÊNDICE 20	166
APÊNDICE 21	167
APÊNDICE 22	168
APÊNDICE 23	169
APÊNDICE 24	170
APÊNDICE 25	171
APÊNDICE 26	172
APÊNDICE 27	173
APÊNDICE 28	174
APÊNDICE 29	175
APÊNDICE 30	176
APÊNDICE 31	177
APÊNDICE 32	178
APÊNDICE 33	179
APÊNDICE 34	179
APÊNDICE 35	180
APÊNDICE 36	181
MEMORIAL DESCRITIVO	183

INTRODUÇÃO

Dentre todos os animais na face da terra o Ser Humano se destaca exclusivamente pelas atividades que denominam-se trabalho e educação. Isso significa que apenas o Ser Humano trabalha e educa. Saviani (2007) argumenta contrariamente à concepção idealista de Homem racional que ocasionalmente pode trabalhar e afirma que essa ideia predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico ocidental e que se cristalizou no senso comum. O autor afirma que a essência humana é produzida pelos próprios homens e que o Ser Humano se constitui pelo trabalho. Isso porque, no processo de surgimento do Ser Humano constata-se a necessidade dele produzir sua própria vida agindo sobre a Natureza e ajustando-a as suas necessidades. A existência humana passa a ser produto do seu trabalho, seu agir sobre a Natureza.

Saviani parte da afirmação de Marx (2013, p. 255), para quem trabalho é:

(...) antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo esse em que o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta como com uma potência natural. A fim de apropriar-se da matéria natural de uma forma útil, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade (...). Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Com relação a educação, esta não é alheia às transformações que se processam no modo de produção capitalista e tende a ajustar-se às exigências demandadas por esta última, de forma que os novos modelos e propostas pedagógicas são exigidas a acompanhar a evolução das tecnologias e das formas de organização do trabalho social. Para Mészáros (2005), educar não é mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida, uma vez que “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p.25).

Nessa perspectiva, as reformas educacionais adotadas a partir da década de 1990 explicitam o seu alinhamento aos interesses do capital privado internacional, ou seja, à lógica da acumulação. Quer seja em países como o Brasil, que ocupam uma posição subordinada na divisão internacional do trabalho, quer seja em países como Portugal, inserido no bloco dos países economicamente dominantes, as mudanças nas políticas e projetos educacionais estão vinculadas às determinações de instituições como o Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹. Essas agências vinculam seus projetos às liberações de recursos.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento tem sido o principal credor internacional para o setor público do Brasil. Em dados do banco até 2012, os empréstimos em execução consistiam em 105 operações de crédito com um montante de 8.56 bilhões de dólares aprovados (BID, 2012). Na Área da Educação, desde a fundação do banco em 1959, observa-se que a década de 1990 foi a que apresentou um maior volume de dinheiro nas relações de empréstimos e cooperação técnica entre o Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (IDB, 2015).

Ao analisar o contexto das transformações educacionais em Portugal, Varela (2011), chega a conclusões semelhantes àsquelas observadas no Brasil. Segundo a autora, nas reformas do ensino a partir de 1989, são definidos os planos curriculares dos ensinos básico, secundário e superior, direcionados a moldar a força de trabalho para o novo contexto produtivo do país e da Comunidade Econômica Europeia (CEE), isto é: flexível, autoresponsável e empreendedor, no contexto das privatizações e das parcerias público-privadas.

Assim, tanto o Brasil como Portugal estão passando por um processo de reestruturação produtiva no contexto da globalização do capital e das políticas neoliberais, envolvendo a introdução de inovações técnicas e/ou organizacionais, terceirizações e subcontratações, afetando quantitativa e qualitativamente a força de trabalho, implicando em mudanças nas habilidades e qualificações requeridas (PREVITALI, 2009; VARELA, 2013).

Nesse contexto, o governo brasileiro e o governo português, resguardadas as particularidades dos contextos social, histórico, econômico e cultural de cada país, vêm implementando políticas e reformas educacionais que privilegiam uma formação educacional voltada para atender as necessidades do mercado de trabalho, implementando obstáculos para a proposta de uma educação crítica, que possibilita a

¹ Organização internacional que compreende 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado e procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais, que também engloba dois países não-OCDE mas que participam dos Indicadores da OCDE sobre o programa de Sistemas de Educação (INES) nomeadamente Brasil e Federação da Rússia e outros países não-OCDE do G20 que não participam no INES, nomeadamente Argentina, China, Índia, Indonésia, Arábia Saudita e África do Sul.

formação de um sujeito social conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam.

No Brasil observou-se na última campanha eleitoral para presidente da república em 2014, as políticas para Educação Profissional como carro chefe, repetitivamente propagada pela candidata vencedora Dilma Rousseff.

Em Portugal, o modelo pedagógico da Formação Profissional (FP) é incompatível com os modelos pedagógicos do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário (ES). As tentativas discursivas de equivalência entre os princípios de formação dessas três estruturas, FP, EB e ES, são tentativas falaciosas de prover a emancipação humana através de uma solução utilitarista, que por responder a demanda de mercado, não promove essa emancipação.

O sujeito de formação específica, atraído por uma propaganda de estudos mais práticos, menos teóricos, e, portanto mais “estimulante”, de utilização imediata em sua vida, fica preso em sua própria hermenêutica, tem menos potencial desenvolvido de resistência a sua própria exploração. Tem também menos potencial de articulação dentro da categoria que pertence, com concepções mais isoladas e imediatistas, sem o senso de pertencimento a uma coletividade maior.

Portanto, a educação vem sendo um instrumento do neoliberalismo na constituição e manutenção da estratificação social. A distribuição desigual das populações que frequentam as diferentes modalidades de ensino, as escolas com diferentes regimes administrativos e também diferentes cursos superiores demonstram a manutenção e reprodução da desigualdade social e econômica. A posição política governamental de incentivo, através de financiamento de programas específicos, vai muito além do desenvolvimento de habilidades na força de trabalho demandadas pelo mercado de trabalho e o suposto aumento da empregabilidade do jovem trabalhador. O que esta por traz deste discurso é a manutenção e reprodução das desigualdades socioeconômicas e de classe na sociedade capitalista contemporânea.

Tendo em vista estas considerações, o objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar como o jovem trabalhador esta sendo formado a partir da Educação Escolar, Cursos Profissionalizantes de nível médio e Ensino Superior no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990. A escola, por determinação da lei, tem que ser frequentada por um período de tempo que é superior a 10 anos. Tempo que é decisivo na formação e principalmente na determinação da trajetória de vida dos sujeitos. Almejou-se verificar em que medida as políticas públicas educacionais e a ênfase dada aos cursos

profissionalizantes de nível médio no Brasil e em Portugal condicionam a grande maioria dos jovens da classe trabalhadora em direção aos cursos profissionais. Buscou-se demonstrar como todo o complexo educacional vem sendo planejado de forma utilitarista pelos governos, restringindo a formação do jovem da classe trabalhadora na medida em que apenas forma força de trabalho para responder as rápidas mudanças de reestruturação produtiva que se apresentam com a inserção de novas tecnologias de informação e comunicação a partir dos anos 1990.

Os objetivos específicos foram:

- Discutir a relação entre a dependência econômica de Brasil e Portugal no cenário mundial e a implementação de políticas educacionais voltadas para o ensino básico e profissional de nível médio;
- Compreender os aspectos gerais da configuração da educação no Brasil e em Portugal, tendo como eixo central o ensino básico e profissionalizante de nível médio;
- Contextualizar os programas governamentais de incentivo ao ensino profissionalizante de nível médio;
- Analisar em que medida a formação do jovem trabalhador é restringida e limitada tendo em vista a estrutura do ensino básico e profissionalizante de nível médio.

A hipótese geral que norteou o trabalho é que a educação escolar obrigatória é decisiva na formação do trabalhador e que esta formação, estimulada principalmente para cursos profissionalizantes, que no contexto socioeconômico atual tende a formar força de trabalho fundamentalmente para atender demandas específicas do mercado de trabalho, cumpre um papel determinante na reprodução e manutenção das classes sociais, desvirtuando a educação de seu principal papel, de formar sujeitos críticos, detentores de conhecimentos, com ampla compreensão da sociedade em que vivem e com reais possibilidades de transformação societal.

Portanto, a formação de sujeitos sociais plenos, bem como os objetivos da educação em seu sentido social, político e pedagógico de formação para a cidadania tornam-se restringidos às necessidades imediatas de qualificação profissional imposta pelo mercado de trabalho. Vale lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 39, determina que mesmo a educação profissional deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva",

intimamente integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Assim, o debate sobre trabalho e educação, e particularmente a formação dos sujeitos no contexto da educação escolar, cursos profissionalizantes e ensino superior é essencial para o entendimento da estruturação da sociedade e da manutenção e reprodução de suas classes sociais.

A pesquisa foi desenvolvida no Brasil e Portugal. Em Portugal, este pesquisador permaneceu o período de 12 meses, compreendidos entre setembro de 2013 a agosto de 2014, realizando suas atividades na modalidade de doutorado sanduíche com apoio da agência de capacitação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As atividades foram desenvolvidas no Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa, junto ao Grupo de Pesquisa História Global do Trabalho e dos Conflitos Sociais, sob supervisão da professora Raquel Varela e envolveu a participação em seminários, em reuniões do grupo de pesquisa, bem como apresentação de trabalhos em seminários.

Os procedimentos de pesquisa para o desenvolvimento da tese podem ser sistematizados como:

- Estudo bibliográfico: levantamento e análise de autores que discutem os processos de transformações na relação Trabalho e Educação.
- Estudo documental: levantamento e análise de programas e projetos voltados para a formação do jovem trabalhador, incluindo leis, decretos federais, projetos de leis, dados do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério do Trabalho e Emprego e demais documentos que indiquem as políticas educacionais governamentais no Brasil e em Portugal.
- Estudo in loco: Deslocamento para Portugal por período de 12 meses, com participação direta em grupo de pesquisa, nos movimentos dos trabalhadores e com grupos militantes na luta de classes.
- Estudo de dados: levantamento e análise de dados oficiais relacionados a Trabalho e Educação, divulgados por órgãos autorizados pelos governos do Brasil e de Portugal e de organismos internacionais com produção de tabelas e gráficos.

ESTRUTURA DA TESE

A tese esta estruturada em 4 capítulos acrescidos da introdução e conclusão.

No primeiro capítulo aborda-se a discussão do processo de globalização do capital sob a égide do neoliberalismo e suas implicações na educação no Brasil e em Portugal, especialmente a partir da década de 1990. Guardadas as particularidades históricas, econômicas e sociais do Brasil e Portugal, bem como a posição de cada um em blocos econômicos diferentes, ambos tendem à uma aproximação na atualidade quanto às políticas neoliberais implementadas pelos seus respectivos governos dadas as exigências de ajuste fiscal promovidas pelos organismos financeiros internacionais como o FMI, BID e BM. Nesse quadro, o Estado deve ser reestruturado de forma a reduzir seu papel de mediador das relações entre capital e trabalho e proporcionar maiores espaços para a reprodução do capital.

Nos capítulos 2 e 3 são apresentados e discutidos dados relacionados, respectivamente, aos contextos educacionais brasileiro e português. No segundo capítulo é analisada a educação escolar e a formação do jovem trabalhador no Brasil. Em um primeiro momento se discute o desenvolvimento, implantação e consequências da cultura escolar dentro do modelo econômico capitalista e em seguida a organização da educação escolar no Brasil.

Destaca-se nas análises o período desde a década de 1990 até 2014. Esse período, de afirmação do modelo neoliberal, teve início no governo Collor de Mello passando por Itamar Franco e culminando com o governo de Fernando Henrique Cardoso até 2002, quando assume o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) com Luiz Inácio Lula da Silva e posteriormente Dilma Rousseff. O período foi marcado também pela política econômica do Plano Real e o estancamento da galopante inflação brasileira. Destaca-se ainda uma série de acontecimentos relevantes para a educação brasileira, tais como: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a elevação do período da obrigatoriedade do ensino, a Reforma da Educação Profissional, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados utilizados para a exposição e discussão da

distribuição e evolução das matrículas dos estudantes, nas diferentes modalidades de ensino e nos diferentes regimes administrativos, são provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O terceiro capítulo aborda a temática em Portugal onde a obrigatoriedade do regime de escolaridade para crianças e jovens com idade escolar, compreende o período de vida que vai desde os 6 até os 18 anos, tornando obrigada a frequência de 12 anos a escola. Assim, de acordo com a análise de documentos, todos os integrantes da sociedade tem necessariamente que frequentar a escola neste período em suas vidas, determinado como obrigatório. As escolas disponíveis para a frequência destas crianças e jovens apresentam diferentes condições de funcionamento, podendo variar quanto ao projeto educativo, a estrutura, recursos humanos e regime administrativo (LEI N. 85/2009).

Legalmente, Portugal, através de sua Constituição Federal (1989) defende a “liberdade de aprender e de ensinar”, também prevê o direito ao estabelecimento de escolas não públicas (privadas e cooperativas), permitindo a existência da possibilidade de quem pode pagar frequentar uma escola diferente da fornecida pelo governo. Todas as escolas são oficializadas pelo governo, porém, mesmo sobre seu controle, as escolas são autônomas para definirem seus projetos educativos, que são elaborados de diferentes formas dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1989, LEI N. 49/2005).

Outro importante destaque será a aprovação de uma Resolução de Ministros (RESOLUÇÃO N.º 173/2007), ocorrida no início do século XXI, que propôs uma reforma na formação profissional e englobou todo o sistema educacional português, desde o primeiro ciclo do Ensino Básico até o doutoramento no Ensino Superior.

No quarto capítulo discute-se a relação histórica e dialética entre trabalho e educação de forma a compreender estas categorias enquanto princípios formativos do processo de humanização. Destacam-se a institucionalização da educação escolar no capitalismo e os complexos sistemas de manipulação e dissimulação nas formas de dominação da classe trabalhadora pela educação. Busca-se apontar as perspectivas para uma formação humana para além da mera instrumentalização do ser social no capitalismo.

Ao final do trabalho, na conclusão, são retomados, condensados e sistematizados os elementos centrais discutidos ao longo da tese.

CAPÍTULO 1

Capitalismo, Globalização e Neoliberalismo: as implicações para a educação no Brasil e em Portugal

Aborda-se nesse capítulo a discussão sobre o processo de globalização do capital sob a égide do neoliberalismo e suas implicações na educação no Brasil e em Portugal, especialmente a partir da década de 1990. Guardadas as particularidades históricas, econômicas e sociais de Brasil e Portugal, bem como a posição de cada um em blocos econômicos diferentes, ambos tendem à uma aproximação na atualidade quanto às políticas neoliberais implementadas pelos seus respectivos governos vinculadas as exigências de ajuste fiscal promovidas pelos organismos financeiros internacionais como o FMI, BID e BM. Nesse quadro, o Estado deve ser reestruturado de forma a reduzir seu papel de mediador das relações entre capital e trabalho e proporcionar maiores espaços para a reprodução do capital.

1.1 – Gênese e Expansão do Capitalismo: algumas considerações

O modo de produção capitalista é um sistema global, desde sua criação, no qual produtos e serviços necessários à vida são produzidos para troca lucrativa no mercado e para promover a acumulação e valorização do próprio capital. Para Mészáros (2002),

[...] o capital não é uma entidade material e menos ainda um mecanismo racional controlável dado que sua regra fundamental consiste em sua própria reprodução e sua contínua expansão. “É um modo de controle do metabolismo social” construído ao longo de um processo histórico que se torna um controle totalizante na medida em que todos os seres humanos devem se ajustar a ele com o risco de não sobreviverem (MÉSZÁROS, 2002, p. 67).

Para Wood (1999) apud Previtali et al (2012), o capitalismo é um sistema que se expande através do desenvolvimento das forças de produção e do aumento constante da produtividade do trabalho por meio da inovação técnica aplicada aos processos produtivos. Outro elemento que o caracteriza é que a maior parte do trabalho da sociedade é feito por trabalhadores que foram separados da propriedade dos meios de produção, sendo obrigados a vender a sua força de trabalho em troca de salário para ter acesso aos meios de vida.

Para Mascaro (2013), o capitalismo é um sistema econômico, político e social e ideológico fundado no valor, nas trocas de mercadorias e exige uma formação política que é o Estado.

O Estado, tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificamente moderna, capitalista. Em modos de produção anteriores não há uma separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente. [...] Somente com o aparecimento de uma instância estatal é possível a reprodução capitalista (MASCARO, 2013, p.17).

O Estado, portanto, serve aos interesses do capital na medida em que busca assegurar e promover a expansão deste e a reprodução do próprio modo de produção capitalista.

Para Mascaro (2013, p. 18), nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado também por esta classe, a fim de gerir seus interesses econômicos. “O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca de mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada”.

Na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo interesses da classe burguesa. Destaca-se que essa função não é determinista e sem precedentes históricos. Pelo contrário, o Estado é formado a partir das relações sociais de produção, sendo elemento constituinte da sociedade na dinâmica das lutas de classe e por isso transforma-se na dinâmica dessa luta. De acordo com Mascaro (2013),

Dada a primazia das relações de produção, o Estado nesse contexto corrobora por alimentar a dinâmica da valorização do valor, como também, a seu modo, as interações sociais dos capitalistas e dos trabalhadores, tudo isso num processo contraditório. As classes burguesas, cujas frações são variadas, podem até mesmo constatar em interesses imediatos. As lutas dos trabalhadores, engolfadas pela lógica da mercadoria, ao pleitearem aumentos salariais, cancelam a própria reprodução contínua do capitalismo. O Estado, majorando impostos ou mesmo ao conceder aumento dos direitos sociais, mantém a lógica do valor. [...] Por isso a luta de classes revela a situação específica da política e da economia dentro da estrutura do capitalismo (MASCARO, 2013, p. 20).

Para Previtali, et al (2012), é por necessidade que o sistema de capital se articula e se consolida como uma estrutura de mando, desenvolvendo-se uma correlação entre economia e política, cuja primeiras expressões vieram no século XVI dando origem ao Estado Moderno, que nos séculos seguintes foi sendo constituído e impulsionado pelas ideias liberais.

Para uma melhor compreensão da constituição do Estado Moderno se torna importante a leitura dos clássicos. Segundo Francisco Weffort os clássicos da política do mundo moderno, como homens de pensamento de uma grande época da política, cada um a seu tempo, acompanharam a formação do Estado moderno, desde Maquiavel no século XVI, Hobbes e Locke, ambos no século XVII, Montesquieu, Rousseau, Madison, Hamilton e Jay no século XVIII e Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill e Marx no século XIX.

A reflexão sobre a gênese do Estado Moderno é, nos clássicos o caminho de uma ampla reflexão sobre a gênese da sociedade moderna. Mais do que uma imagem restrita sobre a ordem política eles nos oferecem cada qual ao seu modo, uma concepção sobre os indivíduos, a propriedade, a desigualdade, a religião, a moral, etc. (WEFFORT, 2011 p. 21).

Destaca-se também, na consolidação do Estado Moderno e das ideias liberais, a burguesia ascendente, a qual era partidária de tais ideais. Neste momento histórico tem enorme influência as ideias de John Locke, que viveu entre os anos de 1632 até 1704, alcançando as revoluções liberais da época moderna. Suas ideias na composição da teoria dos direitos naturais são peculiares, segundo Mello (2011),

Em oposição à tradicional doutrina aristotélica, segundo a qual a sociedade precede o indivíduo, Locke afirma ser a existência do indivíduo anterior ao surgimento da sociedade e do Estado. Na sua concepção individualista, os homens viviam originalmente num estágio pré-social e pré-político, caracterizado pela mais perfeita liberdade e igualdade, denominado estado de natureza [...] Neste estado pacífico os homens já eram dotados de razão e desfrutavam da propriedade que, numa primeira acepção genérica utilizada por Locke, designava simultaneamente a vida, a liberdade e os bens como direitos naturais do ser humano (MELLO, 2011, p. 68).

Ainda, segundo Norberto Bobbio (2000), encontra-se no livro Segundo Tratado sobre o Governo Civil elaborado por Locke, e publicado pela primeira vez em 1690, a

primeira formulação de todas as ideias teóricas do Estado Liberal, podendo então ser conferido a John Locke o rótulo de "pai do liberalismo" (BOBBIO, 2000, p. 59).

Assim, ao longo dos séculos, a teoria política liberal clássica juntamente com a teoria econômica clássica tornaram-se pressupostos fundamentais de organização da sociedade capitalista até os anos 1930, quando começam tomar corpo as teorias sobre um Estado forte e mediador no cenário político-econômico. Isso não significa que eram as únicas formas de pensar e organizar a sociedade, mas sim que foram se tornando hegemônicas no movimento histórico das lutas sociais, até serem questionadas a partir do final dos anos 1920, quando começou a ser construído o Estado do Bem Estar Social ou também chamado Estado de Compromisso, sob o regime fordista de produção (PREVITALI, 2011).

Até a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, esses anos foram marcados pela prosperidade das economias mundiais, mas de forma a acentuar a desigualdade socioeconômica. A parcela mais rica da população aumentava sua riqueza em oposição ao empobrecimento da classe trabalhadora. Vale lembrar que nesse período houve um significativo crescimento tecnológico do processo produtivo através da introdução de novos modelos organizacionais e técnicos, com destaque para os princípios da Administração Científica de Taylor e a esteira rolante de Ford (PREVITALI, 2011). Essas inovações elevaram drasticamente a produtividade do trabalho no chão de fábrica sem a correlação salarial. Bihr (1998) destaca que nesse período, enquanto a produtividade do trabalho crescia a uma ordem de 6% ao ano nas economias capitalista, especialmente nos Estados Unidos, os salários mantiveram-se em níveis de meados do século XIX, qual seja, em torno de 2% ao ano.

Esses anos loucos iriam desembocar, inevitavelmente no crash de 1929-1930, expressão direta no plano financeiro da crescente distorção entre as capacidades de produção acumuladas e a demanda solvente [...]. A crise dos anos 30 marca, então, os limites da onda de acumulação com característica dominante intensiva da década de 20. Esta, em última análise, foi bloqueada pela taxa de exploração demasiadamente elevada que a tornara possível: um crescimento de salários reais insuficiente para equilibrar a acumulação do capital possibilitada pelo crescimento abusivo dos lucros (BIHR, 1998, p. 41-42).

Os anos 1920-30 revelaram que a “Grande Depressão” na verdade demonstrou/evidenciou o colapso total e o impasse do sistema capitalista mundial, que

por sua vez se mostrou incompetente para manter as forças produtivas como eram anteriormente à crise. Ainda vale salientar que nos anos 1930, a saída encontrada pelos capitalistas veio pela Guerra (indústria armamentista e de gêneros relacionados) e também através da destruição massificada das forças produtivas, ou seja, do achatamento salarial e das condições de trabalho como forma de contribuir para o acúmulo de capital.

É nesse contexto que as teorias sobre um Estado forte e mediador começam a aparecer no cenário político-econômico. De acordo com Bihr (1998), após a crise de 1929 e especialmente após a II Guerra Mundial, a classe burguesa se viu obrigada, para a manutenção do sistema capitalista, a renunciar ao liberalismo e aceitar as bases do compromisso fordista². Ao mesmo tempo, a classe trabalhadora também renunciou à sua luta revolucionária pelo socialismo e aceitou discutir a dominação capitalista mediante a implementação de reformas sociais.

Para Harvey (1998), a teoria keynesiana do Estado representou uma ruptura com a teoria clássica até então porque apontava para a necessidade de uma intervenção e acompanhamento dos agentes econômicos. O Estado passou a intervir na economia, exercendo a função de regulador das relações entre capital e trabalho através do reconhecimento dos sindicatos como representantes legítimos dos trabalhadores e inseriu uma série de reivindicações trabalhistas. As reivindicações da classe trabalhadora se tornam direitos e amplia-se o espaço da democracia nos países do eixo ocidental europeu e nos Estados Unidos. A título de exemplo, na Inglaterra, apenas após a II Guerra Mundial, sob o governo trabalhista no Estado, é que a escola torna-se pública e laica e a educação passa a ser política pública de governo.

Essa forma de acumulação do capital, o regime fordista³ como foi denominado, começa a apresentar sinais de esgotamento já na década de 1960 e dá lugar a um novo regime de acumulação denominado por Harvey (1992) de acumulação flexível,

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de

² Os pontos do compromisso podem ser resumidos na aceitação do Estado como mediador das relações capital e trabalho, na equidade entre aumento da produtividade do trabalho e os aumentos salariais de forma a não permitir crises de subconsumo e na implementação de benefícios sociais pelo Estado. Consultar Harvey (1998), Bihr (1998) e Antunes (2000).

³ Denominação desenvolvida pela Escola de Regulação Francesa. Ver Harvey (1998).

fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobre tudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas [...] (HARVEY, 1992, p. 140).

Para Antunes (2000) a denominada crise do fordismo e de sua estrutura de mando, o keynesianismo, foi a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo, relacionado à crise estrutural do capital, com destaque para a tendência decrescente da taxa de lucro e do valor de uso das mercadorias.

Como resposta a sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político de dominação, cujo contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2000, p. 31).

Com o declínio do compromisso fordista a partir do final dos anos 1970, a classe burguesa vem conquistando maiores espaços de atuação para o capital, impondo-se na luta de classes contra o trabalho o que implica no retrocesso de conquistas sociais adquiridas ao longo de um processo histórico.

1.2 - A Globalização e o Neoliberalismo

Deve-se considerar que a globalização⁴ não leva o Estado-Nação ao declínio, mas recria as relações de poder e equilíbrio de forças entre a esfera pública e privada, na produção de mercadorias nacional e internacionalmente. A globalização é intrínseca ao capitalismo enquanto modo de produção. Tal fenômeno foi observado por Marx (2003), quando afirma que no capitalismo existe a necessidade de um mercado constantemente em expansão, o que impele a burguesia a invadir todo o globo e recriar os espaços de dominação.

⁴ Alguns autores, com destaque para Chesnais (1998) denominam essa nova onda de expansão do capital a partir da década de 1980 de mundialização. Nesse trabalho optou-se por utilizar o conceito de globalização.

[...] Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Por meio de sua exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas ou estão-se destruindo dia a dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida e morte para todas as nações civilizadas, por indústrias que não empregam matérias-primas autóctones, mas matérias-primas vindas das zonas mais remotas; indústrias cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pela produção nacional, encontramos novas necessidades que requerem para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento local e da autossuficiência das nações, desenvolvem-se, em todas as direções, um intercâmbio e uma interdependência universais. E isso tanto na produção material quanto na intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis e das numerosas literaturas nacionais e locais surge a literatura universal” (MARX, 2003, p. 28).

Assim, a globalização existente desde os primórdios do capitalismo, assume a partir do final dos anos 80⁵ do século XX novas características, as quais aprofundam-se cada vez mais ao longo do século XXI. Para Ianni (2011),

A globalização expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória (IANNI, 2011, p. 11).

A globalização envolve a transnacionalização dos mercados apoiada fortemente nas novas tecnologias de informação. Segundo Frigotto (2012, p. 41-42),

[...] a ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição na realização (venda) das mercadorias que condensam trabalho social explorado (capital-mercadoria), sobre égide da força desigual do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e pela hegemonia do capital-financeiro (capital-dinheiro), que circula, como uma nuvem, de um polo a outro do planeta, facilitando pelas redes de informação, sob a tecnologia microeletrônica, em busca de valorização. Estima-se que circulem por dia no mundo mais de 3

⁵ O grande avanço deve-se a queda do muro de Berlim, ao fim do socialismo, a expansão do capitalismo e do neoliberalismo, após a Segunda Grande Guerra Mundial e com o avanço da Comunidade Comum Européia (STIGLITZ, 2007).

trilhões de dólares, capazes de, de uma hora para outra, quebrar bancos e desabilitar economias nacionais.

Nessa perspectiva de análise, Previtali et al. (2012), consideram importante entender a globalização em termos de interdependência entre as Nações no âmbito da nova divisão internacional do trabalho, envolvendo novas formas de controle e coordenação entre as cadeias produtivas e entre estas e o Estado-Nação, pois, dessa forma, pode-se apreender o caráter essencialmente capitalista do modo de produção vigente e de seus elementos centrais, os quais envolvem a produção de produtos e serviços para a troca lucrativa no mercado através da competição e da maximização dos lucros a partir da exploração do trabalho. Assim, os autores, analisam “o processo de globalização e expansão do capitalismo como elementos intrínsecos a uma dada forma de sociabilidade humana histórico-social” (PREVITALI et al., 2012, p. 183).

Cumprе ressaltar que o neoliberalismo acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas (MORAES, 2002). As teses liberalizantes, manifestas na centralidade do mercado como agente regulador e do declínio do Estado, demonstram uma crescente concentração de capital sob o poder de bancos privados e empresas transnacionais à custa do retrocesso de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

Para Coggiola (2012), com a globalização e o desenvolvimento da economia do rentista internacional, os Estados se endividaram tomando grandes somas emprestadas de instituições financeiras para pagar juros aos rentistas a taxas estabelecidas por outro braço do governo, os bancos centrais. O acúmulo de grandes dívidas públicas conferiu aos interesses financeiros e bancários o poder de direcionar a política social e econômica, processo originado na sobre acumulação de capital.

Dessa forma, explica o autor, passa a existir um excesso de capital que não consegue valorização nos moldes “tradicionais”⁶, isto é, por meio da produção crescente de valores, com posterior venda/realização da mais-valia neles contida, em mercados também em expansão, sendo necessário encontrar outra esfera para que esse capital produzido em excesso conseguisse valorizar-se.

Essa outra esfera está sendo construída pelo capital, mediante a privatização dos chamados serviços públicos essenciais como a previdência social, a educação e a saúde no âmbito de uma ampla reforma do Estado que tem levado ao declínio, nos países onde

⁶ Grifos do autor

se desenvolveu, do chamado Estado de Bem Estar Social ou Estado de Compromisso como o chama Bihr (1998).

Estudiosa dos processos de privatização e da emergência dos fundos de pensão privados, Granemann (2008, s/p) considera que,

[...] o fetiche da iniciativa privada aplicado ao Estado tem o ‘mérito’ de ocultar a essência dos processos que o Estado do capital deseja legitimar: ao tentar prender-nos à forma desviamos-nos do fundamental, do essencial. A forma é a fundação estatal, o conteúdo é a privatização dos serviços sociais, das políticas sociais, dos direitos dos trabalhadores. As fundações estatais são formas atualizadas das parcerias público-privadas, das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), das Organizações Sociais (OS), das Fundações de Apoio e de numerosas outras tentativas que sempre tentam repetir o mesmo – privatizar - sob emblema diverso para que a resistência dos trabalhadores seja vencida (GRANEMANN, 2008).

O processo de globalização sob o neoliberalismo se torna expressivo especialmente a partir da década de 1990, quando é marcado por forte expansão dos meios informatizados, tanto nos sistemas produtivo, financeiro e de entretenimento. Tal expansão também resulta na facilidade do capital financeiro se deslocar por entre as fronteiras dos países e uma nova política internacional é elaborada e imposta pelo grande capital representado por poderosas organizações financeiras. O elemento novo é a informatização, não a expansão, pois segundo Ianni (2001),

Desde que o capitalismo desenvolveu-se na Europa, apresentou sempre conotações internacionais, multinacionais, transnacionais e mundiais, desenvolvidas no interior da acumulação originária do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, da dependência e da interdependência (IANNI, 2001, p. 14).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009) tem início já nos anos 1960 uma paulatina e crescente "vingança do capital"⁷ contra os processos externos, os mecanismos políticos e econômicos de regulação de suas crises cíclicas, as políticas keynesianas associadas ao sistema fordista construídos desde os anos 1930. Para os autores, essas políticas tiveram origem “nas contradições do sistema capitalista, na luta organizada dos trabalhadores em muitos países, constituindo-se como estratégia de enfrentamento do risco da expansão do bloco socialista” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2009, p. 6).

⁷ Grifos dos autores.

Para Frigotto (2012, p. 42),

Vinculada ao monopólio crescente de base científica e tecnológica, a globalização permite uma verdadeira “vingança” do capital contra o trabalho. De um lado, a nova base tecnológica, marcadamente flexível, permite um rápido deslocamento de investimentos produtivos de uma parte para outra do mundo (desterritorialização do capital) para buscar vantagens nas taxas de lucro e, de outro lado, aumenta exponencialmente a intensidade do capital morto e a consequente diminuição do capital vivo, força de trabalho. Com estas armas o capital vem desmobilizando e minguando a organização e o poder sindical que é forçado a negociar direitos conquistados por uma garantia mínima do emprego. Amplia-se, nesse contexto, a possibilidade de superexploração da força de trabalho.

Um modelo de sociedade econômica é imposto de maneira globalizada incluindo e excluindo mercados de forma desigual e seguindo os princípios históricos do capital de expressar e desenvolver a contradição entre a produção de valores de uso e sua realização como valores de troca. Segundo Antunes (2000, p. 33),

Essa lógica destrutiva, ao reconfigurar e recompor a divisão internacional do sistema do capital, traz como resultado a desmontagem de regiões inteiras que estão, pouco a pouco, sendo eliminadas do cenário industrial e produtivo, derrotadas pela desigual concorrência mundial.

É importante destacar a ocorrência de dois acontecimentos marcantes no século XX, a Grande Depressão de 1930, que resultou em uma queda expressiva no comércio entre os países, queda de aproximadamente 68%, e a Segunda Guerra Mundial pela qual os países ficaram amplamente destruídos.

Esses acontecimentos levaram, em 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em Bretton Woods, nos Estados Unidos da América, a criação de duas instituições internacionais denominadas Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial (BM), e Fundo Monetário Internacional (FMI) de cunho financeiro e com o objetivo de garantir o comércio entre os países, através de empréstimos e assessoria técnica à aqueles que precisassem. Tal relação seria então pautada por documentos assinados pelas partes, de comprometimento internacional, descrevendo metas a serem alcançadas e desta maneira, induzindo políticas econômicas em países de todo o planeta (IMF, 2015).

Outra instituição de ações semelhantes é o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estabelecido em 1959 com a parceria de 19 países da América Latina e os Estados Unidos da América. Hoje é composto por 47 países membros distribuídos por todo o mundo (BID, 2015).

Chomsky, numa análise sobre os novos senhores da humanidade, mostra que se no início do capitalismo

Os mercadores e manufatureiros eram os principais arquitetos da política de Estado, utilizando seu poder para levar desditas terríveis aos vastos reinos que subjugavam, em nossa época os senhores são, cada vez mais, as corporações supranacionais e as instituições financeiras que dominam a economia mundial incluindo o comércio internacional (CHOMSKY, 1993, p. 6-18).

Dada a facilidade de deslocamento e expansão do capital financeiro, o capital busca força de trabalho em lugares que possibilitam cada vez maior precarização desta, em função de diferentes fatores tais como: menores salários, piores condições de trabalho, maior desregulamentação das leis trabalhistas e menor proteção social por parte do Estado. Tal expansão implica em uma divisão internacional do trabalho e peculiares relações econômicas entre os países. Para Previtali et al (2012), passa haver maior interpenetração e interdependência das economias centrais, juntamente com um maior grau de concorrência, resultando em um processo de especialização das empresas e uma divisão do trabalho que tende a se sobrepor sobre aquela baseada na troca entre matérias-primas e produtos industrializados, desenvolvendo uma divisão fundada na oposição entre os setores indústrias.

Na relação de forças entre os países são formados blocos de países sob as mesmas bases econômicas e sociais com objetivos de aumentar a força destes na concorrência internacional do capital, porém, reproduzindo dentro dos blocos a mesma relação de exploração globalizada, num movimento desigual e combinado de expansão do capital (ANTUNES, 2000).

Para Antunes (2000) o processo de reorganização do capital incorpora os países de industrialização intermediária como são exemplos os denominados “novos países industrializados” (ANTUNES, 2000, p. 32), dos quais se destacam os asiáticos, porém, numa posição de total subordinação e dependência.

Na formação dos blocos, a pretensa proteção à seus participantes, faz com que os países se submetam às regras que implicam em situações monetárias que os países

menos industrializados, mais marginalizados, não possuem. Para alcançar tais exigências esses países se submetem a empréstimos financeiros elevados e de consequências drásticas nas condições sociais internas de sua população.

As poderosas instituições internacionais financeiras credoras como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento emprestam o dinheiro, porém, junto com o contrato de empréstimo exigem austeridade fiscal e até autorização para auditar as contas do país. O que significa que após certo período são enviados auditores ao país para verificar as contas do governo e conferir o cumprimento das metas explicitadas nos contratos. Aos credores, não importa o custo social ao país em questão para atingir as metas acordadas.

De acordo com Lucena e França (2013), o plano Brady⁸ consolidou a instauração do Neoliberalismo na América Latina, pois condicionou aos países que a ele aderiram, a necessidade de reformas estruturais, liberalização de mercados nacionais e rediscussão do Estado nacional, estratégias essas alinhadas aos interesses da reprodução do capital em larga escala em nível internacional. Países latino-americanos como Chile, México, Argentina e Brasil aderiram ao plano, que incluía como diretriz fundamental a liberdade irrestrita ao capital e a liberalização do comércio exterior. Essas medidas visavam gerar novos espaços para acumulação do capital, num momento em que estava em mais uma de suas crises cíclicas.

É nesse contexto que a educação no Brasil em particular e no mundo em geral, como será exemplificado no caso de Portugal, passa por um processo de privatização e mercantilização, sob o argumento de superação da ineficácia, burocracia e corrupção do Estado, tendo como contraponto a eficiência, liberdade, criatividade, dinamismo e empreendedorismo da iniciativa privada (CABRITO e SILVA JR, 2012; RAIMANN, 2014).

⁸ Programa elaborado no final da década de 1980, voltado à renegociação da dívida externa dos países devedores. Foi divulgado pelo Secretário do Tesouro dos Estados Unidos, Nicholas Frederick Brady, em março de 1989 e tinha como proposta o abatimento das dívidas externas contraídas por países devedores mediante a troca de títulos por bônus novos, denominados como Bradies. Consultar Lucena e França (2013).

1.3 – A Educação sob a Influência do Capital Internacional.

Para Lucena (mimeo), em que pese as bases do neoliberalismo serem construídas ainda no governo Figueiredo (1979/1985), é sob o governo de Collor de Melo⁹ que se torna um programa de governo sistematizado. Segundo o autor, o crescimento da dívida externa, bem como a concordância política com os princípios econômicos hegemônicos internacionais justificou a adesão ao neoliberalismo.

O Brasil apresenta um histórico de endividamento com bancos internacionais muito longo, ou seja, já iniciado em 1824, após a declaração de sua independência, quando tomou emprestado uma quantia de 3 milhões de libras esterlinas da Inglaterra. Conhecido como “empréstimo português”¹⁰ teve como objetivo cobrir dívidas do período colonial, as quais se elevaram muito com a vinda da família real ao Brasil em 1808 e atingiu situação crítica quando esta partiu para Portugal em 1821, e que na prática nada mais era do que um pagamento à Portugal pelo reconhecimento da independência brasileira e também o reconhecimento da soberania brasileira por parte dos ingleses. No período imperial, entre os anos 1824 e 1888 foram contraídos ao todo 15 empréstimos, muitos com objetivos de sustentação financeira, ou seja, para pagar juros e dívidas anteriores (SILVA, 2009). Durante a República o cenário não mudou, entre negociações e novas contrações de empréstimos em 1934 a dívida brasileira batia a casa dos 237 milhões de libras esterlinas (HISTORIANET, 2015).

Nos anos 1930 as relações com os norte-americanos se tornaram estreitas ao ponto dos empréstimos começarem a ter como fonte os Estados Unidos da América em detrimento da Inglaterra. No período pós golpe militar, especificamente na segunda metade dos anos 1960, o cenário não muda, e não obstante as taxas da economia estarem elevadas e mesmo por isso, novos empréstimos são contraídos para sustentar o chamado “milagre econômico”¹¹ (HISTORIANET, 2015). A dívida externa (pública e privada) sofreu um aumento de 37,5% passando de 3,2 bilhões de dólares em 1964 para 4,4 bilhões de dólares no final de 1969 e até 1975 apresentou um crescimento de 400% chegando aos valores de 21,2 bilhões de dólares (MOLLO apud PEDRAS, 2009).

As últimas operações financeiras de tomada de crédito entre o Brasil e o FMI ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o ministro Pedro Malan nos

⁹Collor de Melo governou o país entre março de 1990 até dezembro de 1992, quando renunciou após ter sido condenado em processo de Impeachment.

¹⁰ Grifos do autor.

¹¹ Grifos do autor.

seguintes anos e respectivas quantias negociadas: 1998/20 bilhões de dólares, 1999/32 bilhões de dólares e 2002/30 bilhões de dólares (BRASIL²⁴⁷, 2015).

Segundo Chomsky apud Frigotto (2010) a expansão financeira do capital através dessas instituições financeiras internacionais, disseminam políticas, definidas pelas mesmas, que não beneficiam os que delas precisam, mas exclusivamente os “homens de negócio”¹².

Os programas ditados pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial já ajudaram a dobrar a brecha entre os países ricos e pobres desde 1960. As transferências de recursos dos países pobres para os ricos chegaram a mais de US\$ 400 bilhões entre 1982 e 1990, o equivalente, em valores atuais, a mais ou menos seis Planos Marshall “fornecidos pelo sul ao norte” (CHOMSKY apud FRIGOTTO, 2010, p. 92).

Para o Brasil, um importante documento de orientação de desenvolvimento socioeconômico regional, já que foi feito pensando na América Latina, teve origem em reunião realizada em Washington, em 1989, onde se sentavam na mesma mesa representantes de governos de países em desenvolvimento e desenvolvidos, ministros da Fazenda, representantes das instituições financeiras internacionais e presidentes de bancos centrais. Tal documento é denominado Consenso de Washington e descreve um modelo de reforma a ser aplicada pelos países já devedores e que precisem de mais empréstimos dos credores internacionais (SILVA, 2005).

Com diagnóstico que apontava para a vulnerabilidade apresentada pela situação dos países da América Latina trazia em um conjunto de medidas, chamadas de "as reformas de primeira geração"¹³, amplamente neoliberais, dentre as quais destacam-se aqui algumas:

- A disciplina fiscal, em que o Estado deveria cortar gastos e eliminar ou diminuir as suas dívidas, reduzindo custos e funcionários,
- A reforma fiscal e tributária, em que o governo deveria reformular seus sistemas de arrecadação de impostos a fim de que as empresas pagassem menos tributos,

¹² Grifos do autor.

¹³ Grifos do autor.

- Privatização de empresas estatais, tanto em áreas comerciais quanto nas áreas de infraestrutura, para garantir o predomínio da iniciativa privada em todos os setores,
- Abertura comercial e econômica dos países, diminuindo o protecionismo e proporcionando uma maior abertura das economias para o investimento estrangeiro e a desregulamentação progressiva do controle econômico e das leis trabalhistas. (KUCZYNSKI e WILLIAMSON apud SILVA, 2005)

O Brasil, embora não tenha aceitado de imediato tais medidas, aplicou-as de forma muito contundente na década de 1990. Merece destaque também, neste mesmo contexto, a relação do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Em ação conjunta com o governo brasileiro, em seus três níveis, municipal, estadual e nacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento tem como estratégia o desenvolvimento, por meio do setor privado, dos diferentes setores econômicos e sociais, tais como os de desenvolvimento rural e urbano, saúde, educação, modernização do estado, transporte e comércio, entre outros. Em documento (BID, 2012) que traz as estratégias de ação do banco com o Brasil destacam-se como as prioritárias,

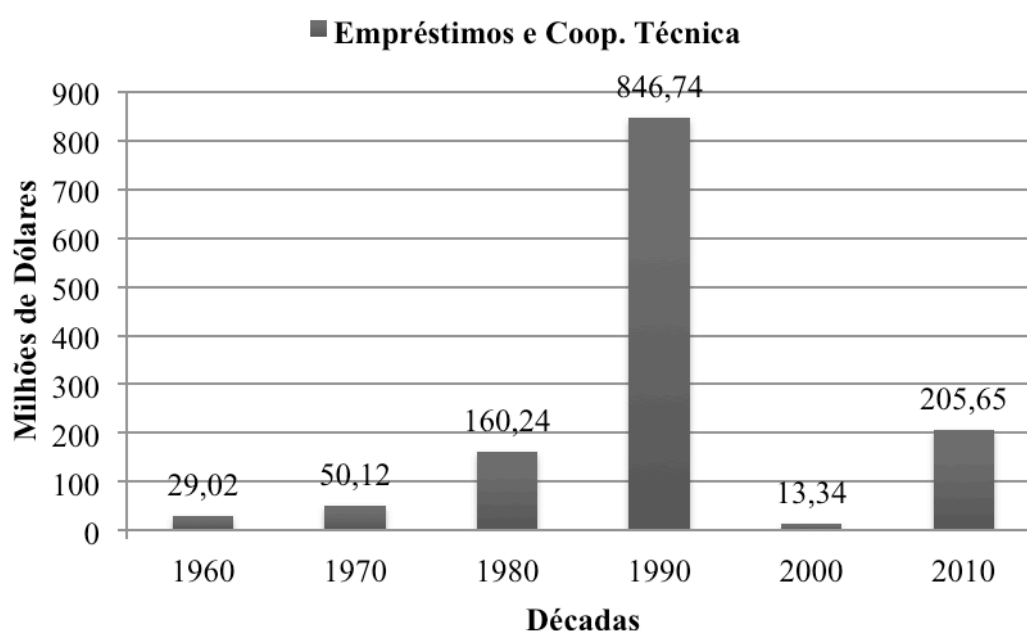
A estratégia reflete as prioridades compartilhadas entre o Governo (PPA) e o Grupo BID (GCI-9) e estabelece um equilíbrio entre a definição de seis grandes objetivos estratégicos: (i) estimular a inclusão social e produtiva; (ii) melhorar as condições de infraestrutura no país; (iii) fomentar o desenvolvimento de cidades sustentáveis; (iv) aprimorar a capacidade institucional dos entes públicos; (v) incrementar a gestão sustentável de recursos naturais e as ações de mitigação e adaptação às mudanças climáticas; e (vi) promover o desenvolvimento por meio do setor privado. O Banco atuará com os três níveis de governo, com ênfase nos subnacionais (BID, 2012, p. 1).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento tem sido o principal credor internacional para o setor público do Brasil. Em dados do banco até 2012, os empréstimos em execução consistiam em 105 operações de crédito com um montante de 8.56 bilhões de dólares aprovados (BID, 2012).

Na Área da Educação, desde a fundação do banco em 1959, observa-se no gráfico 1 que a década de 1990 foi a que apresentou um maior volume de dinheiro nas

relações de empréstimos e cooperação técnica entre o Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. (IDB, 2015)

Gráfico 1 – Volume de dinheiro envolvido em empréstimos e cooperação técnica para o Brasil tomados ao Banco Interamericano de Desenvolvimento na Área da Educação dentro das décadas desde 1959.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Banco Interamericano de Desenvolvimento (IDB, 2015).

Atrelando suporte econômico à adesão às suas recomendações de maior rigor em termos de gestão pública e contenção orçamental através de diversos tratados, essas instituições promovem a difusão e adoção dos ingredientes da chamada Nova Gestão do Estado (HOOD, 1995), ou ainda Estado Gestor ou Managerista (CARVALHO, 2006), fundadas na ideologia neoliberal.

Segundo Carvalho (2006, p. 38-39), os principais traços do novo modelo de gestão do Estado Managerista são os seguintes:

a) a ênfase no controle financeiro, em que se procura aumentar os ganhos de eficiência, traduzidos na noção de ‘fazer mais com menos’, e aumentar o valor do

dinheiro, desenvolvendo-se, para tal, sistemas de informação mais elaborados de monitorização e de controle de custos;

b) a gestão pela hierarquia, sustentada numa forma de trabalhar de comando e controle direto e vertical, na definição de objetivos claros e na avaliação de desempenho, aspectos que correspondem ao aumento do poder da gestão de topo;

c) a orientação para uma cultura de auditoria, tanto financeira como profissional, com ênfase em métodos de avaliação de desempenho mais transparentes, baseados no ‘*benchmarking*’, e no estabelecimento de protocolos de desempenho profissional;

d) a valorização da responsabilidade do prestador perante o consumidor, acompanhada de uma crescente importância atribuída ao papel reservado aos prestadores do setor não público e da ênfase na orientação para o consumidor;

e) a desregulação do mercado de trabalho, acompanhada da erosão dos acordos coletivos e do crescimento de acordos individuais, baseados em contratos em curto prazo, e no aumento do *turnover* nas posições de topo;

f) os constrangimentos na autorregulação das profissões, que produzem alterações no poder profissional, com o deslocamento deste poder para a área da gestão e/ou o aumento de papéis de gestão desempenhados pelos profissionais;

g) o desenvolvimento de formas de gestão menos burocráticas e mais empreendedoras;

h) a instalação de novas formas de governo e gestão assentadas na marginalização dos representantes eleitos.

Com tais medidas observa-se a ênfase do controle do Estado sobre os profissionais, através de restrições ao seu poder, com base no aumento do controle sobre os orçamentos disponíveis e no aumento das prescrições centrais acerca dos processos de prestação de serviços, seguindo-se uma imposição da disciplina de mercado e cultura empreendedora.

Embora chame a atenção para as particularidades dos países membros da OCDE, Hood (1995) identifica a nova realidade da gestão pública em todos os países a partir de sete dimensões de mudanças, quais sejam:

- a) Profissionalização da gestão nas organizações públicas
- b) Medidas explícitas e quantificadas de desempenho
- c) Ênfase no controle dos resultados
- d) Desagregação das unidades
- e) Tendência para aumentar a competição

- f) Insistência em estilos e práticas de gestão privada
- g) Ênfase em maior disciplina e parcimônia na utilização dos recursos

Portanto, o Estado não deixa de ser um agente regulador. O que muda é o foco da regulação que passa a ser a desregulamentação das relações entre trabalho e capital concomitantemente a abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital. Essas determinações fizeram emergir um período na história que entre outras consequências, tem se caracterizado pela destruição de direitos sociais duramente conquistados pelos trabalhadores, pelo enfraquecimento da luta coletiva e pelo agravamento das desigualdades sociais.

Portugal, país vulnerável e periférico no bloco econômico europeu recorreu também à ajuda destas instituições financeiras e teve suas condições sociais, econômicas e educacionais amplamente agravadas em particular pelo desmonte do Estado Social (VARELA, 2013).

Desta feita, Portugal aderiu ao Fundo Monetário Internacional em 1960 e tomou dinheiro emprestado por três vezes, em 1977, em 1983 e a terceira vez, bem mais recente, em 2011. Nesta última situação, Portugal, em condições ruins economicamente, pioradas depois da entrada na zona do euro¹⁴, pediu dinheiro emprestado ao FMI, de aproximadamente 26 bilhões de euros, e também recorreu a Comissão Europeia e ao Banco Central Europeu onde obteve um empréstimo de até 52 bilhões de euros (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 2011; IMF, 2011).

Tais instituições formaram um conjunto de credores denominados de Troika, para a qual Portugal teria que se submeter às políticas determinadas no programa do empréstimo com supervisão periódica de resultados, feitas por visitas dos técnicos ao país em tempos determinados. Neste último empréstimo as supervisões estão previstas para ocorrer até 2021 (EXPRESSO, 2014).

Essa política baseada unicamente na recuperação econômica impõe sérios riscos às condições sociais e à diminuição da qualidade de vida de seus cidadãos já que estão amplamente constituídas e voltadas para privatizações, flexibilização das leis

¹⁴ Amaral analisa três períodos distintos no processo de entrada na zona do euro por Portugal, um primeiro em que o impacto foi positivo, com crescimento econômico, o segundo de preparação para a moeda única o que gerou problemas de competitividade externa à política macroeconômica seguida e às transformações do comércio mundial e o terceiro, que se estende até os dias atuais, em que a economia portuguesa entrou em crise e o elevado nível de endividamento condiciona as possibilidades de crescimento futuro. Para maiores detalhes ver AMARAL, J. F. O Impacto Econômico da Integração de Portugal na Europa, 2006.

trabalhistas e diminuição dos gastos públicos, principalmente no que se refere aos recursos humanos, seja com programas de demissão voluntária, reorganização das funções causando sobrecarga de trabalho e até diminuição direta dos rendimentos e benefícios já adquiridos. Dessa maneira os setores da saúde e educação públicas são muito afetados e tem a qualidade drasticamente diminuída. Somando-se a estas situações temos a entrega de empresas de fornecimento estratégico de bens de sobrevivência à iniciativa privada, tais como as de fornecimento de energia, gás, água, transportes e telecomunicação. Como mostram as imagens 1, 2, 3, 4 e 5, os seguimentos organizados do setor público mostraram seus descontentamentos e protestaram em passeatas pelas ruas de Lisboa.

Do ponto de vista do FMI, Portugal está no caminho certo e deve aprofundar as reformas rumo às privatizações. De acordo com um comunicado oficial do órgão emitido na imprensa em 12 de Fevereiro de 2014 (FMI, 2014):

É de louvar o empenhamento das autoridades portuguesas na execução do programa apoiado pelo FMI, não obstante os recentes contratempos jurídicos. As autoridades promulgaram um orçamento para 2014 que é coerente com os objetivos do programa e introduziram medidas para compensar a componente da reforma das pensões [...] Será preciso resistir às pressões para o aumento da despesa pública e dar seguimento aos esforços para racionalizar a administração pública e reduzir a brecha entre as transferências sociais e as contribuições.

IMAGEM 1 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.



Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

A “resistência às pressões” referida no comunicado está direcionada à resistência do governo aos movimentos sociais e de sindicatos contra as reformas quer seja através de ações de inconstitucionalidade no plano jurídico, quer seja através de manifestações sociais e greves como mostram as imagens. Segundo o órgão da segurança pública representado pela Polícia de Segurança Pública (PSP) em 2012 ocorrem 579 manifestações em Lisboa (DIÁRIO DIGITAL, 2013).

IMAGEM 2 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.



Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

IMAGEM 3 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.



Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

IMAGEM 4 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.



Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

IMAGEM 5 - Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

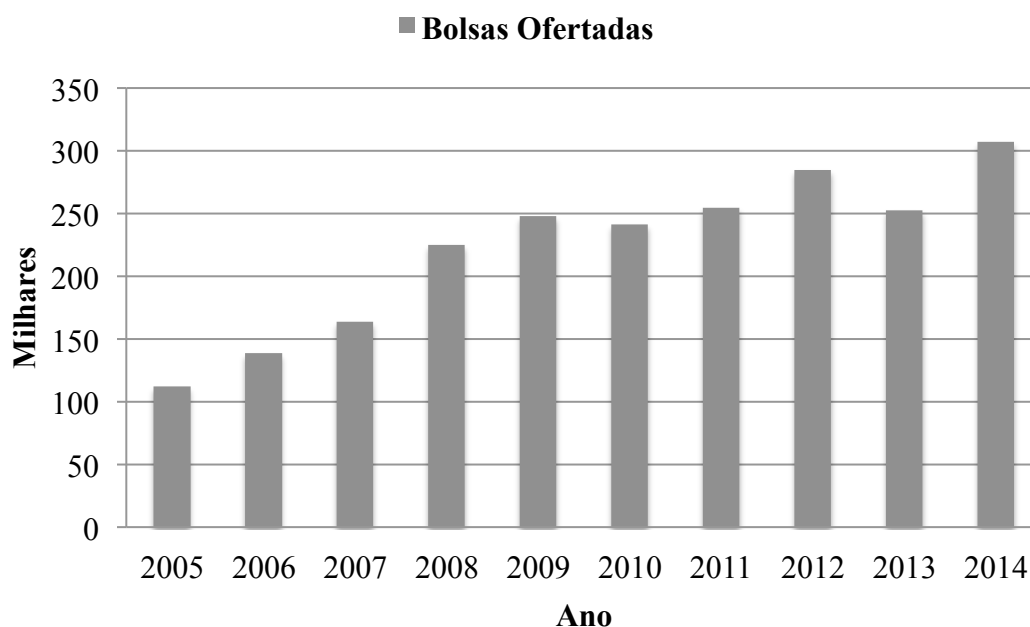


Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

Na América Latina, em particular no Brasil, observam-se programas de governo que incentivam à iniciativa privada em atividades educacionais, no ensino superior com financiamentos dos custos dos cursos particulares e com bolsas de estudo e na educação profissional com bolsas de estudo.

No caso do ensino superior, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado em 2005 (LEI nº 11.096), tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais. Até 2014 já atendeu 1,4 milhões de estudantes sendo 70% com bolsas integrais. No primeiro ano, em 2005, o programa ofertou 112.275 bolsas e em 2014 foram ofertadas 306.726, apresentando um aumento de 173% em uma crescente evolução durante o período (Gráfico 2).

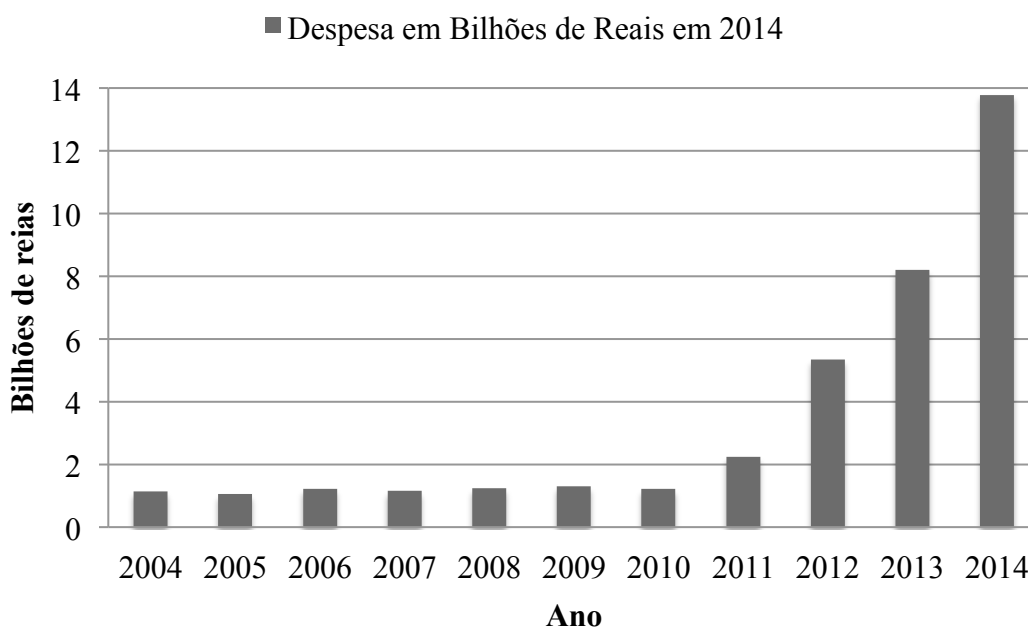
Gráfico 2 – Bolsas de estudos integrais e parciais ofertadas pelo Governo do Brasil no Programa Universidade para Todos desde a sua institucionalização.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Sistema PROUNI (2015).

Outro programa é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), institucionalizado em 2001 (LEI n. 10.260) para financiamento dos custos dos cursos superiores nas instituições particulares, que em 2014 se tornou o maior item de despesa em educação do governo federal, a exceção com gastos em pessoal, com 15% do total e uma quantia de 13.769 milhões de reais. Sua evolução no período de funcionamento, desde 2004, apresentou tímido crescimento até 2010 e uma explosão a partir de então, até 2014 (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Despesas do governo federal do Brasil com o programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) desde o início de seu funcionamento em 2004 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de MENDES (2015) com dados do Sistema Siga Brasil e IBGE, com deflator IPCA junho a julho de 2014.

Vale ressaltar que no primeiro semestre de 2015 os dois programas, PROUNI e FIES juntos, ocuparam 69% das vagas no ensino superior, ou seja, verba destinada as instituições particulares e 31% foram ocupadas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), este destinado as instituições públicas (G1, 2015a).

Assim, não apenas no plano do discurso, mas também nas ações, os documentos da área dos credores enfatizam o papel da educação privada e, ao mesmo tempo, a necessidade de formação de trabalhadores flexíveis, adaptáveis as rápidas inovações tecnológicas, conferindo empregabilidade a estes e competitividade às empresas (IMF, 2011 e WBG, 2011).

Em documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a América Latina e o Caribe intitulado Estratégias Sobre a Política Social para Equidade e Produtividade (2011), que apresenta como prioridade a melhoria da qualidade da escola destaca-se,

To maximize the impact of this Strategy the Bank will seek the participation of the private sector both through the IDB's internal windows as well as through the mobilization of external resources, including through private foundations and corporations. The Bank will also work closely with other donors and multilateral institutions to identify comparative advantages and avoid the duplication of efforts (IDB, 2011, p. 36)¹⁵.

No Brasil, a proposta de empréstimo feita ao BID pelo governo municipal de Manaus/AM (2014), inclui no projeto objetivos de expansão e melhoria da qualidade do sistema de educação pública em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Tal proposta foi aprovada com as condições de alinhamento do projeto aos documentos do banco,

Strategic alignment of the program. The program is aligned with the Bank's country strategy with Brazil (2012-2014) (document GN-2662-1), as part of the objective of fostering social inclusion in the priority sector of education, and is included in the 2014 Operational Program Report Update (document GN-2756-2). It will also contribute to the poverty reduction and equity enhancement lending priority of the IDB's Ninth General Capital Increase (GCI-9) (document AB-2764). It will contribute to the regional targets for the share of young people ages 15 to 19 who finish 9th grade and to the following outputs: (i) students benefiting from educational projects; and (ii) teachers trained. It is aligned with the Bank's Strategy for a Social Policy for Equity and Productivity (document GN-2588-4), linking improved educational quality and investment to effective early childhood development. According to the Education and Early Childhood Development Sector Framework Document (document GN-2708-2), it fits in with four priority dimensions for the Bank's intervention in education: (i) the high targets for student learning guide the provision and monitoring of educational service on all levels; (ii) new students join ready to learn; (iii) all students have

¹⁵ Tradução: Para maximizar o impacto desta estratégia, o Banco procurará a participação do setor privado ambos através da janela interna do BID assim como através da mobilização de recursos externos, incluindo fundações e corporações privadas. O Banco também irá trabalhar estreitamente com outros doadores e instituições multilaterais para identificar as vantagens comparativas e evitar a duplicação de esforços.

access to effective teachers; and (iv) all schools have adequate resources and are able to use them for learning. (IDB, 2014, p. 5)¹⁶

Nesta nova fase do modelo capitalista, na qual contemplam-se o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias no sistema produtivo, o que está ocorrendo de forma muito acelerada é a inovação no mundo do trabalho, com o surgimento de diferentes tipos de trabalho, que nem sempre tem a mercadoria concreta sendo produzida. Busca-se, como esperado, maior produtividade na competitividade sem freio para a acumulação do capital. Esta nova fase do capital se volta para os sistemas educacionais e de maneira também globalizada, como tentaremos demonstrar analisando as situações de Brasil e de Portugal, no arcabouço dos princípios originais do modelo capitalista, planeja e avança com este planejamento na mesma relação de dominantes e dominados na conjugação do trabalho e educação, com objetivo de garantir a força de trabalho demandada pelo momento atual e manter a estrutura de classes, agora globalizada. Segundo Sanfelice (2008, p. 79),

A globalização, a mundialização e a transnacionalização – fenômeno econômico, político, social e cultural – trouxeram consigo a revolução tecnológica, a reestruturação do trabalho produtivo, a reorganização mundial da produção e do trabalho. O rol de perguntas que emergiram no campo da Educação passou a ser inusitado. Ante todos os novos componentes da capacidade histórica capitalista de ainda sobreviver, como se situa a Educação nessa "nova" ordem?

Os estudos sobre as políticas educacionais induzidas pelas Agências, sobre os pressupostos teóricos da "nova pedagogia da hegemonia", sobre a formação para o trabalho – qual trabalho? – a formação dos educadores, os parâmetros curriculares, os temas transversais, os

¹⁶ Tradução: Alinhamento estratégico do programa. O programa está alinhado com a estratégia de país do banco com o Brasil (2012-2014) (documento GN-2662-1), como parte do objetivo de promover a inclusão social no setor prioritário da educação, e está incluído na atualização de relatório operacional do programa de 2014 (documento GN-2756-2). Também contribuirá para a redução da pobreza e melhoria da equidade, prioridade do Nono Aumento Geral de Capital do BDI (GCI-9) (documento AB-2764). Contribuirá para as metas regionais na participação dos jovens de idades entre 15-19, que terminaram o 9º ano nas seguintes atividades: (i) os alunos beneficiam de projetos educativos; e (ii) professores treinados. Ele está alinhado com a estratégia do Banco para uma Política Social para Equidade e Produtividade (documento GN-2588-4), vinculando a melhoria da qualidade educacional e investimento para desenvolvimento eficaz na primeira infância. De acordo com o Documento de Desenvolvimento da Estrutura do Setor Educação Infantil (documento GN-2708-2), ele se encaixa em quatro dimensões de prioridade para a intervenção do banco na educação: (i) as metas principais para a aprendizagem do aluno orientando a prestação e monitoramento de serviço educativo em todos os níveis; (ii) novos alunos prontos para aprender; (iii) todos os alunos ter acesso a eficientes professores; e (iv) todas as escolas terem recursos adequados e prontos para serem utilizados no aprendizado.

sistemas de avaliação, a educação a distância, a especialização *versus* a formação geral, o financiamento, os níveis de ensino e dezenas de outras possibilidades demonstram que os "novos tempos" pautam, com destaque, a Educação.

Portanto, a pertinência da discussão da relação entre o movimento de internacionalização do capital e a educação se mostra necessária tendo em vista o avanço do capital em direção a um elemento básico na formação do trabalhador que é o sistema educativo.

CAPÍTULO 2

A Educação Escolar e a Formação do Jovem Trabalhador no Brasil.

Nesse capítulo é analisada a educação escolar e a formação do jovem trabalhador no Brasil. Em um primeiro momento se discute o desenvolvimento, implantação e consequências da cultura escolar dentro do modelo econômico capitalista e em seguida a organização da educação escolar no Brasil.

Destaca-se em nossas análises neste capítulo o período desde a década de 1990 até 2014.

Nos primeiros anos deste período tivemos o momento de afirmação do modelo neoliberal que teve início no governo Collor de Mello passando por Itamar Franco e culminando com o governo de Fernando Henrique Cardoso até 2002.

Após 2002 quando assume o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) com Luiz Inácio Lula da Silva e posteriormente Dilma Rousseff, tivemos um governo de natureza de implantação de políticas sociais amplamente estendidas com a inclusão dos mais pobres, aparente melhora da situação dos trabalhadores porém sem inviabilizar o beneficiamento do capital.

Nos anos 1994 até 2002, notadamente no Governo de Fernando Henrique Cardoso, que se iniciou com a política econômica do Plano Real e estancamento da galopante inflação brasileira, destaca-se uma série de acontecimentos de relevante importância para a educação brasileira, como: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a extensão do ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública e iniciando-se aos 6 (seis) anos, a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, a Reforma da Educação Profissional e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Mais recentemente tivemos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC) e programas e projetos educacionais de inclusão de pessoas com necessidades especiais, dentre outras ações.

Com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) são expostos e discutidos a distribuição e a evolução das matrículas dos estudantes nas diferentes modalidades de ensino, público e privada.

2.1 - Cultura Escolar: Desenvolvimento, Implantação e Consequências.

No Brasil, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alteram o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinam que a obrigatoriedade de frequência escolar passa a ser desde os 4 anos até os 17 anos de idade, ou seja, um período de 14 anos. Tempo suficiente para formar o trabalhador de forma cidadã ou alienada, dependendo da cultura¹⁷ escolar em que este estiver inserido.

A utilização da instituição escolar como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante é o que indica a baixa qualidade da educação universalizada e sua dualidade em ensino propedêutico e profissionalizante. Soma-se a esse contexto, a existência de condições amplamente vantajosas nas escolas privadas de ensino básico que garantem àqueles que a frequentam o alcance às melhores escolas públicas de ensino superior.

Para que a educação cumpra um papel transformador, o que deveria ser buscado insistentemente e sem dissimulações seria a melhoria da qualidade do ensino básico público. Uma qualidade que necessariamente trabalha a qualificação humana, que segundo Frigotto (2010, p. 34) pode ser entendida como,

(...) o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico.

Para Demo (2000) a educação pode ser um elemento fundamental para a cidadania, desde que fundada no saber pensar e que tenha qualidade, formal e política.

Para o autor, deve-se entender o conceito de qualidade como sendo dinâmico e que compreende dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à qualidade técnica, formal. Esta deve ser entendida como aquela que forma o estudante trabalhando todo o conhecimento até então produzido pelas ciências humanas, biológicas e exatas, integrando e possibilitando a sua ação na utilização e desenvolvimento de tais

¹⁷ Entende-se cultura de forma ampla, envolvendo toda a criação de valores, costumes resultantes das relações entre os Homens e destes com a Natureza por meio do trabalho. Ver Saviani (2007), Frigotto (2009) e Manacorda (2011).

conhecimentos. O outro aspecto destacado pelo autor refere-se à qualidade política, compreendida como aquela que forma o estudante de maneira crítica, observando, relacionando, problematizando, participando, construindo e organizando alternativas às questões sociais prementes dentro da sociedade em que vive.

E aqui se destacam pontos de fundamental importância como o entendimento histórico do contexto cultural, social e econômico da sociedade moderna, capacidade de organização e articulação dentro desta sociedade e principalmente consciência crítica com relação a tudo que lhe é dado como certo e imutável e que tenta impor, de forma cultural, conformismos e aceitações na relação de domínio dentro desta sociedade.

Na discussão de cultura e civilização desenvolvida por Kuper (2002, p. 45 – 71), tem-se a citação de Elias destacando sua ideia de civilização em ação no processo de civilização na história europeia. Em seus estudos Elias retratou a clássica visão alemã do processo de civilização como exterior, costumeira e impondo regras formais sobre os atos expressivos ou instintivos, um processo que ele vincula à extensão do controle do Estado. Também encontra-se a citação de Freud que analisa a civilização, cultura humana, por todos os aspectos em que a vida humana se eleva acima do status animal e difere da vida das feras. Para o autor, a cultura transforma um simples Ser Humano em deus, poder conquistado com grande esforço e conclui que o processo de educação do Ser Humano é considerado puramente externo, imprimido pela força.

Em estudos de Keith Thomas, citado por Fonseca (2003), é possível perceber a íntima relação da educação formal com a história das mulheres e crianças na construção do conjunto de valores de uma cultura. Segundo ele, “os valores educacionais de um período histórico são muito instrutivos, já que não só revelam o tipo de pessoas que são aí criadas, como também os próprios valores daquela cultura” (p. 53), deixando transparecer a vital relevância do estudo da educação para a compreensão da formação cultural de uma sociedade.

Em um contexto histórico, destaca-se o trabalho de Jean Hébrard, intitulado “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”, em que ele faz um estudo da história das disciplinas e começa interrogando a pertinência da inclusão dos saberes elementares tais como ler, escrever e contar, demonstrando ao longo do texto as intensas trocas estabelecidas entre a sociedade e a escola que foram configurando saberes sociais em saberes escolares e saberes escolares em saberes sociais nos séculos XVI, XVII e XVIII (VIDAL, 2005, p. 7).

Na análise sobre a evolução da cultura material escolar feita por Souza (2007), se entende cultura material escolar como um recorte do universo da cultura material especificado em um domínio próprio, isto é, o dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada incluindo as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, novas tecnologias de ensino e também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social ao longo dos tempos, tem-se que o desenvolvimento da instituição escolar em seu aspecto físico é cheio de intenções políticas, econômicas, homogeneizadoras, limitantes e controladoras.

Souza (2007) destaca que a preocupação com materiais para uso escolar remonta períodos anteriores, no século XVI em textos de Comenius, no século XVIII com a invenção da lousa, artefato de ensino mútuo, pelos lassalistas e principalmente a partir de meados do século XIX, no bojo do processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino e de desenvolvimento do capitalismo. Neste período a autora evidencia a construção de prédios escolares, surgimento de modernos mobiliários escolares e novos materiais de ensino em articulação com a moderna pedagogia, o processo de escolarização em massa e a expansão do mercado industrial. Exposições dos materiais escolares começaram a ser feitas redefinindo o papel da educação, que juntamente com os métodos, programas e propostas de educação popular eram concebidos a partir de uma perspectiva educativa e de representação dos avanços educacionais atingidos por cada país.

Nestas exposições era encontrada toda indústria moderna dos países e também se inseria naquele contexto todos os âmbitos da vida econômica, social e cultural dos países envolvidos transformando-se em verdadeiras celebrações da sociedade burguesa. O aparecimento, o uso, a transformação e o desaparecimento dos objetos escolares expostos eram reveladores das práticas educacionais e suas mudanças (VIÑAO FRAGO apud SOUZA, 2007), pois traziam consigo concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional. Assim também com os seus significados que, além de instituírem um discurso e um poder, informam valores e concepções subjacentes à educação (ESCOLANO apud SOUZA, 2007).

Embora possa-se conceber o desenvolvimento da composição material da educação escolar com o objetivo de tornar a organização da escola de forma mais racional e o processo de ensino aprendizagem mais atrativo e eficiente, com aulas mais motivadas e atrativas, não podemos ser ingênuos em nossa análise e não perceber que os

artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional, constituindo um aspecto significativo da cultura escolar. Segundo Souza (2007, p. 180):

Da articulação entre saberes, práticas e materiais escolares é que se concretiza o fazer pedagógico que está no cerne da compreensão do funcionamento interno da escola e de sua função no tempo e espaço sócio-histórico.

Ressalta-se também a inserção de novas tecnologias na materialidade escolar e seu significado quanto ao sentido educativo e a correlação com a evolução científica aplicada à produção industrial. A escola pode então ser ferramenta de condução/adaptação não de pessoas em sua constituição individual, mas de verdadeiras populações e o que mais interessa ao sistema manipular é a População Economicamente Ativa.

A População Economicamente Ativa, de acordo com os conceitos principais das notas metodológicas da pesquisa mensal de emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2013), compreende o potencial de mão de obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a população ocupada e a população desocupada.

A população ocupada é composta pelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho, mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias). Vale citar que a referência para o IBGE de ocupação se refere ao trabalho, que por sua vez significa a “ocupação econômica remunerada em dinheiro, produtos ou outras formas não monetárias”¹⁸ e são classificadas em:

- a. Empregadas - aquelas pessoas que trabalham para um empregador ou mais, cumprindo uma jornada de trabalho, recebendo em contrapartida uma remuneração em dinheiro ou outra forma de pagamento (moradia, alimentação, vestuário, etc.).
- b. Conta Própria - aquelas pessoas que exploram uma atividade econômica ou exercem uma profissão ou ofício, sem empregados.
- c. Empregadores - aquelas pessoas que exploram uma atividade econômica ou exercem uma profissão ou ofício, com auxílio de um ou mais empregados.

¹⁸ <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>, acesso em 08 de Julho de 2013.

- d. Não Remunerados - aquelas pessoas que exercem uma ocupação econômica, sem remuneração, pelo menos 15 horas na semana, em ajuda a membro da unidade domiciliar em sua atividade econômica, ou em ajuda a instituições religiosas, beneficentes ou de cooperativismo, ou, ainda, como aprendiz ou estagiário¹⁹.

A população desocupada²⁰ é composta pelas pessoas que não tinham trabalho, num determinado período de referência, mas estavam dispostas a trabalhar, e que, para isso, tomaram alguma providência efetiva (consultando pessoas, jornais, etc.).

De acordo com os resultados da Pesquisa Mensal de Emprego (IBGE, 2013), a População Economicamente Ativa de seis regiões metropolitanas, quais sejam, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, foi estimada, em maio de 2013, em 24,4 milhões de pessoas.

Como podemos observar na Tabela 1 a grande maioria desta população passou por um tempo de, no mínimo, 11 anos de escola em todas as regiões metropolitanas, apresentando no total das seis áreas 63,1 %. Seja lá o que for que tenha sido trabalhado durante todo este período, de melhor ou pior qualidade, 11 anos, quase o ensino fundamental e médio juntos, faltando apenas um ano para completar o médio, é tempo suficiente para constituir valores, formar opiniões e produzir ou induzir comportamentos e hábitos.

A cultura escolar tem influência direta na constituição social desta população. Segundo Julia (2001, p. 09) a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, em um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Viñao Frago (2000, p. 100) também define a cultura escolar como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas, são modos de pensar e de atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas, no restante do recinto escolar e no mundo acadêmico, e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. Ainda segundo Viñao Frago (2000) estes modos de fazer e pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados são assumidos sem questionamentos e interiorizados.

¹⁹ Idem. Acesso em 08 de Julho de 2013.

²⁰ Idem. Acesso em 08 de Julho de 2013.

Tabela 1 - População economicamente ativa (%) com Diferentes Anos de Estudo, por região metropolitana, em maio de 2013.

Anos de estudo	Total das seis áreas	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Sem instrução e menos de 1 ano	1,3	2,1	1,1	1,7	1,5	1,2	0,7
1 a 3 anos	2,7	3,4	3,3	2,8	2,8	2,4	2,8
4 a 7 anos	15,9	17,5	14,6	18,0	14,7	15,3	19,1
8 a 10 anos	16,9	14,4	15,7	18,1	16,8	16,7	20,1
11 anos ou mais	63,1	62,2	65,2	59,4	64,1	64,3	57,2

FONTE: Elaborada a partir de IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2013.

Os espaços escolares se organizam sob aspectos de visibilidade e controle, assim como um grande peso de tendências fragmentadoras e diferenciadoras dos espaços compartilhados e de reuniões. O tempo escolar como um tempo formalmente prescrito e uniforme, analisado por Viñao Frago (2000, p. 105) sob três aspectos de influências recíprocas, quais sejam: o tempo teórico, a legalidade deste tempo e a realidade deste tempo nas escolas, sendo possível apenas desta maneira refletir as discontinuidades e rupturas, as inércias e persistências, a diversidade de práticas, os elementos determinantes destas diversidades e a tripla natureza da distribuição do trabalho escolar como meio disciplinador, mecanismo de organização e racionalidade curricular e instrumento de controle externo.

Ainda sobre a organização do tempo, sua contextualização nos permite concluir quanto sua racionalização, que traz em seu bojo a distribuição das disciplinas, dos conteúdos nas disciplinas e a seriação do ensino conjugado com a idade dos alunos, contribuindo para a organização do capitalismo industrial no fim do século XIX e começo do XX.

Como podemos observar na Tabela 2, a maior parte, 85,6%, da População Economicamente Ativa é homogeneamente distribuída entre as principais atividades propulsoras e mantedoras do sistema capitalista, ou seja, 16,0% se encontram na indústria e energia, 18,7% no comércio, 16,0% nas finanças, 17,1% na educação, saúde e administração pública e 17,8% nos transportes.

Tabela 2 - Distribuição da população ocupada, por região metropolitana, segundo os grupamentos de atividade em maio de 2013.

Grupamentos de atividade	Total seis Áreas	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
A	16,0	11,3	9,3	16,1	12,0	19,6	20,0
B	7,7	8,3	8,5	9,2	7,5	7,1	8,1
C	18,7	22,3	22,2	18,9	17,9	17,6	19,6
D	16,0	15,7	16,9	14,7	16,1	16,4	14,7
E	17,1	18,7	17,9	17,5	19,7	15,0	17,5
F	6,2	7,5	7,1	6,1	6,5	6,1	4,5
G	17,8	15,5	17,4	16,8	19,7	18,0	15,1

A - Indústria extrativa, de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água.

B - Construção.

C - Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis.

D - Serviços prestados a empresa, aluguéis, atividades imobiliárias e intermediação financeira.

E - Educação, saúde, serviços sociais, administração pública, defesa e seguridade social.

F - Serviços domésticos.

G - Outros serviços (alojamento, transporte, limpeza urbana e serviços pessoais).

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2013.

A importância de uma força de trabalho adequadamente preparada e controlada reflete diretamente nos custos da produção e consequentemente na obtenção do lucro. Em dias de fácil comunicação e inovações informacionais, esta tarefa, de preparação e controle do trabalhador, vai se desenvolvendo em uma dinâmica dialética que, ao mesmo tempo, beneficia e dificulta a reprodução do sistema capitalista, visto que este

mesmo trabalhador também adquire habilidades de mobilização em maior número e em menor tempo, com maior quantidade de informação.

Portanto, a cultura escolar pode ser influenciada pela implementação de novos hábitos através da composição material da educação escolar. Entendemos essa materialidade escolar feita através do planejamento da construção de prédios escolares, mobiliários escolares e materiais de ensino articulados a pedagogias intencionalmente planejadas. Toda essa materialização busca um processo de escolarização em massa para responder as necessidades da expansão do mercado produtivo capitalista.

Assim segundo os aspectos expostos reforça-se que a permanência de 11 anos na escola, com frequência obrigatória e até integral, manhã e tarde, da grande maioria da População Economicamente Ativa é tempo suficiente para constituir valores, formar opiniões e produzir ou induzir comportamentos e hábitos na formação dos trabalhadores.

Em Mészáros (2005), educar não é mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida. Para esse autor, “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p.25).

Nessa perspectiva, as reformas educacionais adotadas a partir da década de 1990 explicitam o seu alinhamento aos interesses do capital privado internacional, ou seja, à lógica da acumulação, refletindo nos números de estudantes matriculados nas diferentes formas administrativas e tipos de educação, privilegiando a iniciativa privada e a formação específica para o trabalho.

O contexto apresentado expõe a utilização de toda a complexa composição do sistema de educação escolar como uma significativa ferramenta estratégica de manutenção e reprodução das ordens capitalistas vigentes, estruturando e mantendo a distinção entre as classes sociais como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada, reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante, ou seja, o planejamento do complexo educacional é determinista e direciona a formação dos jovens trabalhadores.

É importante salientar que a caracterização da Educação Escolar no Brasil e uma detalhada mostra de onde se encontram matriculados os estudantes da população estudantil brasileira da Educação Básica, desde a pré-escola até o Ensino Médio, e da Educação Profissional Técnica de nível médio, hoje e sua evolução desde a década de

1990, são indicativos de onde se encontra e para onde esta sendo encaminhado o jovem da classe trabalhadora e que tipo de formação esta tendo.

2.2 - Educação Escolar no Brasil

Atualmente a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil é datada no dia 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9.394, 1996). Desde então esta lei vem sofrendo alterações com inclusões, revogações e regulamentações através de decretos e outras leis no estabelecimento da educação escolar²¹, a qual é definida como sendo desenvolvida predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Já em suas primeiras linhas pode-se ler que a lei determina que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB EI n. 9.394/96, Art. 21)

A educação escolar, da qual trata a LDB 9394/96 em seus diferentes sistemas de ensino, quais sejam: Municipal, Estadual e da União, é composta pela Educação Básica, com as modalidades de Educação Infantil, oferecida em creches para crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade, pelo Ensino Fundamental, com início aos 6 anos de idade e duração de 9 anos, ou seja, até os 15 anos de idade, e pelo Ensino Médio que constitui a etapa final do Ensino Básico com três anos de duração. Compondo ainda a educação escolar tem-se a Educação Superior, que pode também ser encontrada nos sistemas de ensino dos Municípios, Estados e da União organizada em cursos sequenciais por campo de saber, cursos de graduação, cursos de pós-graduação com mestrado, doutorado, especialização e aperfeiçoamento e cursos de extensão (Artigo 44 da LDB 9394/96). Há ainda a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e a Educação Profissional e Tecnológica.

A Educação de Jovens e Adultos é prevista e destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, sendo preferencialmente articulado com a Educação Profissional e limitado pela idade,

²¹ As Leis e Decretos que alteram a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 com inclusões, revogações e regulamentações estão listadas em tabela no Apêndice 1.

o Ensino Fundamental somente para maiores de 15 anos e o Ensino Médio somente para os maiores de 18 anos.

A Educação Especial, dever constitucional do Estado com início na faixa etária de 0 a 6 anos de idade na Educação Infantil, é oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino e destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Educação Profissional e Tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação escolar nacional, pode ser desenvolvida articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

A Educação Profissional e Tecnológica abrange os seguintes cursos²²:

- Curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, preferencialmente articulado com os cursos de educação de jovens e adultos objetivando a qualificação para o trabalho e o aumento do nível de escolaridade do trabalhador;
- Curso de educação profissional técnica de nível médio, o qual apresenta diferentes formas de implementação, ou seja, articulado com o ensino médio de maneira integrado oferecido somente ao estudante que concluiu o ensino fundamental, com matrícula única em mesma instituição, de maneira concomitante oferecido ao estudante que inicia ou já está cursando o ensino médio, com matrículas distintas em mesma instituição ou instituição distinta, e subsequente para quem já tenha concluído o ensino médio;
- Curso de graduação tecnológica de graduação e pós-graduação regulamentados pelos Municípios, Estados e União em seus respectivos sistemas de ensino em acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

A educação escolar pode ser privada ou pública em suas diversas modalidades de Educação infantil, Ensinos fundamental, médio e superior. No entanto é gratuita nos estabelecimentos de ensino organizados e mantidos pelo Poder Público e é obrigatória

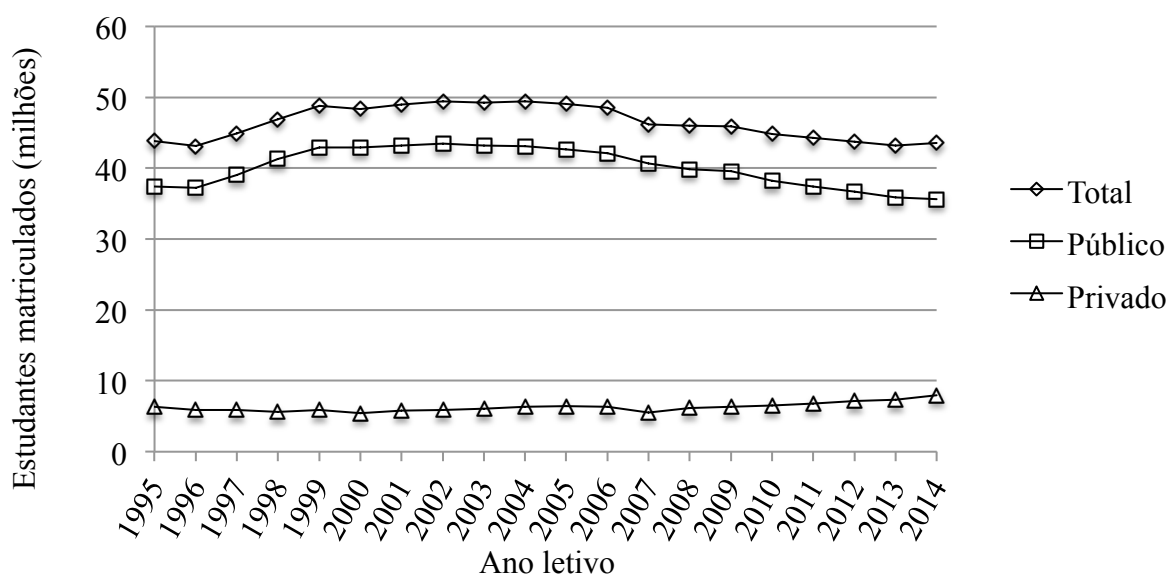
²² Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008 incorpora o essencial do Decreto n. 5.154/2004 e altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica na Educação Básica.

dos 4 aos 17 anos de idade, compreendendo as modalidades de ensinos pré-escolar, fundamental e médio.

Aos municípios cabe a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas e prioritariamente o Ensino Fundamental, podendo atuar em outros níveis de ensino somente após ter atendido integralmente os ensinos de sua área de competência. Aos estados cabe assegurar o Ensino Fundamental, definindo com os municípios formas de colaboração, oferecer o Ensino Superior e prioritariamente o Ensino Médio. A União coordena a política nacional de educação, elaborando em conjunto com os estados, municípios e o Distrito Federal o Plano Nacional de Educação e organiza, mantém e desenvolve os órgãos e instituições oficiais do sistema Federal de ensino, podendo oferecer as modalidades de ensino médio e técnico, assim como os ensinos superiores tecnológicos, licenciaturas e bacharelados.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a população estudantil brasileira da Educação Básica, desde a pré-escola até o Ensino Médio, e da Educação Profissional Técnica de nível médio, no ano letivo de 2014 foi de 43.588.749 estudantes (Apêndice 2), sendo a grande maioria dos estudantes matriculados na escola pública (Gráfico 4) (INEP, 2014).

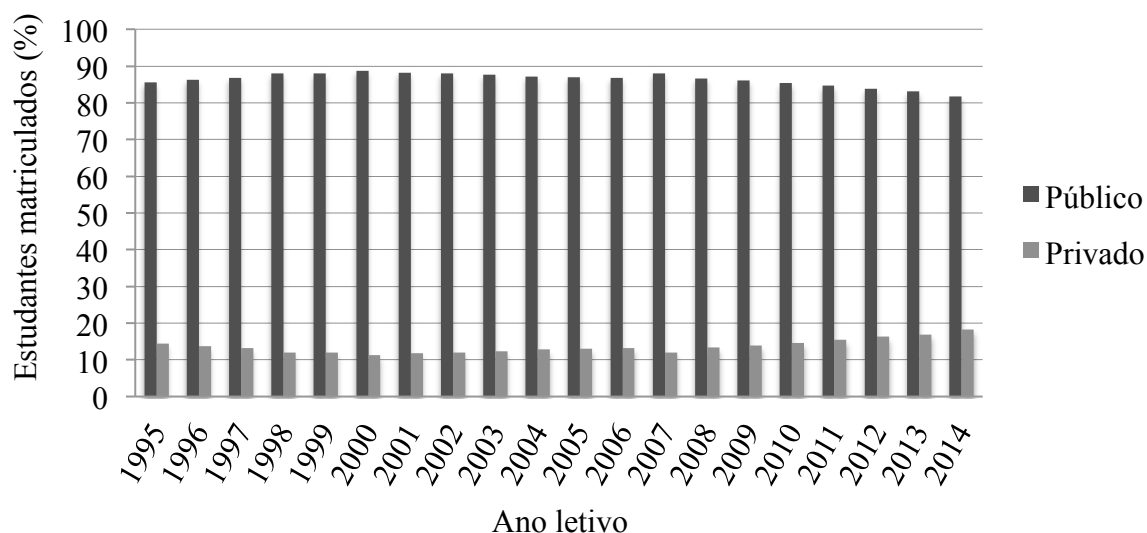
Gráfico 4 – Estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014 (INEP, 1995 até 2014).

Em 2014 os dados mostram que a porcentagem de estudantes das escolas públicas foi de 82% e dos estudantes das escolas privadas 18% (Apêndice 3). O gráfico 5 mostra a evolução da composição percentual do número de estudantes matriculados na escola pública e privada. Depois de uma queda da porcentagem dos estudantes da escola privada até o ano 2000, quando apresentou 11% do total, ocorre um aumento até os anos atuais, chegando a 18% em 2014, um aumento de mais de 50%. Já no ensino público observa-se uma oscilação na composição percentual até o ano letivo de 2007, quando apresentou 88%, seguido por uma queda até o ano letivo de 2014 com 82% (Apêndice 3).

Gráfico 5 – Porcentagem dos estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.

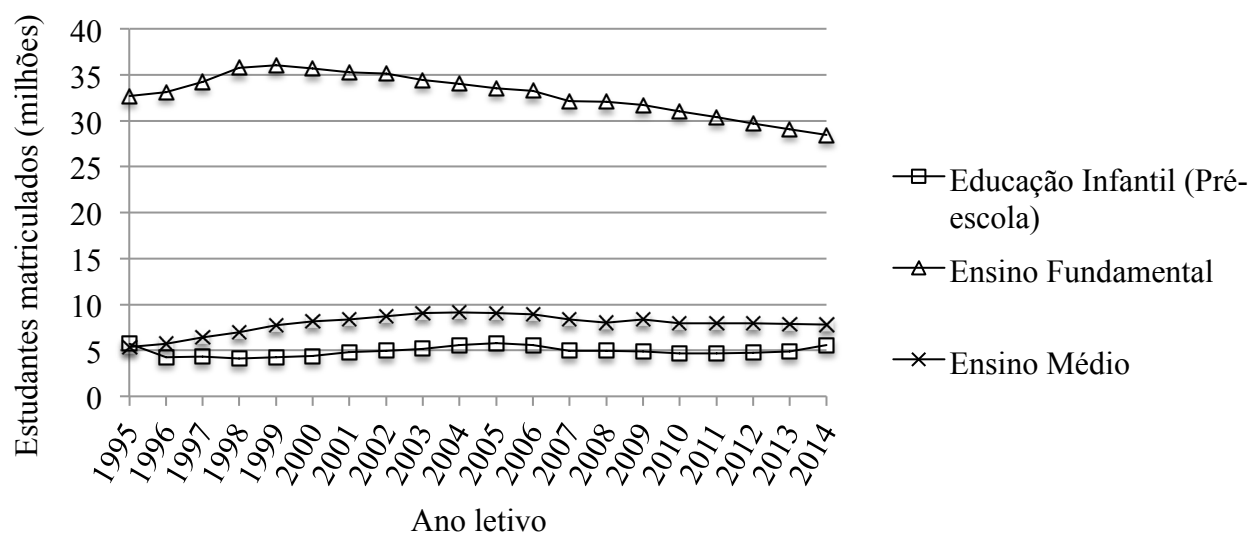


Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

Seguindo a mesma metodologia de análise feita a cima, os dados da pré-escola, ensino fundamental e ensino médio da Educação Básica mostram uma evolução do número de estudantes matriculados semelhante quando observam-se os dados referentes ao total de estudantes do Brasil e os estudantes apenas do ensino público, ou seja, uma grande diminuição do número de estudantes do ensino fundamental a partir do ano letivo de 1999, um aumento do número de estudantes do ensino médio até o ano letivo

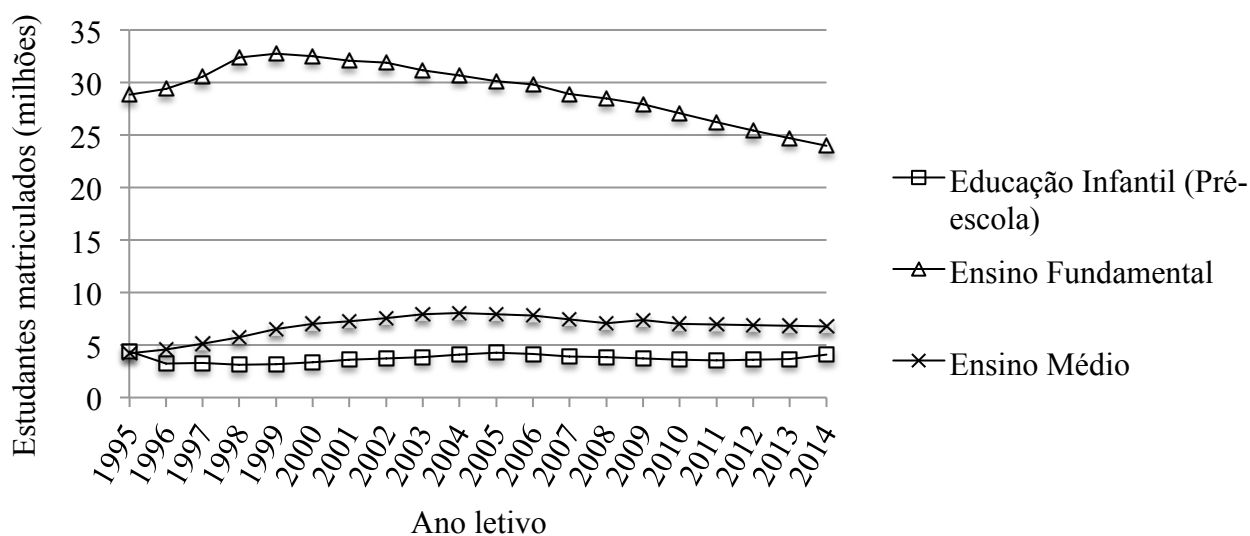
de 2004 com pequena queda logo em seguida e uma pequena oscilação do número de estudantes da pré-escola (Gráficos 6 e 7 e Apêndices 4 e 5).

Gráfico 6 – Estudantes matriculados na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

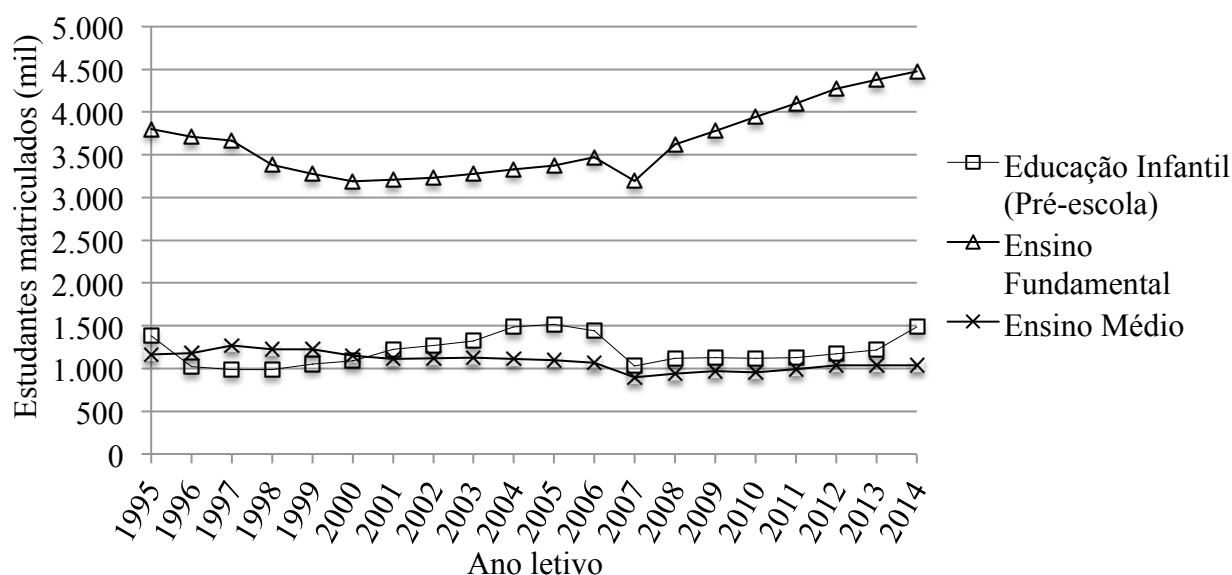
Gráfico 7 – Estudantes matriculados na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio nas escolas públicas do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

Na comparação com a evolução do número de estudantes matriculados na escola privada nas mesmas modalidades de educação e nível de ensino encontra-se comportamento diferente quanto ao número de estudantes do ensino fundamental que, ao contrário das escolas públicas, apresenta queda até o ano letivo de 2000 e depois forte elevação. No ensino médio o número de estudantes apresenta pequena queda até o ano letivo de 2007 e pequena elevação até o ano letivo de 2014 (Gráfico 8 e Apêndice 6).

Gráfico 8 – Estudantes matriculados na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio nas escolas privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

Todas as evoluções analisadas em relação ao número de estudantes matriculados na Educação Infantil pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas públicas e privadas têm por base a região geográfica brasileira total, que tendo como peculiar sua dimensão continental, poderia apresentar resultados diferentes quando analisados através de suas 5 grandes regiões, ou seja, Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro Oeste. No entanto, o que se observa é um padrão de evolução regional que acompanha o padrão de evolução nacional, com maiores acentuações nas curvas observadas nas regiões Nordeste e Sudeste (Apêndices 8 até 19).

Em todas as modalidades da Educação Básica, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio encontram-se que estas têm, de

acordo com a Lei n. 9.394 de 1996, a finalidade de desenvolvimento integral dos estudantes em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, com formação básica do cidadão mediante a compreensão do ambiente social, do sistema político, dos valores em que se fundamenta a sociedade e o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LEI n. 9.394, 1996).

No entanto, o discurso que contempla a falta de atratividade do ensino propedêutico, a atratividade do ensino prático, a empregabilidade do jovem trabalhador, maior qualificação da força de trabalho jovem, resposta desta qualificação à demanda do mercado de trabalho e competitividade internacional é amplamente disseminado induzindo os estudantes especialmente os de mais baixa renda pertencentes à classe trabalhadora, a optarem pela Educação Profissional em cursos técnicos no ensino médio com formação específica para o mercado de trabalho e, até, a possível continuação dos estudos na Educação Superior. No entanto, concretamente, como será visto em seguida, os jovens trabalhadores da Educação Profissional não dão continuidade aos estudos na Educação Superior.

Saes (2008) em uma análise mais ampla do sistema de educação público, destaca que este sistema, sendo amplamente predominante nos ensinos fundamental e médio, é responsável pela reprodução, no Brasil, de uma pirâmide educacional que reserva uma trajetória escolar curta à maioria social e uma trajetória escolar longa à minoria social que frequenta o ensino privado.

2.3 - Educação Profissional

Ao longo da história da educação brasileira a modalidade profissionalizante de nível médio tem sido alvo das mais diferentes políticas e tem se caracterizado muito mais por um modelo de treinamento do que por uma educação técnica de caráter mais abrangente. Propagada de forma mais atraente, com ênfase na aprendizagem prática, aplicada e concreta na vida dos estudantes se apresenta na forma de curta duração prometendo, principalmente, colocação no mercado de trabalho. Desvaloriza o ensino propedêutico, teórico, de utilização indireta, e que é voltado para o preparo dos estudantes para cursos de nível superior.

A Reforma da Educação Profissional (REP) implementada durante a década de 1990 esteve assentada em um discurso que vincula a necessidade urgente de adequação

dos diferentes países às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, tendo em vista o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho e a introdução de tecnologias modernas que se baseiam principalmente no desenvolvimento da microeletrônica. A grande inspiração para sua elaboração foram os documentos do Banco Mundial (BM), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e dos setores produtivos mundiais (LIMA FILHO, 2003).

Nessa perspectiva, o ensino profissional é considerado de modo utilitarista, sendo que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devem ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado.

De acordo com Sampaio e França (2009) e França (2011), nas reformas educacionais nos anos 1990 fica evidente a ênfase para preparo de mão de obra adequada para atender as necessidades do mercado, acompanhando o momento e desenvolvimento econômico do país. Para os autores, nesse contexto a educação se apresenta como mecanismo de exclusão, considerando sua origem e trajetória marcada no Brasil por duas características, quais sejam: a) sempre foi uma educação destinada aos subalternos da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, e, b) ter-se constituído, historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino.

Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando considera-se que uma imensa maioria foi e está excluída até mesmo desta estrutura dual, ou seja, grande parcela da população que nem a esta “educação de classe” teve acesso, faz com que nos certifiquemos do caráter classista e discriminatório da sociedade brasileira (SAMPAIO; FRANÇA, 2009: s/p).

Sampaio e França (2009) argumentam que em função do processo de mundialização, as elites nacionais assumiram a defesa de um modelo de formação profissional mais moderno e adequado ao novo momento econômico do Brasil. Neste, a questão da qualidade passou a ocupar lugar de destaque na defesa pública do valor da educação. Dessa maneira vários projetos foram implementados apresentando-se como reformas educacionais que por sua vez tiveram como ponto de partida a questão da empregabilidade. Assim, o Estado pôs em prática, por um lado, a qualificação, o treinamento e a formação profissional, financiados com recursos públicos e, por outro lado, pretendeu combater o analfabetismo e a exclusão.

As políticas públicas para o ensino profissional na última década têm-se caracterizado pelo aspecto irregular, fragmentário e compensatório (SAMPAIO;

FRANÇA, 2009, FRANÇA, 2011). Segundo os autores, as políticas e diretrizes do MEC para a área, praticamente se restringem à sugestão e à oferta de materiais didáticos a quem se interessar por desenvolvê-la. Sampaio e França (2009) destacam que, apesar do Estado financiar “de forma eventual, alguns projetos com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento), nas áreas de capacitação de recursos humanos, aquisição de material escolar e reprodução de material didático” (SAMPAIO; FRANÇA, 2009: s/p), evidenciam-se que essas ações são “ineficientes e inadequadas, tendo em vista a amplitude da carência educacional da população jovem e adulta do país, sinalizando, pois, a inexistência de uma política eficaz para o enfrentamento da questão” (SAMPAIO; FRANÇA, 2009: s/p). Concluindo, os autores ressaltam que o ensino profissional orienta-se pelo conceito de empregabilidade. Como consequência, tem havido um processo de individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável por buscar suas competências, a serem alcançadas, segundo o discurso governamental, com o desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão.

Para Sampaio e França (2009) a criação do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) e do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) exemplifica um processo que se vem consolidando no país, desde o início dos anos 1990. Isto é, de atrelamento às proposições econômicas e políticas dos organismos internacionais, para os quais o problema da educação é tratado de forma minimalista, numa perspectiva pragmática e de alívio à pobreza. O PLANFOR foi publicado em 1995 lançando algumas bases para atingir a estabilidade econômica do Brasil, de forma que retomasse o desenvolvimento, a democracia e a equidade social. Essa sigla surgiu em 1996, como desafio de integrar a educação profissional à política social, incluindo financiamento do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), sob responsabilidade administrativa dos sindicatos.

Os autores destacam que o PLANFOR representa uma nova forma do Estado atuar no campo da qualificação e treinamento buscando elevar a produtividade do trabalho, incluindo a educação profissional na política pública de trabalho. O plano tem o objetivo de oferecer a educação profissional, enfatizando a demanda do mercado de trabalho, de forma que qualifique ou requalifique a capacidade e competência existentes nesta área, garantindo a formação de profissionais preparados para atuar de acordo com as mudanças e inovações tecnológicas.

Segundo Frigotto (1999), as iniciativas de cursos do PLANFOR são tão diversas que intervenções focalizadas se materializam por uma dispersão sem limites. Os cursos abarcam uma ampla gama de atividades, desde emissão de passagens, “fazer velas ou treinar os desempregados para oferecer serviços de catar piolho, cuidar de cachorros, catar minhocas” (FRIGOTTO, 1999: s/p).

Para o autor, o Decreto nº 2.208/97, revogado pelo Decreto nº 5.154/04, que regulamentava as diretrizes nacionais para a Educação Profissional representou uma regressão ao dualismo e exacerbação da fragmentação.

Esta rede de formação técnico-profissional se estruturava em três níveis, a saber:

a) O nível básico para a massa de trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolarização anterior, mas certamente igual ou inferior ao ensino fundamental, que tinha o objetivo de "qualificar, requalificar ou reprofissionalizar". Além disso, era um terreno aberto para quem queira disputar os recursos públicos do FAT (Fundo de Assistência do Trabalhador). Tratavam-se de cursos que não estavam sujeitos à regulamentação curricular;

b) O nível técnico, com uma organização curricular independente destinado a matriculados ou egressos do ensino médio. Aqui se situava a pressão e a direção para onde queria se encurralar o Sistema de Escolas Técnicas Federais. Tratava-se de "flexibilizar seus currículos" adaptando-os às "competências" demandadas pelo mercado. Implementar um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras da empregabilidade;

c) O nível tecnológico, destinado a egressos do ensino médio e técnico, para a formação de tecnólogos em nível superior em diferentes especialidades.

Envolvidos com esta modalidade educacional, a Educação Profissional, estão as Redes Públicas (Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal) e Rede Privada, quais sejam:

I – A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

a) Os Centros Federais de Educação Tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas (CEFET/RJ e CEFET/MG);

b) Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;

c) Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;

- d) As Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais;
- e) Colégio Pedro II.

II – As Redes Públicas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

- a) Suas unidades de formação profissional;
- b) Os centros de educação tecnológica e suas unidades descentralizadas;
- c) As escolas técnicas vinculadas às instituições estaduais de ensino superior;

III – A Rede Privada:

- a) O Sistema S, que inclui:

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

SESI – Serviço Social da Indústria;

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;

SESC – Serviço Social do Comércio;

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola;

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte;

SEST – Serviço Social do Transporte;

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas;

SESCOOP – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços.

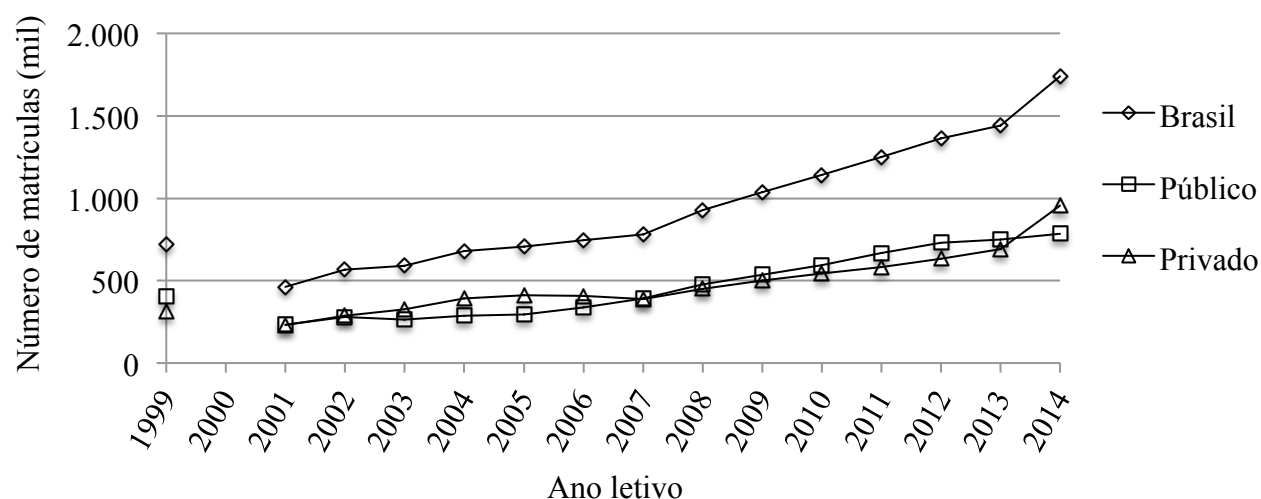
- b) As escolas técnicas e faculdades de tecnologia;
- c) As escolas e centros de formação profissional, mantidos por sindicatos de trabalhadores;
- d) As escolas e fundações mantidas por grupos empresariais;
- e) As escolas vinculadas às organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 ao definir as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica reconhece a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e articulada com o ensino regular. No Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade, autoriza a integração com a Educação Profissional e Tecnológica, prevendo atendida a formação geral, incluindo a formação básica para o trabalho, com o aumento de 800 horas nas já previstas 2400 horas do curso. Destaca-se que a concepção de trabalho presente nesta resolução é a da

perspectiva ontológica, isto é, como elemento inerente ao Ser Humano e através do qual ele produz sua própria existência na sua relação com a Natureza.

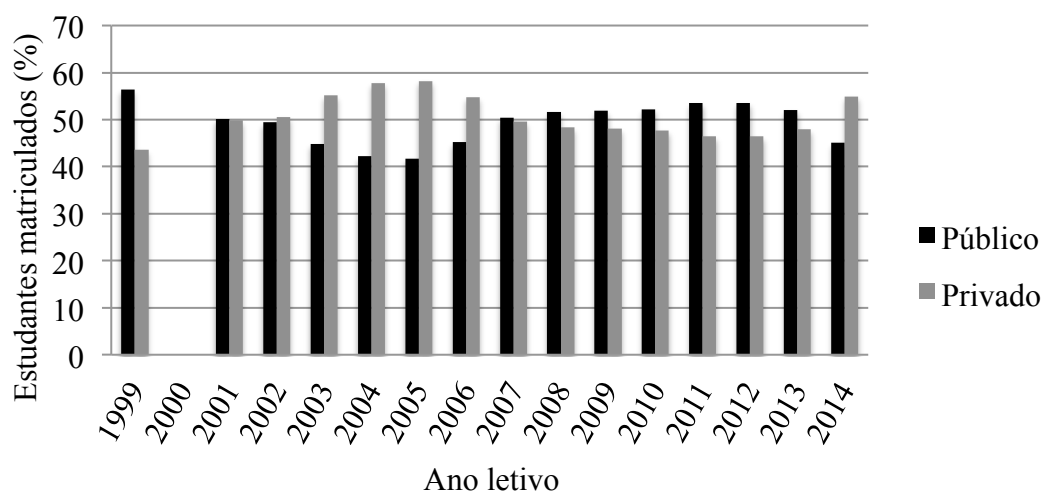
A partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo INEP podemos constatar um grande aumento no número de matrículas da Educação Profissional ensino técnico na década de 2000, apresentando alternância quanto a sua composição percentual entre as escolas públicas e privadas (Gráfico 9 e 10).

Gráfico 9 – Número de matrículas na Educação Profissional ensino técnico nas escolas públicas e privadas no Brasil no período de 1999 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1999 até 2014.

Gráfico 10 – Porcentual do número de matrículas na Educação Profissional ensino técnico nas escolas públicas e privadas no Brasil no período de 1999 até 2014.

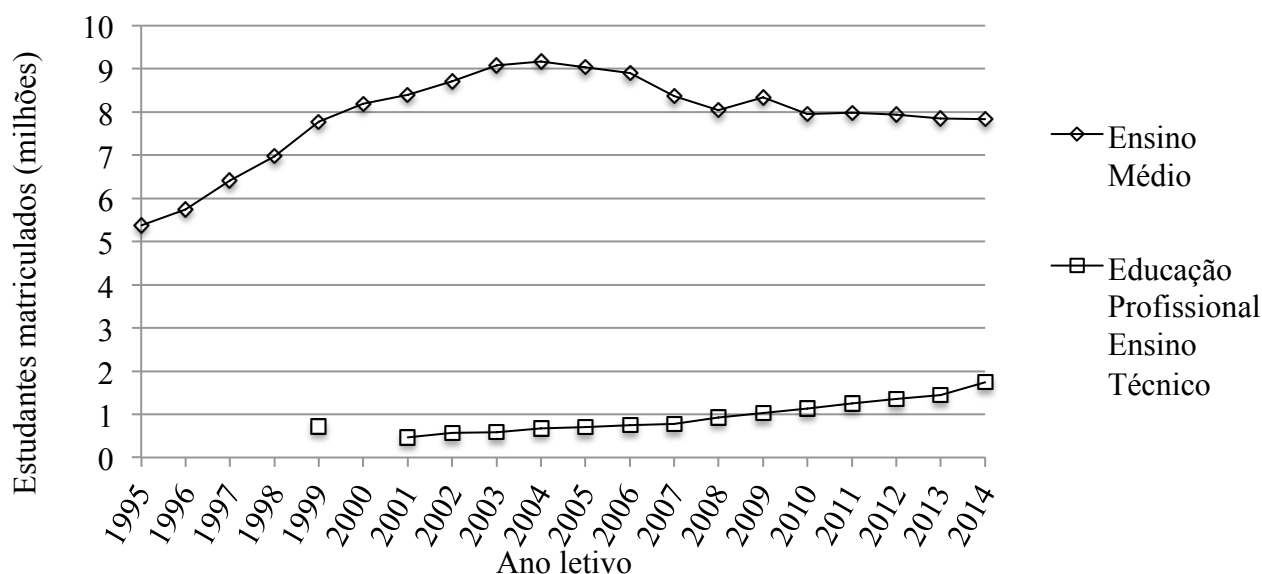


Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1999 até 2014.

No gráfico 11 pode-se observar que enquanto o número de estudantes do ensino médio reduziu a partir do ano letivo de 2004, o número de estudantes no ensino técnico aumentou desde o ano letivo de 2001. Embora o número de estudantes na Educação Profissional do ensino técnico sejam os menores, observa-se que desde o ano letivo de 2001 ocorreu uma elevação de 277%, passando de 1% a 4% na composição do número total de estudantes no ano letivo de 2014 (Apêndice 4 e 7).

Nos dados referentes ao número de estudantes da Educação Profissional ensino técnico nas escolas públicas e privadas apresentados pelas 5 grandes regiões brasileira é observado o mesmo padrão de distribuição (Apêndices 20, 21, 22 e 23).

Gráfico 11 – Estudantes matriculados no ensino médio e no ensino técnico no Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

Mais recentemente, em 2013, foi criado o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC), a mais nova forma de seleção para o ensino profissionalizante do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O PRONATEC foi criado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Segundo as próprias palavras de Aloizio Mercadante, que era o ministro da Educação, o objetivo é proporcionar opções para os candidatos que não conseguiram entrar no ensino superior e querem continuar os estudos²³.

De acordo com o edital do SISUTEC (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – SEÇÃO 3, N. 149, 5/08/2013, p 61), 85% das vagas são destinadas aos candidatos que

²³ Discurso do Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, na apresentação do Sisutec realizada no dia 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18947:selecao-unificada-abre-inscricoes-nesta-terca-para-2397-mil-vagas&catid=209&Itemid=86. Acesso em e 08 Agos. 2013.

cursaram integralmente o ensino médio público ou cursaram o ensino médio em instituições privada como bolsista integral e 50% das vagas das instituições da rede federal são reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, per capita, que tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas ou em instituições privadas, na condição de bolsista integral.

Completando as modalidades de concorrência haverá ainda a reserva de vagas para: a) os autodeclarados “pretos”, (grifo nosso), pardos e indígenas, conciliando com as mesmas condições familiares e de estudo descritas anteriormente; b) para os autodeclarados “pretos”, (grifo nosso), pardos e indígenas conciliando apenas as condições de estudo descritas anteriormente e finalmente c) as vagas destinadas à ampla concorrência.

Ainda de acordo com o edital a seleção destina-se também à ocupação de vagas gratuitas em instituições privadas, ofertadas por intermédio da Bolsa-Formação, que terá seu pagamento proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (PORTARIA N. 168, 2013).

Nos números que são apresentados logo a baixo verifica-se que a ampla maioria destas vagas estão sendo oferecidas pelas instituições da iniciativa privada, ocasionando uma imensa transferência de dinheiro público para essas instituições.

Na mesma apresentação do então ministro da Educação Aloizio Mercadante é divulgado que as 239.792 vagas autorizadas apresentam-se distribuídas, de acordo com a dependência administrativa, da seguinte maneira: 17.931 (7,48%) no Sistema S (SENAI e SENAC), 24.518 (10,22%) nas instituições públicas (Institutos Federais, Centros Federais, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Escolas Estaduais e Municipais) e 197.343 (82,3%) nas instituições privadas (Institutos de Ensino Superior e Escolas Técnicas).

No segundo semestre de 2014 foram 289.341 vagas, sendo 10.457 (3,6%) vagas para instituições públicas, 30.996 (10,7%) no sistema S (Senai e Senac) e 247.888(85,7%) vagas para as instituições privada e no ano de 2015 a previsão é de 12 milhões de vagas (SISUTEC, 2015).

Embora a legislação preveja no planejamento curricular a possibilidade de continuidades nos estudos dos estudantes provenientes da Educação Profissional Ensino Técnico de nível médio na Educação Superior, observa-se através dos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), mais especificamente das respostas da questão 18 do questionário socioeconômico, que a porcentagem dos estudantes da

Educação Superior provenientes da Educação Profissional é bem baixa e que a grande maioria é proveniente do Ensino Médio tradicional (Tabela 3).

Tabela 3 - Número de Estudantes da Educação Superior segundo o tipo de curso do Ensino Médio que cursou.

Tipo de Curso no Ensino Médio	Ano		
	2009	2010	2011
Ensino Médio Tradicional	448.841 (40,6%)	233.961 (36,0%)	216.575 (57,6%)
Profissionalizante Técnico	69.848 (6,3%)	24.940 (3,8%)	34.209 (9,1%)
Profissionalizante Magistério	18.411 (1,7%)	9.911 (1,5%)	39.713 (10,6%)
Educação de Jovens e Adultos / Supletivo	31.186 (2,8%)	13.720 (2,1%)	15.376 (4,1%)
Outros	5.684 (0,5%)	2.619 (0,4%)	3.324 (0,9%)
Respostas em Branco	526.649 (47,7%)	363.392 (55,9%)	65.705 (17,5%)

Fonte: Elaborado a partir dos Microdados do Enade dos anos 2009, 2010 e 2011 (INEP, 2009, 2010 e 2011).

Em questão semelhante do questionário socioeconômico dos vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no período de 1995 até 2014, observam-se na tabela 4 porcentagens de estudantes matriculados, provenientes do Ensino Técnico nível médio, pouco maior que os dados anteriores, mas ainda bem menores e diminuindo com o passar dos anos (UNICAMP, 2014).

Tabela 4 – Porcentagem de estudantes matriculados na Educação Superior da Universidade Estadual de Campinas segundo o Tipo de Curso feito no Ensino Médio no período de 1995 até 2014.

Ano	Tipo de Curso no Ensino Médio		
	Técnico	Tradicional	Outros
1995	22,7	73,1	4,2
1996	21,5	71,7	6,8
1997	22,1	72,9	5
1998	22,5	71,9	5,6
1999	24,8	70,3	4,9
2000	24,5	71,7	3,8
2001	22,1	74,5	3,4
2002	21,4	75,3	3,3
2003	19,7	77,5	2,8
2004	15,9	80,2	3,9
2005	16,3	79,5	4,2
2006	16,7	77,8	5,5
2007	16,0	79,4	4,6
2008	14,8	79,7	5,5
2009	13,5	82,0	4,5
2010	13,0	82,3	4,7
2011	13,8	82,0	4,2
2012	14,6	81,7	3,7
2013	12,5	84,2	3,3
2014	14,8	81,7	3,5

Fonte: Elaborado a partir de dados do Perfil Socioeconômico dos Inscritos e Matriculados nos vestibulares da Universidade Estadual de Campinas.

Entre os estudantes ingressantes na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) no período de 2002 até 2012, observa-se na tabela 5, porcentagens de estudantes provenientes do Ensino Técnico nível médio ainda menores que da Universidade Estadual de Campinas e também diminuindo com o passar dos anos (UNESP, 2012).

Tabela 5 - Porcentagem de Estudantes ingressantes na Educação Superior da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) segundo o Tipo de Curso feito no Ensino Médio no período de 2002 até 2012.

Ano	Tipo de Curso no Ensino Médio		
	Técnico	Tradicional	Outros
2002	10,41	87,96	1,63
2003	8,81	89,72	1,47
2004	8,02	89,51	2,47
2005	7,00	89,00	4,00
2006	5,80	89,54	4,65
2007	5,19	88,07	6,64
2008	4,40	92,30	3,30
2009	3,98	92,59	3,43
2010	3,80	93,30	2,90
2011	5,00	93,00	2,00
2012	4,00	93,00	3,00

Fonte: Elaborado a partir de dados do perfil dos ingressantes no Anuário Estatístico da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Outro destaque que merece muita atenção é a meta 11 do Plano Nacional de Educação²⁴ que prevê triplicar as matrículas, e não a oferta de vagas, da Educação Profissional técnica de nível médio tendo como uma de suas estratégias,

11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores. (LEI N. 13.005/2014)

²⁴ O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei N. 13.005 de 25 de junho de 2014 com vigência para 10 anos (2014/2024) com claras diretrizes que apontam para a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho, gestão democrática da educação pública, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), valorização dos profissionais da educação e promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Tem o grande objetivo de articular os sistemas de ensino dos municípios, distritos e estados em um único Sistema Nacional de Ensino. Para isso estipulou 20 metas a serem trabalhadas e avaliadas dentro do prazo de vigência do plano.

Somando-se ao contexto já exposto, a falta de regulamentação suficiente que contemplem normas de cooperação dos sistemas de ensino entre os estados, distritos e municípios ocasiona lacunas de articulação entre estas unidades federativas resultando em descontinuidades de políticas, desarticulação de programas e insuficiência de recursos, facilitando desta maneira a promoção de programas experimentais, irresponsáveis de viés utilitários, imediatistas, de contenção de recursos e sem comprometimento com a formação humanística do jovem trabalhador.

Assim, o que observa-se claramente é uma dissimulação na justificação quanto as análises da educação escolar, fundamentalmente na educação básica em seus ensinos fundamental e médio, de necessárias alterações na sua organização para torná-la mais atrativa dando uma ênfase maior em aprendizagens de maior praticidade em detrimento de aprendizagens cognitivas. A real intenção é organizar os sistemas de ensinos municipal e estadual de forma utilitarista, preparando e orientando a grande maioria dos jovens da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, com a gravidade de ser um preparo prematuro, terminal e limitado. Prematuro devido a fase de desenvolvimento que se encontram os estudantes em seus anos iniciais de estudo, terminal porque, embora permita-se a continuidade dos estudos no ensino superior, a base cognitiva essencial para a continuidade dos estudos é prejudicada e limitado devido as próprias características do mercado de trabalho, que se apresenta dinâmico com mudanças rápidas vinculadas ao desenvolvimento e inserção de novas tecnologias.

Tal determinismo recai amplamente sobre a formação dos jovens trabalhadores, já que a ampla maioria se encontra nas escolas de ensino público, que já excluídos pelas suas condições sociais e materiais de vida, também são excluídos quando são envolvidos em todas essas dissimulações.

CAPÍTULO 3

A Educação Escolar e a Formação do Jovem Trabalhador em Portugal

Em Portugal, a obrigatoriedade do regime de escolaridade para crianças e jovens com idade escolar vai desde os 6 até os 18 anos, condicionando uma frequência de 12 anos a escola. Todos os integrantes da sociedade têm necessariamente que frequentar a escola este período de ano de suas vidas e a escola que é frequentada por eles podem apresentar diferentes condições de funcionamento (LEI N. 85/2009).

Legalmente, Portugal, através de sua Constituição Federal (VII Revisão Constitucional, 2005) defende a “liberdade de aprender e de ensinar”, também prevê o direito ao estabelecimento de escolas não públicas (privadas e cooperativas), permitindo a existência da possibilidade de quem pode pagar frequentar uma escola diferente da fornecida por este, portanto mesmo que este tenha sobre seu controle estas escolas, elas são autônomas para definirem seus projetos educativos que serão elaborados de diferentes formas, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se inserem (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1989; LEI N. 49/2005).

Neste início de século XXI, a rede escolar em Portugal passa por uma, ainda recente, reestruturação de constituição de agrupamentos escolares através da agregação de agrupamentos já existentes e escolas isoladas. O processo de agrupamento iniciado no final da década de 1990 com o Decreto-Lei nº 115 - A/98 e o Decreto-Regulamentar nº 12/2000 tem continuidade no final do ano letivo 2002/2003 com o Despacho 13 313/2003, priorizando agrupamentos verticais e reagrupamentos. Até 2003 foram formados agrupamentos escolares do tipo vertical e horizontal, cabendo o ensino infantil e ciclos do ensino básico, restando ainda escolas isoladas e todas as escolas secundárias, estas últimas não previstas na lei.

As últimas ações do governo português foram com o Decreto-Lei n. 75/2008 de 22 de abril, que com argumentos de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas, entre outros, prevê a constituição de agrupamentos escolares resultantes dos processos de agregação. Desde então foram 4 etapas: 2010 com constituição de 84 agrupamentos, 2012 com a constituição de 150 agrupamentos, Janeiro de 2013 com a constituição de 67 agrupamentos e no mês de

abril de 2013 com o processo de constituição dos últimos agrupamentos escolares através da homologação de 18 novos agrupamentos²⁵, chamados “mega-agrupamentos” pelas entidades de classe dos profissionais da educação, devido sua abrangência geográfica extensa e ao grande número de alunos atendidos. Assim ao final de todo o processo, encontramos listado no site da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares do Ministério da Educação e Ciência um total 712 agrupamentos representando toda rede escolar de Portugal (PÚBLICO 2013).

Em estudo realizado pela Federação Nacional dos Professores relativo aos agrupamentos de escolas, já era observado que a maioria dos agrupamentos constituídos até então, configuravam organizações escolares irracionais, quer do ponto de vista da sua dimensão, quer no que respeita à sua área geográfica. Há agrupamentos com mais de 60 estabelecimentos de ensino, mais de 2500 alunos e mais de 250 professores. Há agrupamentos em que há estabelecimentos distante da escola sede em mais de 45 Km e de outros estabelecimentos do mesmo agrupamento em mais de 65 Km (FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES, 2004).

Esta reestruturação, embora venha recheada das melhores intenções pelos seus governantes é profundamente criticada pelas organizações representativas dos profissionais da educação, por exemplo o Sindicato dos Professores do Norte (SPN), membros da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP). Em estudo feito pelo SPN desde 2010 é observado uma série de problemas que a reestruturação vem causando, dentre eles citamos alguns: Dificuldade na construção de um Projeto Educativo aglutinador de comunidades educativas diferentes, Gestão trabalhosa e muito complexa por parte da direção, Diminuição do número de postos de trabalho, Reforço do controle e não autonomia (também destacado em análise e orientações do Conselho Nacional de Educação em documento emitido em outubro de 2012) , Sobrecarga de trabalho dos coordenadores e concentração de poderes (SINDICATO DOS PROFESSORES DO NORTE, 2012).

Destaca-se também a aprovação da Resolução de Ministros (RESOLUÇÃO N.º 173/2007) que propõe uma reforma na formação profissional e engloba todo o sistema educacional português, desde o Ensino Básico até o doutoramento, no Ensino Superior.

²⁵

<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20130401-mec-agregacao-escolas.aspx>. Acesso em 17 dez. 2013.

3.1 – Organização e Composição do Sistema Educacional em Portugal.

De acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo - LBSE (LEI N. 46/86, 1986) a organização geral do sistema educativo de Portugal compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Na educação escolar, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro.

Na educação escolar, o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico. Cada ciclo do ensino básico tem seus objetivos específicos que estão de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, cabe aqui destacar as particularidades do 2.º e 3.º ciclos descritos na LBSE (1986):

b) Para o 2.º ciclo, a *formação* humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, *visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes;*

c) Para o 3.º ciclo, a *aquisição* sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, *bem como a orientação escolar e profissional que faculta a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.*(Grifos nossos)

Os cursos do ensino secundário da educação escolar têm a duração de três anos. O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos. É garantida a permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida ativa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos. A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida ativa, a qualificação obtida para efeitos do exercício de atividades profissionais determinadas.

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Cabe aqui destacar os objetivos dos ensinos universitário e politécnico descritos na LBSE (1986):

3 - O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

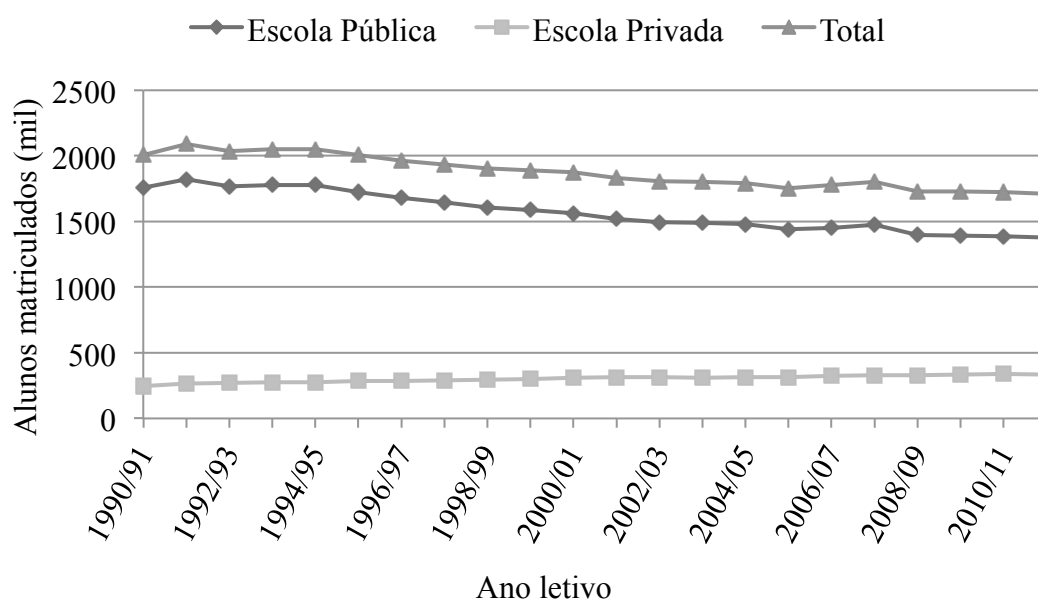
4 - O ensino politécnico, *orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos*, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas *aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais*. (Grifos nossos)

Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam provas de capacidade para a sua frequência, os maiores de 23 anos também tem acesso ao ensino superior através de uma prova de capacidade especificamente preparada pelos estabelecimentos de ensino superior. No ensino superior são conferidos os graus académicos de licenciado, mestre e doutor. Os graus de licenciado e mestre são conferidos nos ensinos universitário e politécnico. O grau de doutor é conferido apenas no ensino universitário. Os estabelecimentos de ensino superior podem ainda realizar cursos de ensino pós-secundário não superior visando a formação profissional especializada.

Dentro das modalidades especiais da educação escolar estão incluídos a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino a distância e o ensino português no estrangeiro. Cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por disposições especiais.

Nos dados divulgados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2013), órgão vinculado ao Ministério da Educação de Portugal, podemos observar uma população de 1.710.075 alunos matriculados nas escolas públicas e privadas no ano letivo correspondente a 2011/12 (Apêndice 24). No período compreendido entre o ano letivo 1990/91 e 2011/12, a grande maioria dos estudantes estava matriculada na escola pública (Gráfico 12)²⁶.

Gráfico 12 - Alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de Portugal no período de 1990 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Ainda no ano letivo 2011/12, a distribuição dos estudantes da escola pública por nível de educação/ensino corresponde a 10,5%, 69,5% e 20,0% respectivamente a Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário, enquanto, na mesma análise, os estudantes da escola privada a distribuição corresponde as percentagens 38,2%,

²⁶ Em 2011/12 os estudantes da escola pública correspondem a 80,4% do total, enquanto os estudantes da escola privada correspondem a 19,6% (Apêndice 25).

40,0% e 21,9% respectivamente (Apêndices 27 e 29). A análise pontual destes dados nos indica que os estudantes da escola pública estão mais concentrados no ensino básico (69,5%) e os estudantes da escola privada na educação pré-escolar (38,1%) e no ensino básico (40,0%). Porém, o que mais interessa é a análise evolutiva da situação e esta análise é feita com os dados provenientes desde o ano letivo de 1990/91 até o ano letivo 2011/12.

No Gráfico 12 observa-se ainda que a população total dos alunos matriculados nas escolas de Portugal apresenta uma queda no período entre os anos letivos 1990/91 – 2011/12. Destaca-se no mesmo gráfico o acompanhamento na queda do número de matrículas dos alunos na escola pública e uma situação oposta no número de matrículas dos alunos na escola privada, ou seja, uma elevação²⁷.

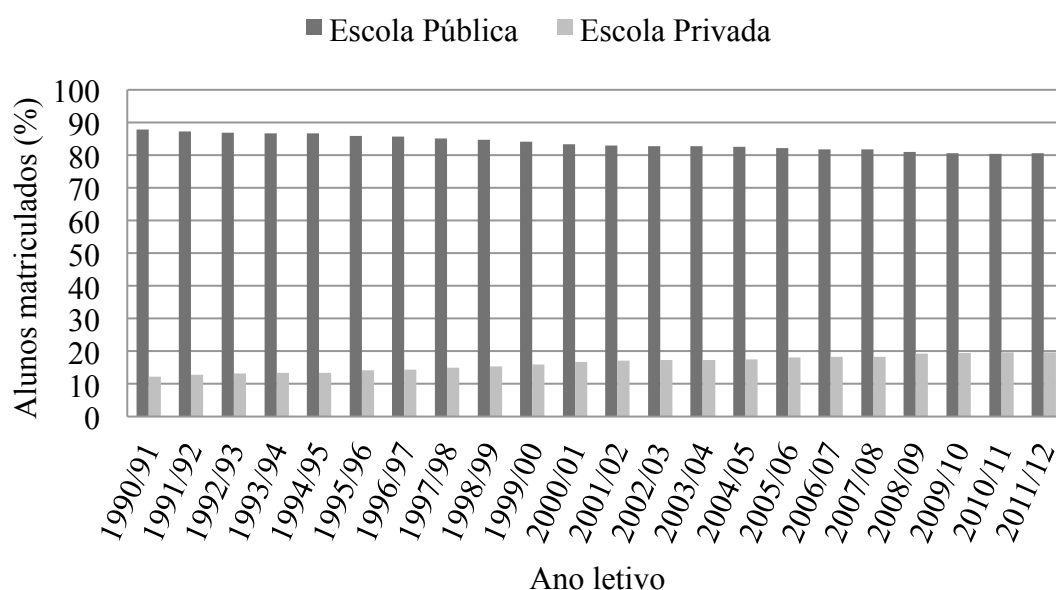
Levando-se em consideração o Censo populacional dos grupos etários com idade entre 05 e 19 anos divulgada pela Pordata com dados do INE - X a XV Recenseamentos Gerais da População de 1991, 2001 e 2011, verifica-se que a população nesta faixa etária apresentou uma queda de 27% (PORDATA, 2012). Este dado pode justificar a queda de 18% no número total de matrículas e 24% no número de matrículas dos alunos nas escolas públicas. Porém, diante desta situação de diminuição da população nesta faixa etária, o aumento no número de matrículas dos alunos na escola privada, que foi de 37%, tem sua significância elevada.

A proporção entre o número de matrículas dos alunos nas escolas públicas e nas escolas privadas apresenta uma tendência a diminuição em sua diferença com a queda das matrículas nas escolas públicas e a elevação das matrículas na escola privada (Gráfico 13). No entanto com a diminuição do poder aquisitivo da grande maioria e a remuneração mais elevada em grupos distintos, este quadro tende a estabilização, mesmo em uma grande maioria de matrículas na escola pública e uma minoria na escola privada²⁸.

²⁷ No apêndice 24 observa-se que no total do número de alunos matriculados houve uma diminuição de 377.192 entre o ano letivo de maior número, 1991/92, e o ano letivo de menor número, 2011/12, o equivalente a 18%. Observa-se também que no número de matrículas de alunos nas escolas públicas a diferença foi de menos 445.587 alunos matriculados, equivalente a 24% e o aumento do número de alunos matriculados no ensino privado foi de 90.345 matrículas, equivalente a 37% de aumento.

²⁸ Ver os apêndices 26, 27, 28 e 29.

Gráfico 13 – Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de Portugal no período de 1990 até 2012.]



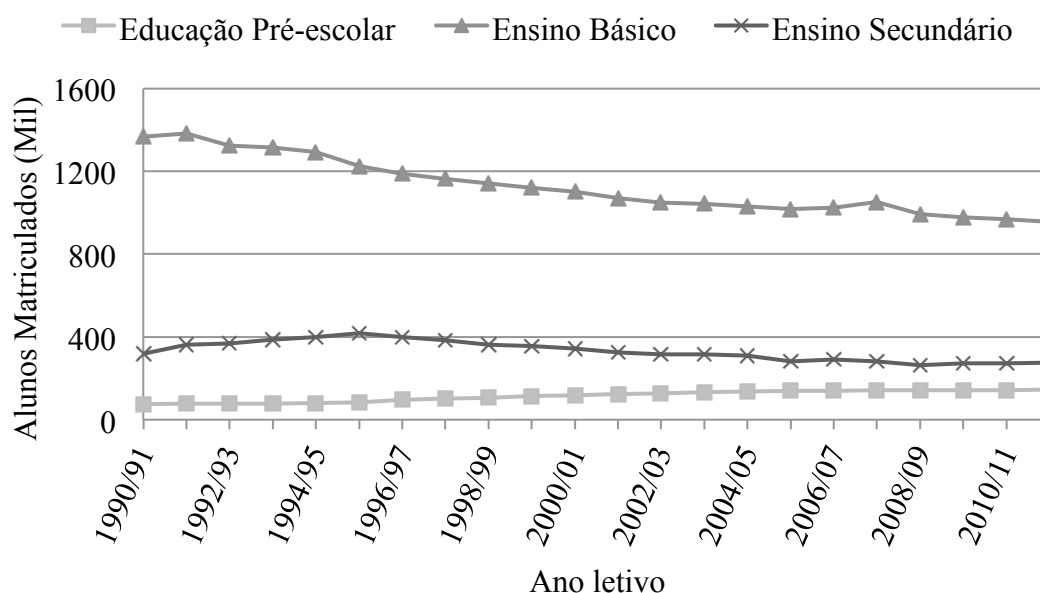
Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Para os propósitos desta pesquisa é relevante destacar a evolução do número e da composição percentual das matrículas dos alunos nas escolas públicas e privadas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período entre os anos letivos 1990/91 e 2011/12.

Assim no Gráfico 14, que mostra o número de alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal, observa-se que houve uma queda no número de matrículas do Ensino Básico e do Ensino Secundário e um aumento no número de matrículas da Educação Pré-escolar. No Ensino Básico a queda foi mais acentuada. Entre o ano letivo 1990/91 e o ano letivo 2011/12, houve uma diminuição de 410.927 alunos no Ensino Básico, que equivale a 30% de queda. No Ensino Secundário, no mesmo período, a diminuição foi de 42.939 alunos matriculados, que equivale a 13% de queda. Já na Educação Pré-escolar observa-se um aumento de 69.877 alunos, que embora seja bem menor que o número de alunos diminuído no Ensino Básico, equivalem a 93% de aumento no número de matrículas neste nível de educação²⁹.

²⁹ Ver apêndice 26.

Gráfico 14 - Alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.

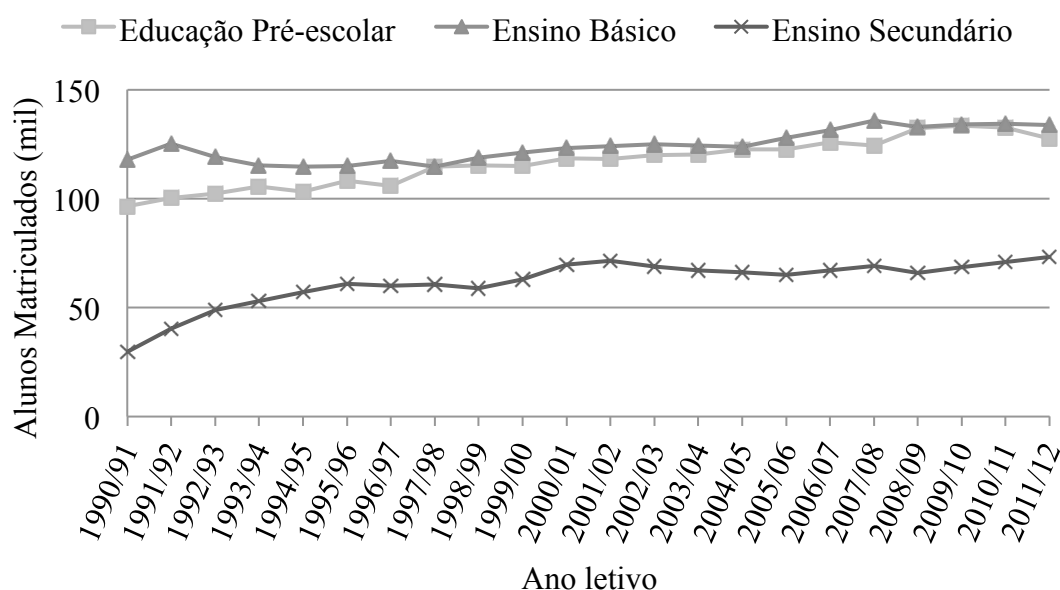


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

No caso das escolas privadas, observa-se através do Gráfico 15 que os números de alunos matriculados em todos os níveis de educação/ensinos apresentaram elevação. O maior aumento de alunos matriculados é observado no Ensino Secundário. No apêndice 28 observa-se um aumento de 31.118 alunos matriculados na Educação Pré-escolar, equivalente a 32% de aumento, 15.765 alunos matriculados no Ensino Básico, equivalente a 13%, e 43.462 alunos matriculados no Ensino Secundário, um aumento de 146%.

Nata et al. (2014) demonstram, em análise dos resultados dos exames nacionais do Ensino Secundário no período compreendido entre os anos letivos 2001/02 até 2011/12, que a média das Classificações dos alunos provenientes das escolas privadas apresentam uma crescente diferença em relação as médias dos alunos das escolas públicas conforme vai aumentando a nota classificatória, atingindo seus maiores valores entre as notas 12 e 20, ou seja, exatamente nos valores decisivos para o acesso ao Ensino Superior. Em todos os valores, de 0 até 20, as médias dos alunos das escolas públicas foram abaixo da média geral.

Gráfico 15 - Alunos matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.

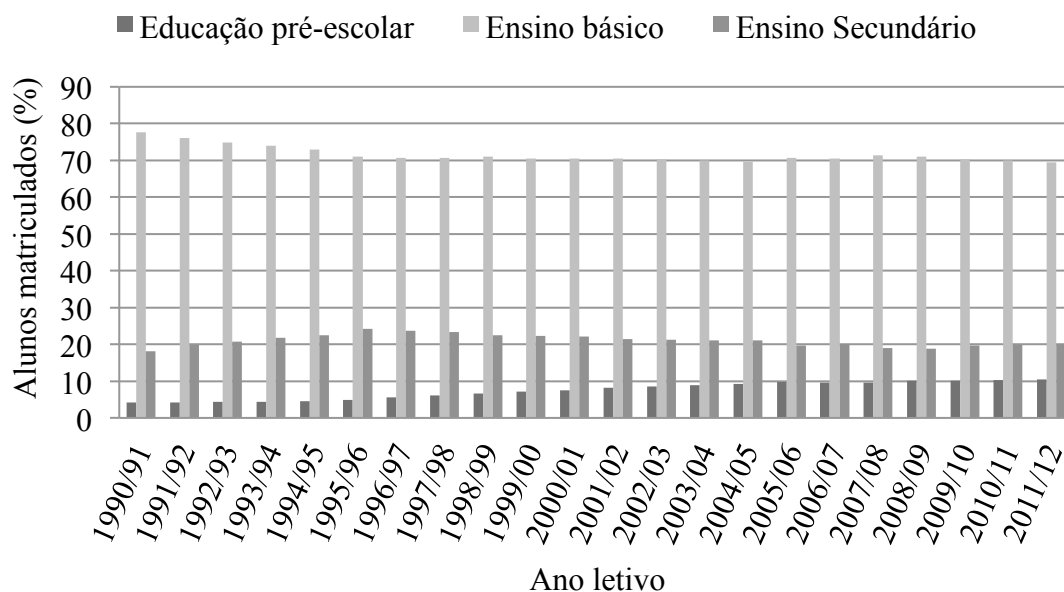


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

No mesmo trabalho os autores demonstram que as notas classificatórias com aumento de 1 valor possibilitam a subida de 471 posições na lista de acesso ao curso do Ensino Superior de Medicina da Universidade do Porto, que teve a média de acesso mais elevada no ano letivo de 2013/14. Estando o último classificado na posição 504, tal ganho de posições representa uma subida de 93%. Considerando os dez cursos com médias de acesso mais elevadas, os autores concluíram que meio valor acima das notas classificatórias representa uma subida de 60% e um valor acima representa uma subida de 90% nas posições classificatórias.

Embora a maior diminuição de alunos matriculados na escola pública tenha ocorrido com os alunos do Ensino Básico, nota-se através do Gráfico 16, que este nível de ensino ainda compõe a maior parte dos alunos da escola pública em todos os anos no período compreendido entre os anos letivos 1990/01 até 2011/12. Merece destaque ainda a tendência de equiparação na composição entre o número de matrículas dos alunos na Educação Pré-escolar e no Ensino Secundário.

Gráfico 16 - Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.

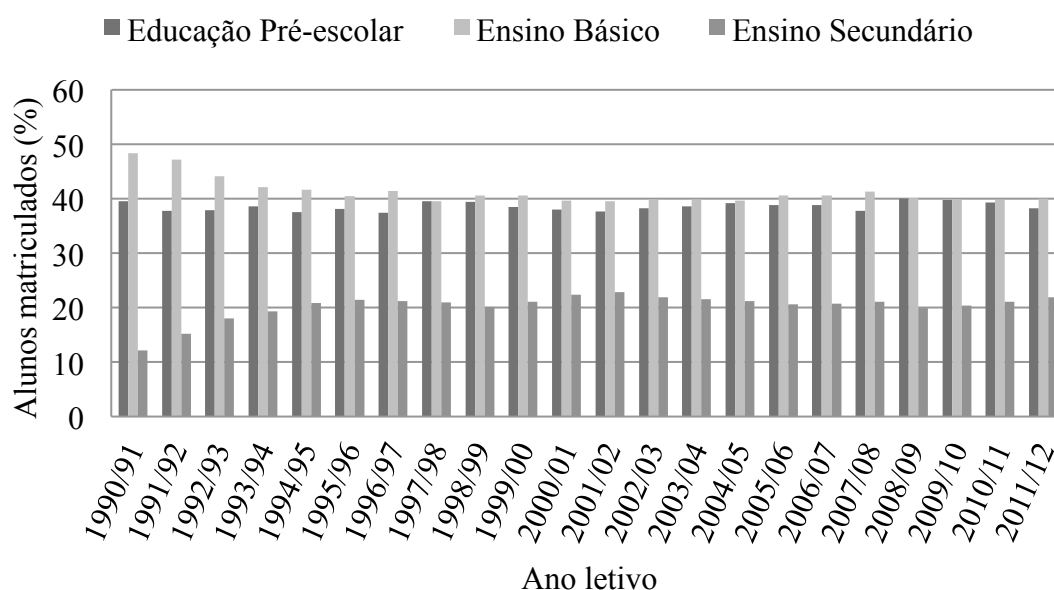


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Na composição do número total de alunos matriculados na escola privada, percebe-se no Gráfico 17, que a tendência de igualdade ocorre entre a Educação Pré-escolar e o Ensino Básico, ficando o Ensino Secundário com a menor proporção em todos os anos letivos apresentados.

O que observa-se através destes últimos gráficos é que na escola pública o planeamento da formação no ensino básico requer maiores investimentos e atenção do governo pois a quantidade dos alunos matriculados é praticamente o dobro da soma dos alunos matriculados no ensino infantil e no ensino secundário em todos os anos.

Gráfico 17 - Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

3.2 - O Sistema Educacional e a Formação do Jovem Trabalhador em Portugal.

Já no final do 6º ano escolar os estudantes e suas famílias são questionados a direcionar suas opções de continuidade educacional futura, tendo como opções direcionar nos próximos anos de estudos um caminho voltado para o Ensino Superior ou para o Ensino Profissional. Essas opções em tese não são excludentes, porém, como discutiremos mais adiante, na situação concreta dos estudantes, sim. A opção pelo caminho a ser tomado ainda passa por mais outras duas decisões que ocorrerão no final do 9º e 12º anos escolares quando os estudantes e suas famílias voltam a ser questionados quanto ao tipo de curso e instituição que querem frequentar, sendo que no questionamento que ocorre no 12º ano, são decisivas as médias obtidas no ensino secundário para a sequência dos estudos em cursos superiores, os quais também exigem médias diferentes, e as condições econômicas da família para a permanência, se estes decidirem pelo Ensino Superior.

No 3º ciclo do Ensino Básico existe a possibilidade do aluno ser matriculado na modalidade de curso no qual ele já recebe uma certificação profissional, além da conclusão do 9º ano de escolaridade e finalização do 3º ciclo do Ensino Básico. Essa modalidade é chamada Curso de Educação e Formação que embora seja voltada para jovens com mais de 15 anos, permite-se a matrícula de jovens com idade inferior a 15 anos (DESPACHO - CONJUNTO N.º 453/2004). Também lhes são oferecidos os Cursos Profissionais, os quais são destinados a alunos que pretendam obter uma qualificação profissional que lhes facilite o ingresso no mercado de trabalho e nesse caso é exclusivo para formação profissional de instrumentistas. Ainda têm-se neste nível de ensino os cursos de ensinos artísticos especializados voltados para a formação nas áreas da Dança, da Música ou do Canto Gregoriano.

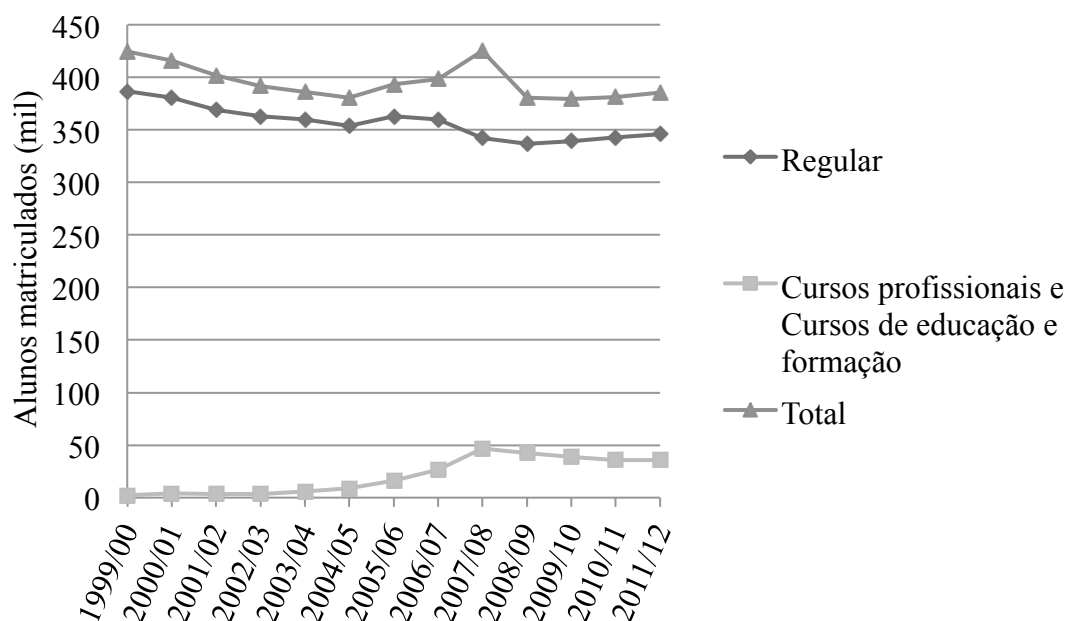
Na publicação “Estatísticas da Educação - Jovens”, produzida e divulgada pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, do Ministério da Educação e Ciência, órgão responsável pelas estatísticas oficiais da educação, analisada desde o ano letivo 1999/00 até o ano letivo 2011/12, observa-se que a grande maioria dos alunos matriculados no 3º ciclo do Ensino Básico nas escolas de Portugal se encontra na modalidade Regular, nos Cursos de Educação e Formação e nos Cursos Profissionais³⁰.

Analisando-se a evolução do número de matrículas nas modalidades de maior número de alunos no período mencionado, observa-se no Gráfico 18 que o número de alunos matriculados na modalidade de ensino Regular apresentou queda até o ano letivo 2008/09 e pequena elevação até o ano letivo 2011/12. No ano letivo 1999/00 a percentagem de matrículas na modalidade de ensino do Curso Profissional e Curso de Educação e Formação foi quase desprezível, de difícil observação no Gráfico 19, porém seu número apresentou elevado crescimento até o ano letivo 2011/12. Pode-se observar ainda no Gráfico 18 um avanço muito elevado no número de alunos matriculados nas modalidades de ensino Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12, ou seja, de 2.325 alunos para 35.788 alunos, um aumento de aproximadamente 15 vezes³¹.

³⁰ No ano letivo 2011/12, foram matriculados no 3º ciclo do Ensino Básico 385.569 alunos, dentro deste universo encontra-se a grande maioria de alunos, 346.067, matriculados na modalidade Regular e 35.788 alunos matriculados nas modalidades de ensino Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação (Apêndice 30).

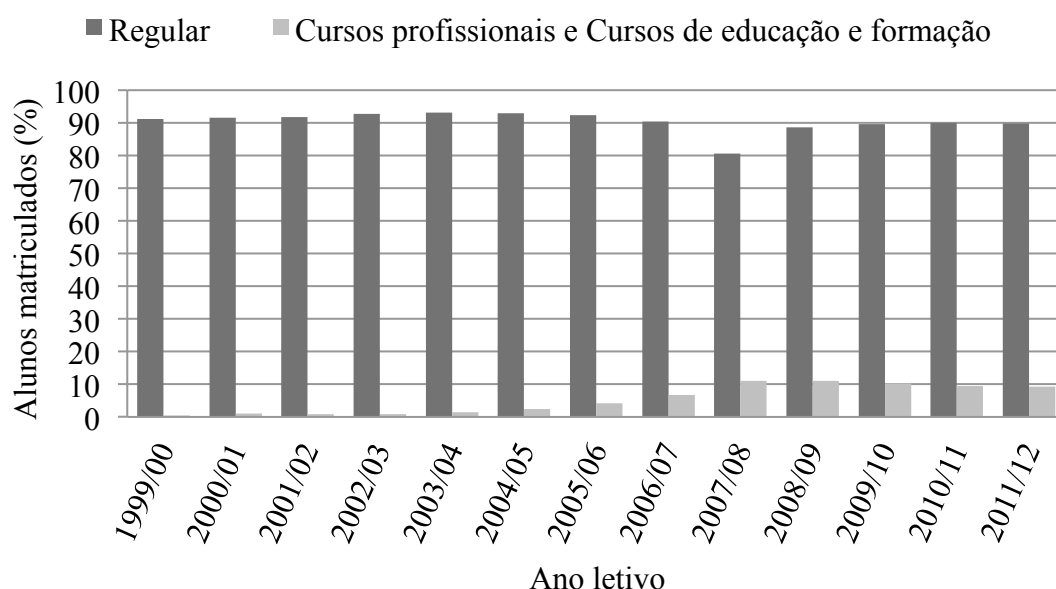
³¹ Ver apêndice 30.

Gráfico 18 - Alunos do ensino básico matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Gráfico 19 - Porcentagem de alunos do ensino básico matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

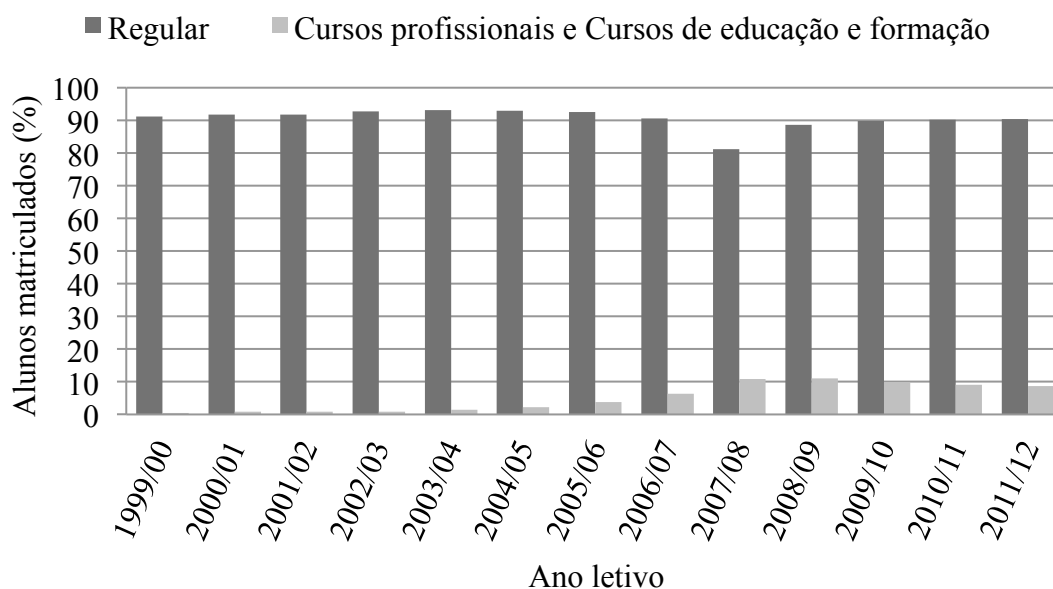


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Analisando-se as mesmas modalidades de curso no 3º ciclo do Ensino Básico, nos diferentes contextos administrativos, observa-se que a distribuição dos alunos matriculados tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas de Portugal no ano letivo 2011/12, se apresentam de forma muito semelhante, ou seja, 90/86 % e 9/13 % respectivamente para as modalidades de ensino Regular e Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais³².

Nos Gráficos 20 e 21 pode-se observar a semelhança na evolução na composição percentual do número de alunos matriculados nos dois contextos administrativos para as modalidades de curso e nível de ensino citado a cima, apresentando quantidades percentuais muito pequenas para os Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais no ano letivo 1999/00 e elevado crescimento até o ano letivo 2008/09, com tendências diferentes logo em seguida, de elevação nas escolas privadas e queda nas escolas públicas.

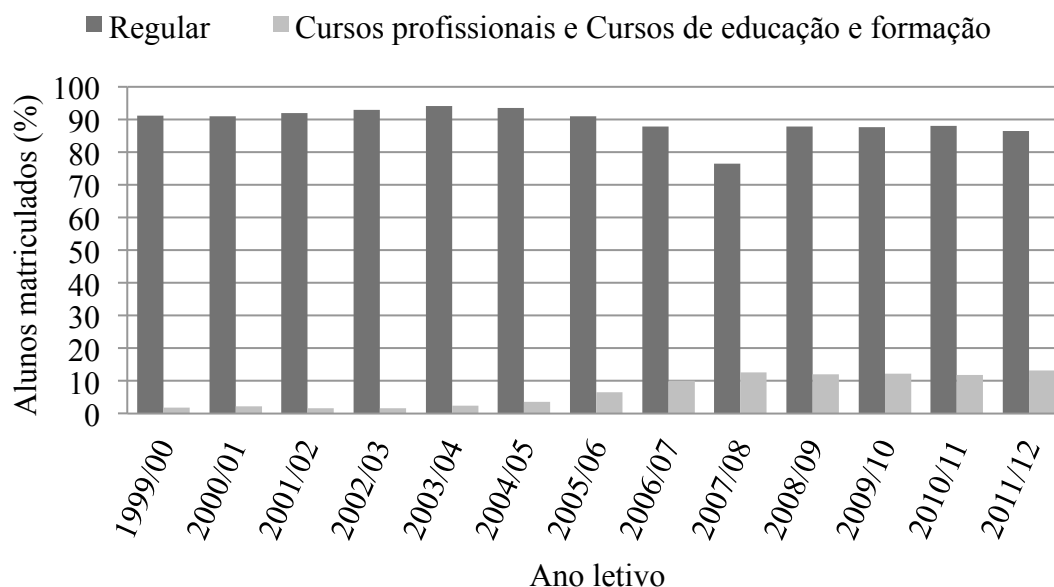
Gráfico 20 - Porcentagem de alunos do ensino básico matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

³² Ver apêndices 31 e 32.

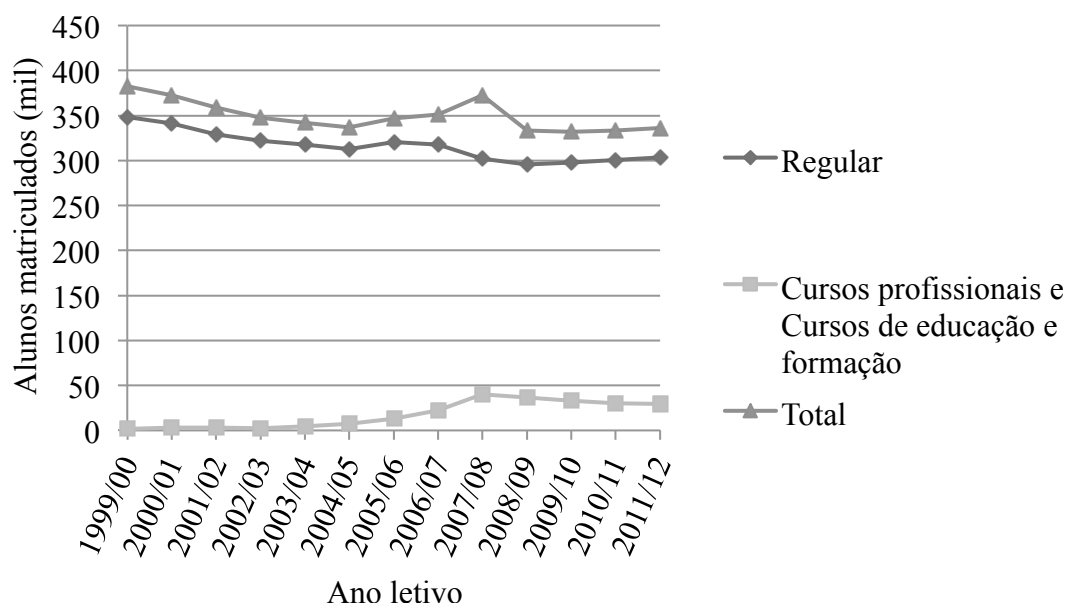
Gráfico 21 - Porcentagem de alunos do ensino básico matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Na escola pública, com exceção do ano letivo 2007/08, tanto o número de alunos total como o número de alunos matriculados na modalidade de ensino Regular apresentaram queda até o ano letivo 2008/09 e pequeno aumento até o ano letivo 2011/12, situação inversa é observada na modalidade de ensino Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, a qual apresentou aumento no número de matrículas até o ano letivo 2007/08 e pequena diminuição até o ano letivo 2011/12 (Gráfico 22).

Gráfico 22 - Alunos do ensino básico matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

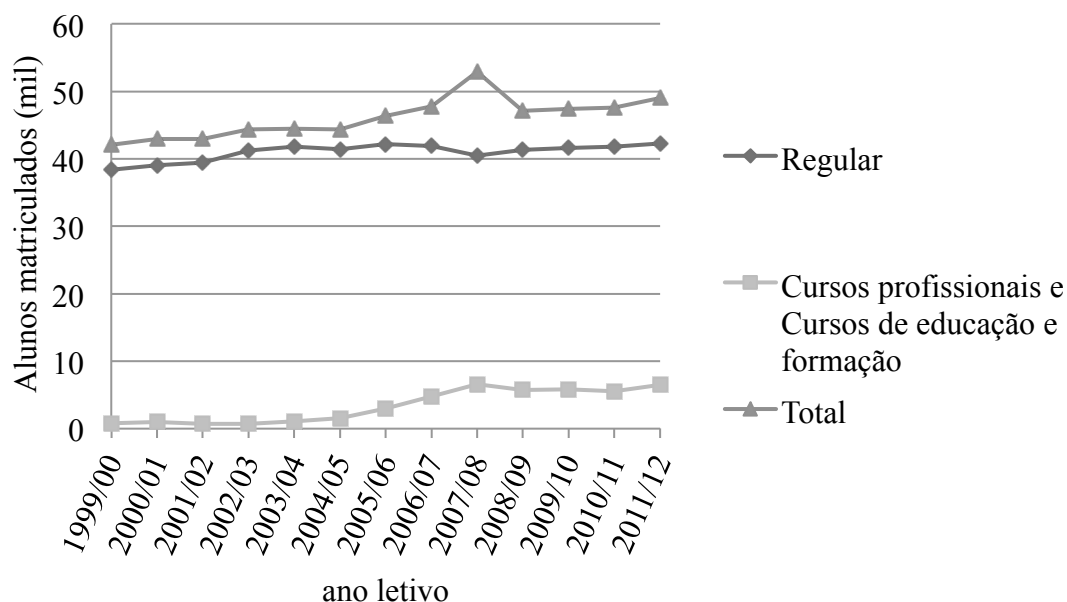


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Nos dois contextos administrativos observa-se um grande aumento na evolução do número de alunos matriculados na modalidade de ensino Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12. Aumento de aproximadamente 19 vezes na escola pública e 9 vezes na escola privada, ocorrência que acompanha a evolução do número de matrículas independente do tipo de administração³³. As escolas privadas apresentam aumento na evolução do número de alunos matriculados tanto na modalidade de ensino Regular quanto nas modalidades de ensino Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, sendo que nesta última modalidade o aumento é muito mais expressivo (Gráfico 23).

³³ Ver apêndices 31 e 32.

Gráfico 23 - Alunos do ensino básico matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Neste nível de ensino o aluno recebe uma certificação profissional de nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações cumprindo o curso Regular ou de dupla certificação que inclui o componente profissionalizante (Quadro 1).

Segundo os descritores dos níveis do quadro nacional de qualificações de acordo com os resultados esperados das aprendizagens correspondentes segundo os conhecimentos, aptidões e atitudes encontrados no quadro 2, tem-se que o resultado da aprendizagem correspondente ao nível 2 é quanto ao conhecimento; entendido como o acervo de fatos, princípios, teorias e práticas relacionados com um domínio de estudos ou de atividade profissional, os conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo, quanto as aptidões; entendida como a capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas podendo ser cognitiva (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e prática (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos), as aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da

informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples e quanto as atitudes; entendida como a capacidade para desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade, trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2009).

Quadro 1 – Quadro Nacional de Qualificações que apresenta os níveis com as qualificações e seus respectivos níveis e modalidades de ensino.

Níveis	Qualificações	Notas
1	2.º ciclo do ensino básico	
2	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação.	
3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior.	
4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional — mínimo de seis meses.	
5	Qualificação de nível pós –secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos de nível superior.	(1)
6	Licenciatura	(2)
7	Mestrado	(3)
8	Doutoramento	(4)

(1) Corresponde aos cursos de especialização tecnológica regulados pelo Decreto –Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio.

(2) Corresponde ao 1.º ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005, no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto -Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

(3) Corresponde ao segundo ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 15.º do Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto -Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

(4) Corresponde ao terceiro ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 28.º do Decreto –Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto -Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

Fonte: Diário da República, 2009.

Quadro 2 – Descritores dos níveis do quadro nacional de qualificações de acordo com os resultados esperados das aprendizagens correspondentes segundo os conhecimentos, aptidões e atitudes.

Níveis de qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
Nível 1	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado.
Nível 2	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.
Nível 3	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da seleção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações de básicas.	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.
Nível 4	Conhecimentos fatuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	Gerir a própria atividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades em contextos de estudo ou de trabalho.
Nível 5	Conhecimentos abrangentes, especializados, fatuais e teóricos numa determinada área de estudo ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
Nível 6	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à	Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a

	estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho.	responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.
Nível 7	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e ou para rever o desempenho estratégico de equipas.
Nível 8	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e ou da inovação para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

Fonte: Diário da República, 2009.

Após a conclusão do Ensino Básico, com 9 anos de escolaridade e 14/15 anos de idade, o aluno volta a ser questionado quanto a suas pretensões futuras, se vai desejar cursar o Ensino Superior, o que pretende cursar no Ensino Superior e se vai querer ao final do Ensino Secundário uma certificação profissional e neste caso cursar um Ensino Secundário de dupla certificação. Neste nível de ensino o aluno pode optar por várias modalidades de educação e formação que são: Cursos Científicos humanísticos Vocacionados, Cursos Tecnológicos, Cursos dos Ensinos Artísticos Especializados, Cursos Profissionais, Cursos de Aprendizagem, Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo e Cursos de Educação e Formação.

Na publicação “Estatísticas da Educação - Jovens”, produzida e divulgada pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, do Ministério da Educação e Ciência, órgão responsável pelas estatísticas oficiais da educação, analisada desde o ano letivo 1999/00 até o ano letivo 2011/12, tem-se que a grande maioria dos alunos matriculados no nível de Ensino Secundário está na modalidade Cursos Científicos humanísticos Vocacionados e nos Cursos Profissionais³⁴.

O curso científico humanístico vocacionado é composto por disciplinas da componente de formação geral, padronizadas para todos os alunos, e por disciplinas da componente de formação específica. A carga horária de todas as disciplinas é fixada por lei e pode ser observada no Quadro 3 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012).

Quadro 3 – Disciplinas e carga horária da modalidade de ensino Curso Científico Humanístico Geral no Ensino Secundário.

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	150	150	-
Filosofia	150	150	-
Educação Física	150	150	150
Específica:			
Trienal	250	250	270
Opções (c):			
Bienal 1	270 ou 315	270 ou 315	-
Bienal 2	270 ou 315	270 ou 315	-
Opções (d):			
Anual 1	-	-	150
Opções (e):			
Anual 2 (f)	-	-	150
Educação Moral e Religiosa (g)	(90)	(90)	(90)
Tempo a cumprir (h)	1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 530 a 1 620 (1 620 a 1 710)	1 035 (1 125)

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos—mínimo por disciplina e total por ano.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

³⁴ Ver apêndice 30.

- (c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.
- (d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).
- (f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.
- (g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 90 minutos.
- (h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

Fonte: Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012).

O aluno direciona sua formação para a área que pretende continuar seus estudos no nível superior, escolhendo as disciplinas do componente de formação específica que irão compor sua matriz curricular. A aprendizagem nessas disciplinas mais a aprendizagem nas disciplinas do componente de formação geral são avaliadas em avaliação denominada sumativa interna, de responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, e sumativa externa, de responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência, para obtenção de certificações e classificações, sendo esta última utilizada para o acesso aos cursos superiores. A avaliação sumativa externa é de carácter obrigatório e realizado ao final do ano terminal das disciplinas de português da componente de formação geral, da disciplina trienal da formação específica e de duas disciplinas bienais da formação específica ou uma bienal da formação específica e da disciplina Filosofia da formação geral, de acordo com a opção do aluno.

Assim, tem-se que a certificação profissional do Quadro Nacional de Qualificações obtida com a conclusão deste curso é de nível 3 (Quadro 1). Caso o aluno se interesse na obtenção de uma certificação profissional após a conclusão do curso, ele pode cumprir um estágio profissional, de no mínimo 6 meses, e neste caso obter uma certificação profissional de nível 4 (Quadro 1).

Os cursos profissionais são organizados de maneira autónoma pelas escolas, que também oferecem conjuntamente o ensino secundário, de modo a respeitar a carga horária das disciplinas, que compõem os componentes de formação, definidas por lei no Quadro 4 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013a).

Quadro 4 – Disciplinas e carga horária da modalidade de ensino Curso Profissional no Ensino Secundário.

Componentes de formação	Disciplinas	Carga horária (a)
Sociocultural	Língua Portuguesa	320
	Língua Estrangeira I, II ou III (b).	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias de Informação e Comunicação/Oferta de Escola.	100
	Educação Física	140
Científica	Duas a três disciplinas (c)	500
Técnica	Três a quatro disciplinas (d).	1100
	Formação em Contexto de Trabalho (e).	600 a 840
Total		3200 a 3440

(a) Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, inicia obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e é objeto de regulamentação própria.

Fonte: Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de Julho (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013a).

A avaliação sumativa da aprendizagem com objetivos classificatórios e de certificação também compreende duas formas, interna e externa. A avaliação sumativa interna, para fins de certificação profissional e conclusão do ensino secundário, é feita pelos professores ao final de cada módulo da disciplina ou ao final da disciplina e na Formação de Contexto de Trabalho através da Prova de Aptidão Profissional que é um projeto orientado, de estreita relação com as atividades planeadas na Formação de Contexto de Trabalho e apresentada perante um júri composto por representantes académicos, profissionais da área e entidades de classe (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013b).

A certificação profissional do Quadro Nacional de Qualificações obtida com a conclusão deste curso é de nível 4 (Quadro 1). Para os alunos que querem prosseguir os estudos no Ensino Superior é obrigatório a realização da avaliação sumativa externa, de

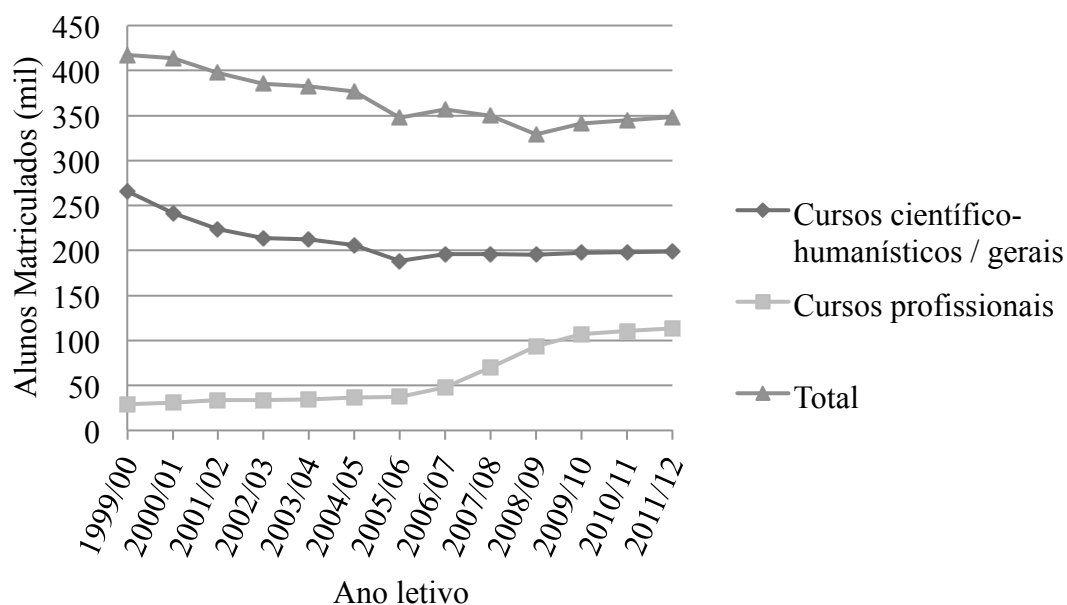
responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012) e Portaria n.º 74-A/2013 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013b), para a composição de até 30% na classificação final nas determinadas disciplinas, ficando os outros 70% da composição com a classificação final do curso profissional concluído, e assim poder prosseguir seus estudos no nível superior.

Esta avaliação sumativa deve necessariamente ser na disciplina de Português da componente de formação geral dos Cursos Científicos Humanísticos, numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida dentre as que compõem os planos de estudo dos vários Cursos Científicos Humanísticos e numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários Cursos Científicos Humanísticos (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012 e DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013b).

No ano letivo 2011/12 foram matriculados 348.434 alunos no Ensino Secundário em Portugal, destes, 199.131 alunos na modalidade Curso Científico Humanístico Geral e 113.749 alunos na modalidade Curso Profissional representando uma proporção de 57% e 33% respectivamente do total³⁵. No Gráfico 24 pode-se observar a evolução no número de matrículas entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12, observa-se que a modalidade Curso Científico Humanístico Geral apresenta uma elevada queda até o ano letivo 2005/06 e pequena recuperação até o ano letivo 2011/12, acompanhando o padrão de evolução do número total de alunos matriculados neste nível de ensino.

³⁵ Ver apêndice 30.

Gráfico 24 - Alunos do ensino secundário matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

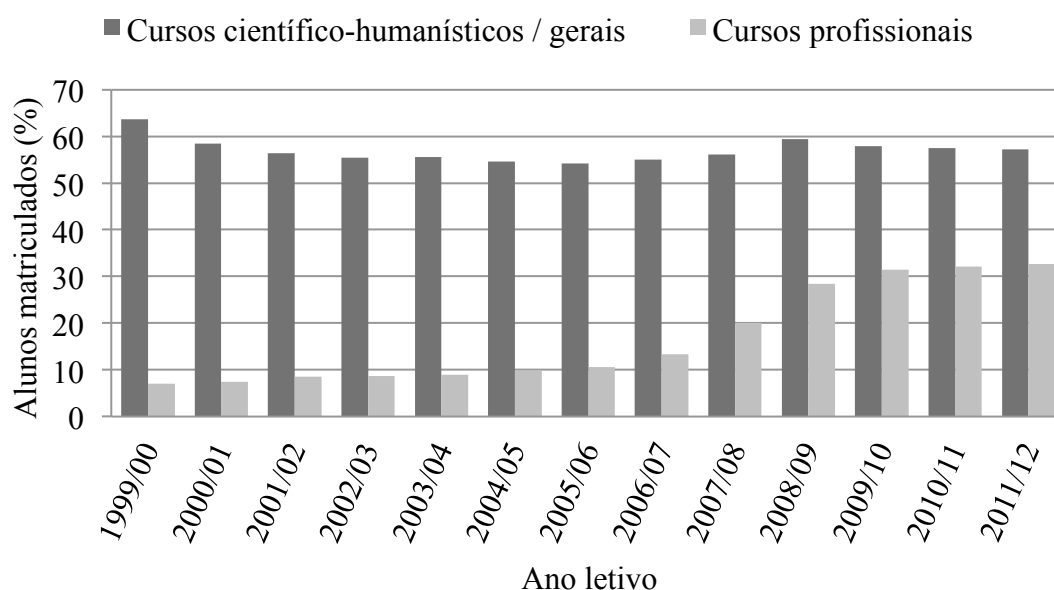


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Situação muito diferente quando atenta-se para a evolução do número de alunos matriculados na modalidade Curso Profissional. Neste caso há um pequeno aumento até o ano letivo 2006/07 e um grande aumento do número de alunos matriculados até o ano letivo 2011/12. O aumento apresentado neste período foi de aproximadamente 4 vezes. No Gráfico 25 constata-se a evolução da relação proporcional entre as modalidades, com tendência a equiparação³⁶.

³⁶ Quando analisado o número de matriculas segundo o nível e modalidade de ensino e o tipo administrativo observa-se que nas escolas públicas as quantidades e composição do número de alunos matriculados acompanham o número total de alunos matriculados no país (Apêndice 31).

Gráfico 25 - Porcentagem de alunos do ensino secundário matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

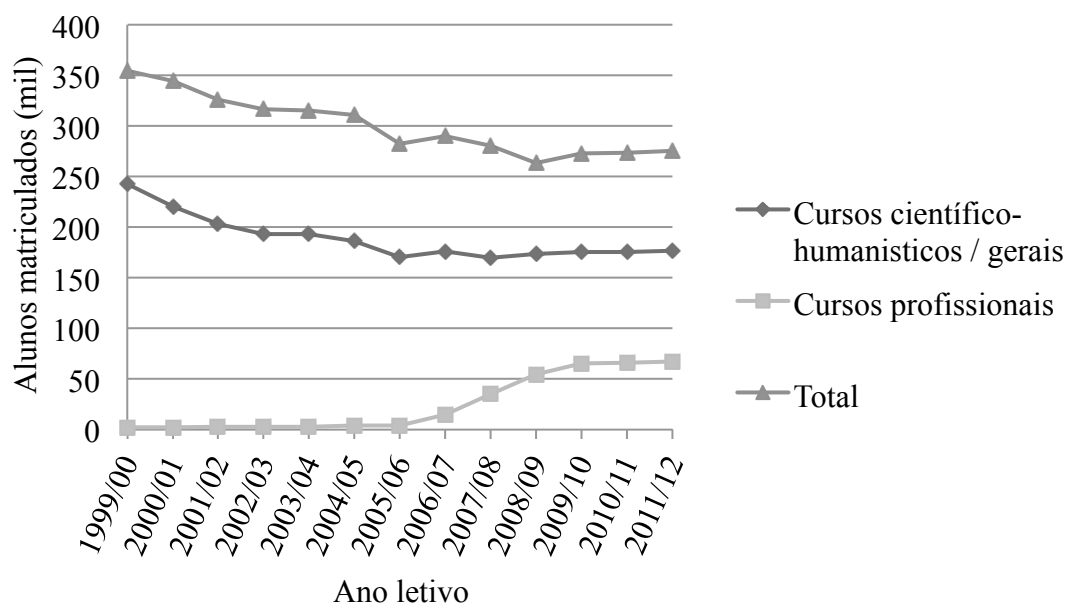


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

A evolução do número de matrículas da escola pública observada no Gráfico 26 também é muito semelhante a evolução no número total de alunos matriculados no país. O que chama a atenção nestes dados é o aumento de aproximadamente 29 vezes o número de alunos matriculados na modalidade Curso Profissional entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12³⁷.

³⁷ No apêndice 32 verifica-se que nas escolas privadas, no ano letivo 2011/12, foram matriculados 46.573 alunos na modalidade Curso Profissional, o que representa a maior percentagem do total, ou seja, 64%, situação inversa à escola pública.

Gráfico 26 - Alunos do ensino secundário matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

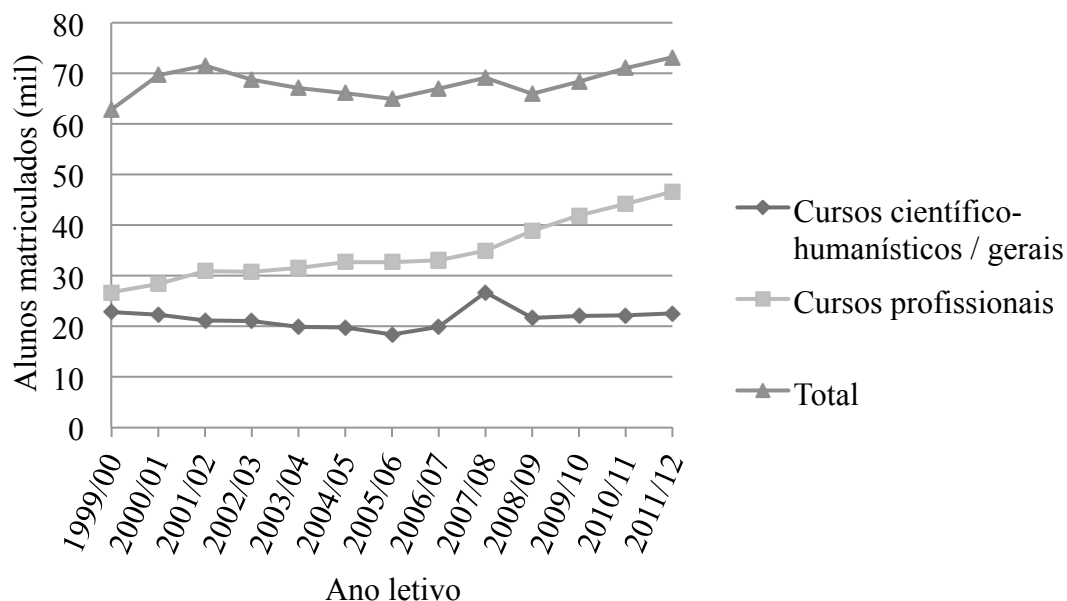


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Na evolução do número de alunos matriculados entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12 apresentada no Gráfico 27, observa-se uma oscilação com aumento até o ano letivo 2008/09 e aumento até o ano letivo 2011/12 no número total de alunos matriculados. Há uma pequena diminuição do número de alunos matriculados na modalidade Curso Científico Humanístico Geral até o ano letivo 2005/06 e aumento na mesma proporção até o ano letivo 2011/12 e aumento contínuo do número de alunos matriculados na modalidade Curso Profissional.

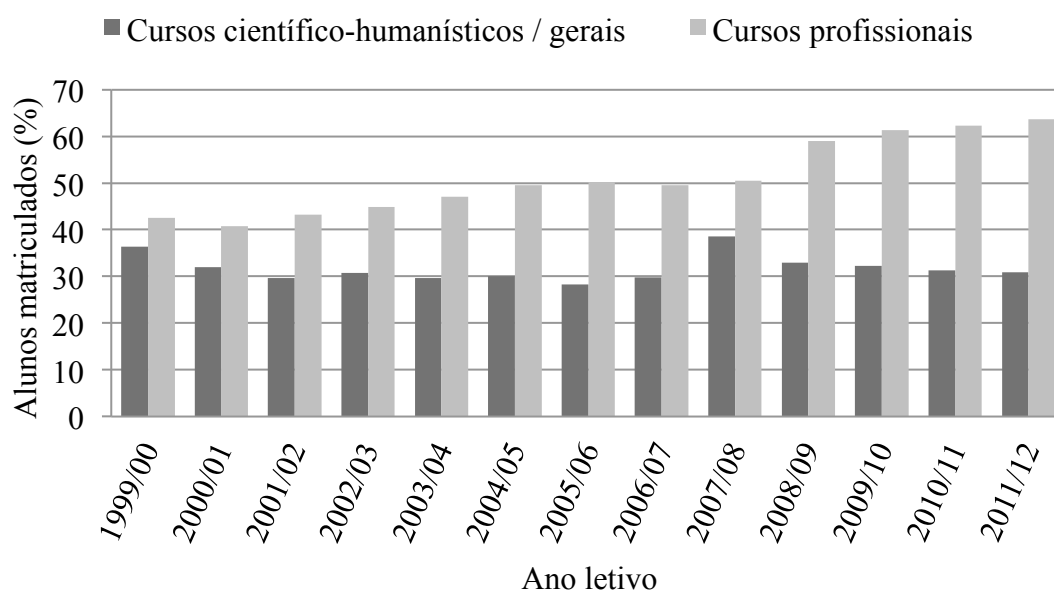
O Gráfico 28 mostra a evolução da composição do número total de alunos matriculados segundo as modalidades de ensino nas escolas privadas entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12, nota-se que a proporção da modalidade Curso Profissional apresenta tendência de representação bem maior que a modalidade Curso Científico Humanístico Geral.

Gráfico 27 - Alunos do ensino secundário matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Gráfico 28 - Porcentagem de alunos do ensino secundário matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

3.2.1 – A Orientação Precoce para a Formação Profissional.

A década de 2000 mostrou um expressivo crescimento do número de alunos matriculados na modalidade de ensino profissionalizante de Portugal. Houve um aumento de aproximadamente 15 vezes no 3º Ciclo do Ensino Básico e um aumento de aproximadamente 4 vezes no Ensino Secundário. As escolas privadas apresentaram um aumento de aproximadamente 9 vezes no 3º Ciclo e 74% no Ensino Secundário. Mais expressivos ainda foram os aumentos nas escolas públicas, aproximadamente 19 vezes no 3º Ciclo e 29 vezes no Ensino Secundário. Tais incrementos são resultantes de uma proposta de governo apresentada em 2007 em Resolução do Conselho de Ministros, através de sua presidência e publicada em Diário da República em 7 de novembro (RESOLUÇÃO N.º 173/2007).

O que motivou a proposta foi a identificação da baixa qualificação da população ativa com elevados índices de abandono escolar e a consequente dificuldade de entrada no mercado de trabalho dos jovens em Portugal. O documento referido acima teve como base: os dados divulgados pelos Recenseamentos Geral da População de 1991 e 2001, na análise desses dados verificou-se que 62% da população ativa tinha apenas o 3º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, aproximadamente 3 milhões de pessoas³⁸, o incentivo da Comissão Europeia para implementar medidas destinadas a assegurar uma forte melhoria dos níveis de habilitações dos jovens e a orientação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no sentido de dar prioridade política para incrementar a produtividade da força de trabalho com o reforço da escolarização ao nível do Ensino Secundário.

Na Resolução também encontram-se dados das taxas de abandono escolar, saídas antecipada e precoce do sistema de ensino nos anos 1991 e 2001, ou seja, abandono escolar (10 -15 anos) sem a conclusão do 3º ciclo do ensino básico de 13% e 3% respectivamente, saída antecipada (18 -24 anos) sem a conclusão do 3º ciclo do ensino básico de 54% e 25% respectivamente e saída precoce (18 -24 anos) sem a conclusão do Ensino Secundário de 64% e 45% respectivamente.

Assim conferindo uma estreita relação entre qualificação e o sistema de ensino, a proposta traz em seu bojo um sistema fechado e complexo que vincula diretamente qualquer atividade formativa, inclusive todo o sistema de ensino, com a possível

³⁸ Ver apêndice 33.

atividade profissional, relacionando esta com diferentes níveis de qualificações obtidos com os respectivos conhecimentos, aptidões e atitudes adquiridas na atividade formativa, regulando a formação profissional e a atuação na determinada profissão. Esta resolução de governo é composta pela aprovação da Reforma da Formação Profissional, do Sistema Nacional de Qualificações, de um Quadro Nacional de Qualificações, do Catálogo Nacional de Qualificações, da Caderneta Individual de Competências e dos princípios do Sistema de Regulação de Acesso a Profissões.

Toda a Reforma da Formação Profissional é feita alicerçada na formação de uma base sólida de competências que possibilitaria a adaptação da população ativa a contextos de reestruturação económica e de mobilidade profissional e vinculam diretamente, na situação do jovem, o aumento e diversificação da oferta de cursos profissionalizantes que confirmam dupla certificação e voltados para a demanda do mercado de trabalho do sistema produtivo.

Ora se a formação é específica para uma determinada profissão, oferecida no Ensino Secundário ou após este, quando o jovem já terá 15 ou 18 anos, como pode ser de base sólida? A base sólida só pode ser desenvolvida com o forte investimento na sua formação básica, ou seja, no Ensino Básico. Pensando no sistema produtivo, a proposta de formação em atividade específica só atinge seu objetivo em curto prazo, pois a médio e longo prazo é duvidosa, o sistema produtivo sofre rápidas modificações e requer diferentes profissionais em um espaço curto de tempo, alterando constantemente sua demanda no mercado de trabalho. Considerando a formação humana é muito mais duvidoso ainda, pois a médio e longo prazo, esta pessoa estará em outra fase de vida, com outras responsabilidades assumidas e necessidades à curto prazo.

Portanto, todo o sistema aprovado na Resolução do Conselho de Ministros em 2007 e em vigor até os dias atuais com declarações explícitas, reproduzidas abaixo, e assinatura do Memorando de Entendimento³⁹ no âmbito do Ensino Profissional com a Alemanha (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2012), beneficia grandemente o sistema produtivo e não a formação humana.

³⁹ O Memorando de Entendimento é um documento que normatiza as condições gerais da política económica de Portugal perante a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu (BCE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) no âmbito do apoio da União Europeia para a assistência financeira portuguesa. http://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou_pt_20110517.pdf acessado 28/05/2014

Nas palavras do Primeiro Ministro Pedro Passos Coelho,

Temos formação profissional em Portugal também, mas não temos um sistema como este que existe quer na Áustria quer na Alemanha, que é conhecido como um sistema dual, em que de forma sistemática existe uma relação direta entre a aprendizagem em torno de profissões e as empresas, que de alguma maneira asseguram um nível de empregabilidade muito elevado (GOVERNO DE PORTUGAL, 2013).

E do Ministro da Educação e Ensino Superior, Nuno Crato:

Os nossos planos são chegar a 50 por cento ainda este ano, do ensino secundário e O nosso objetivo é que os jovens escolham as suas carreiras, mas pensamos que chegar aos 50 por cento na parte da escolaridade obrigatória no ensino profissional é um objetivo que faz sentido para o país (PÚBLICO, 2012).

E ainda de João Grancho, Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário:

Portugal precisa de técnicos intermédios para desenvolver a indústria e combater o desemprego e O Governo está fortemente empenhado na estratégia de criar um sistema dual, mas acima de tudo em responder às especificidades dos jovens e às necessidades das empresas (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2013).

Em um seminário internacional sobre o ensino e formação profissional dual na Alemanha e em Portugal realizado em abril de 2013, a responsável do Instituto de Emprego e Formação Profissional, Carla Gouveia, lembrou que o ensino profissional abrangeu até 2012 cerca de 30 mil alunos e que espera “conseguir abranger 100 mil jovens até 2020” (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2013).

Quanto à empregabilidade do jovem, só pode-se afirmar que é aumentada com a obtenção do nível de instrução dos Cursos profissionais do Ensino Secundário quando comparada com a empregabilidade dos jovens que não tem esse nível de instrução. Com a crescente inserção de sistemas cada vez mais vinculados na base de tecnologias de informação e comunicação nas últimas décadas do século XX, sejam nos setores de serviços, os que mais apresentam crescimento, seja no setor industrial, apenas esta modalidade de ensino não é suficiente para sua empregabilidade a médio e em longo prazo.

Em dados apresentados pela OCDE (2013), verifica-se que de 1998 até 2009 houve um crescimento de 18,97% de participação no mercado de trabalho de adultos, pessoas com idade entre 16 e 65 anos, com instrução de nível superior, enquanto os adultos que apresentam nível de instrução secundária, mesmo a profissional, apresentaram uma diminuição na participação no mercado de trabalho de 7,92%. Nesta mesma pesquisa é destacado que se há alguma mensagem central emergindo de sua totalidade, é a mensagem que o que as pessoas sabem e o que elas podem fazer com que sabem tem um grande impacto em suas oportunidades de vida.

É também questionável se a empregabilidade é resolvida apenas com o aumento da qualificação da população sem uma concomitante e efetiva política de criação de postos de trabalho. O desemprego é crescente independente do grau de instrução das pessoas, porém quanto mais elevado o grau de instrução menor é o crescimento do desemprego.

Entre 2000 e 2010 o desemprego da população, com idade entre 25 e 64 anos, com grau de instrução de nível secundário e profissional aumentou 6,2% enquanto o desemprego da população com nível superior aumentou 3,6%, que comparados com a média dos crescimentos apresentados pelos países da OCDE, 1,9% e 1,2% respectivamente, são bem elevados (OECD, 2012). Entre 2008 e 2011 esses índices foram de 5,7% e 2,2% em Portugal e 3,8% e 1,5% na média dos países da OCDE, respectivamente para a população com grau de instrução de nível secundário e superior (OECD, 2013).

Portanto, a maneira como a Reforma da Formação Profissional articula o Sistema de Ensino entra em conflito direto com a Lei de Base do Sistema Educativo, visto que a mesma, já em sua definição sobre o Sistema de Ensino traz:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (LEI N.º 49/2005, p. 5124).

Beneficiando o sistema produtivo e tornando a formação profissional voltada para atender as demandas mais imediatas do mercado de trabalho como recomendam os países economicamente desenvolvidos da União Europeia e da OCDE no modo de relação capitalista, Portugal está reproduzindo esta relação e reproduzir esta relação significa reproduzir a estratificação social de classes na qual ela é organizada,

determinando a formação que a pessoa vai ter vinculada a sua posição de classe, solidificando esta estrutura. Acrescenta-se ainda que, neste caso também se observa condição de conflito com a LBSE, que em seus princípios gerais nos números 3, 4 e 5 do artigo 2º do capítulo 1, descrevem os princípios de liberdade de escolha das pessoas sem determinações de políticas de Estado e com possibilidades de transformação progressiva dentro do meio social em que vivem, como transcrito a seguir:

3—No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

4—O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5—A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (LEI N.º 49/2005, p. 5125).

Neste sistema de enquadramento funcional e utilitário do Sistema de Ensino pode-se observar que os alunos matriculados nas diferentes modalidades de curso do Ensino Secundário, Curso Científico Humanístico Geral e Curso Profissional, apresentam padrões claros de procedência familiar no que se refere ao nível de escolaridade dominante na família. Em todos os anos letivos, desde o ano 2007/08 até o ano 2012/13, a maior percentagem de alunos matriculados na modalidade de Curso Profissional apresenta procedência de família com nível de escolaridade até o 3º Ciclo do Ensino Básico. Em situação diferente, a maior percentagem dos alunos matriculados na modalidade de Curso Científico Humanístico Geral apresenta procedência de família com Ensino Secundário ou Superior⁴⁰.

Outro aspecto não menos importante a ser analisado é a posição que Portugal almeja, ou aceita, na relação com os outros países dentro da União Europeia. O Quadro Nacional de Qualificação relaciona o processo formativo pelo qual a pessoa obteve a

⁴⁰ Ver apêndice 34.

sua formação profissional, classificando-a em níveis de qualificação que vão de 1 até 8. Destaca-se que nos descritores do resultado da aprendizagem esperada correspondentes aos níveis de qualificação, apresentados no quadro 2, pode-se observar claramente que no nível 4, onde esta incluída a maior parte dos alunos do Ensino Profissional no Ensino Secundário, modalidade de ensino que é destacada pelo maior incentivo e empenho do governo português, todos, ou seja, tanto o conhecimento como as aptidões e atitudes esperadas são limitantes tanto para a pessoa, pensando em seu desenvolvimento pessoal, quanto para Portugal, pensando em seu desenvolvimento econômico e de inserção na União Europeia.

O conhecimento esperado não é abrangente, as aptidões esperadas não são abrangentes e também não são voltadas para conceber soluções criativas para problemas abstratos, apenas para problemas específicos e o mais grave, as atitudes esperadas são dentro de um quadro de relações estabelecidas em contexto previsível e não imprevisíveis com responsabilidades determinadas. O sistema está voltado para a formação de pessoas acríticas, obedientes e de capacidade limitadíssima quanto a solução de problemas pessoais e ao desenvolvimento de novas tecnologias para o país.

No plano da União Europeia, Portugal estará em total desvantagem competitiva e submisso aos países mais desenvolvidos, e mantido em situação notadamente periférica e de inserção precária da sua população. Nas palavras de Santos (2014) Portugal mantém seu estatuto histórico de país periférico na Europa, “[...] Do Deutsche Bank ao FMI, os relatórios são unânimes em mostrar que Portugal, longe de convergir, vai continuar a divergir da Europa desenvolvida”.

A legislação faculta o acesso ao Ensino Superior aos alunos oriundos da modalidade de ensino Curso Profissional do Ensino Secundário, porém a mesma legislação impõe a submissão a um processo avaliativo que tem como parâmetro as condições de ensino desenvolvidas na modalidade de ensino Curso Científico Humanístico Geral, proporcionando condições desiguais e principalmente desvantajosas aos alunos provenientes dos Cursos Profissionais, resultando em médias classificatórias menores e decisivas quanto ao acesso aos cursos do Ensino Superior mais concorridos. O número 4 do artigo 29, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho descreve:

- 4 - A avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos profissionais realiza-se nos termos seguintes:
- a) Na disciplina de Português da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos;

- b) Numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos;
- c) Numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012 p. 3483).

No Curso Científico Humanístico Geral, a disciplina de Português da componente de formação geral tem uma carga horária de 560 horas, enquanto no Curso Profissional a carga horária é de 320 horas. A carga horária total do Curso Científico Humanístico Geral é de, no mínimo, 4095 horas, enquanto no Curso Profissional esta carga horária é de, no mínimo, 3200 horas. Destas 3200 horas do Curso Profissional 600 são cumpridas em estágio no contexto de trabalho nas empresas (Quadros 3 e 4).

Este processo avaliativo também não direciona, nem avalia o trabalho desenvolvido nas escolas que oferecem os Cursos Profissionais, pois, institucionalmente as escolas não são obrigadas a submeterem seus alunos ao exame, isso porque, para a conclusão do curso não é obrigatório a submissão a este exame, são os alunos que se inscrevem no processo avaliativo como auto proposto. No caso dos Cursos Científico Humanísticos Gerais, de acordo com o artigo 30 do Decreto-Lei n.º 139/2012 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012), para a conclusão do curso é obrigatório a submissão de todos os alunos a esta avaliação.

Dados do desempenho escolar segundo a modalidade de Ensino Secundário frequentado, segundo a média global das classificações, utilizadas para o acesso ao Ensino Superior, correspondente ao ano letivo de saída 2008/09, mostram que 72,6% dos alunos da modalidade Curso Científico Humanístico Geral apresentou conceito elevado, correspondendo a médias classificatórias entre 15 e 20, comparado a 38,1% dos alunos da modalidade Curso Profissional. Com classificação insuficiente, médias entre 0 e 9, tem-se que 3,1% dos alunos são provenientes da modalidade Curso Científico Humanístico Geral comparado com 18,2% que são alunos provenientes da modalidade Curso Profissional⁴¹.

Em estudo de Almeida et al. (2006) feito com estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho em Portugal, no qual classificou os estudantes nas variáveis de

⁴¹ Esse padrão se segue quando observam-se os dados dos correspondentes aos anos letivos, 2009/10, 2011/12 e 2012/13, distribuídos pelas médias globais das classificações entre 10 e 20. Ou seja, a maior percentagem de alunos com melhores médias vem dos alunos do Curso Científico-humanístico Geral (Apêndice 35).

gênero e de origem sociocultural, sendo esta última variável composta por três categorias, as quais levaram em consideração o tempo de escolaridade dos pais, e descritas como: alta (A), pais com mais de 12 anos de escolaridade, média (M), pais com escolaridade entre 5 e 12 anos e baixa (B), pais com escolaridade até 4 anos. Pode-se observar o acesso à universidade quanto à origem sociocultural e à distribuição dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento, de acordo com o componente científico dominante em cada curso.

Constatou-se significativo acesso à universidade de estudantes de origem sociocultural das categorias média (M) e baixa (B) e um quadro mais definido quanto à opção elevada pelos cursos na área de Engenharias pelos estudantes de origem sociocultural da categoria alta (A) e à opção elevada pelos cursos na área de Ciências Sociais pelos estudantes de origem sociocultural das categorias média (M) e baixa (B) (Tabela 6).

Tabela 6 - Distribuição dos estudantes provenientes de diferentes famílias nas diferentes áreas do conhecimento.

Origem sociocultural	Total	Ciências Naturais	Ciências Econômicas	Ciências Sociais	Engenharias
B	414	41 (9,9%)	100 (24,1%)	143 (34,5%)	130 (31,4%)
M	524	78 (14,9%)	90 (17,2%)	167 (31,9%)	189 (36,1%)
A	375	52 (13,9%)	72 (19,2%)	88 (23,5%)	163 (43,5%)

B – Estudantes provenientes de família de pais com até 4 anos de escolaridade.

M – Estudantes provenientes de família de pais com 5 até 12 anos de escolaridade.

A – Estudantes provenientes de família de pais com mais de 12 anos de escolaridade.

Fonte: Elaborado a partir de Almeida et al. 2006.

O elevado acesso à universidade dos estudantes de origem sociocultural classificados nas categorias média (M) e baixa (B) pode nos induzir a concluir pela igualdade de oportunidade de ascensão social e econômica. Porém, no mesmo estudo observa-se a análise da ocorrência das dificuldades antecipadas. As dificuldades antecipadas expressam as dificuldades econômicas apresentadas pelos estudantes no decorrer do Ensino Superior, estas apresentaram as seguintes ocorrências: 43,3% para os estudantes de origem sociocultural da categoria baixa (B), 35,4% para os estudantes de origem sociocultural da categoria média (M) e 17,5% para os estudantes de origem sociocultural da categoria alta (A).

Com relação à quantidade da ocorrência de dificuldades antecipadas, pois são abordados outros tipos de dificuldade como aprendizagem, amizades, professores e

tarefas, o estudo também mostra que 30,6% e 48,8% dos estudantes de origem sociocultural das categorias baixa (B) e alta (A) apresentaram, respectivamente, nenhuma dificuldade e 20,6% e 13,1% dos estudantes de origem sociocultural baixa e alta apresentam, respectivamente, duas ou mais dificuldades antecipadas. Além dos estudantes de origem sociocultural alta apresentar uma elevada porcentagem com nenhuma dificuldade, a quantidade dos estudantes da mesma categoria com duas ou mais dificuldades é muito menor, 70% menos, sendo que no caso dos estudantes de origem sociocultural baixa essa quantidade não é tão menor, apresentando apenas 30% menos.

Esse conjunto de dados corrobora com a ideia de que a democratização do acesso ao ensino superior não é suficiente para garantir a democratização do processo, tal como este é configurado, pressionando por possíveis escolhas desde o 6º ano escolar, e do sucesso no ensino superior, mesmo quando classes sociais menos favorecidas têm acesso ao sistema. Em um quadro lógico os estudantes de origem sociocultural baixa têm refletido em suas dificuldades econômicas a baixa formação acadêmica dos pais e o baixo rendimento sócioeconômico da família e sendo a primeira geração no ensino superior também apresentarão dificuldades quanto ao entendimento de funcionamento do mesmo e até quanto às suas possíveis escolhas de curso.

A especificidade e a diferenciação interna do sistema de ensino superior português que se manifestam, sobretudo em três diferenciações: Universidade e Politécnico, Sistema Público e Sistema Privado e domínios de formação (Áreas do conhecimento) são indicados por Pinto (2002) como fatores de influência na vida escolar dos estudantes do ensino superior. Tais diferenciações culminam em um universo amplo e altamente fragmentado com diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e de orientações das instituições de nível superior voltadas para privilegiar o ensino, a investigação ou a prestação de serviço. Os estudantes de origem sociocultural alta detentores de maior capital econômico, social, cultural e valores materiais são direcionados para áreas de maior prestígio sociocultural, tendo garantido seu acesso, e sucesso no processo.

Neste processo, o Ensino Superior se apresenta estratificado onde as classes mais favorecidas têm acesso privilegiado aos lugares mais prestigiados e concorridos do sistema, reproduzindo assim a classe social mais favorecida. Outros autores também destacam os efeitos da posse diferencial de recursos econômicos, culturais e escolares, dos estudantes do ensino superior e de suas famílias de origem, quer no acesso, no

processo ou no sucesso nos diferentes sistemas de ensinos de diferentes países. (LOPES e COSTA, 2012).

Portanto, os integrantes da sociedade não têm as mesmas oportunidades e a manutenção destas condições de ensino só servem para a manutenção da estratificação econômica e de classes da sociedade capitalista, pois serão os oriundos das famílias com formações em atividades economicamente mais rendosas, de poder aquisitivo mais elevado, que poderão frequentar as escolas que lhes darão melhores condições para desenvolver suas habilidades e poder ter acesso à formação em atividades mais rendosas e assim sucessivamente.

Em publicação da OCDE (2013), encontram-se dados de 2000 até 2011 que relacionam os ganhos dos trabalhadores com 25 até 64 anos de idade, de acordo com seu nível de instrução, qual seja: acima do ensino secundário ou com ensino profissional pós-secundário, com ensino superior, e abaixo do ensino secundário ou com ensino profissional pós-secundário.

Para efeito de comparação, o trabalhador com grau de instrução secundária ou com ensino profissional pós-secundário é considerado com 100% de ganho. Em todos os países pesquisados observam-se dados de rendimentos maiores para adultos com grau de instrução de nível superior do que para adultos com grau de instrução de nível secundário ou profissional. Estes rendimentos vão desde 18,31%, na Nova Zelândia, até 159,62%, no Chile, a mais para os adultos com grau de instrução de nível superior⁴².

⁴² O Brasil é o segundo país com maior porcentagem de rendimento com 157,18% e Portugal apresenta 69,7% de rendimento maior para os adultos com instrução de nível superior (Apêndice 36).

CAPÍTULO 4

Os Desafios e as Perspectivas de uma Formação Humanista para o Jovem Trabalhador.

Discute-se neste capítulo a relação histórica e dialética entre trabalho e educação de forma a compreender estas categorias enquanto princípios formativos do processo de humanização. Destacam-se a institucionalização da educação escolar no capitalismo e os complexos sistemas de manipulação e dissimulação das formas de dominação da classe trabalhadora pela educação. Busca-se apontar as perspectivas para uma formação humana para além da mera instrumentalização do ser social no capitalismo.

4.1- Relação Trabalho e Educação.

O surgimento e manutenção da existência de qualquer ser vivo dependem das condições favoráveis que este encontra na natureza. A coexistência dos seres vivos faz com que estes se relacionem de diferentes maneiras entre si e com os fenômenos naturais do meio ambiente de origem não viva que os cercam. O Ser Humano como ser diferenciado na natureza pelas suas características que permitem uma apropriação e manipulação planejada da natureza perpetua as condições que lhe são favoráveis, porque produziu e continua produzindo as condições necessárias a sua existência.

Segundo Marx e Engels,

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX E ENGELS, 1974, p. 19, apud SAVIANI, 2007)

Os meios de vida são produzidos pelo trabalho nas relações em que os homens estabelecem entre si e com o meio em que vivem. Assim pode-se afirmar que o trabalho é a própria existência do Ser Humano.

Saviani parte da afirmação de Marx (2013, p. 255) para quem trabalho é:

(...) antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo esse em que o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta como com uma potência natural. A fim de apropriar-se da matéria natural de uma forma útil, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade (...). Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

De acordo com Saviani (2007), no processo de surgimento do Ser Humano, constata-se seu início no momento em que o ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os Seres Humanos têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os Seres Humanos ajustam a natureza às suas necessidades. Isso significa que o Homem não nasce Homem, ele forma-se Homem na medida em que o ato de trabalhar e também um ato de aprender e ensinar. Portanto, a origem da educação coincide com a origem do próprio Ser Humano. Nas palavras do autor, “A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.” (p. 154).

Ainda em Saviani (2007), trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que apenas o Ser Humano trabalha e educa. O autor tece críticas à concepção idealista de Homem racional que ocasionalmente pode trabalhar e afirma que essa ideia predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico ocidental e que se cristalizou no senso comum. Para Saviani (2007, p. 153), essa

é [...] uma concepção marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens [...]. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana.

Contrariando as teses idealistas sobre o ser e fundamentando-se em Marx e Engels, Saviani (2007) afirma que a essência humana é produzida pelos próprios Homens e que o Homem se constitui pelo trabalho. Isso porque, no processo de surgimento do Ser Humano constata-se a necessidade dele produzir sua própria vida agindo sobre a Natureza e ajustando-a às suas necessidades. A existência humana passa a ser produto do seu trabalho, seu agir sobre a Natureza.

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho (ANTUNES, 2010; SAVIANI, 2007). Segundo Antunes (2010), por meio do trabalho ocorre uma dupla transformação, uma vez que o Ser Social que trabalha atua sobre a natureza e, concomitantemente, se autotransforma. Para o autor, “[...] é através dessa complexa processualidade que trabalho humano-social se converte em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana”. (ANTUNES, 2010, p. 10).

Previtali (2009) argumenta na mesma direção, o trabalho é elemento de mediação entre Homem e Natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sócio cultural através do qual o Ser Humano não apenas modifica o material ao qual deseja satisfazer suas necessidades, ele concretiza neste material um projeto anterior criado conscientemente. Dessa forma, segundo a autora, ele coloca em ação não apenas as suas potencialidades naturais, mas também retira as potencialidades existentes na natureza e as coloca em seu favor. É nesta atividade fundante da existência humana em que o trabalho adquire forma e atributos, os quais são condicionados social e historicamente.

Dizendo o mesmo, mas de outra maneira, Morin (2007) defende que há três instâncias no Homem: indivíduo-sociedade-espécie e elas formam uma tríade inseparável. O autor argumenta que o Ser Humano, mesmo na sua autonomia, é 100% biológico e 100% cultural e apresenta-se como o “ponto de um holograma” (MORIN, 2007, p. 18) que contém o todo da espécie e da sociedade, mesmo na sua irreduzível singularidade. Para Morin (2007), o Ser Humano “carrega a herança genética e, ao mesmo tempo, o imprinting e a norma de uma cultura [...]. Podemos distinguir, mas não isolar umas das outras as fontes biológica, individual e social.” (MORIN, 2007, p. 19).

Para Saviani (2007), a essência humana não é dada ao Homem, nem tampouco uma dádiva divina ou natural ou ainda algo que precede a existência do próprio Homem. Em verdade, a essência humana é produzida pelo próprio Ser Social nas suas relações vivenciadas cotidianamente e coletivamente, na construção de sua cultura e conhecimentos, através das gerações. Isso significa que o Homem não nasce Homem, ele forma-se Homem na medida em que o ato de trabalhar é também um ato de aprender e ensinar. A partir dessas considerações, o autor conclui que a origem da Educação coincide com a origem do próprio Ser Humano, uma vez que,

[...] ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 153).

Em condições favoráveis, a perpetuação da existência de qualquer espécie depende da existência de indivíduos que se reproduzam e produzam indivíduos que consigam se reproduzir de acordo com as características reprodutivas de cada espécie. No caso do Ser Humano e para garantir a não ocorrência de cruzamentos consangüíneos, processo genético que proporciona a expressão de genes prejudiciais à espécie, algumas dezenas de casais sem parentesco já seria muito para a manutenção da espécie em condições favoráveis.

Hoje, segundo o Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas através de sua Divisão de População, a população humana mundial chega ao século XXI com 7 bilhões de pessoas que se relacionam das mais diferentes formas e portanto o desafio que se apresenta não é mais a perpetuação da espécie, mas a perpetuação de cada indivíduo dentro destes 7 bilhões respeitando-se reciprocamente e vivendo em condições dignas dentro das condições que a sua própria espécie proporciona (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011).

O desenvolvimento do indivíduo dentro de uma sociedade estabelecida pode ser analisado a partir de seus devires e das formas como ocorrem a transmissão dos conhecimentos adquiridos e produzidos, constituindo o que pode-se chamar de educação. Educação enquanto fenômeno que se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres com diferentes níveis de desenvolvimento humano, ao longo do tempo, tempo que não para e portanto, em diferentes situações históricas, e o sentido desta comunicação, seu principal objetivo, o desenvolvimento do próprio Ser Social.

Nas sociedades primitivas essa educação é encontrada de maneira simples e homogênea, já nas sociedades atuais se apresenta de forma difusa, complexa e heterogênea. Encontra-se a educação, assim definida de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade. As pessoas vivem, interagem com as outras pessoas e com o meio ambiente, modificam-se a si mesmas e são modificadas, se comunicam com o intuito que não é o de educar, no entanto, educam e se educam. Esta educação é chamada por Saviani (2005) de educação assistemática, a qual ocorre ao nível da consciência irrefletida, sem intenção.

Ainda em Saviani (2005) tem-se que, quando a ação educativa é planejada é porque aparece ao Ser Humano como problemática, algo que ele precisa fazer, mas ele não sabe como fazê-lo, exigindo-se dele a reflexão quanto ao ato educativo, ocupando o primeiro plano na sua consciência e neste caso temos a educação sistemática. E assim sistematizada a educação deve seguir alguns aspectos inerentes a essa condição, tais como ter consciência da estrutura educacional, captar os seus problemas, refletir sobre eles, planejar esses problemas em termos de objetivos realizáveis, organizar meios para alcançar os objetivos, instaurar um processo concreto que os realiza e manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação. Destaque a esse último aspecto que resume todo o processo e é condição necessária para garantir sua coerência.

De modo semelhante a existência do Homem pelo trabalho, aqui encontra-se uma práxis que se estrutura em função de determinados objetivos que não se encerra em si mesmo, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando uma nova práxis, nova por acrescentar e pressupor a anterior prolongando esta ação em um processo único inserido na totalidade do existir.

Nunca na história do Ser Humano se viu desenvolvimento tecnológico e de produtos tão rápido e diversificado como nos dias de hoje. Dessa maneira todo esse complexo processo educacional ocorre em um contexto no qual se tem o mais elevado nível de desenvolvimento e implementação tecnológica informacional e de comunicação na relação entre os homens e destes com a natureza e vice versa, em um espaço de tempo tão curto e dinâmico. Todo esse desenvolvimento estreita a relação entre os indivíduos que vivem e sobrevivem em sociedades distintas e distantes, proporcionando desta maneira uma maior interação e o possível desenvolvimento de uma efetiva inteligência coletiva⁴³ direcionada à solução de desafios locais, regionais, nacionais e mundiais. Segundo Lévy (2011, p. 17),

[...] se nos engajássemos na vida da inteligência coletiva, progressivamente inventariamos as técnicas, os sistemas de signos, as formas de organização social e de regulação que nos permitiriam pensar em conjunto, concentrar nossas forças intelectuais e espirituais, multiplicar nossas imaginações e experiências, negociar em tempo real e em todas as escalas as

⁴³ Por inteligência coletiva entende-se segundo Lévy (2011), uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada. Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber esta na humanidade, mesmo onde se tenta fazer crer que não existe inteligência, como no fracasso escolar ou no subdesenvolvimento, o juízo global de ignorância volta-se contra quem o pronuncia.

soluções práticas aos complexos problemas que estão diante de nós. Aprenderíamos aos poucos a nos orientar num novo cosmo em mutação, à deriva; a nos tornar, na medida do possível, seus autores; e nos inventar coletivamente como espécie.

De acordo com Johann (2009), a educação sempre implicará um processo amplo de transformação e desenvolvimento do Ser Humano, em toda a sua pluridimensionalidade. O autor afirma que a educação ocorre quando são mobilizadas as potencialidades humanas de um ser que é “bio-psico-social” (JOHANN, 2009, p. 20) e o Ser Humano haverá de ser tanto mais humanizado quando puder avançar no desenvolvimento de suas potencialidades. Para o autor, quando o Ser Humano descobre que pode ir além do seu estado natural, se inscreve o fenômeno da educação como possibilidade de ser diferente, de ser mais, de ser melhor e de se apresentar de forma ilimitada.

Desde a origem do Ser Humano, o fator decisivo para sua sobrevivência foi a transmissão do conhecimento adquirido. Seja lá qual for a maneira que esta transmissão ocorria, a este processo podemos dar o nome de ensino-aprendizagem. A propriedade cognitiva do Ser Humano, esta estritamente relacionada a atividade de ensino/aprendizagem. Em qualquer fase de desenvolvimento da vida do Ser Humano, esta propriedade será melhor ou pior desenvolvida de acordo com as condições que ocorrem tal atividade.

Com o passar do tempo e a evolução da sociedade as atividades foram se multiplicando e se tornando cada vez mais complexas proporcionando uma elevada amplitude de conhecimento. O conhecimento então adquirido, já não esta tão relacionado a sobrevivência do Ser Humano e sim as condições da sua vivência. Dentro do sistema capitalista de produção e reprodução da sociedade, no qual nós vivemos hoje, as condições de vivência do Ser Humano estão estritamente relacionadas a sua condição na aquisição de meios, melhores ou piores, que proporcionem sua melhor ou pior vivência e aqui é importante destacar que não se trata mais da sobrevivência do espécie humana.

De maneira geral, os meios referidos acima são conseguidos através da valorização dos conhecimentos adquiridos e a prática destes em uma situação de relacionamento social que se torna cada vez mais complexa pelo constante crescimento da população mundial, pelas atividades desenvolvidas e também pelos novos conhecimentos desenvolvidos e suas respectivas tecnologias. Os produtos destes

últimos, a tecnologia, assim como a própria produção do conhecimento são disputados em uma sociedade constituída por classes sociais que apresentam interesses antagônicos.

Com números apresentados pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas, através de sua Divisão de População, que indicam um crescimento populacional mundial em constante elevação desde o século XIX e de forma mais rápida no século XX, com um crescimento de 143% só na última metade desse século, chegando aos 7 bilhões de pessoas no século XXI, não se coloca mais em discussão a manutenção da espécie humana, embora os perigos sempre existam, mas a manutenção do indivíduo Ser Humano em vida (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011).

O monopólio da produção e transmissão do conhecimento à cargo majoritariamente da instituição escolar e a obrigatoriedade na sua frequência faz com que a eficiência deste processo, de ensino e aprendizagem, e consequente apropriação do conhecimento, esteja diretamente relacionado com as condições de existência e funcionamento destas próprias instituições na sociedade capitalista. O trabalhador pode ser levado a almejar uma escola na qual seus filhos apenas passem o tempo, uma escola que aprenda atividades somente práticas, ou uma escola onde além das atividades práticas também aprenda a pensar. O controle e a manipulação coletiva das condições de vida do trabalhador se tornam mais vulneráveis, de elaboração complexa, de fácil dissimulação e difícil compreensão.

4.2 - A Formação do Jovem Trabalhador.

O capitalismo é um modo de produção voltado para a exploração do trabalho de forma a garantir a expansão e acumulação do próprio capital (MÉSZÁROS, 2008) e é sustentado pelo próprio Ser Social. A competição e não a cooperação, o individualismo e não o coletivismo, o egoísmo e não o altruísmo, a concentração e não a distribuição são características intrínsecas a este sistema. Os Seres Humanos são constrangidos a agir de uma determinada forma e não outra e atuam nesta direção para sua própria sobrevivência. Se em um primeiro momento o Ser Humano sobreviveu isolado, em um segundo momento teve mais êxito em uma vida comunitária a qual já não era desprovida de laços entre os seres que a compunham. O processo histórico que culminou com a formação da sociedade capitalista é complexo e longo não cabendo

aqui demonstrar tal evolução. Destaca-se, porém, que nenhum modelo de sociedade anterior a este teve a riqueza na riqueza em si o objetivo da produção, em detrimento da valorização do indivíduo. Segundo Marx,

Entre os antigos não encontramos uma única investigação a propósito de qual a forma de propriedade, etc, que seria a mais produtiva, que geraria o máximo de riqueza. A riqueza não constituía o objetivo da produção [...] A pesquisa, sempre, era sobre qual o tipo de propriedade que geraria os melhores cidadãos [...] Assim, a antiga concepção segundo a qual o homem sempre aparece (por mais estreitamente religiosa, nacional ou política que seja a apreciação) como o objetivo da produção parece muito mais elevada do que a do mundo moderno, na qual a produção é o objetivo do homem, e a riqueza, o objetivo da produção (MARX, 1985, p. 80).

A transformação do sistema capitalista depende da construção de novas relações sociais e materiais em um processo histórico. Falando sobre as diferentes formas de sociedade, Marx destaca que,

Em todas estas formas, o fundamento da evolução é a reprodução das relações entre o indivíduo e sua comunidade aceitas como dadas — que podem ser mais ou menos primitivas, mais ou menos produtos da história, porém fixadas na tradição — e uma existência objetiva, definitiva e predeterminada seja quanto ao relacionamento com as condições de trabalho, como quanto às relações do homem com seus companheiros de trabalho, de tribo, etc. (MARX, 1985, p. 79).

O Ser Humano é o único animal que pode planejar aquilo que pretende produzir e na interação com o que é produzido se modificar e continuar planejando e produzindo novas condições de vida. O produto produzido gera condições de vida, novas e diferentes condições de vida, que vão tendo grande influência nos planejamentos futuros, ou seja, o que esta por vir é imprevisível e depende das condições produzidas pelo Ser Humano e do que ele venha a produzir. Observa-se aqui uma relação estreita entre o Homem e a Natureza caracterizando o trabalho, atividade exclusivamente humana, como um elemento de mediação entre o Homem e a Natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sociocultural.

O Ser Humano é movido por devires. O indivíduo é produto da constituição e integração de múltiplos devires. Podemos definir o sujeito social por intermédio de seus devires. Assim,

O que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante. Você não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estufar, e que lhe arrasta [...] No caso, qualquer coisa serve, mas o caso se revela político. Devir minoritário é um caso político, e apela a todo um trabalho de potência, uma micropolítica ativa. É o contrário da macropolítica, e até da História, onde se trata de saber sobretudo como se vai conquistar ou obter uma maioria (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 93).

Sendo esta maioria definida por Deleuze e Guattari (1997) não como uma quantidade relativa maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão que tem como principal característica a dominação. Este estado ou padrão pode também ser encontrado no interior da categoria Homem onde uma minoria se torna tal maioria, tomando e impondo decisões. Decisões que tem como principal objetivo perpetuar esta maioria.

Assim, “Todo devir é um bloco de coexistência” e “Devir nunca é imitar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.94:113).

Lembrando-se do sistema-linha do devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.94) temos que devir é um movimento pelo qual a linha libera-se do ponto, e torna os pontos indiscerníveis formando um rizoma que seria o oposto da arborescência, livrando-se da arborescência, contraposição ao paradigma arbóreo, hierarquizado que prevaleceu entre os séculos XVI e XX.

O rizoma que liga e pode dar origem a diferentes corpos e conceitos, seria a completa interação sem direção determinada de idas e vindas, uma rede simples e ao mesmo tempo complexa, com entradas múltiplas, possibilitando uma série de comunicações transversais. Socialmente o indivíduo agenciado também faz parte do rizoma, faz rizoma com tudo o que é externo a si, podendo-se valer das linhas de fuga que germinam no rizoma para criar rupturas, ampliando seus espaços e territórios, mesmo estando agenciado. Suas relações com o mundo social, natural e cultural acontecem de forma fragmentada e cada fenômeno vivido ou observado é tido como fato isolado, porém interligado e inserido em uma rede que lhes dão sentido e significado. O rizoma não ocorre na imaginação, produz a si próprio, comporta a coexistência de durações autônomas, é uma involução (não regressão) por comunicações transversais, rizoma e multiplicidades são a mesma coisa, matilha, bando, população.

O devir é uma antimemória que foge a integração de um sistema molar ou majoritário, busca constantemente a desterritorialização.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em via de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.67).

O exercício puro dos devires faz com que os agenciamentos molares se tornem mais difíceis e menos eficientes. O Homem ser animal carrega consigo a potencialidade de todos os devires, inclusive a do Ser Humano. Os desenvolvimentos destes devires estão condicionados ao plano que este Homem é submetido podendo este, por suas características intrínsecas, agir na direção da construção, manutenção e até alteração do próprio plano.

Deleuze e Guattari (1997) descrevem dois planos: de organização ou de desenvolvimento e de imanência, consistência ou composição. O plano de organização cobre efetivamente a estratificação, possibilitando o desenvolvimento das formas e formação dos sujeitos, os órgãos e as funções são “estratos” ou relações entre estratos. O plano de imanência é o contrário, cobre a desestratificação, é o corpo sem órgãos, implicam movimentos de desterritorialização, ele não preexiste a estes movimentos, são as linhas de fuga que o traçam e o fazem subir à superfície, aos devires que o compõem.

O que temos então são dois planos que se digladiam entre a manutenção da territorialização e dos agenciamentos, que esconde e evita o aparecimento das linhas de fuga, que aparecem (re)construindo formas e sujeitos em profundidade e o plano da criação de partículas que fogem para fora dos estratos, que quebram as funções regidas pela força dos agenciamentos, dando origem as linhas de fuga e a desterritorialização.

Mas a questão fundamental estaria no devir todo mundo. Em Deleuze e Guattari (1997) encontra-se a citação de como vivia Fitzgerald que para ser como todo mundo havia a necessidade de se sair de uma verdadeira ruptura. Enfatiza-se que ser como todo mundo não é nada fácil.

Se é tão difícil ser “como” todo mundo, é porque há uma questão de devir. Não é todo mundo que devém como todo mundo, que faz de

todo mundo um devir. É preciso para tudo isso muita ascese, sobriedade, involução criadora: uma elegância inglesa, um tecido inglês, confundir-se com as paredes, eliminar o percebido demais, o excessivo-para-perceber. “Eliminar tudo que é dejetivo, morte e superfluidade”, queixa e ofensa, desejo não satisfeito, defesa ou arrazoadado, tudo que enraíza alguém (todo mundo) em si mesmo, em sua molaridade. Pois todo mundo é o conjunto molar, mas devir todo mundo é outro caso, que põe em jogo o cosmo com seus componentes moleculares. Devir todo mundo é fazer mundo, fazer um mundo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 76).

Então, voltamos ao problema inicial, do sistema no qual vivemos, em que o Ser Social pode apresentar uma grande diversidade de mundos, onde o melhor para uns pode não ser o melhor para outros com questões e valores multiplicados, como destaca Lévy (2011):

Logo, o objeto, a técnica, a competência, o projeto, o gosto, a ideia, a unidade de sentido, o ato, afetados de tal valor, em tal comunidade, em tal contexto, em tal lugar, em dado momento, assumirão outros valores, em outros espaços e em outros tempos (LÉVY, 2011, p. 81).

Daí a importância do espaço coletivo, verdadeiramente democrático onde os oportunismos, egoísmos, egocentrismos, demagogismos, etc., possam ser expostos, diluídos e massacrados pelos objetivos comuns, que não privilegiam um pequeno grupo, aquela maioria definida por Deleuze e Guattari (1997), mas o maior grupo possível, não sem pensar nas consequências futuras, preservando o lugar onde vivemos, custe o que custar, ou melhor, deixando de ganhar o quanto for necessário.

O espaço coletivo só terá resultado positivo para a coletividade quando for formado por homens (sujeitos sociais) que tenham os valores construídos a partir da perspectiva do aprendizado coletivo do direito, da autonomia, da reciprocidade e da responsabilidade, negociando democraticamente os conflitos de interesse sem a utilização arbitrária dos agenciamentos. Formação que é totalmente oposta a qual é praticada e incentivada hoje e que reprime e esmaga sóciopolítico e economicamente os possíveis indivíduos com formação diferente, oriundos das linhas de fuga provenientes do plano de imanência.

Historicamente podemos observar diferentes estilos de vida, desde a antiguidade, idade média, moderna e para alguns autores, até a idade pós-moderna. É inquestionável que em todos estes períodos com seus diferentes estilos de vida o que há de comum é o

aspecto da dominação, e se há a dominação, há o dominador e o dominado. Ao dominador (nobres, reis, senhores feudais, oligarquias, grandes empresários e proprietários de terras) a vivência, ao dominado (plebeus, servos, escravos e trabalhadores) a sobrevivência. A estratégia do dominador é cada vez mais elaborada e dissimulada, a mais grave é aquela que se apropria da subjetividade do dominado, fazendo com que este não se sinta bem quando não estiver integrado ao sistema, mesmo na condição de dominado.

É utopia pensar que o sujeito social com seus devires seja capaz de proporcionar, individualmente, uma sociedade sem dominação e igualitária. Há a necessidade da tomada de consciência da existência de classe social, das disputas existentes entre estas classes e da classe social a qual pertence, proporcionando, organizando e participando de ações coletivas constantes pela sua não exploração.

Em oposição a essa tomada de consciência as organizações educacionais “pós-modernas” produzem e reproduzem um estilo de vida individualista, egoísta, competitivo, segregacionista, materialista e desumano, onde o Ser Humano não é o mais importante, o importante é o material, é ter e não ser. Aliás, a origem e desenvolvimento das organizações educacionais ocorrem concomitantemente ao surgimento dos problemas suscitados com o tipo de sociedade emergente, a sociedade industrial (SAVIANI, 2005, p. 90). Neste contexto a direção é clara, ou seja, existe um "plano de ação" ideológico que se esforça para transformar o próprio trabalhador em ferramenta descartável.

Esta sociedade capitalista, por um lado, aumenta a riqueza intelectual e acelera o desenvolvimento das forças produtivas, com a produção de novos conhecimentos e novas tecnologias. Entretanto, por outro lado, exclui o acesso da maioria dos indivíduos às riquezas intelectuais e materiais obtidas, restringindo o acesso ao próprio conhecimento produzido, é centrada na obtenção de lucros e acumulação do mesmo nas mãos de poucos, valoriza de forma exacerbada o mundo das coisas, desvalorizando em proporção direta o mundo dos homens. O fetiche da mercadoria, assim o ter é importante e não o ser.

Para Mészáros,

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma de “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Impulsionada pelas ideias liberais, principalmente de Adam Smith no século XVIII, esta sociedade que avança com um Estado Liberal tem na formação humana o componente de formação para o trabalho, contradizendo-a ao mesmo tempo, pois esta formação para o trabalho esta diretamente relacionada com a formação da força de trabalho para o capital, naturalizando a transformação do sujeito em instrumento de reprodutibilidade do capital, sujeito alienado, sem nenhuma autonomia, criticidade, participação e criação, desprovido de qualquer intelectualidade (REIS, 2013).

Ao sujeito desta sociedade não é explicado a essência da propriedade privada e nem como tem origem nesta propriedade privada a divisão da sociedade em proprietários e não proprietários criando diferentes classes e grupos sociais com poderes aquisitivos também diferentes, com necessidades diferentes, costumes diferentes, hábitos diferentes e educação diferente.

Esse Estado, hoje neoliberal, que também atua como forma operacional e reprodutor da sociedade capitalista tem em seu poder a institucionalização das organizações educacionais.

A dominação e estratificação social são estabelecidas pelo Estado por meio de pura coerção, mas não sem o necessário consentimento, o que para isso exige-se a construção do que Antonio Gramsci definiu como hegemonia, levando a classe oprimida, manipulada, à acreditar que a fração hegemônica representa o suposto interesse geral da sociedade e o bem para todos.

Com relação a educação na escola institucionalizada pelo Estado na formação do jovem trabalhador Marx (2012, p. 46), na Crítica do Programa de Gotha, faz sérias críticas a uma “educação popular a cargo do Estado” afirmando:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos

etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um (“de um Estado futuro”; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa.

Para Mészáros (2008), embora as maiores personagens do Iluminismo burguês fossem favoráveis ao pleno desenvolvimento humano realizado nos indivíduos, eles queriam ver esta realização efetivada dentro da estrutura da sociedade capitalista. Porém, do ponto de vista do capital não puderam conceber a mudança radical necessária a ordem social como um todo, prevalecendo seus ideais capitalistas. Dentro desta perspectiva de formação humana, as mudanças visadas pelas grandes personagens burguesas iluministas se caracterizavam de forma assimétrica. Segundo Mészáros,

Pois, embora fosse suficientemente radical em relação a denunciada ordem feudal da sociedade dominante no antigo regime, com relação ao futuro, a concepção de mudança que eles defendiam só poderia se estender ao desenvolvimento educacional pessoal dos indivíduos particulares, como um meio ilusório de se contrapor às tendências sócio-históricas negativas (MÉSZÁROS, 2008, p. 85).

Assim permanecendo intacta a conformação estrutural e os crescentes antagonismos da sociedade capitalista emergente.

4.3 - A Dialética do Movimento Sócioeducacional.

As organizações educacionais do Estado apoderam-se das escolas, já totalmente desfigurada de seu sentido original que vem lá da Grécia como Paidéia que servia para a educação dos dominadores, homens livres, proprietários, futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções de guerra, mas também nas funções de mando por meio do domínio da arte do discurso e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social centrada nas atividades intelectuais. Esta era a ideia de formação humana que implicava em um desenvolvimento integral do Ser Humano, ainda que não para todos os Seres Humanos.

Da ruptura do estilo de vida escravista, a ordem feudal, com forte influência da Igreja Católica, gera um tipo de escola que em nada lembra a Paidéia grega, estando

mais para a Duléia grega que, significando escravidão, remete a educação enquanto a conformação dos dominados à sua condição, condição esta aprisionada pela atividade laboral originando uma educação assimilada ao próprio processo de trabalho. Uma dualidade educacional já na sua origem.

Em Saviani (2005), encontra-se uma citação de Malcolm B. Campbell, pesquisador com referências mais da Europa Ocidental e Estados Unidos, na qual expõe os problemas para a construção de um sistema educacional⁴⁴ como algo necessariamente intencional e planejado, fato que somente depois da Segunda Grande Guerra começou a tentar-se construir. Nota-se ainda a relação da questão educacional com a estrutura da sociedade de classes, a qual gera um conflito de interesses e torna difícil a práxis intencional comum e uma pertinente citação de Vázquez (apud SAVIANI, 2005, p. 112):

[...] A atividade social consciente da classe dominante, numa estrutura que vigora a propriedade privada sobre os meios de produção, não pode dar lugar a um produto intencional [...] já que a própria estrutura engendra uma divisão de interesses que impede reduzir esses interesses a um denominador comum [...]

O Ser Social então sujeito da formação educacional estaria refém das estruturas socioeconômicas vigentes, já que são estas que determinam as organizações educacionais. E para piorar, estas mesmas estruturas agindo na vida cotidiana do indivíduo através de determinações objetivas da sua normalidade, proporcionam a educação contínua destes indivíduos no sentido de tomar como dado e internalizado a inalterabilidade da ordem “natural” estabelecida.

Eis porque mesmo os melhores ideais da educação moral de Kant e da educação estética de Schiller – que tinham a intenção de ser, para seus autores, os antídotos necessários e possíveis da progressiva tendência de alienação desumanizadora, contraposta pelos indivíduos moralmente preocupados em sua vida pessoal à tendência criticada – foram condenados a permanecer para sempre no reino das utopias educacionais irrealizáveis (MÉSZÁROS, 2008, p. 81).

⁴⁴ Para maiores detalhes sobre a definição de sistema educacional, ver Saviani, D., Educação brasileira: estrutura e sistema, Campinas, SP: Autores Associados, 2005)

O estilo de vida capitalista dá origem a uma educação peculiar e coloca o Estado em posição central de protagonismo, forjando a ideia da escola pública, gratuita, universal, obrigatória e leiga.

A produção de ideias, pensamentos e conceitos diferentes estariam mais difíceis para os sujeitos educadores e educandos porque se desenha todo um sistema de aculturação e de anticriação próprio dos países desenvolvidos, muito pior que a censura que da origem a provocações e reações, mesmo que subterrâneas. Na ação de se fazer ciência não há mais lugar para as descobertas e para a criatividade somos só operadores.

Este sistema de aculturação do capital caminhou de mãos dadas com o desenvolvimento, doutrinando uma esmagadora maioria de pessoas com os valores da sociedade capitalista de forma inalterável, ajustando adequadamente suas aspirações a tais valores, mesmo que estes indivíduos não pudessem ou possam fugir da áspera situação da escravidão assalariada. A isto nós podemos chamar de dominação ideológica, que atua por toda a vida dos indivíduos, na qual diariamente são embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural (MÉSZÁROS, 2008).

Neste contexto as empresas não podem ser vistas apenas como consumidoras e produtoras de bens e de serviços, como quer o enfoque econômico clássico. Não se restringem em aplicar, elaborar e distribuir *savoir-faire*⁴⁵ e conhecimento, como mostra a nova abordagem cognitiva das organizações. Deve-se reconhecer que, além disso, as empresas, com outras instituições, até mesmo educacionais, acolhem e constroem subjetividades (LÉVY, 2011, p. 21).

Indicando uma resistência, a educação (formação) dos indivíduos através dos devires e a socialização destes nos espaços coletivos, pode sim criar uma ordem hegemônica alternativa a da sociedade capitalista, com objetivos bem claros de propiciar mudanças nas determinações estruturais da ordem social estabelecida que produzem e reproduzem os efeitos e consequências destrutivas ao Ser Humano.

Historicamente a realização do Ser Humano pelo trabalho tornou-se deletéria a este devido a divisão do trabalho em trabalho mental e trabalho manual, condição esta que leva à realidade de diferentes indivíduos a atividade intelectual e a atividade material, o consumo e a produção, o prazer e o trabalho. O trabalho que é caráter específico do Homem como atividade livre e consciente deixa de existir, dando lugar a

⁴⁵ *savoir-faire*: literalmente, saber-fazer.

um trabalho estranho ou alienado determinado pelas condições da atividade humana. Tendo como base a propriedade privada o trabalho aparece como propriedade alheia ao trabalhador, estranha, prejudicial e nociva causando privação e tendo sua alienação ocultada pelas próprias condições dada a este homem. Segundo Manacorda,

Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida (MANACORDA, 2007, p. 58).

A questão fundamental esta em suprimir a divisão do trabalho manual e intelectual. Nessa direção a educação escolar na formação do trabalhador se torna fundamental e determinante, seja na sua aplicação, seja no seu planejamento. Uma educação que não forme o jovem trabalhador especificamente para um trabalho de forma unilateral, dependente, como um simples treinamento, mas para o trabalho totalizante, um processo de recuperação da integralidade do Ser Humano, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, com desenvolvimento de forças materiais intelectuais que representa o domínio deste Ser Social sobre a natureza, possibilitando e satisfazendo seu desenvolvimento de forma omnilateralmente e independente.

As condições e a própria formação de intelectuais da classe trabalhadora se tornam imprescindíveis, intelectuais de difícil cooptação e realmente comprometidos com a classe a que pertencem, representando-a, defendendo-a e principalmente criando condições para que possam formar outros intelectuais da mesma classe e assim sucessivamente.

A escola pode não ser vista como geradora de mudanças no estilo de vida da sociedade porque ela é moldada por este estilo de vida e tem a responsabilidade da sua reprodução. Porém, a mesma escola como ferramenta de Estado e este criado e mantido pela burguesia que proclama a igualdade de todos os homens por natureza, traz consigo, inevitavelmente uma forte dialética. Tonet apud Reis (2013) afirma que,

[...] na sociedade burguesa é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza. O que, em princípio, todos eles deveriam poder ter acesso ao conjunto do patrimônio humano. No entanto, como isto, de fato, não é possível [...], a dissociação entre o discurso e a realidade efetiva põe-se como uma realidade. Proclama-se o direito de todos a uma força integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural e intelectual (TONET, 2006, p. 13 apud REIS, 2013, p. 55).

Mais ainda, a educação escolar tem como matéria-prima, o Ser Humano, que por definição se distingue dos outros animais por um caráter voluntário, consciente, próprio da atividade humana que o subtrai ao domínio de qualquer esfera particular e a tudo que é natural e espontâneo, ao domínio da naturalidade e da causalidade, na qual o Homem não domina, mas é dominado, condição na qual não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera e vive no reino da necessidade e não no da liberdade. Assim,

[...] a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente (MANACORDA, 2007, p. 65).

Segundo Saviani (2005) mesmo situado em determinadas condições, o Ser Humano em sua formação tem potencial de reação a essa situação, um elemento de pessoalidade, aceitando naturalmente ou rejeitando sumariamente algumas condições e também procurando transformar outras condições,

[...] volto-me novamente para a criança e observo que, se ela é um ser situado, por outro lado, noto que ela reage à sua situação. Reage *pessoalmente*. Constato que alguns elementos da situação são aceitos naturalmente por ela; outros, ela os rejeita sumariamente; e a outros, ela procura transformar. Isso parece mostrar que o homem é capaz de superar os condicionamentos de sua situação; ele se revela capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. (SAVIANI, 2005, p. 50)

O capitalismo deve ser enfrentado não como um efeito em si, mas como uma estrutura de “ordem sociometabólica” (MÉSZÁROS, 2015), com grande possibilidade de criar alternativas desta ordem, e a ordem socialista é uma delas, com uma sustentabilidade histórica que depende da viabilidade prática de seus princípios orientadores rivalizantes, a partir do fazer história de todos e dos indivíduos,

Eis que a ordem socialista só pode ser vislumbrada sobre a base material da apropriação *racionalmente planejada* e determinada do *trabalho excedente* produzido por *todos e cada um* dos indivíduos *livremente associados* da sociedade, que realizam e *satisfazem suas aspirações* no espírito anteriormente discutido do seu *tempo disponível*, com base em sua *igualdade substantiva*, em plena *solidariedade* uns com os outros e com as suas *aspirações socialmente compartilhadas* (MÉSZÁROS, 2015, p. 112).

E neste momento que nos encontramos, precisamente a partir da década de 1990 quando tem-se uma explosão no desenvolvimento das tecnologias informacional e de comunicação, com ampla inserção em todos os meios de nossa vida, observa-se também seu forte inserimento no meio educacional. Estas tecnologias que vêm por forte aclamação do discurso modernizante têm influência direta na formação do jovem trabalhador, podendo-se fazer minuciosas análises dos prós e contras de tal inserção.

O próprio capital em sua conformação dialética oferece uma oportunidade *sine qua non* de ferramentas de comunicação que podem ser de grande utilidade em termos de aprendizagem, abrindo espaço, divulgando, interagindo uma grande diversidade de ideias e pessoas, diminuindo a distância entre elas. Ideias e pessoas antes escondidas e isoladas. E na organização social, tais ferramentas, que possibilitam a transmissão rápida de informação, a comunicação em tempo real por pessoas separadas por longas distâncias, permitindo assim maior integração e articulação, fornecendo aos trabalhadores instrumentos para reunir suas forças, articulando movimentos, coletivizando atitudes, enfim constituindo uma inteligência coletiva que aproxime e construa uma resistência de trabalhadores de forma globalizada.

Assim, podendo servir tanto para o mal, aumentando os aspectos desumanos da sociedade que vivemos, quanto para o bem, criando novos laços sociais entre os grupos, em um momento em que estes perdem seus pontos de referência e vêm suas identidades se desagregar, trazendo a tona valores sociais esquecidos e desconhecidos,

democratizando o conhecimento, as técnicas, enfim agindo no plano de imanência, diversificando e aumentando as linhas de fuga.

O grande desafio do começo do século XXI está em se construir uma sociabilidade humana fundada no controle social da tecnologia de forma que ela seja efetivamente criada e utilizada de forma a desenvolver todas as potencialidades humanas, dificultando a exploração e ou submissão da classe trabalhadora. Para um futuro bem próximo a construção e organização de um espaço interativo e móvel da classe trabalhadora em um possível ciberespaço⁴⁶.

⁴⁶ Ciberespaço: palavra de origem americana, empregada pela primeira vez pelo autor de ficção científica William Gibson, em 1984, no romance *Neuromancien*. O ciberespaço designa ali o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. Consultar Lévy (2011:106).

CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar como esta sendo desenvolvida a formação do jovem trabalhador no contexto da Educação Escolar. Almejou-se verificar em que medida as políticas públicas educacionais e a ênfase dada aos cursos profissionalizantes de nível médio no Brasil e em Portugal estão restringindo a formação do jovem da classe trabalhadora condicionando a grande maioria à uma formação exclusivamente direcionada para a demanda do mercado de trabalho e, desta maneira, o planejamento de forma utilitária de todo o complexo educacional.

Os objetivos específicos buscaram:

- Discutir a relação entre a dependência econômica de Brasil e Portugal no cenário mundial e a implementação de políticas educacionais voltadas para o ensino básico e profissional de nível médio;
- Compreender os aspectos gerais da configuração da educação no Brasil e em Portugal, tendo como eixo central o ensino básico e profissionalizante de nível médio;
- Contextualizar os programas governamentais de incentivo ao ensino profissionalizante de nível médio;
- Analisar em que medida a formação do jovem trabalhador é restringida e limitada tendo em vista a estrutura do ensino básico e profissionalizante de nível médio.

Quanto aos objetivos específicos no período analisado, desde a década de 1990, observa-se a acomodação do sistema capitalista com novas bases econômicas, políticas e sociais do projeto societal das elites, que mantêm o mesmo princípio da propriedade privada e acumulação do capital. As dinâmicas de globalização, produtiva e financeira, inscrevem-se nestes processos, modelando-os e sendo alimentadas por ele.

O elemento novo que aparece é a facilidade de deslocamento do capital financeiro. Isso faz com que o capital possa buscar força de trabalho em lugares que a organização política e social permitam cada vez maior precarização desta, em função de diferentes fatores tais como: menores salários, piores condições de trabalho, maior desregulamentação das leis trabalhistas e menor proteção social por parte do Estado. Tal expansão implica em uma divisão internacional do trabalho e peculiares relações econômicas entre os países.

A expansão financeira do capital através de instituições financeiras internacionais disseminam políticas, definidas pelas mesmas, que não beneficiam os que delas precisam, mas exclusivamente o sistema capitalista enquanto modo de acumulação via exploração do sujeito social trabalhador.

O Estado não deve ser entendido como neutro nas relações entre capital e trabalho, mas como um mecanismo de regulação para o capital, fundando-se, cada vez mais, sob os princípios da gestão pública e de eficiência de mercado através da desregulamentação das relações entre trabalho e capital concomitantemente a abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital.

As poderosas instituições internacionais financeiras credoras como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento emprestam o dinheiro, porém, junto com o contrato de empréstimo exigem austeridade fiscal, o que significa menores investimentos nos serviços públicos, e até autorização para auditar as contas do país. Aos credores, não importa o custo social ao país em questão para atingir as metas acordadas.

Na relação de forças entre os países são formados blocos de países sob as mesmas bases econômicas e sociais com objetivos de aumentar a força destes na concorrência internacional do capital, porém, reproduzindo dentro dos blocos a mesma relação de exploração globalizada, num movimento desigual e combinado de expansão do capital.

Na formação dos blocos, a pretensa proteção à seus participantes, faz com que os países se submetam à regras que implicam em situações monetárias que os países menos industrializados, mais marginalizados, não possuem. Para alcançar tais exigências esses países se submetem a empréstimos financeiros elevados e de consequências amplamente negativas nas condições sociais internas de sua população. Os trabalhadores são submetidos a piores condições que só aumentam a situação de precarização e exploração destes.

É nessa situação que se encontra Portugal que neste início de século recorre as instituições financeiras internacionais (FMI) e europeias (Comissão Europeia e Banco Central Europeu) se submetendo a contratos de elevado teor de interferência em seu patrimônio e políticas sociais. Aceita privatizar empresas de grande importância social e estratégicas em sua autonomia como país e implementa políticas de diminuição dos gastos públicos aplicando cortes em aposentadorias, em salários e reorganizando setores que afetam grandemente seus cidadãos na área da educação e saúde.

A opção de posicionamento na organização produtiva na relação com outros países observa-se que com a Reforma da Formação Profissional implementada no começo do século, Portugal se coloca como fornecedor de força de trabalho que procura formar os jovens trabalhadores de acordo com a demanda do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação omnilateral.

Observou-se nesta pesquisa que o Brasil segue as mesmas diretrizes políticas que Portugal. A busca frenética pelo aumento do superávit primário e pagamento das dívidas, ou mesmo juros destas, também faz do Brasil refém do capitalismo global. Destaca-se ainda aqui a enorme corrupção que se encontra na esfera política no relacionamento com grandes empresas privadas, supervalorizando os contratos e aumentando a justificativa para as políticas liberais e de austeridade fiscal.

São políticas baseadas unicamente na recuperação econômica que impõe sérios riscos às condições sociais e à diminuição da qualidade de vida das pessoas já que estão amplamente constituídas e voltadas para privatizações, flexibilização das leis trabalhistas e diminuição dos gastos públicos, principalmente no que se refere aos recursos humanos, seja com programas de demissão voluntária, reorganização das funções causando sobrecarga de trabalho e até diminuição direta dos rendimentos e benefícios já adquiridos. Dessa maneira, os setores da saúde e educação públicas são muito afetados e têm a qualidade drasticamente diminuída, uma vez que são precarizadas as condições daqueles que trabalham e ao atendimento dispensado à população. Somando-se a estas situações temos a entrega de empresas de fornecimento estratégico de bens de sobrevivência à iniciativa privada, tais como as de fornecimento de energia, gás, água, transportes e telecomunicação.

Na reestruturação das escolas portuguesas, a política de reagrupamento das escolas fecha escolas, concentra estudantes, ocasionando maior número por sala, diminui professores, sobrecarregando os que ficam, distancia os responsáveis pela gestão das escolas, prejudicando o comprometimento dos gestores com a comunidade escolar, e ocasiona dificuldades no acesso as escolas pelo maior distanciamento das casas dos estudantes. O projeto pedagógico fica comprometido pelas grandes áreas de abrangência dos agrupamentos, perdendo a identidade com o local. Observa-se recentemente que a receita também é experimentada no Brasil, quando o governador do estado mais rico, São Paulo, tenta implantar uma reestruturação na organização escolar do estado propondo a transferência de estudantes e o fechamento de escolas, não sem a

forte resistência da comunidade escolar envolvida (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015; G1, 2015b).

Ainda em Portugal, conjuntamente a essas políticas tem-se uma Reforma da Formação Profissional que atrelou toda a formação escolar a um nível de qualificação profissional, sujeitando os jovens trabalhadores desde seus 12 anos de idade.

No Brasil, os discursos de alteração do Ensino Médio tornando-o mais atrativo, privilegiando aprendizagens mais práticas e menos teóricas, e políticas educacionais que por um lado precariza a Educação Básica pública, com enorme concentração de alunos, professores doentes, desestimulados e com baixos rendimentos e por outro incentiva a Educação Profissional, também vem de encontro a formação dos jovens trabalhadores voltada exclusivamente ao fornecimento de força de trabalho para a demanda do mercado de trabalho. As políticas de valorização da formação profissional estimulam (empurram) o jovem trabalhador em direção a esta formação em claro desestímulo a possibilidade de uma formação de nível superior, que quando ocorre se apresenta de baixa qualidade.

É nesse contexto que a educação de nível básico, secundário e profissional, com sérios reflexos no nível superior, no Brasil e em Portugal, ousando uma inferência de forma globalizada, pela contextualização globalizada dos fatores analisados, passa por um processo de privatização, mercantilização e de planejamento utilitário, direcionada, sob o argumento de superação do desemprego, ineficácia, burocracia e corrupção do Estado, tendo como contraponto a empregabilidade, eficiência, liberdade, criatividade, dinamismo e empreendedorismo na iniciativa privada. Observa-se um negligenciamento das dimensões pedagógicas e políticas da educação escolar.

Nos dois países observou-se que embora as legislações permitam a continuidade da formação escolar no nível superior aos estudantes da Educação Profissional, as dificuldades encontradas por estes são enormes tanto para conseguir a vaga no Ensino Superior quanto para se manter e conseguir completar os cursos. Destaca-se também que nos cursos mais concorridos e de maior retorno econômico fica quase impossível.

Assim, os estudantes das escolas públicas da Educação Básica e da Educação Profissional de nível médio, que compõe a maioria dos estudantes da classe trabalhadora, ficam excluídos da possibilidade de obtenção de diplomas no Ensino Superior que possam lhes conferir maiores rendimentos e conforto econômico.

O discurso que contempla a falta de atratividade do ensino propedêutico, a atratividade do ensino prático, a empregabilidade do jovem trabalhador, maior

qualificação da força de trabalho jovem, resposta desta qualificação à demanda do mercado de trabalho e competitividade internacional é amplamente disseminado induzindo os estudantes especialmente os de mais baixa renda pertencentes à classe trabalhadora, a optarem pela Educação Profissional em cursos técnicos no ensino médio com formação específica para o mercado de trabalho e, até, a possível continuação dos estudos na Educação Superior. No entanto, concretamente, como já mencionado anteriormente, a quantidade de jovens trabalhadores da Educação Profissional que dão continuidade aos estudos na Educação Superior é mínima.

Resultante das crises econômicas endêmicas do capital, o desemprego, permite a promessa de maior empregabilidade com a formação obtida por meio dos cursos profissionais fazendo com que os jovens da classe trabalhadora percorram importante período de suas vidas se qualificando para as demandas do mercado de trabalho que, pela característica de inovação tecnológica extremamente acelerada, se satisfazem num período muito pequeno. Dessa maneira, este jovem ficará constantemente se qualificando e requalificando para o mercado de trabalho, com agravante de ter o tempo passando e sua idade avançando e necessidades de vida emergentes lhe obrigando a aceitar qualquer condição de trabalho, determinando uma vida alienada e alheia da participação na sociedade já que o tipo de formação induz uma formação prática que não desenvolve consciência crítica.

Assim, o sistema está organizado para reproduzir privilégios sociais reafirmando e expandindo as desigualdades sociais, reprimindo a grande maioria da classe trabalhadora.

Na América Latina, em particular no Brasil, observam-se programas de governo que incentivam à iniciativa privada em atividades educacionais, seja com a precarização do público, seja com políticas de incentivo ao ensino profissional e superior com transferência de dinheiro público para a iniciativa privada por meio de bolsas de estudo.

Assim, não só apenas no plano do discurso, mas também nas ações, os documentos da área dos credores enfatizam as políticas voltadas à iniciativa privada na educação e, ao mesmo tempo, a necessidade de formação de um trabalhador flexível, adaptável às rápidas inovações tecnológicas, conferindo empregabilidade a este e competitividade à empresa. Conforme demonstrado nesta pesquisa, observa-se a importância do vínculo entre o movimento de internacionalização do capital e o planejamento de forma utilitária da educação tendo em vista o avanço do capital em direção a um elemento básico na formação do trabalhador que é o sistema educativo.

Outro ponto é que, verifica-se a existência de condições amplamente vantajosas nas escolas privadas de ensino básico garantindo àqueles que a frequentam o alcance aos melhores cursos e escolas públicas de ensino superior. E à grande maioria a qualificação para o trabalho. O planejamento de forma utilitária e a diminuição da qualidade das escolas públicas e da educação universalizada reforçam uma educação dual composta pelo ensino propedêutico, frequentado por poucos e o profissionalizante, frequentado pela grande maioria dos jovens da classe trabalhadora.

Na pesquisa, foi problematizada a utilização da instituição escolar como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante acusando a baixa qualidade da educação universalizada e sua dualidade em ensino propedêutico e profissionalizante. Para que a educação cumpra um papel transformador, o que deveria ser buscado insistentemente e sem dissimulações é a melhoria da qualidade do ensino básico público. Uma qualidade que necessariamente trabalha a qualificação voltada para o Ser Humano.

Uma escola atrativa e prática constituída por artefatos e mídias eletrônicas vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional, constituindo um aspecto significativo da cultura escolar para uso dissimulatório e manipulador. Quanto às novas tecnologias educacionais, ressalta-se sua inserção na materialidade escolar e seu significado quanto ao sentido educativo e a correlação com a evolução científica aplicada à produção industrial.

A escola pode então ser ferramenta de condução/adaptação não de pessoas em sua constituição individual, mas de verdadeiras populações e o que mais interessa ao sistema é manipular a População Economicamente Ativa. A obrigatoriedade da frequência escolar em período de vida decisivo para os jovens da classe trabalhadora pode ter dois sentidos, pois é período suficiente para constituir valores, formar opiniões e produzir ou induzir comportamentos e hábitos. Assim também, a cultura escolar tem influência direta na constituição social desta população. Em Mészáros (2005), educar não é mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida. Para esse autor, “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p.25).

Mais uma vez observa-se a utilização de toda a complexa composição do sistema da educação escolar, em um discurso dissimulante, como uma significativa ferramenta estratégica de manutenção e reprodução da ordem capitalista vigente,

estruturando e mantendo a distinção entre as classes sociais como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada, reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante, ou seja, o planejamento do complexo educacional é determinista e direciona a formação dos jovens trabalhadores.

Saes (2008) em uma análise mais ampla do sistema de educação público, destaca que este sistema, sendo amplamente predominante nos ensinos fundamental e médio, é responsável pela reprodução, no Brasil, de uma pirâmide educacional que reserva uma trajetória escolar curta à maioria social e uma trajetória escolar longa à minoria social que frequenta o ensino privado.

Todas as políticas para a Educação Básica e Educação Profissional são feitas alicerçadas na formação de uma base sólida de competências que visa possibilitar a adaptação da população ativa a contextos de reestruturação econômica e de mobilidade profissional e vinculam diretamente, na situação do jovem trabalhador, o aumento e diversificação da oferta de cursos profissionalizantes que confirmam dupla certificação e voltados para a demanda do mercado de trabalho do sistema produtivo.

Ora, se a formação é específica para uma determinada profissão, oferecida no Ensino Secundário ou após este, quando o jovem já terá 15 ou 18 anos, como pode ser de base sólida? A base sólida só pode ser desenvolvida com o forte investimento na sua formação básica, ou seja, no Ensino Básico. Pensando no sistema produtivo, a proposta de formação em atividade específica só atinge seu objetivo em curto prazo, pois a médio e longo prazo é duvidosa, o sistema produtivo sofre rápidas modificações e requer diferentes profissionais em um espaço curto de tempo, alterando constantemente sua demanda no mercado de trabalho. Considerando a formação humana é muito mais duvidoso ainda, pois a médio e longo prazo, esta pessoa estará em outra fase de vida, com outras responsabilidades assumidas e necessidades emergentes à curto prazo.

Assim, tanto na situação de Portugal com o sistema aprovado na Resolução do Conselho de Ministros em 2007 e em vigor até os dias atuais, como na situação do Brasil com as políticas de precarização da Educação Básica e estímulos a Educação Profissional acusa-se o grande beneficiamento ao sistema produtivo e não à formação humana dos jovens trabalhadores.

Quanto à empregabilidade do jovem, só pode-se afirmar que é aumentada com a obtenção do nível de instrução dos Cursos profissionais do Ensino Secundário quando comparada com a empregabilidade dos jovens que não tem esse nível de instrução. Com

a crescente inserção de sistemas cada vez mais vinculados na base de tecnologias de informação e comunicação nas últimas décadas do século XX, sejam nos setores de serviços, os que mais apresentam crescimento, seja no setor industrial, apenas esta modalidade de ensino não é suficiente para sua empregabilidade a médio e em longo prazo.

É também questionável se a empregabilidade é resolvida apenas com o aumento da qualificação da população sem uma concomitante e efetiva política de criação de postos de trabalho. O desemprego é crescente independente do grau de instrução das pessoas, porém quanto mais elevado o grau de instrução menor é o crescimento do desemprego.

Portugal e Brasil seguem as recomendações dos países mais desenvolvidos no modo de relação capitalista, assim beneficiando o sistema produtivo e tornando a formação profissional voltada para atender as demandas mais imediatas do mercado de trabalho. Portugal e Brasil estão reproduzindo esta relação e reproduzir esta relação significa reproduzir a estratificação social de classes na qual ela é organizada, determinando a formação que a pessoa vai ter vinculada a sua posição de classe, solidificando esta estrutura.

Outra conclusão a ser analisada é qual posição que as políticas educacionais adotas por Portugal o coloca na relação com os outros países dentro da União Europeia. O Quadro Nacional de Qualificação relaciona o processo formativo pelo qual a pessoa obteve a sua formação profissional, classificando-a em níveis de qualificação que vão de 1 até 8. Destaca-se que nos descritores do resultado da aprendizagem esperada correspondentes aos níveis de qualificação, apresentados no quadro 2, pode-se observar claramente que no nível 4, onde esta incluída a maior parte dos alunos do Ensino Profissional no Ensino Secundário, modalidade de ensino que é destacada pelo maior incentivo e empenho do governo português, todos, ou seja, tanto o conhecimento como as aptidões e atitudes esperadas são limitantes tanto para a pessoa, pensando em seu desenvolvimento pessoal, quanto para Portugal, pensando em seu desenvolvimento econômico e de inserção na União Europeia.

Sendo assim, constata-se que o conhecimento esperado não é abrangente, as aptidões esperadas não são abrangentes e também não são voltadas para conceber soluções criativas para problemas abstratos, apenas para problemas específicos e o mais grave, as atitudes esperadas são dentro de um quadro de relações estabelecidas em contexto previsível e não imprevisíveis e com responsabilidades determinadas.

O sistema está voltado para a formação de pessoas acríticas, obedientes e de capacidade limitadíssima quanto a solução de problemas pessoais e ao desenvolvimento de novas tecnologias para o país. No contexto europeu, Portugal não terá vantagem competitiva e estará submisso aos países mais desenvolvidos, e mantido em situação notadamente periférica e com sérios problemas de inserção socioeconômica de sua população.

Outra afirmativa errônea é a da democratização do acesso ao ensino superior o que não é suficiente para garantir a democratização do processo, tal como este é configurado, pressionando por possíveis escolhas desde o 6º ano escolar, e do sucesso no ensino superior, mesmo quando classes sociais menos favorecidas têm acesso ao sistema.

Tanto no Brasil como em Portugal, os estudantes de origem sociocultural baixa têm refletido em suas dificuldades econômicas a baixa formação acadêmica dos pais e o baixo rendimento sócio econômico da família e sendo a primeira geração no ensino superior também apresentarão dificuldades quanto ao entendimento de funcionamento do mesmo e até quanto às suas possíveis escolhas de curso. Destaca-se que nos cursos superiores de maior concorrência as chances de acesso e sucesso são mínimas.

Portanto, os integrantes da sociedade não têm as mesmas oportunidades e a manutenção destas condições de ensino só servem para a manutenção da estratificação econômica e de classes da sociedade capitalista, pois serão os oriundos das famílias com formações em atividades economicamente mais rendosas, de poder aquisitivo mais elevado, que poderão frequentar as escolas que lhes darão melhores condições para desenvolver suas habilidades e poder ter acesso à formação em atividades mais rendosas e assim sucessivamente.

Por outro lado, nunca na história do Ser Humano se viu desenvolvimento tecnológico e de produtos tão rápido e diversificado como nos dias de hoje. Todo o complexo processo educacional ocorre em um contexto no qual se tem o mais elevado nível de desenvolvimento e implementação tecnológica informacional e de comunicação na relação entre os Homens e destes com a natureza e vice versa, em um espaço de tempo tão curto e dinâmico. Esse desenvolvimento estreita a relação entre os indivíduos que vivem e sobrevivem em sociedades distintas e distantes, proporcionando maior interação e o possível desenvolvimento de uma efetiva inteligência coletiva direcionada à solução de desafios locais, regionais, nacionais e mundiais.

Precisamente nos anos que vivemos a instituição escolar tem monopolizado a produção e transmissão do conhecimento. A lei obriga a frequência escolar que resulta uma formação exclusiva, de resultados dependentes das condições de existência e funcionamento destas instituições. Assim a eficiência do processo de ensino aprendizagem esta diretamente ligada a estas condições. O trabalhador pode ser levado a almejar uma escola na qual seus filhos apenas passem o tempo, uma escola que aprendam atividades somente práticas, ou uma escola onde além das atividades práticas também aprendam a pensar. O controle e a manipulação das condições de vida do trabalhador se tornam mais vulneráveis, de elaboração complexa, de fácil dissimulação e difícil compreensão.

Daí a importância do espaço coletivo, verdadeiramente democrático onde os oportunismos, egoísmos, egocentrismos, demagogismos, etc., possam ser expostos, diluídos e massacrados pelos objetivos comuns, que não privilegiam um pequeno grupo, mas o maior grupo possível, não sem pensar nas consequências futuras, preservando o lugar onde vivemos, custe o que custar, ou melhor, deixando de ganhar o quanto for necessário.

O espaço coletivo só terá resultado positivo para a coletividade quando for formado por homens (sujeitos sociais) que tenham os valores construídos a partir da perspectiva do aprendizado coletivo do direito, da autonomia, da reciprocidade e da responsabilidade, negociando democraticamente os conflitos de interesse sem a utilização arbitrária dos agenciamentos. Formação que é totalmente oposta a qual e praticada e incentivada hoje e que reprime e esmaga sóciopolítico e economicamente os possíveis indivíduos com formação diferente, oriundos das linhas de fuga provenientes do plano de imanência.

O individuo trabalhador necessariamente tem que ter consciência de sua classe. Não terá êxito nenhum o sujeito social isolado com seus devires no desenvolvimento de uma sociedade sem dominação e igualitária. Há a necessidade da tomada de consciência da existência de classe social, das classes sociais, das disputas existentes entre estas classes e da classe social a qual pertence, proporcionando, organizando e participando de ações coletivas constantes pela sua não exploração.

Em oposição a essa tomada de consciência as organizações educacionais “pós-modernas” produzem e reproduzem um estilo de vida individualista, egoísta, competitivo, segregacionista, materialista e desumano, onde o Ser Humano não é o mais importante, o importante é o material, é ter e não ser. Neste contexto a direção é clara,

ou seja, existe um “plano de ação” ideológico que se esforça para transformar o próprio trabalhador em ferramenta descartável.

O Estado, por meios dissimulatórios, permite e reproduz a relação de dominação e a estratificação social. Neste processo tem-se o necessário consentimento, o que para isso exige-se a construção do que Antonio Gramsci definiu como hegemonia, levando a classe oprimida, manipulada, acreditar que a fração hegemônica representa o suposto interesse geral da sociedade e o bem para todos e que melhor dominado do que fora da sociedade. Na verdade o sujeito dominado acaba tendo sua própria subjetividade apropriada ideologicamente pelo explorador a ponto de defendê-lo.

Indicando uma resistência, a educação (formação) dos indivíduos através dos devires e a socialização destes nos espaços escolares, pode sim criar uma ordem hegemônica alternativa a da sociedade capitalista, com objetivos bem claros de propiciar mudanças nas determinações estruturais da ordem social estabelecida que produzem e reproduzem os efeitos e consequências destrutivas ao Ser Humano.

A questão fundamental esta em suprimir a divisão do trabalho manual e intelectual. Nessa direção a educação escolar na formação do trabalhador se torna fundamental e determinante seja na sua aplicação, seja no seu planejamento. Uma educação que não forme o jovem trabalhador especificamente para um trabalho de forma unilateral, dependente, como um simples treinamento, mas para o trabalho totalizante, um processo de recuperação da integralidade do Ser Humano, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, com desenvolvimento de forças materiais intelectuais que representa o domínio do Homem sobre a natureza, possibilitando e satisfazendo seu desenvolvimento de forma omnilateralmente e independente.

Mais ainda, a educação escolar tem como matéria-prima, o Ser Humano, que por definição se distingue dos outros animais por um caráter voluntário, consciente, próprio da atividade humana que o subtrai ao domínio de qualquer esfera particular e a tudo que é natural e espontâneo, ao domínio da naturalidade e da causalidade, na qual o Ser Humano não domina, mas é dominado, condição na qual não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera e vive no reino da necessidade e não no da liberdade.

A hipótese que norteou este trabalho se confirma a medida que no percurso da pesquisa observou-se o forte empenho dos governos liberais no discurso ideológico e nas políticas voltadas para o controle e planejamento da educação escolar, indicando a

importância desse setor em suas estratégias de manutenção da ordem capitalista, seja no direcionamento do indivíduo para a formação de força de trabalho ou na privatização da própria educação. Esse processo resultou em uma elevação significativa no número de matrículas nos cursos profissionalizantes de nível médio, e consequentemente, tem limitado, por um lado, a formação ampla e crítica destes jovens trabalhadores e, por outro lado, vem impedindo a possibilidade de ascensão socioeconômica, mantendo-os em seu estrato social.

Escolas públicas mantidas pelo Estado mas controladas pelos trabalhadores com valores e conceitos necessários da classe trabalhadora, que desenvolvam consciência crítica de classe trabalhadora e contribua para a formação de intelectuais da classe trabalhadora se tornam imprescindíveis, intelectuais de difícil cooptação e realmente comprometidos com a classe a que pertencem, representando-a, defendendo-a e principalmente criando condições para que possam formar outros intelectuais da mesma classe e assim sucessivamente.

A explosão de desenvolvimento e inserção de novas tecnologias informacionais e de comunicação pode servir tanto para o mal, aumentando os aspectos desumanos da sociedade que vivemos, quanto para o bem, criando novos laços sociais entre os grupos, em um momento em que estes perdem seus pontos de referência e veem suas identidades se desagregar, trazendo a tona valores sociais esquecidos e desconhecidos, democratizando o conhecimento, as técnicas, enfim agindo no plano de imanência, diversificando e aumentando as linhas de fuga.

O grande desafio do começo do século XXI para a classe trabalhadora está em se construir uma sociabilidade humana fundada no controle social da tecnologia de forma que ela seja efetivamente criada e utilizada de forma a desenvolver todas as potencialidades humanas, dificultando a exploração e ou submissão desta classe. E para um futuro bem próximo a construção e organização de um espaço interativo e móvel da classe trabalhadora em um possível ciberespaço.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA et al.. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 19. nº 3. Porto Alegre. 2006. p. 507-514. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020> Acesso em: 10 de mai. 2014.
- AMARAL, J. F. O Impacto Econômico da Integração de Portugal na Europa. In: **Nação e Defesa**. Lisboa: Instituto da Defesa Nacional. Outono-Inverno 2006. N. 115 3. Série. p. 113-128.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.
- ANTUNES, R. A classe trabalhadora hoje e a nova morfologia do trabalho: informalidade, infoproletariado, (I)materialidade e valor. In: Raquel Varela (Coor.) **A segurança social é sustentável**. Lisboa: Bertrand ed. 2013. p. 337-362.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo Editorial, 2002.
- ANTUNES, R. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. **Argumentum**, Vitória, v. 2, n. 2, jul./dez., 2010, p. 09-15.
- BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Países Membros**. 2015. Disponível em: <http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/paises-membros-,6291.html>. Acesso em: 23 fev. 2015.
- BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Brasil Estratégia do Bid com o País 2012- 2014**. 2012. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36850901> . Acesso em: 05 mar. 2015.
- BIHR, A **Da Grande Noite à Alternativa: o movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo. 1998.
- BOBBIO, N. **Direito e Estado no pensamento de Emanuel Kant 2**. Mandarim: São Paulo, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL247. **Há 12 Anos, Brasil Pedia o Colo do FMI Pela Última Vez**. 2015. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/economia/149113/Há-12-anos-Brasil-pedia-o-colo-do-FMI-pela-última-vez.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.
- CABRITO, B. G. ; SILVA JR. J. R. Brasil e Portugal: Financiamento da Educação Superior e da Pesquisa, In.: LUCENA, C. e SILVA JR. J. R. (Orgs) **Trabalho e Educação no Século XXI – Experiências Internacionais**. SP: Xamã, 2012, p. 159-178.

CARVALHO, M. T. G. **A Nova Gestão Pública, as reformas no sector da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de gestão em Portugal**. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas. 2006, p. 38-39.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã. 1998.

CHOMSKY, N. **Novos Senhores da Humanidade**. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, SP. 35 abr. 1993 Caderno Mais, p. 6-18.

COGGIOLA, O. **Crise Global: uma abordagem do período de 2007 a 2012**. Porto Alegre: Ed. Pradense. 2012.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 2. Ed. V. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DECRETO Nº 2.208 de 17 de Abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 1 setem. 2015.

DECRETO Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 15 setem. 2015.

DEMO, P. **Educação e Conhecimento: Relação necessária, insuficiente e controversa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. (Coleção Temas Sociais).

DESPACHO - CONJUNTO N.º 453/2004. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Disponível em: <http://dre.pt/pdf2sdip/2004/07/175000000/1129611307.pdf> Acesso em: 15 fev. 2014.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. 1.a série - N.º 29. Decreto-Lei nº43/89 de 03 de Fevereiro de 1989. Disponível em: <http://www.dre.pt/pdf1s/1989/02/02900/04560461.pdf> Acesso em: 20 nov. 2013.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. 1.a série - N.º 141. Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho de 2009. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/BA4CD986-0385-4DAC-BB19-EC8092BA3E6D/5154/Portaria7822012.pdf> Acesso em: 20 fev. 2014.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. 1.a série - N.º 129. Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho de 2012. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=79> Acesso em: 25 jan. 2014.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. 1.ª SERIE - Nº 131. Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de Julho de 2013a. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2013/07/13100/0401304015.pdf> Acesso em: 28 jan. 2014.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. 1.a série - N.º 33. Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de Fevereiro de 2013b. Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Disponível em: <https://dre.pt/pdf1sdip/2013/02/03301/0000200009.pdf> Acesso em: 10 mar. 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **FMI está pronto a ajudar Portugal pela 3.^a vez, diz porta-voz.** 2011. Disponível em:
http://www.dn.pt/inicio/economia/interior.aspx?content_id=1824377 Acesso em: 24 fev. 2015.

DIÁRIO DIGITAL. **Realizaram-se 579 Manifestações em Lisboa, 1,5 por dia, no Ano Passado.** 2013. Disponível em:
http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=620476 Acesso em: 13 mar. 2015.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – Seção 3, N. 149, de 5 de Agosto de 2013, p 61.
 Edital Sisutec n. 1, de 2 de Agosto de 2013 Processo Seletivo Para Ocupação de Vagas Gratuitas em Cursos Técnicos. Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=61&data=05/08/2013> Acesso em: 20 març. 2014.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC).
 Estatísticas da Educação 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012 – Jovens.
 Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/> Acesso em: 15 fev. 2014.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC).
 Estudantes à Entrada do Secundário 2007/2008 e 2010/2011. Disponível em:
<http://www.dgeec.mec.pt/np4/256> Acesso em: 30 de Mar. 2014.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC).
 Estudantes à Saída do Secundário 2008/2009; 2009/2010 e 2011/2012. Disponível em:
<http://www.dgeec.mec.pt/np4/256> Acesso em: 30 de Mar. 2014.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC).
 Estudantes à Saída do Secundário 2012/2013. Disponível em:
<http://www.dgeec.mec.pt/np4/352> Acesso em: 30 de Mar. 2014.

DISCURSO DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, Aloizio Mercadante, na apresentação do Sisutec realizada no dia 5 de agosto de 2013. Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18947:selecao-unificada-abre-inscricoes-nesta-terca-para-2397-mil-vagas&catid=209&Itemid=86> Acesso em: 08 de ago. 2013

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59 de 11 de Novembro de 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm
 Acesso em: 1 setem. 2015.

EXPRESSO. **FMI Não Larga Portugal Até 2021.** 2014. Disponível em:
<http://expresso.sapo.pt/fmi-nao-larga-portugal-ate-2021=f866858#ixzz3SIZMKIGd>
 Acesso em: 25 fev. 2015.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES. **Ministério da Educação violou a Lei na constituição de agrupamentos de escola.** 2004. Disponível em:
http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_316/Doc/FENPR_OF_316.pdf Acesso em: 20 mar. 2014.

FMI, Fundo Monetário Internacional. **Comunicado de Imprensa n.o 14/55**. 2014. Disponível em: <https://www.imf.org/external/lang/portuguese/np/sec/pr/2014/pr1455p.pdf> Acesso em: 20 mar. 2015.

FONSECA, T.N.L. História da Educação e História Cultural. In: **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p 49-75.

FRANÇA, R. L. “O Discurso e a Educação Profissional de Nível Técnico e Tecnológico”, IN: SCOCUGLIA, A. et al. **O Controle do Trabalho no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital**. Curitiba: CRV Editora. 2011

FRANÇA, R. L.(Org.) **Educação e Trabalho - Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho**. Campinas: Alínea. 2010.

FRIGOTTO, G. A Polissemia da Categoria Trabalho e a Batalha das Ideias nas Sociedades de Classe. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 N. 40. Jan./Abri. 2009. p. 168 – 194.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito, In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012. p. 25- 53.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional**. 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/252/boltec252c.htm>. 1999. Acesso em: 12 fev. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Vocational Education and Development. In: **UNESCO. International Handbook of Education for Changing World of Work**. Bonn, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. Disponível em: [file:///C:/Users/Fabiane/Downloads/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto\[1\]%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Fabiane/Downloads/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto[1]%20(4).pdf) . Acesso em: 10 jan. 2013.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório sobre a Situação da População Mundial 2011**. 2011. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/situacao-da-populacao-mundial> Acesso em 04 de Jun. 2014.

G1. **Alunos fecham parte da Av. Paulista em protesto contra reforma no ensino**. 2015b. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/estudantes-bloqueiam-faixas-da-av-paulista-em-protesto-contr-reforma.html> Acesso em: 25 de out. 2015.

G1. **MEC diz que esgotou a verba para novos contratos do Fies em 2015**. 2015a. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/mec-diz-que-esgotou-verba-para-novos-contratos-do-fies-em-2015.html> Acesso em: 04 mai. 2015.

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

GOVERNO DE PORTUGAL. Ensino Dual Deve Ser uma Inspiração para Portugal. 2013. Disponível em: www.portugal.gov.pt/pt/mantenha-se-atualizado/20130222-pm-viena-escola.aspx Acesso em: 15 dez. 2013.

GRANEMANN, S. **Fundações Estatais: Projeto de Estado do Capital**. 2008. Disponível em: <http://dceufpr.files.wordpress.com/2008/08/fundacoes-sara-granemann.pdf> Acesso em: 15 abr. 2014.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HISTORIANET. **A Dívida Externa Brasileira**. 2015. Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=211> Acesso em: 25 fev. 2015.

HOOD, C. The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme. **Accounting, Organizations and Society**, Vol. 20, No. 2/3, p. 93-109.1995. Disponível em: http://www.dn.pt/inicio/economia/interior.aspx?content_id=1824377 Acesso em: 24 fev. 2015.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1996.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. 9 ed. Rio de Janeiro. 2001.

IDB, Inter-American Development Bank. **Strategy on Social Policy for Equity and Productivity**. 2011, p. 36. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35802223> Acesso em: 18 Mar. 2015.

IDB, Inter-American Development Bank. **Project to Improve Quality and Expand Coverage of the Manaus Municipal Public Education System (PROEMEM)**. 2014. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=39274452> Acesso em : 17 mar. 2015.

IDB, Inter-American Development Bank. **Project Details**. 2015. Disponível em: <http://www.iadb.org/en/projects/advanced-project-search,1301.html?yearto=&financingover=&status=§or=&country=BR&cofinancing=&topic=EDUC&subsector=&esic=&financingunder=&financialprod=&yearfrom=&projecttype=&query=&fund=&adv=true&fincurrency=&projectnumber=>. Acesso em: 02 mar. 2015.

IMF. International Monetary Fund. **Cooperation and reconstruction (1944–71)**. 2015. Disponível em: <http://www.imf.org/external/about/histcoop.htm> Acesso em: 14 fev. 2015.

IMF. International Monetary Fund. **Portugal: Request for a Three-Year Arrangement Under the Extended Fund Facility**. 2011. Disponível em: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2011/cr11127.pdf> Acesso em: 24 fev. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 1995 até 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 10 mai. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Enade 2009, 2010 e 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados> Acesso em: 22 mai. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Mensal de Emprego. Brasília/DF: Maio 2013. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2013/pme_201305pubCompleta.pdf. Acesso em: 08 jul. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Censos 2001. XIV Recenseamento Geral da População. IV Recenseamento Geral da Habitação Resultados Definitivos**. 2001. Disponível em: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_2001 Acesso em: 10 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). 50 ANOS DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO – Volumes I, II e III. 2009. Disponível em: www.ine.pt Acesso em: 16 fev. 2014.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: Implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil**. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília. 2007.

JOHANN, J. R. **Educação e ética: em busca de uma aproximação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. 130 p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs>. Acesso em: 14 mar. 2014.

JORNAL DE NOTÍCIAS. Legislação que Permite Acesso ao Ensino Profissional no 6º Ano Quase Pronta. 2013. Disponível em: http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=3163472&page=-1 Acesso em: 10 mar. 2014.

JULIA, D.. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001. p 9-43.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHENER, K. M. (Orgs) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-66.

KUENZER, A. Z. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho**. 2003. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/252/boltec252b.htm> Acesso em: fevereiro de 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUPER, A. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru/SP: EDUSC. 2002. p 45-71.

LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 25 abr. 2015.

LEI Nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Disponível em:
<http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2005/87-lei-n-11-096-de-13-de-janeiro-de-2005> . Acesso em: 10 agos. 2015.

LEI Nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 15 abr. 2015.

LEI Nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 01 setem. 2015.

LEI N. 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 5 mai. 2015.

LEI N. 46 de 14 de outubro de 1986. Disponível em:
http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf Acesso em: 10 jan. 2014.

LEI N.º 49 de 30 de agosto de 2005. Disponível em:
http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf Acesso em: 21 nov. 2013.

LEI N.º 85 de 27 de agosto de 2009. Disponível em:
<http://dre.pt/pdfs/2009/08/16600/0563505636.pdf> Acesso em: 10 fev. 2014.

LEI ORDINÁRIA n. 10260, de 12 de Julho de 2001. Disponível em:
https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=1315&cod_modulo=85 . Acesso em: 11 agos. 2015.

LÉVY, P. **A inteligência Coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo, S.P.: Edições Loyola, 2011.

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

LOPES, J. T. e COSTA, A. F. **Desigualdades de Percurso dos Estudantes do Ensino Superior**. 2012.
Disponível em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0988_ed.pdf Acesso em: 15 de mar. 2014.

LUCENA, C. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

LUCENA, C. A.; FRANÇA, R. L. O Plano Brady, a dívida externa e o neoliberalismo na América Latina. In.: PREVITALI, F. S. (Org.) **Novos Contornos de Trabalho, Educação e Alienação no Século XXI**. SP: Xamã, 2013. p.71 a 84.

MACHADO, L. R.S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. Marx e a Formação do Homem. **Revista HISTEDBR on line**. Número especial. Abril 2011. p. 6 – 15.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo. 2012.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-capitalistas**. 4. Edição. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1985.

MARX, K. **O Capital**. Coleção os Economistas. São Paulo: Abril Cultural. 1988.

MARX, K. “O Processo de Trabalho e o Processo de Valorização”. In: **O Capital**, v. 1, São Paulo: Boitempo. 2013. p. 255 – 263.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sundermann: São Paulo. 2003.

MASCARO, A. L. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo. 2013.

MELLO, A. I. L. Jonh Lock e o Individualismo Liberal. In.: WEFFORT C. F. (Org.) **Os Clássicos da Política 1**. 14.ed. SP: Ática, 2011.

MENDES, M. J. A Despesa Federal em Educação: 2004-2014. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015. **Boletim Legislativo no 26**, de 2015. Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: 11 agos. 2015.

MÉSZÁROS, I. **Educação Para Além do Capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo. 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Montanha que Devemos Conquistar**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Memorando de Entendimento no Âmbito do Ensino Profissional**. 2012. Disponível em: http://www.psdvalongo.net/docs/Governo/20121105_mec_ensino_profissional_alemanha.pdf. Acesso em: 28 jan. 2014.

MORAES R. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**. N. 80, v. 23, ed. especial 2002, p. 13-24.

MORIN, E. **O Método 6: Ética** / Edgar Morin. Tradução Juremir Machado da Silva. 3a ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NATA, G. et al.. Unfairness in access to higher education: a 11 year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. In: **The International Journal of Higher Education Research**. 2014. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-014-9748-7> Acesso em: 10 abr. 2014.

OECD. Country Note Education at a Glance: OECD Indicators 2013. Disponível em: http://www.oecd.org/edu/Portugal_EAG2013%20Country%20Note.pdf . Acesso em: 02 mai. 2014.

OECD. Education at a Glance: OECD Indicators 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/portugal/CN%20-%20Portugal.pdf> . Acesso em: 02 mai. 2014.

OECD. Education at a Glance: OECD Indicators 2013. Disponível em: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) Acesso em: 02 mai. 2014.

OECD. SKILLS OUTLOOK - First Results From the Survey of Adult Skills. 2013. Disponível em: http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf . Acesso em: 02 jun. 2014.

PEDRAS, G. B. V. História da dívida pública no Brasil de 1964 até os dias atuais. In: SILVA, A. C. et al. (orgs). **Dívida Pública: A Experiência Brasileira**. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional: Banco Mundial. 2009. p. 57-80.

PINTO, J. M.. Segundo Painei: Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português. 2002. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/764-sucesso-e-insucesso-no-ensino-superior-portugues> Acesso em: 15 mar. 2014.

PORDATA. População residente segundo os Censos: total e por grupo etário. 2012. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+grupo+etario-2> Acesso em: 10 dez. 2013.

PORTARIA N. 168 de 7 de março de 2013. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_168_070313.pdf . Acesso em: 20 mai. 2015.

PREVITALI, F. S. “Aspectos Teóricos e Estudos Empíricos”, In: SCOCUGLIA, A. et al. **O Controle do Trabalho no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital**. Curitiba: CRV Editora. 2011. p. 35-84.

PREVITALI, F. S. et al. Globalização, Relações Interfirmas e Trabalho no Século XXI. **História e Perspectivas**, Uberlândia (46): 181-208, jan./jun. 2012.

PREVITALI, F. S. O Controle do Trabalho pelo Discurso da Qualificação do Trabalhador no Contexto da Reestruturação Produtiva do Capital. In: **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, vol.17, n. 2, p. 141-155, dez. 2009. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/1768/1313>. Acesso em: 11 jan. 2014.

PROUNI. Programa Universidade para Todos. **Representações Gráficas**. 2015.

Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas> . Acesso em: 10 agos. 2015.

PÚBLICO. Governo quer que 50% dos Alunos Escolham o Ensino Profissional. 2012.

Disponível em: <http://p3.publico.pt/actualidade/educacao/4235/governo-quer-que-50-dos-alunos-escolham-o-ensino-profissional> Acesso em: 10 fev. 2014.

PÚBLICO. Constituição de mega-agrupamentos chega ao fim com mais 18 novas

unidades. 2013. Disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/constituicao-de-megaagrupamentos-chega-ao-fim-com-mais-18-novas-unidades-1589811>. Acesso em: 17 dez. 2013.

RAIMANN, E. G. Concepções de Trabalho e Profissionalização Docente: Sua Redução à Ação Empreendedora. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. 2014.

REIS, J.M.S. A formação humana enquanto princípio educativo. In: LIMA, A.B;

FREITAS, D.N.T. (Org.). **Políticas Sociais e Educacionais: Cenários e Gestão**.

Uberlândia, M.G.: Edufu, 2013.p. 51-66.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS nº 173/2007. Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em:

<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/154> Acesso em: 19 jan. 2014.

SAES, D. Escola Pública e Classes Sociais no Brasil Atual. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 27, p. 165-176, jul./dez. 2008

SAMPAIO, I.; FRANÇA, R. L. O Pnpe Na Política Do Ministério Do Trabalho E Emprego E A Formação Do Jovem: Precarização E Captura Da Subjetividade. **Revista da RET. Estudos do Trabalho**. N. 5. 2009.

SANFELICE, J. L. Transformações no Estado-nação e Impactos na Educação. In.: LUCENA, C.(org). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas, SP. Alínea, 2008, p. 65-84.

SANTOS, B. S.. A saída limpa...da Europa. 2014. Disponível em: www.cartamaior.com.br/colunaImprimir.cfm?cm_conteudo_idioma_id=30970 . Acesso em: 10 mai. 2014.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. V. 12 N. 34. Jan/Abri. 2007. p. 152 – 165.

SCOCUGLIA, A. et al. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital**. Curitiba: CRV. 2011.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Entenda como funcionará a reorganização escolar da rede estadual paulista**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual> Acesso em: 15 out. 2015.

SILVA, A. C. Origem e história da dívida pública no Brasil até 1963. In: SILVA, A. C. et al. (orgs). **Dívida Pública: A Experiência Brasileira**. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional: Banco Mundial. 2009. p. 33-56.

SILVA, A. C. **Transformações no mundo do trabalho e educação no campo: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-mg em 2010**. Dissertação (mestrado). Faculdade de educação. Programa de pós-graduação em educação. Universidade federal de Uberlândia. 2011.

SILVA, M.A. O Consenso de Washington e a Privatização na Educação Brasileira. **Linhas Críticas, Brasília**, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO NORTE. MEGA-agrupamentos. 2012. Disponível em: <http://www.spn.pt/Pasta/mega-agrupamentos> Acesso em: 17 dez. 2013.

SISUTEC. Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica. **Vai se Inscrever no Sisutec 2015?** 2015. Disponível em: <http://www.sisutec.com.br> Acesso em: 20 mai. 2015.

SOUZA, A. C. A relação entre ética e educação em Karl Marx. In: **Filosofia e Educação** (Online) – Revista Digital do Paideia Vol. 3, N. 1, Abril. 2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2377/2522> Acesso em: 16 mar. 2014.

SOUZA, R. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas**. São Paulo: Cortez. 2007. p 163-189.

STIGLITZ, J. E. **Globalização: Como Dar Certo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. **Perfil Socioeconômico dos Inscritos e Matriculados nos vestibulares dos anos 1995 até 2014**. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/perfil/perfil.html> Acesso em: 25 mai. 2015.

UNESP. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Anuário Estatístico 2012**. 2012. Disponível em: http://www.unesp.br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=9453 Acesso em: 25 mai. 2015.

VARELA, R. **A História do PCP na Revolução dos Cravos**. Lisboa: Bertrand. 2011.

VARELA, R. Ruptura e Pacto Social em Portugal (1974 – 2012), In: PREVITALI F. S. (Org). **Novos Contornos do Trabalho, Educação e Alienação no Século XXI**. São Paulo: Xamã. 2013. p. 49 – 70.

VIDAL, D. Cultura e Práticas Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares, In: SOUZA, R.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs). **A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas/SP: Autores Associados. 2005. p 3-30.

VII REVISÃO CONSTITUCIONAL. **Constituição da República Portuguesa**. 2005. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> Acesso em: 10 fev. 2014.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: **Contemporaneidade e Educação**, ano V, n. 7, 1. Sem/2. 2000.

WBG, World Bank Group. **Education Strategy 2020. Learning for all. Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development**. 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf Acesso em: 5 fev. 2015.

WEFFORT, F. C. (Org.). **Os Clássicos da Política** 1. 14.ed. SP: Ática 2011.

APÊNDICE 1

Relação das Leis e Decretos-leis que alteraram a Lei 9.394 com inclusões, revogações e regulamentações desde sua publicação.

Leis e Decretos que alteram a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 com inclusões, revogações e regulamentações.			
Leis		Decretos	
Ano	Número	Ano	Número
1997	9.475	1997	2.207
	9.536		2.208
2001	10.287		2.306
2003	10.639	1998	2.668
	10.709		2.494
	10.793		2.561
2004	10.861	1999	3.276
	10.870	2000	3.554
2006	11.274	2001	3.860
	11.301	2004	5.154
	11.330	2005	5.622
	11.331	2006	5.773
2007	11.525	2007	6.303
	11.632	2014	8.268
2008	11.645		
	11.684		
	11.700		
	11.741		
	11.769		
	11.788		
2009	12.013		
	12.014		
	12.020		
	12.056		
	12.061		
2010	12.287		
2011	12.416		
	12.472		
2012	12.603		
	12.608		
2013	12.796		
2014	12.960		
	13.006		
	13.010		

Fonte: Elaborado a partir de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

APÊNDICE 2

Estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.

Ano letivo	Escola Pública	Escola Privada	Total
1995	37.447.623	6.345.080	43.792.703
1996	37.236.820	5.903.903	43.140.723
1997	39.008.409	5.918.244	44.926.653
1998	41.274.591	5.597.614	46.872.205
1999	42.911.600	5.869.271	48.780.871
2000	42.900.409	5.431.819	48.332.228
2001	43.199.963	5.777.195	48.977.158
2002	43.489.306	5.914.529	49.403.835
2003	43.209.539	6.047.211	49.256.750
2004	43.097.190	6.319.219	49.416.409
2005	42.664.204	6.399.592	49.063.796
2006	42.137.660	6.384.666	48.522.326
2007	40.692.009	5.510.082	46.202.091
2008	39.891.289	6.127.953	46.019.242
2009	39.564.694	6.381.207	45.945.901
2010	38.234.689	6.562.563	44.797.252
2011	37.460.205	6.808.894	44.269.099
2012	36.648.708	7.115.452	43.764.160
2013	35.907.669	7.317.351	43.225.020
2014	35.633.932	7.954.817	43.588.749

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 3

Porcentagens dos estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.

Ano letivo	Escola Pública	Escola Privada
1995	86	14
1996	86	14
1997	87	13
1998	88	12
1999	88	12
2000	89	11
2001	88	12
2002	88	12
2003	88	12
2004	87	13
2005	87	13
2006	87	13
2007	88	12
2008	87	13
2009	86	14
2010	85	15
2011	85	15
2012	84	16
2013	83	17
2014	82	18

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 4

Estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014 segundo os diferentes níveis de ensino e educação.

Ano letivo	Brasil	Educação Infantil (Pré-escola)	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional (Ensino Técnico)
1995	43.792.703	5.749.134	32.668.738	5.374.831	
1996	43.140.723	4.270.376	33.131.270	5.739.077	
1997	44.926.653	4.292.208	34.229.388	6.405.057	
1998	46.872.205	4.111.120	35.792.554	6.968.531	
1999	48.780.871	4.235.278	36.059.742	7.769.199	716.652
2000	48.332.228	4.421.332	35.717.948	8.192.948	
2001	48.977.158	4.818.803	35.298.089	8.398.008	462.258
2002	49.403.835	4.977.847	35.150.362	8.710.584	565.042
2003	49.256.750	5.155.676	34.438.749	9.072.942	589.383
2004	49.416.409	5.555.525	34.012.434	9.169.357	679.093
2005	49.063.796	5.790.670	33.534.561	9.031.302	707.263
2006	48.522.326	5.588.153	33.282.663	8.906.820	744.690
2007	46.202.091	4.930.287	32.122.273	8.369.369	780.162
2008	46.019.242	4.967.525	32.086.700	8.037.039	927.978
2009	45.945.901	4.866.268	31.705.528	8.337.160	1.036.945
2010	44.797.252	4.692.045	31.005.341	7.959.478	1.140.388
2011	44.269.099	4.681.345	30.358.640	7.978.224	1.250.890
2012	43.764.160	4.754.721	29.702.498	7.944.741	1.362.200
2013	43.225.020	4.860.481	29.069.281	7.854.207	1.441.051
2014	43.588.749	5.555.525	28.459.667	7.832.029	1.741.528

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 5

Estudantes matriculados nas escolas públicas do Brasil no período de 1995 até 2014 segundo os diferentes níveis de ensino e educação.

Ano letivo	Brasil	Educação Infantil (Pré-escola)	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional (Ensino Técnico)
1995	37.447.623	4.366.859	28.870.418	4.210.346	
1996	37.236.820	3.250.889	29.423.373	4.562.558	
1997	39.008.409	3.304.776	30.565.641	5.137.992	
1998	41.274.591	3.123.496	32.409.205	5.741.890	
1999	42.911.600	3.180.447	32.782.395	6.544.835	403.923
2000	42.900.409	3.332.173	32.528.707	7.039.529	
2001	43.199.963	3.594.896	32.089.803	7.283.528	231.736
2002	43.489.306	3.706.894	31.915.585	7.587.684	279.143
2003	43.209.539	3.837.092	31.162.624	7.945.425	264.398
2004	43.097.190	4.071.879	30.680.954	8.057.966	286.391
2005	42.664.204	4.277.350	30.157.792	7.933.713	295.349
2006	42.137.660	4.148.226	29.814.686	7.838.086	336.662
2007	40.692.009	3.898.095	28.928.605	7.472.301	393.008
2008	39.891.289	3.849.829	28.468.696	7.093.550	479.214
2009	39.564.694	3.735.751	27.927.139	7.364.153	537.651
2010	38.234.689	3.573.764	27.064.103	7.001.004	595.818
2011	37.460.205	3.551.038	26.256.179	6.983.237	669.751
2012	36.648.708	3.579.074	25.431.566	6.908.318	729.750
2013	35.907.669	3.643.231	24.694.440	6.820.323	749.675
2014	35.633.932	4.071.879	23.982.657	6.794.633	784.763

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 6

Estudantes matriculados nas escolas privadas do Brasil no período de 1995 até 2014
segundo os diferentes níveis de ensino e educação.

Ano letivo	Brasil	Educação Infantil (Pré-escola)	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional (Ensino Técnico)
1995	6.345.080	1.382.275	3.798.320	1.164.485	
1996	5.903.903	1.019.487	3.707.897	1.176.519	
1997	5.918.244	987.432	3.663.747	1.267.065	
1998	5.597.614	987.624	3.383.349	1.226.641	
1999	5.869.271	1.054.831	3.277.347	1.224.364	312.729
2000	5.431.819	1.089.159	3.189.241	1.153.419	
2001	5.777.195	1.223.907	3.208.286	1.114.480	230.522
2002	5.914.529	1.270.953	3.234.777	1.122.900	285.899
2003	6.047.211	1.318.584	3.276.125	1.127.517	324.985
2004	6.319.219	1.483.646	3.331.480	1.111.391	392.702
2005	6.399.592	1.513.320	3.376.769	1.097.589	411.914
2006	6.384.666	1.439.927	3.467.977	1.068.734	408.028
2007	5.510.082	1.032.192	3.193.668	897.068	387.154
2008	6.127.953	1.117.696	3.618.004	943.489	448.764
2009	6.381.207	1.130.517	3.778.389	973.007	499.294
2010	6.562.563	1.118.281	3.941.238	958.474	544.570
2011	6.808.894	1.130.307	4.102.461	994.987	581.139
2012	7.115.452	1.175.647	4.270.932	1.036.423	632.450
2013	7.317.351	1.217.250	4.374.841	1.033.884	691.376
2014	7.954.817	1.483.646	4.477.010	1.037.396	956.765

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 7

Porcentagens dos estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014 segundo os diferentes níveis de ensino e educação.

Ano letivo	Educação Infantil (Pré-escola)	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional (Ensino Técnico)
1995	13	75	12	0
1996	10	77	13	0
1997	10	76	14	0
1998	9	76	15	0
1999	9	74	16	1
2000	9	74	17	0
2001	10	72	17	1
2002	10	71	18	1
2003	10	70	18	1
2004	11	69	19	1
2005	12	68	18	1
2006	12	69	18	2
2007	11	70	18	2
2008	11	70	17	2
2009	11	69	18	2
2010	10	69	18	3
2011	11	69	18	3
2012	11	68	18	3
2013	11	67	18	3
2014	13	65	18	4

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 8

Número de estudantes matriculados na Educação Infantil ensino pré-escolar nas escolas públicas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.

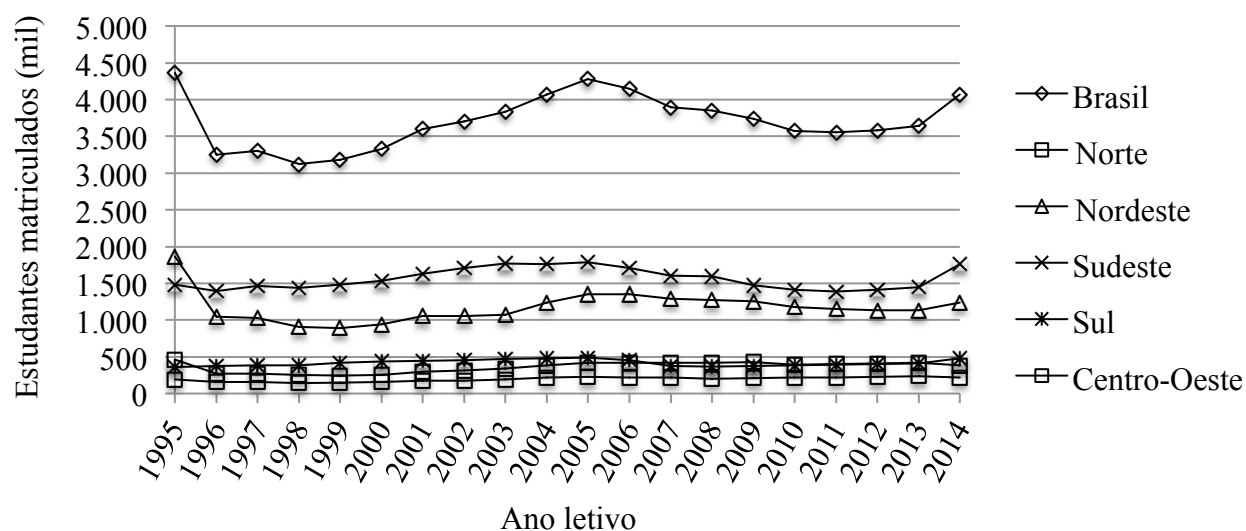
Ano letivo	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1995	4.366.859	465.802	1.865.244	1.482.004	360.529	193.280
1996	3.250.889	272.890	1.042.826	1.396.916	379.565	158.692
1997	3.304.776	272.475	1.031.541	1.465.666	381.940	153.154
1998	3.123.496	249.907	909.268	1.441.991	380.277	142.053
1999	3.180.447	241.440	890.464	1.479.703	416.249	152.591
2000	3.332.173	251.977	944.081	1.533.257	439.156	161.702
2001	3.594.896	293.332	1.053.518	1.629.623	445.167	173.256
2002	3.706.894	314.266	1.055.144	1.709.566	450.918	177.000
2003	3.837.092	336.781	1.070.579	1.773.145	467.266	189.321
2004	4.071.879	380.528	1.236.183	1.756.629	479.248	219.291
2005	4.277.350	421.140	1.349.543	1.790.042	489.315	227.310
2006	4.148.226	419.608	1.347.088	1.708.711	455.302	217.517
2007	3.898.095	415.569	1.287.636	1.606.221	374.167	214.502
2008	3.849.829	419.688	1.274.344	1.592.728	364.976	198.093
2009	3.735.751	425.742	1.257.448	1.469.411	375.790	207.360
2010	3.573.764	391.540	1.173.101	1.410.757	381.986	216.380
2011	3.551.038	401.416	1.149.236	1.388.904	392.658	218.824
2012	3.579.074	407.725	1.134.717	1.412.255	398.765	225.612
2013	3.643.231	421.774	1.131.613	1.443.682	407.378	238.784
2014	4.071.879	380.528	1.236.183	1.756.629	479.248	219.291

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

Nota: O ano de 1995 inclui as matrículas de Classes de Alfabetização.

APÊNDICE 9

Gráfico do número de estudantes matriculados na Educação Infantil ensino pré-escolar nas escolas públicas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

Nota: O ano de 1995 inclui as matrículas de Classes de Alfabetização.

APÊNDICE 10

Número de estudantes matriculados na Educação Infantil ensino pré-escolar nas escolas privadas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.

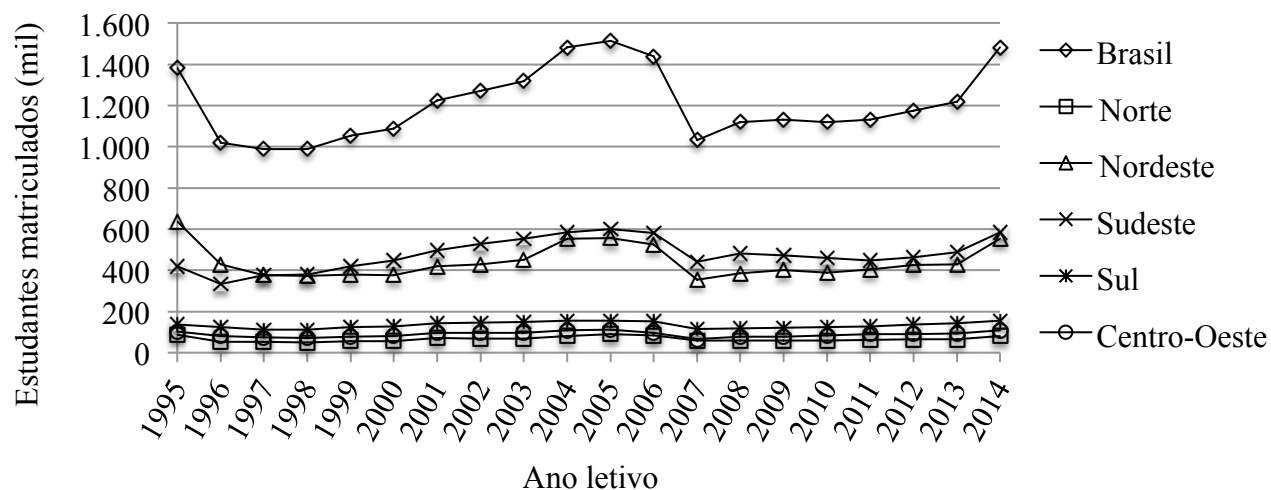
Ano letivo	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1995	1.382.375	86.162	637.828	420.642	136.711	101.032
1996	1.019.487	52.526	427.325	333.017	125.349	81.270
1997	987.432	52.125	375.472	374.717	111.278	73.040
1998	987.624	49.102	374.245	379.071	112.991	72.215
1999	1.054.831	56.503	378.352	417.830	123.672	78.474
2000	1.089.159	55.970	376.764	446.517	128.246	81.662
2001	1.223.907	69.754	418.097	497.642	142.730	95.684
2002	1.270.953	68.625	429.499	528.564	146.890	97.375
2003	1.318.584	67.518	450.562	553.720	149.752	97.032
2004	1.483.646	82.087	552.515	583.165	156.673	109.206
2005	1.513.320	89.706	555.546	599.037	156.634	112.397
2006	1.439.927	83.498	525.839	581.689	152.705	96.196
2007	1.032.192	58.199	353.033	441.059	113.863	66.038
2008	1.117.696	58.854	385.469	480.080	117.005	76.288
2009	1.130.517	57.241	399.858	472.478	121.976	78.964
2010	1.118.281	59.648	389.362	460.857	123.826	84.588
2011	1.130.307	61.032	404.930	447.076	128.570	88.699
2012	1.175.647	63.593	424.445	461.652	137.245	88.712
2013	1.217.250	64.153	428.248	489.030	143.245	92.574
2014	1.483.646	82.087	552.515	583.165	156.673	109.206

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

Nota: O ano de 1995 inclui as matrículas de Classes de Alfabetização.

APÊNDICE 11

Gráfico do número de estudantes matriculados na Educação Infantil ensino pré-escolar nas escolas privadas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

Nota: O ano de 1995 inclui as matrículas de Classes de Alfabetização.

APÊNDICE 12

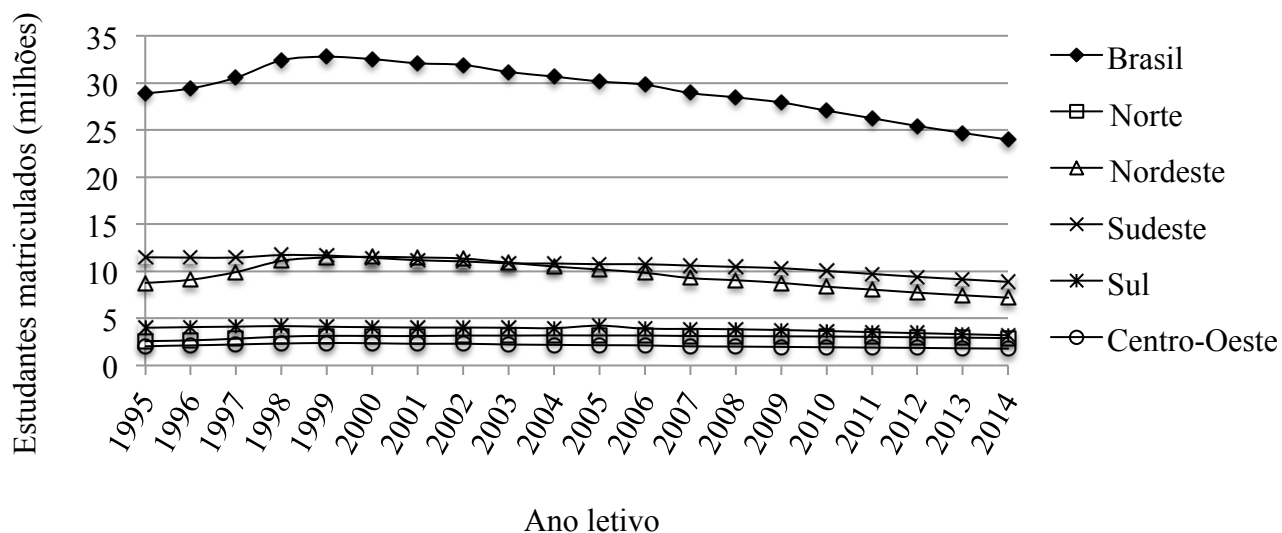
Número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental nas escolas públicas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.

Ano letivo	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1995	28.870.418	2.585.397	8.740.971	11.495.888	3.992.608	2.055.554
1996	29.423.373	2.663.232	9.100.911	11.454.750	4.074.287	2.130.193
1997	30.565.641	2.841.528	9.916.653	11.455.455	4.121.633	2.230.372
1998	32.409.205	3.059.497	11.113.300	11.724.487	4.182.219	2.329.702
1999	32.782.395	3.145.262	11.469.748	11.672.703	4.109.616	2.385.066
2000	32.528.707	3.130.638	11.534.011	11.441.458	4.062.728	2.359.872
2001	32.089.803	3.121.619	11.470.318	11.172.116	4.027.781	2.297.969
2002	31.915.585	3.171.913	11.356.860	11.051.360	4.026.819	2.308.633
2003	31.162.624	3.169.809	10.917.737	10.845.769	4.003.087	2.226.222
2004	30.680.954	3.193.316	10.506.743	10.830.894	3.962.188	2.187.813
2005	30.157.792	3.184.339	10.189.051	10.752.233	4.225.418	2.149.954
2006	29.814.686	3.180.253	9.838.960	10.753.042	3.909.886	2.132.545
2007	28.928.605	3.126.935	9.281.778	10.603.768	3.885.706	2.030.418
2008	28.468.696	3.112.804	9.049.801	10.462.033	3.838.466	2.005.592
2009	27.927.139	3.095.732	8.770.102	10.328.662	3.761.982	1.970.661
2010	27.064.103	3.074.849	8.363.429	10.032.653	3.660.054	1.933.118
2011	26.256.179	3.038.532	8.059.191	9.720.165	3.538.738	1.899.553
2012	25.431.566	2.988.216	7.733.941	9.410.804	3.432.772	1.865.833
2013	24.694.440	2.951.996	7.456.778	9.144.713	3.321.009	1.819.944
2014	23.982.657	2.908.607	7.196.998	8.879.544	3.207.395	1.790.113

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 13

Gráfico do número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental nas escolas públicas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 14

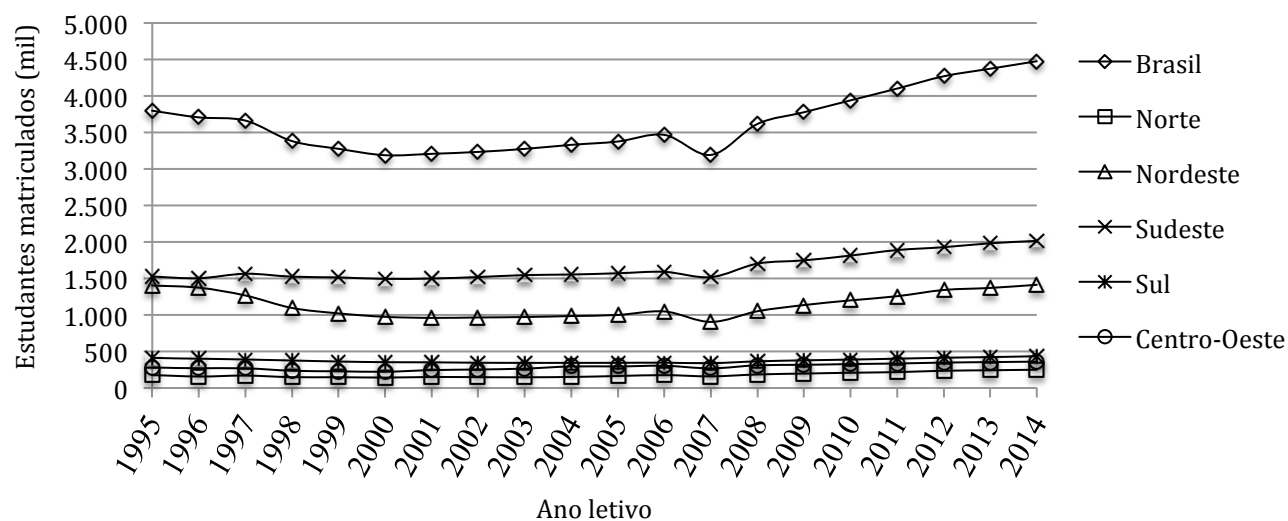
Número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental nas escolas privadas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.

Ano letivo	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1995	3.798.320	179.458	1.404.237	1.525.441	410.004	279.180
1996	3.707.897	157.299	1.374.558	1.503.924	401.487	270.629
1997	3.663.747	170.337	1.267.533	1.565.448	390.634	269.795
1998	3.383.349	148.383	1.096.831	1.525.327	376.673	236.135
1999	3.277.347	148.004	1.022.408	1.515.266	362.758	228.911
2000	3.189.241	143.055	975.115	1.494.855	353.800	222.416
2001	3.208.286	150.686	960.680	1.499.991	351.929	245.000
2002	3.234.777	148.575	966.478	1.520.126	346.071	253.527
2003	3.276.125	147.087	972.351	1.546.768	344.226	265.693
2004	3.331.480	151.250	985.885	1.554.694	344.403	295.248
2005	3.376.769	164.031	1.000.784	1.571.934	344.966	295.054
2006	3.467.977	176.463	1.048.893	1.591.299	346.861	304.461
2007	3.193.668	159.565	905.422	1.519.256	340.301	269.124
2008	3.618.004	185.588	1.051.887	1.704.119	365.371	311.039
2009	3.778.389	197.706	1.136.155	1.748.635	378.898	316.995
2010	3.941.238	208.999	1.200.580	1.814.478	389.174	328.007
2011	4.102.461	217.736	1.257.701	1.889.836	401.666	335.522
2012	4.270.932	236.223	1.342.714	1.929.095	414.627	348.273
2013	4.374.841	243.065	1.371.060	1.982.713	423.340	354.663
2014	4.477.010	250.417	1.414.185	2.015.824	435.199	361.385

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 15

Gráfico do número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental nas escolas privadas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 16

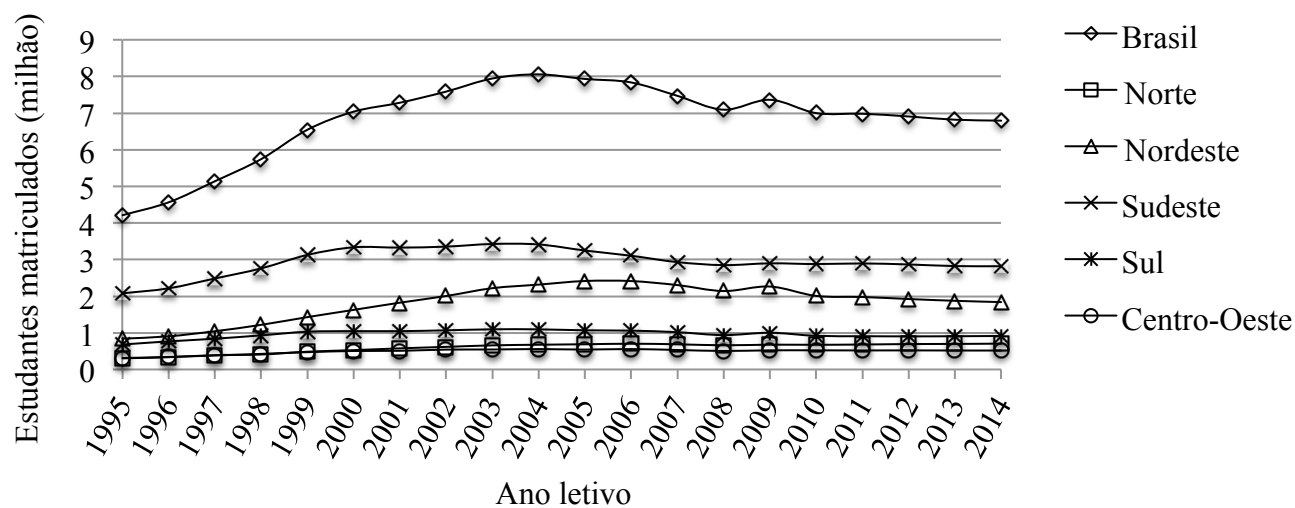
Número de estudantes matriculados no Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil
segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.

Ano letivo	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1995	4.210.346	303.763	841.281	2.077.171	680.828	307.303
1996	4.562.558	334.506	904.496	2.215.304	766.525	341.727
1997	5.137.992	391.180	1.043.641	2.483.427	839.248	380.496
1998	5.741.890	407.959	1.218.003	2.759.369	931.234	425.325
1999	6.544.835	484.844	1.428.907	3.127.475	1.031.236	472.373
2000	7.039.529	526.892	1.626.007	3.335.498	1.046.904	504.228
2001	7.283.528	576.497	1.823.516	3.327.671	1.046.310	509.534
2002	7.587.684	616.617	2.005.653	3.354.469	1.068.521	542.424
2003	7.945.425	658.256	2.219.129	3.426.651	1.096.537	544.852
2004	8.057.966	675.265	2.316.994	3.413.582	1.095.362	556.763
2005	7.933.713	688.051	2.415.431	3.247.870	1.069.152	543.209
2006	7.838.086	702.734	2.413.605	3.105.037	1.059.546	557.164
2007	7.472.301	687.268	2.304.132	2.931.027	1.018.084	531.790
2008	7.093.550	660.180	2.141.517	2.849.252	937.468	505.133
2009	7.364.153	676.920	2.264.461	2.897.977	1.002.009	522.786
2010	7.001.004	673.299	2.008.497	2.878.238	918.411	522.559
2011	6.983.237	681.262	1.979.034	2.895.068	908.301	519.572
2012	6.908.318	693.474	1.923.487	2.867.001	903.497	520.859
2013	6.820.323	697.208	1.874.654	2.823.387	907.608	517.466
2014	6.794.633	705.142	1.839.212	2.819.482	914.220	516.577

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 17

Gráfico do número de estudantes matriculados no Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 18

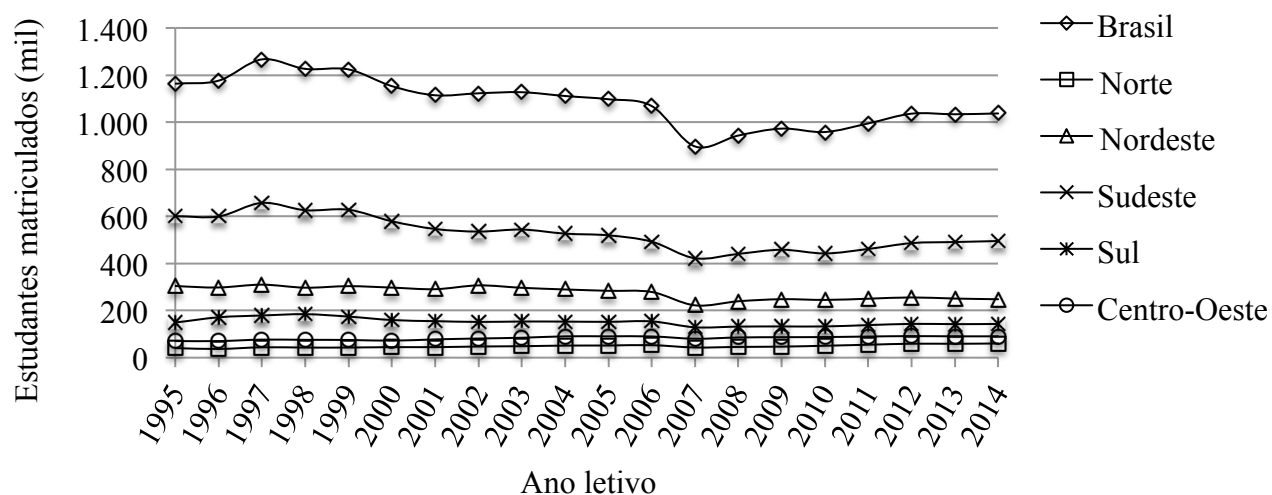
Número de estudantes matriculados no Ensino Médio nas escolas privadas do Brasil
segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.

Ano letivo	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1995	1.164.485	40.435	303.063	602.003	148.414	70.570
1996	1.176.519	36.948	298.077	599.722	171.412	70.360
1997	1.267.065	43.980	310.050	657.396	179.076	76.563
1998	1.226.641	42.828	297.166	626.290	184.685	75.672
1999	1.224.364	42.910	303.662	628.243	174.386	75.163
2000	1.153.419	44.702	297.575	579.243	159.784	72.115
2001	1.114.480	44.598	290.774	546.547	154.996	77.565
2002	1.122.900	47.326	306.913	535.533	151.780	81.348
2003	1.127.517	48.587	296.725	544.159	153.500	84.546
2004	1.111.391	51.272	289.667	526.777	153.111	90.564
2005	1.097.589	51.514	283.904	519.530	152.101	90.540
2006	1.068.734	53.039	278.907	492.654	153.985	90.149
2007	897.068	43.231	222.179	422.239	128.978	80.441
2008	943.489	45.556	239.487	440.804	131.889	85.753
2009	973.007	46.840	248.322	458.316	132.593	86.936
2010	958.474	50.561	245.274	442.683	132.556	87.400
2011	994.987	54.880	250.370	461.708	138.266	89.763
2012	1.036.423	59.167	255.778	486.554	143.454	91.470
2013	1.033.884	58.901	250.991	491.111	142.330	90.551
2014	1.037.396	60.170	248.110	495.377	143.108	90.631

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 19

Gráfico do número de estudantes matriculados no Ensino Médio nas escolas privadas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1995 até 2014.

APÊNDICE 20

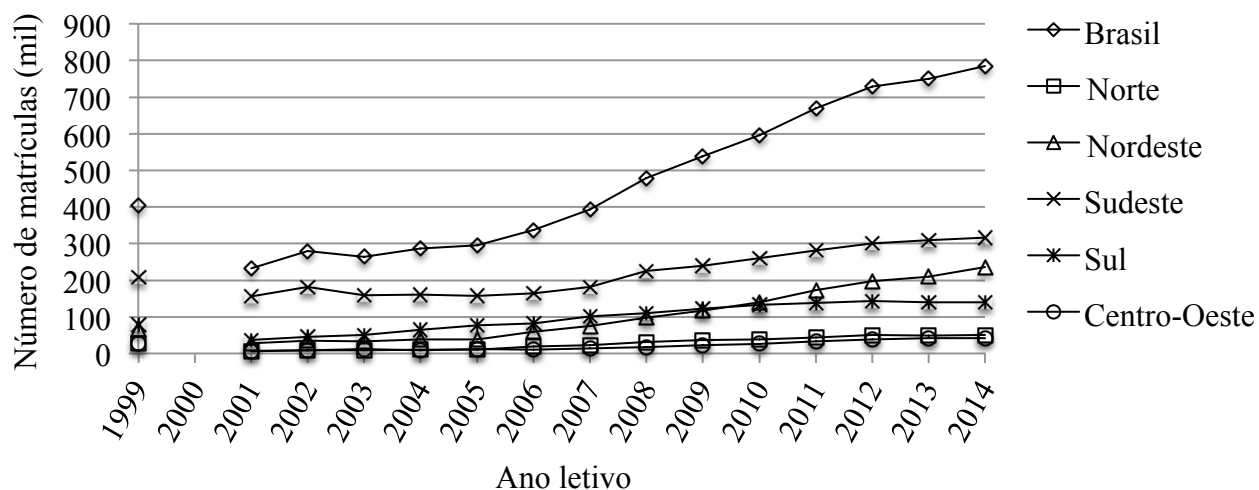
Número de estudantes matriculados na Educação Profissional Ensino Técnico nas escolas públicas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1999 e 2001 até 2014.

Ano letivo	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1999	403.923	25.858	66.663	207.356	78.210	25.836
2000						
2001	231.736	5.932	27.794	155.797	36.989	7.224
2002	279.143	8.902	34.346	182.454	44.557	8.884
2003	264.398	8.848	33.524	159.828	50.747	11.451
2004	286.391	9.784	39.016	160.638	65.225	8.728
2005	295.349	10.593	38.833	157.779	76.225	11.919
2006	336.662	18.829	60.067	165.027	81.529	11.210
2007	393.008	22.284	74.196	181.681	101.389	13.458
2008	479.214	31.197	97.680	224.541	109.659	16.989
2009	537.651	37.317	117.275	239.060	121.445	22.554
2010	595.818	38.206	140.285	259.962	132.139	25.226
2011	669.751	44.161	172.802	281.232	138.124	33.442
2012	729.750	51.382	196.719	300.081	143.691	37.877
2013	749.675	49.163	208.864	309.840	140.472	41.336
2014	784.763	51.062	236.074	316.977	139.704	40.946

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1999 e 2001 até 2014.

APÊNDICE 21

Gráfico do número de estudantes matriculados na Educação Profissional Ensino Técnico nas escolas públicas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1999 e 2001 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1999 e 2001 até 2014.

APÊNDICE 22

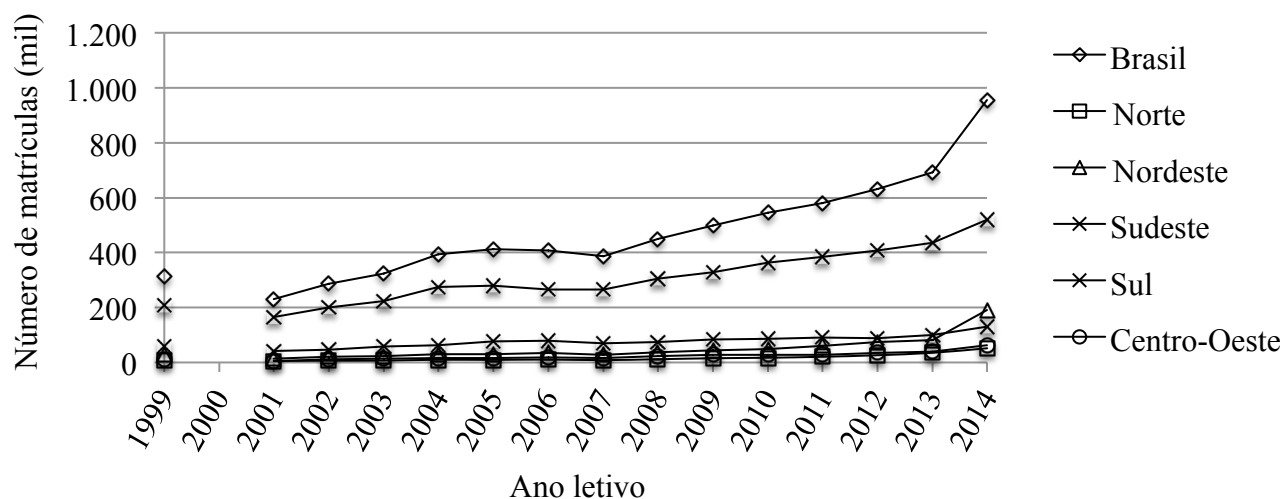
Número de estudantes matriculados na Educação Profissional Ensino Técnico nas escolas privadas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1999 e 2001 até 2014.

Ano letivo	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
1999	312.729	7.761	28.401	206.115	57.872	12.580
2000						
2001	230.522	5.509	13.604	165.002	41.616	4.791
2002	285.899	6.343	20.491	200.598	47.577	10.890
2003	324.985	6.740	23.176	224.612	57.064	13.393
2004	392.702	9.885	29.435	273.775	63.696	15.911
2005	411.914	9.379	30.276	279.463	77.064	15.732
2006	408.028	10.533	34.413	266.453	78.905	17.724
2007	387.154	8.466	27.460	265.100	69.953	16.175
2008	448.764	11.805	35.956	305.136	73.546	22.321
2009	499.294	15.361	44.491	328.991	83.539	26.912
2010	544.570	17.210	49.753	362.552	86.881	28.174
2011	581.139	20.732	59.694	383.338	90.273	27.102
2012	632.450	26.404	74.941	408.039	89.390	33.676
2013	691.376	35.185	81.280	435.352	99.098	40.461
2014	956.765	51.728	192.094	520.158	130.839	61.946

Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1999 e 2001 até 2014.

APÊNDICE 23

Gráfico do número de estudantes matriculados na Educação Profissional Ensino Técnico nas escolas privadas do Brasil segundo as grandes regiões do Brasil no período de 1999 e 2001 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep no anos 1999 e 2001 até 2014.

APÊNDICE 24

Alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de Portugal no período de 1990 até 2012.

Ano Letivo	Escola Pública	Escola Privada	Total
1990/91	1759696	244023	2003719
1991/92	1821294	265973	2087267
1992/93	1766668	270217	2036885
1993/94	1777640	273782	2051422
1994/95	1775960	274771	2050731
1995/96	1723951	284042	2007993
1996/97	1681001	283444	1964445
1997/98	1644822	289616	1934438
1998/99	1608464	292789	1901253
1999/00	1588177	298823	1887000
2000/01	1561262	311247	1872509
2001/02	1517970	313781	1831751
2002/03	1493889	313633	1807522
2003/04	1490384	311740	1802124
2004/05	1477232	312509	1789741
2005/06	1439203	315433	1754636
2006/07	1451691	324088	1775779
2007/08	1473524	329295	1802819
2008/09	1396768	331041	1727809
2009/10	1392793	335797	1728590
2010/11	1384851	337818	1722669
2011/12	1375707	334368	1710075

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

APÊNDICE 25

Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de Portugal no período de 1990 até 2012.

Ano Letivo	Escola Pública	Escola Privada
1990/91	87,8	12,2
1991/92	87,3	12,7
1992/93	86,7	13,3
1993/94	86,7	13,3
1994/95	86,6	13,4
1995/96	85,9	14,1
1996/97	85,6	14,4
1997/98	85,0	15,0
1998/99	84,6	15,4
1999/00	84,2	15,8
2000/01	83,4	16,6
2001/02	82,9	17,1
2002/03	82,6	17,4
2003/04	82,7	17,3
2004/05	82,5	17,5
2005/06	82,0	18,0
2006/07	81,7	18,3
2007/08	81,7	18,3
2008/09	80,8	19,2
2009/10	80,6	19,4
2010/11	80,4	19,6
2011/12	80,4	19,6

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

APÊNDICE 26

Alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.

Ano Letivo	Nível de Educação/Ensino			Total
	Educação Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário	
1990/91	75041	1366416	318239	1759696
1991/92	76501	1383869	360924	1821294
1992/93	76735	1322850	367083	1766668
1993/94	77737	1314555	385348	1777640
1994/95	81952	1293906	400102	1775960
1995/96	82828	1224814	416309	1723951
1996/97	94530	1188305	398166	1681001
1997/98	100753	1161808	382261	1644822
1998/99	105517	1140804	362143	1608464
1999/00	113644	1119701	354832	1588177
2000/01	117226	1099901	344135	1561262
2001/02	123060	1068865	326045	1517970
2002/03	127688	1049353	316848	1493889
2003/04	133353	1041965	315066	1490384
2004/05	137297	1029173	310762	1477232
2005/06	139412	1017367	282424	1439203
2006/07	138168	1023809	289714	1451691
2007/08	141854	1051384	280286	1473524
2008/09	142347	991241	263180	1396768
2009/10	141044	978727	273022	1392793
2010/11	143472	967733	273646	1384851
2011/12	144918	955489	275300	1375707

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

APÊNDICE 27

Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo o nível de Educação/Ensino no período de 1990 até 2012.

Ano Letivo	Nível de Educação/Ensino		
	Educação Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário
1990/91	4,3	77,7	18,1
1991/92	4,2	76,0	19,8
1992/93	4,3	74,9	20,8
1993/94	4,4	73,9	21,7
1994/95	4,6	72,9	22,5
1995/96	4,8	71,0	24,1
1996/97	5,6	70,7	23,7
1997/98	6,1	70,6	23,2
1998/99	6,6	70,9	22,5
1999/00	7,2	70,5	22,3
2000/01	7,5	70,4	22,0
2001/02	8,1	70,4	21,5
2002/03	8,5	70,2	21,2
2003/04	8,9	69,9	21,1
2004/05	9,3	69,7	21,0
2005/06	9,7	70,7	19,6
2006/07	9,5	70,5	20,0
2007/08	9,6	71,4	19,0
2008/09	10,2	71,0	18,8
2009/10	10,1	70,3	19,6
2010/11	10,4	69,9	19,8
2011/12	10,5	69,5	20,0

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

APÊNDICE 28

Alunos matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.

Ano Letivo	Nível de Educação/Ensino			Total
	Educação Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário	
1990/91	96511	117840	29672	244023
1991/92	100321	125313	40339	265973
1992/93	102400	119039	48778	270217
1993/94	105561	115269	52952	273782
1994/95	103136	114543	57092	274771
1995/96	108195	114935	60912	284042
1996/97	105960	117418	60066	283444
1997/98	114526	114568	60522	289616
1998/99	115258	118669	58862	292789
1999/00	114815	121135	62873	298823
2000/01	118384	123250	69613	311247
2001/02	118228	124066	71487	313781
2002/03	119833	125059	68741	313633
2003/04	120282	124312	67146	311740
2004/05	122491	123884	66134	312509
2005/06	122590	127867	64976	315433
2006/07	125719	131372	66997	324088
2007/08	124304	135800	69191	329295
2008/09	132281	132803	65957	331041
2009/10	133343	134017	68439	335797
2010/11	132653	134190	70975	337818
2011/12	127629	133605	73134	334368

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

APÊNDICE 29

Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo o nível de Educação/Ensino no período de 1990 até 2012.

Ano Letivo	Nível de Educação/Ensino		
	Educação Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário
1990/91	39,5	48,3	12,2
1991/92	37,7	47,1	15,2
1992/93	37,9	44,1	18,1
1993/94	38,6	42,1	19,3
1994/95	37,5	41,7	20,8
1995/96	38,1	40,5	21,4
1996/97	37,4	41,4	21,2
1997/98	39,5	39,6	20,9
1998/99	39,4	40,5	20,1
1999/00	38,4	40,5	21,0
2000/01	38,0	39,6	22,4
2001/02	37,7	39,5	22,8
2002/03	38,2	39,9	21,9
2003/04	38,6	39,9	21,5
2004/05	39,2	39,6	21,2
2005/06	38,9	40,5	20,6
2006/07	38,8	40,5	20,7
2007/08	37,7	41,2	21,0
2008/09	40,0	40,1	19,9
2009/10	39,7	39,9	20,4
2010/11	39,3	39,7	21,0
2011/12	38,2	40,0	21,9

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

APÊNDICE 30

Alunos matriculados em atividade de educação e formação, segundo o nível de ensino e modalidades de cursos em Portugal no período de 1999 até 2012.

Ano Letivo	Nível e Modalidade de Ensino					
	Ensino Básico 3º Ciclo			Ensino Secundário		
	Regular	CP/CEF	Total	CCHG	CP	Total
1999/00	387032	2325	424364	265601	29100	417705
2000/01	380570	4141	415778	241850	30668	413748
2001/02	368789	3495	401895	224077	33799	397532
2002/03	362910	3467	391771	213731	33587	385589
2003/04	359668	5706	386033	212342	34399	382212
2004/05	353960	9142	380903	205671	36765	376896
2005/06	362894	16341	393354	188460	36943	347400
2006/07	359847	26877	398592	196023	47709	356711
2007/08	342544	46857	425268	196216	70177	349477
2008/09	336705	42197	380382	195330	93438	329137
2009/10	339311	38504	379229	197582	107266	341459
2010/11	342740	35725	381183	197918	110462	344621
2011/12	346067	35788	385569	199131	113749	348434

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

APÊNDICE 31

Alunos matriculados em atividade de educação e formação, segundo o nível de ensino e modalidades de cursos nas escolas públicas de Portugal no período de 1999 até 2012.

Ano Letivo	Nível de Ensino e Modalidade de Curso									
	Ensino Básico					Ensino Secundário				
	Regular	%	CP/CEF	%	Total	CCHG	%	CP	%	Total
1999/00	348679	91,2	1576	0,4	382288	242777	68,4	2340	0,7	354832
2000/01	341566	91,6	3201	0,9	372837	220180	64,0	2274	0,7	344135
2001/02	329382	91,8	2783	0,8	358987	203410	62,4	2877	0,9	326045
2002/03	321682	92,6	2757	0,8	347423	193144	61,0	2787	0,9	316848
2003/04	317901	93,1	4598	1,3	341590	193018	61,3	2842	0,9	315066
2004/05	312576	92,9	7572	2,2	336593	186288	59,9	4054	1,3	310762
2005/06	320685	92,4	13332	3,8	346973	170360	60,3	4302	1,5	282424
2006/07	317925	90,6	22124	6,3	350856	176172	60,8	14572	5,0	289714
2007/08	302079	81,1	40239	10,8	372344	169614	60,5	35223	12,6	280286
2008/09	295371	88,6	36506	11,0	333263	173591	66,0	54542	20,7	263180
2009/10	297738	89,7	32679	9,8	331812	175529	64,3	65338	23,9	273022
2010/11	300909	90,2	30142	9,0	333645	175727	64,2	66269	24,2	273646
2011/12	303774	90,3	29327	8,7	336578	176528	64,1	67176	24,4	275300

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

APÊNDICE 32

Alunos matriculados em atividade de educação e formação, segundo o nível de ensino e modalidades de cursos nas escolas privadas de Portugal no período de 1999 até 2012.

Ano Letivo	Nível e Modalidade de Ensino									
	Ensino Básico					Ensino Secundário				
	Regular	%	CP/CEF	%	Total	CCHG	%	CP	%	Total
1999/00	38353	91,2	749	1,8	42076	22824	36,3	26760	42,6	62873
2000/01	39004	90,8	940	2,2	42941	22272	32,0	28394	40,8	69613
2001/02	39407	91,8	712	1,7	42908	21231	29,7	30922	43,3	71487
2002/03	41228	93,0	710	1,6	44348	21098	30,7	30800	44,8	68741
2003/04	41767	94,0	1108	2,5	44443	19909	29,7	31557	47,0	67146
2004/05	41384	93,4	1570	3,5	44310	19845	30,0	32711	49,5	66134
2005/06	42209	91,0	3009	6,5	46381	18404	28,3	32641	50,2	64976
2006/07	41922	87,8	4753	10,0	47736	19977	29,8	33137	49,5	66997
2007/08	40465	76,5	6618	12,5	52924	26723	38,6	34954	50,5	69191
2008/09	41334	87,7	5691	12,1	47119	21739	33,0	38896	59,0	65957
2009/10	41573	87,7	5825	12,3	47417	22053	32,2	41928	61,3	68437
2010/11	41831	88,0	5583	11,7	47538	22191	31,3	44193	62,3	70975
2011/12	42293	86,3	6461	13,2	48991	22603	30,9	46573	63,7	73134

Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

APÊNDICE 33

População ativa de Portugal com idade maior ou igual a 25 anos segundo o nível de instrução em 2001.

Nível de Instrução	Número de Pessoas	Porcentagem (%)
Sem grau de ensino	89.102	2
1º Ciclo	1.531.043	31
2º Ciclo	810.947	16
3º Ciclo	629.360	13
Sub-total	3.060.452	62
Ensino Secundário	1.144.082	23
Ensino Superior	785.674	15
Total	4.990.208	100

Fonte: Elaborado a partir de Instituto Nacional de Estatística (INE), 2001.

APÊNDICE 34

Porcentagem de alunos segundo a modalidade frequentada de curso do Ensino Secundário e o nível de escolaridade dominante na família entre os anos letivos 2007/08 até 2012/13.

Nível de Escolaridade Dominante na Família	Modalidade de Ensino	Ano Letivo					
		2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Até 3º Ciclo do Ensino Básico	CCH	50,3	47,0	42,6	41,8	40,1	38,9
	CP	76,4	72,2	66,8	61,7	62,4	58,3
Ensino Secundário ou Superior	CCH	49,7	53,0	57,4	58,2	59,9	61,1
	CP	23,5	27,8	33,2	38,2	37,6	41,7

CCH – Curso Científico-humanístico Geral

CP – Curso Profissional

Fonte: Elaborado a partir de dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012 e 2012/2013. Estudantes à Entrada e à Saída do Secundário.

APÊNDICE 35

Porcentagem de alunos segundo a Média Global das Classificações e a modalidade de Ensino Secundário frequentada.

Média Global das Classificações	Ano Letivo					
	2009/10		2011/12		2012/13	
	CCH	CP	CCH	CP	CCH	CP
10 - 14	52,1	66,2	53,3	65,8	51,9	62,4
15 - 17	40,3	32,2	38,4	32,6	39,2	36,0
18 - 20	7,6	1,6	8,4	1,6	9,0	1,7

CCH – Curso Científico-humanístico Geral

CP – Curso Profissional

Fonte: Elaborado a partir de dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2009/2010; 2011/2012 e 2012/2013. Estudantes à Saída do Secundário.

APÊNDICE 36

Relação da proporção dos salários dos trabalhadores com 25-64 anos com diferentes níveis de escolaridades considerando o trabalhador com nível de ensino secundário ou profissional pós-secundário não superior de peso 100 no período de 2000 até 2011.

Países	Níveis de Escolaridade	Anos 2000s											
		00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Austrália	Abaixo do Secundário Superior	m m	77 133	m m	m m	m m	82 134	m m	m m	m m	81 135	m m	m
Áustria	Abaixo do Secundário Superior	m m	M M	m m	m m	m m	71 152	66 157	67 155	68 160	65 155	66 156	66 158
Bélgica	Abaixo do Secundário Superior	92 128	M M	91 132	89 130	90 134	89 133	m m	m m	m m	91 131	91 131	91 129
Canadá	Abaixo do Secundário Superior	82 142	79 141	79 135	81 138	81 137	78 135	78 136	84 140	82 138	80 138	80 139	m m
Chile	Abaixo do Secundário Superior	m m	M M	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	66 260
República Checa	Abaixo do Secundário	m	M	m	m	73	72	74	73	72	71	73	73
	Superior	m	M	m	m	182	181	183	183	183	188	182	176
Dinamarca	Abaixo do Secundário Superior	m m	87 124	88 124	82 127	82 126	82 125	83 126	82 125	83 125	81 127	81 129	81 128
Estônia	Abaixo do Secundário Superior	m m	M M	m m	m m	m m	m m	m m	m m	91 129	91 137	90 136	87 135
Finlândia	Abaixo do Secundário Superior	95 153	95 150	95 150	94 148	94 149	94 149	94 149	94 148	93 147	93 149	m m	m m
França	Abaixo do Secundário Superior	m m	M M	84 150	84 146	85 147	86 144	85 149	84 150	79 147	79 147	m m	m m
Alemanha	Abaixo do Secundário Superior	75 143	M M	77 143	87 153	88 153	88 156	90 164	91 162	90 167	87 157	85 168	86 164
Grécia	Abaixo do Secundário Superior	m m	M M	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	76 151	m m	61 170
Hungria	Abaixo do Secundário Superior	71 194	71 194	74 205	74 219	73 217	73 215	73 219	72 211	73 210	71 211	73 210	73 207
Islândia	Abaixo do Secundário Superior	m m	M M	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m	m m
Irlanda	Abaixo do Secundário Superior	89 153	M M	76 144	m m	79 174	78 177	83 157	77 161	74 153	83 164	85 175	m m
Israel	Abaixo do Secundário Superior	m m	M M	m m	m m	m m	79 151	78 151	83 153	75 152	80 154	71 152	72 151
Itália	Abaixo do Secundário Superior	78 138	M M	78 153	m m	79 165	m m	76 155	m m	79 150	77 148	m m	m m
Japão	Abaixo do Secundário Superior	m m	M M	m m	m m	m m	m m	m m	80 148	m m	m m	m m	m m
Coréia	Abaixo do Secundário	m	69	71	68	69	68	69	70	69	67	69	71

	Superior	m	144	143	145	144	149	147	150	150	157	151	147
Luxemburgo	Abaixo do Secundário	m	M	78	m	m	m	74	m	m	66	66	m
	Superior	m	M	145	m	m	m	153	m	m	162	159	m
México	Abaixo do Secundário	m	M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Superior	m	M	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Holanda	Abaixo do Secundário	m	M	84	m	m	m	85	m	81	m	83	m
	Superior	m	M	148	m	m	m	154	m	159	m	156	m
Nova Zelândia	Abaixo do Secundário	79	78	81	77	75	77	82	76	82	79	79	79
	Superior	123	120	123	123	116	120	115	117	118	118	124	118
Noruega	Abaixo do Secundário	79	79	79	78	78	78	78	79	78	77	76	m
	Superior	129	131	130	131	130	129	129	128	127	128	128	m
Polônia	Abaixo do Secundário	m	81	81	m	82	m	84	m	83	m	83	m
	Superior	m	166	172	m	179	m	173	m	167	m	169	m
Portugal	Abaixo do Secundário	m	M	m	m	67	67	68	m	m	68	69	m
	Superior	m	M	m	m	178	177	177	m	m	169	170	m
República Eslovaca	Abaixo do Secundário	m	M	m	m	m	m	m	m	69	66	67	67
	Superior	m	M	m	m	m	m	m	m	181	184	179	175
Eslovênia	Abaixo do Secundário	m	M	m	m	73	m	74	74	m	73	75	76
	Superior	m	M	m	m	198	m	193	192	m	191	186	183
Espanha	Abaixo do Secundário	m	78	m	79	82	80	m	81	78	78	80	m
	Superior	m	129	m	128	135	137	m	138	141	141	140	m
Suécia	Abaixo do Secundário	m	86	87	87	87	86	85	84	83	83	82	m
	Superior	m	131	130	128	127	126	126	126	126	126	125	m
Suíça	Abaixo do Secundário	75	76	75	74	74	75	74	74	74	76	75	76
	Superior	152	156	155	157	157	155	156	160	155	154	153	155
Turquia	Abaixo do Secundário	m	M	m	m	65	69	m	m	m	m	m	m
	Superior	m	M	m	m	141	149	m	m	m	m	m	m
Reino Unido	Abaixo do Secundário	69	70	68	69	69	71	71	70	71	70	67	69
	Superior	160	160	157	162	157	158	160	157	154	159	165	157
Estados Unidos	Abaixo do Secundário	68	M	66	66	65	67	66	65	66	64	66	64
	Superior	176	M	172	172	172	175	176	172	177	179	177	177
Brasil	Abaixo do Secundário	m	M	m	m	m	m	m	51	52	53	m	58
	Superior	m	M	m	m	m	m	m	268	254	256	m	257
Média OCDE	Abaixo do Secundário	79	79	79	79	78	78	78	78	78	77	76	74
	Superior	149	145	148	147	155	151	157	154	153	154	157	164
Média UE21	Abaixo do Secundário	81	81	81	83	80	80	79	79	79	77	77	75
	Superior	153	151	150	149	161	156	162	159	156	158	161	162

m – dados não disponíveis.

Fonte: Elaborado a partir da Education at a Glance: OECD Indicators 2013.

MEMORIAL DESCRITIVO

1. INTRODUÇÃO - A CONTINGÊNCIA DO MEMORIAL

Este é o primeiro memorial descritivo que elaboro. Procurei seguir as orientações de Antônio Joaquim Severino (2007) e este memorial, agora atualizado, foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para o processo seletivo ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação.

Elaborar um memorial descritivo não é uma tarefa fácil, pois significa reconstituir a própria existência. Na opinião de Severino (2007), memorial “é uma retomada articulada e intencionalizada dos dados do Curriculum Vitae do estudioso, no qual sua trajetória acadêmico-profissional fora montada e documentada” (p.244). Ou seja, o memorial é um retrato crítico do indivíduo desenvolvido através do tempo e que possibilita a construção de sua vida pessoal e profissional. Sendo assim, passo agora a reconstruir minha trajetória de vida.

2. O INÍCIO

Nasci em Piracicaba, interior de São Paulo, em 25 de Abril de 1966, sendo o segundo filho de Jarmir Antonio Fagiani, balconista de farmácia e enfermeiro de uma indústria de papel, e Paschoalina Gianoni Fagiani, balconista de farmácia e dona de casa. Ambos tinham cursado apenas até a antiga quarta série do fundamental. Minha vida, educação e caráter eu devo a eles. Sou casado e tenho duas filhas que atualmente tem 11 e 13 anos de idade. Minha vida toda eu estudei em escolas públicas e hoje sou biólogo, professor e pesquisador.

Meus estudos se iniciaram em 1973, com 7 anos, na primeira série, na Escola Estadual de Primeiro Grau “Moraes Barros”. Comecei a trabalhar muito cedo, com 12 anos já estudava no período noturno na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus “Dr. Prudente de Moraes” e durante o dia realizava serviços de entrega de documentos para despachantes e ajudava na encadernação de livros contribuindo para a renda de minha família.

Com 14 anos, em 1980, cursando o último ano do ensino fundamental, eu ingressei no sistema SENAI, unidade “Mário Dedini” em Piracicaba, na ocupação Torneiro Mecânico, seguindo as orientações de meu pai, para quem eu deveria ter uma boa profissão e, aos olhos dele, exercer essa profissão significava ter sempre emprego. Cabe lembrar que as profissões ligadas à indústria estavam em expansão nos anos 1980, com os trabalhadores auferindo conquistas econômicas e também prestígio em função do processo de redemocratização do país.

No SENAI, além dos ensinamentos técnicos recebi novamente os conteúdos correspondentes à quinta, sexta, sétima e oitava séries do ensino formal. Cumpre ressaltar que a experiência no SENAI foi muito importante para minha formação. Lá encontrei professores que sempre me estimulavam a continuar estudando para além do curso profissionalizante.

Durante o período que estudei no SENAI fui registrado e remunerado como aprendiz por uma empresa do ramo metalúrgico cujo nome era “Mausa S/A Equipamentos Industriais” e nas férias cumpria a formação profissional trabalhando nas dependências da empresa.

Terminei o curso no SENAI em 1982 e comecei a trabalhar como torneiro mecânico na mesma empresa em que fui aprendiz. Apesar de estar fazendo o SENAI, continuei meus estudos no período noturno com o objetivo de terminar o ensino médio, o que ocorreu em 1983. Assim, mesmo após o término do curso profissionalizante em 1982 e já trabalhando como torneiro mecânico eu continuei estudando durante o período noturno.

Em 1984 eu ainda trabalhava na metalúrgica e como gostava bastante de estudar e me sentia bem no ambiente escolar, passei a frequentar um curso preparatório para o vestibular em uma escola chamada “Universitário” com objetivos de continuar meus estudos em uma universidade. Em 1985 continuei a minha rotina, no período do dia na metalúrgica e durante a noite no estudo, porém agora em outra escola chamada “Anglo”, ainda em curso preparatório para o vestibular. Nesse ano, com 18 anos, ingressei no serviço militar obrigatório, o qual eu cumpri com excelente competência, tendo obtido o posto de Cabo do Exército e recebido o Diploma de Honra ao Mérito. Não senti nenhuma atração pela carreira militar.

No final de 1985, por influência de meus professores, decidi prestar o vestibular para o curso de Biologia na Universidade de Campinas, tendo ficado na posição quadragésima primeira, mas o curso só contemplava 30 vagas.

3. A FORMAÇÃO PARA ALÉM DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

No período em que fui trabalhar na indústria já lia livros como “Capitalismo para Principiantes” de Carlos Eduardo Novaes; “História da Riqueza do Homem” de Leo Huberman; “Rumo à Estação Finlândia” de Edmund Wilson; “As Veias Abertas da América Latina” de Eduardo Galeano; “Os Dez Dias que Abalaram o Mundo” de John Reed e “Se Me Deixam Falar” de Moema Yesser. Essas e outras leituras foram aflorando em mim as inquietações sobre os rumos de minha vida, desenvolvendo meu senso crítico sobre minhas condições de existência e de minha família em um contexto social, econômico e político mais amplo. Passei a considerar as condições de trabalho às quais eu e meus colegas estávamos subordinados, começando a jornada na empresa às 6:00 horas, sendo cronometrado até o tempo que nós precisávamos ficar no banheiro. Passei a refletir sobre as condições de minha família, em que morávamos no fundo de casas que também serviam de consultórios para médicos, onde minha mãe era a atendente. O meu pai que era explorado ao máximo em seu emprego na indústria de papel, o que nos levava a momentos muito difíceis e de instabilidade econômica e familiar.

Mesmo nesse contexto, fui pioneiro no término dos estudos. Não havia sido reprovado em nenhum ano, faltando da escola só quando ficava doente e olha lá, levado a risca todas as orientações de meus professores e com notas excelentes. Angustiava-me o fato de ter que me contentar com o ensino profissionalizante. Acabar ali não seria justo, eu cumpro as regras do jogo, mas o que o Estado e a sociedade me ofereceram, o que estava sendo oferecido às pessoas como eu? Que Educação era essa? Teria sido eu condenado a ser operário? Por quê? Para quê? Por quem?

Em 1986 decidi mudar minha vida. Um ser crítico dentro de mim queria contribuir mais para a sociedade em que estava inserido, muito mais. Meu irmão havia se casado e saído de casa. Eu havia feito uma boa poupança. Assim, com a anuência de meus pais parei de trabalhar e passei a dedicar-me apenas aos estudos em um curso preparatório para o vestibular no período diurno. Foi difícil, mas compensatório. Já no meio do ano passei no vestibular da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, interior de São Paulo, para o curso de Ciências Biológicas, o qual eu cursei durante 4,5 anos.

Assim, no período de 1986 a 1991 eu morei na cidade de São Carlos/SP. O curso de Ciências Biológicas possibilitava a habilitação em Bacharelado, em Licenciatura ou em ambos. Neste período eu já me destacava em sala de aula auxiliando meus colegas nos estudos e em monitorias, despontando em minha pessoa grande capacidade e interesse para o ensino e desta maneira, sem nenhuma dúvida e por opção, além do diploma de Bacharel também obtive o diploma de Licenciatura em Ciências Biológicas sem ter sido reprovado em nenhuma disciplina. Para manter-me financeiramente nesse período, eu realizava trabalhos esporádicos como garçom e dava aulas particulares de matemática, física e química para estudantes do ensino fundamental e médio.

A graduação foi um período de grande importância para minha formação. Durante o curso realizei estágios em vários laboratórios e escolas públicas, tendo recebido inclusive uma bolsa de Iniciação Científica do CNPq.

4. A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR E EDUCADOR

A minha carreira como professor começou em 1990, quando ministrei aulas na “Escola Educação Infantil e Primeiro Grau Oca dos Curumins” em São Carlos. Estava indo bem e fui convidado a permanecer para o próximo ano letivo. Porém, houve um contratempo e, em 1991 fui obrigado a retornar à Piracicaba em função de problemas de saúde e dificuldades financeiras de meus pais.

Em Piracicaba fiz minha inscrição na Delegacia Regional de Ensino para participar das atribuições de aulas. Como minha pontuação não era alta, para completar a possível carga horária de 30 aulas semanais, conseguia aulas em escolas diversas e mais distantes, localizadas nos bairros mais periféricos da cidade e até em outras cidades contempladas pela mesma Delegacia de Ensino. Mas estava contente. Comecei então a trabalhar como professor de Ciências e Biologia em escolas estaduais. Eu não era concursado e sim contratado pela ACT – Acordo Coletivo de Trabalho.

Entre 1991 e 2005 ministrei aulas no ensino fundamental (antiga quinta a oitava séries), no ensino médio e no EJA – Ensino de Jovens e Adultos em escolas públicas de Piracicaba e em cidades próximas como Rio das Pedras. Assumi também diversas turmas no ensino médio em escolas privadas em cidades como Itu e Salto. Foi um período de muito trabalho e muitas viagens, mas estava satisfeito comigo mesmo e com o trabalho que realizava em sala de aula, envolvendo o planejamento das aulas e o

contato direto com os alunos e fazendo aquilo que aprendi com meus professores, isto é, estimulando os alunos a continuar estudando e buscando algo melhor.

Em 2001, com a reforma curricular feita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a qual diminuiu a quantidade de aulas de Biologia para o ensino médio, busquei continuar trabalhando na educação como Coordenador Pedagógico. Para tanto foi necessário passar por uma prova específica oferecida pela Delegacia de Ensino de Piracicaba quando em meus estudos tive contato com autores como: Cipriano Carlos Luckesi, Edgar Morin, Philippe Perrenoud e Norberto Bobbio. Foi nesse contexto que em 2002 assumi a função de Coordenador Pedagógico no período noturno e dava aulas no período diurno. Passei a exercer também nesse ano as funções de coordenador no Projeto Estadual “Escola da Família”, desenvolvido aos finais de semana. Esse projeto ainda existe no âmbito de um programa de inclusão no estado de São Paulo. Ele conta com um coordenador e monitores das atividades por escola e tem por objetivo abrir a escola à comunidade, oferecendo curso de curta duração, oficinas e atividades esportivas. Busca-se assim, envolver a comunidade na escola e, ao mesmo tempo, estender a escola à comunidade com a promoção de atividades que vão desde prática e montagem de pista de skate até cursos de orçamento doméstico e iniciativas empresariais.

Em 2003 assumi a função de Coordenador Pedagógico no período diurno e deixei a sala de aula em função da carga horária exigida para o cargo.

Minhas atividades como Coordenador Pedagógico incluíam desenvolver os projetos apresentados pela Delegacia de Ensino e empresas da cidade junto aos alunos e professores. Os projetos eram apresentados por áreas e a sua organização dentro da escola era de minha responsabilidade. Cabe aqui ressaltar que tais projetos faziam parte de um programa de governo e chegavam a escola sem nenhuma análise ou discussão anterior sobre sua pertinência. Os professores não eram obrigados e nem se sentiam estimulados a participar dos projetos em função do contexto de constantes crises sociais, econômicas e políticas e principalmente de precarização da educação em que estavam - e ainda estão - imersos. A participação dependia assim, principalmente da maneira pela qual os projetos eram apresentados a eles, de forma impositiva ou participativa. Dessa forma, minha metodologia de trabalho passava pela organização de reuniões com os professores para que fossem discutidas as propostas, buscando a participação do professor na escolha da proposta e no seu desenvolvimento. Isso porque eu entendia que, escolhendo coletivamente um projeto que atendesse às necessidades da escola,

incluindo alunos, professores e funcionários, estaríamos fazendo o nosso papel de educadores.

Ainda como coordenador, realizava as reuniões de pais e mestres, procurando discutir e encaminhar os problemas de fora e de dentro da sala de aula, pois os problemas eram - e acredito ainda serem - os mais variados possíveis no contexto da precariedade das condições socioeconômicas e culturais impostas à classe social menos favorecida e que a meu ver é a que mais precisa de profissionais bem preparados e comprometidos.

Nesta última atividade eu tinha que ter extrema sensibilidade, pois, é na escola pública que todos, sim todos, os problemas de uma sociedade se mostram. Assim eu tinha que entender as necessidades e realidades de vida dos diferentes representantes desta sociedade: professores, pais e alunos, e resolver os problemas da melhor maneira possível, problemas estes que quase sempre não estavam relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e sim as realidades sociais, econômicas e políticas que vivíamos.

Em contextos diferentes, trabalhando como coordenador, procurei me adaptar e busquei intervir da melhor forma possível nesse ambiente. Primeiramente no período noturno, em uma escola central que tinha o Ensino Médio Profissionalizante com aproximadamente 400 alunos, sendo a maioria deles trabalhadores do comércio. Depois, ainda no período noturno, em outra escola também central com Ensino Médio com aproximadamente 500 alunos também trabalhadores do comércio e provenientes dos bairros mais distantes. E, ainda em uma terceira oportunidade no período diurno, em uma escola de bairro tradicional com Ensino Fundamental e Médio com aproximadamente 1000 alunos.

Como Coordenador Pedagógico eu era colocado como terceiro hierarquicamente responsável pela escola, tendo como primeiros responsáveis as posições de Diretor e Vice-diretor. Cabe ressaltar que esta atividade aprofundou demais minha relação com as responsabilidades da Educação em seu aspecto mais amplo, situação que me senti muito bem e com muita vontade de aprofundar meus conhecimentos na área em um possível doutoramento.

5. A REALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Em 1992, em Piracicaba, fui convidado por um dos professores, com o qual tinha realizado estágio na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” – ESALQ, vinculada à Universidade de São Paulo – USP na área de Microbiologia do Solo durante minha graduação, para prestar a prova para curso de pós-graduação naquela escola. Com o objetivo de estar sempre me qualificando e aumentando minhas condições de professor, vi neste convite uma oportunidade única para poder um dia alcançar o magistério no ensino superior. Assim eu aceitei o convite, me preparei e passei no processo seletivo.

Eu realizei o curso em 3,5 anos, sendo que obtive por 2,5 anos bolsa do CNPq. No período em que permaneci no mestrado meu aprendizado não se restringiu apenas aos ensinamentos técnicos, mas também em saber lidar com situações difíceis no relacionamento entre diferentes profissionais, eu formado em Ciências Biológicas, proveniente de uma universidade voltada para a área ecológica, professor, preocupado com a eficiência do processo ensino-aprendizagem e os problemas da educação, em uma escola extremamente conservadora para engenheiros agrônomos.

Esse período foi difícil, mas de grande importância em minha vida. Eu aprofundi meus conhecimentos em um amplo espectro de assuntos, pois o programa de pós-graduação permitiu a passagem pelas áreas da microscopia, biotecnologia, genética, solos, doenças de plantas, estatística e metodologia da pesquisa. Terminado o curso a oportunidade que se apresentou foi o trabalho, como bolsista RHAE da Capes, no Centro de Citricultura “Silvio Moreira” em Cordeirópolis na área de biologia molecular, onde permaneci por 2 anos. Nos períodos que tive bolsa não trabalhava como professor por motivos contratuais.

Em 1997 minhas condições financeiras e de família não permitiram que continuasse na condição de estudante, dependendo de bolsas, na pós-graduação em nível de doutorado, embora tivesse sido fortemente recomendado à mesma pelo meu orientador e coordenador do Centro de Citricultura “Silvio Moreira”, professor Marcos Machado. Assim, voltei todos os meus esforços para o magistério.

Em 1999 me ausentei do Brasil por um ano para acompanhar minha esposa em parte de seu doutoramento na cidade de Manchester no norte da Inglaterra, período que tive contato com outra realidade de vida. Lá, embora as diferenças sociais também

existissem, as pessoas pareciam ser mais bem assistidas em suas necessidades fundamentais e seus direitos.

Na universidade, tive oportunidade de frequentar laboratórios (sem estar matriculado), assistir palestras e realizar alguns cursos como ouvinte, conhecendo pessoas de diferentes partes do mundo e desenvolvendo o gosto e aprimorando minhas habilidades para a língua inglesa.

Ao retornar ao Brasil, em 2000, voltei para Piracicaba e ao magistério. Minha esposa terminou o doutorado e tivemos uma filha em 2002 e outra em 2004. Nesse período o estado abriu concurso público para professor e eu prestei e passei. Assim, eu me encontrava concursado para dois cargos no ensino público estadual, professor de Ciências Físicas e Biológicas e Biologia, e trabalhava como Coordenador Pedagógico. Estava contente com meu trabalho, mas insatisfeito com minhas condições de trabalho, com muitas horas de dedicação e pouco salário.

Em 2004 a minha esposa teve a oportunidade de prestar concurso para o cargo de professor de nível superior e passou. Dessa forma, a vinda para Uberlândia se deu por razões familiares e melhor oportunidade de trabalho para minha esposa. Eu já me encontrava com duas filhas e a parte financeira ditou as regras. Mesmo tendo o fator financeiro ditando as regras observei que o lugar para o qual estávamos indo era uma Universidade Federal e que as oportunidades de estudo se ampliariam para mim também. Foi assim que em 2005 tive um primeiro contato com a Faculdade de Educação na tentativa de elaboração de um projeto para possível doutoramento, fato que não evoluiu, mas que não desisti, apenas protelei.

Em 2005 realizei o concurso para Técnico Administrativo nível médio da Universidade Federal de Uberlândia – UFU que disponibilizava apenas uma vaga na área técnica de meu mestrado. Fiz as provas, passei em segundo lugar, o primeiro desistiu, então tomei posse em 2006 e permaneci como técnico até o ano de 2013 e, quando já no meio do curso de doutoramento na área da Educação senti grande conflito entre as atividades desenvolvidas, o que estava me frustrando demasiadamente, e que podia almejar atividades que me realizasse mais, pedi exoneração do cargo.

Em 2012 participei da seleção para o curso de doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia e fui aprovado, em 2013 me candidatei a uma bolsa sanduíche para desenvolver parte de minha pesquisa em Portugal e fui contemplado para um período de 12 meses, setembro de 2013 até agosto de 2014. Vale ressaltar que passei em todos os concursos que prestei, quais sejam: para Professor na Fundação de

Ensino Superior de Piracicaba em 1998, para Pesquisador da EMBRAPA em 2001, para os cargos de Professor de ensino básico de Ciências Físicas e Biológicas e Biologia do Estado de São Paulo em 2003, para Técnico Administrativo nível médio na Universidade Federal de Uberlândia – UFU em 2006 e para Técnico Administrativo no cargo de Biólogo na Universidade Federal de Uberlândia – UFU em 2008.

Embora tenha tido uma adaptação difícil, coisa normal em qualquer lugar e acredito também em função da situação de paternidade que me encontrava com filhos pequenos, a minha atuação na UFU foi além do desempenho do trabalho técnico. Como já disse, minha vida toda estudei em escolas públicas e o comprometimento com a manutenção de um ensino público gratuito e de qualidade fez com que eu não me abstinêsse de tal responsabilidade, tendo uma preocupação com o processo ensino-aprendizagem que foi além das atividades técnicas e que fez com que me envolvesse nas questões mais amplas do ensino superior.

Nessas condições eu participei como conselheiro na Unidade Acadêmica em que trabalhava e como conselheiro na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, e membro de diversas comissões tais como: eleitorais, de avaliação em evento científico, disciplinares, de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Unidade Acadêmica, espaço físico e comemoração dos 25 anos do curso de Agronomia. Como pesquisador, eu coordenei projetos de extensão aprovados em editais da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - PROEX, não por acaso envolvendo escolas públicas. Participei ainda como membro de bancas de defesas de monografias.

Acredito muito que na vida tem-se a hora para tudo e a situação em que me encontrava era bastante confortável e me possibilitou retomar um velho projeto, qual seja: o meu doutoramento.

A escolha/desenvolvimento de projeto voltado para a educação se deu devido à grande importância que vejo na educação como um dos elementos de emancipação do sujeito social na medida em que permite o autoconhecimento e o conhecimento do mundo em que está inserido. Uma educação de fato eficiente e de qualidade implica em um processo de formação que reúna elementos teóricos e práticos, possibilitando a inserção e ação na sociedade de forma crítica. E ênfase na educação pública básica especificamente se dá por pressupor que ela é aquela voltada para a classe trabalhadora, classe a qual eu tenho origem e vem se dando, historicamente, no sentido de reproduzir essa classe enquanto tal. A legislação diz que todo cidadão está apto para trabalhar aos

16 anos de idade. Mas todos os cidadãos trabalham aos 16 anos ou somente os filhos da classe trabalhadora enquanto os filhos das elites continuam seus estudos?

Assim, discutir a educação, particularmente a educação básica e seu vínculo com o educação profissional de nível médio implicou considerar os elementos estruturantes da sociedade em que vivemos, quais sejam: a divisão em classes sociais e a exploração do trabalho, sendo a educação subordinada à lógica da acumulação do capital, o que implica uma educação para as elites e uma educação para os trabalhadores. Ao mesmo tempo, analisar criticamente essa educação implica também em apontar alternativas, criando as condições para sua transformação.