

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

**ANGELITA DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL: UM PROCESSO INSTRUMENTAL  
PARA A EMPREGABILIDADE**

**UBERLÂNDIA**

**2020**

**ANGELITA DE OLIVEIRA ALMEIDA**

**ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL: UM PROCESSO INSTRUMENTAL  
PARA A EMPREGABILIDADE**

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

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robson Luiz de França

**UBERLÂNDIA  
2020**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

|              |  |
|--------------|--|
| A447<br>2020 | <p>Almeida, Angelita de Oliveira, 1977-<br/>Ensino médio técnico profissional: Um processo<br/>instrumental para a empregabilidade [recurso<br/>eletrônico] / Angelita de Oliveira Almeida. - 2020.</p> <p>Orientador: Robson Luiz de França.<br/>Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,<br/>Pós-graduação em Educação.<br/>Modo de acesso: Internet.<br/>Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.14">http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.14</a><br/>Inclui bibliografia.<br/>Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. França, Robson Luiz de ,1967-,<br/>(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-<br/>graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 37</p> |
|--------------|--|

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA****Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - [www.ppged.faced.ufu.br](http://www.ppged.faced.ufu.br) - [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

|                                    |   |                 |       |                       |       |
|------------------------------------|---|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em:      | Educação  |                 |       |                       |       |
| Defesa de:                         | Tese de Doutorado Acadêmico, 28/2020/271, PPGED   |                 |       |                       |       |
| Data:                              | Dezesseis de dezembro de dois mil e vinte   | Hora de início: | 14:00 | Hora de encerramento: | 17:00 |
| Matrícula do Discente:             | 11713EDU005   |                 |       |                       |       |
| Nome do Discente:                  | ANGELITA DE OLIVEIRA ALMEIDA  |                 |       |                       |       |
| Título do Trabalho:                | "ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL: UM PROCESSO INSTRUMENTAL PARA A EMPREGABILIDADE"  |                 |       |                       |       |
| Área de concentração:              | Educação  |                 |       |                       |       |
| Linha de pesquisa:                 | Trabalho, Sociedade e Educação  |                 |       |                       |       |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NÍVEL TÉCNICO E TECNOLÓGICO: FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA" |                 |       |                       |       |

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Eder Ahmad Charaf Eddine - UFT; Joedson Brito dos Santos - UFT; Adriana Cristina Omena dos Santos - UFU; Carlos Alberto Lucena - UFU e Robson Luiz de França - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr Robson Luiz de França, apresentou a Comissão Examinadora e o candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do

Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/12/2020, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Omena dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/12/2020, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Alberto Lucena, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/12/2020, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eder Ahmad Charaf Eddine, Usuário Externo**, em 17/12/2020, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joedson Brito dos Santos, Usuário Externo**, em 21/12/2020, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2460363** e o código CRC **700E8E17**.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Professor Robson Luiz de França, por ter aceitado, prontamente, minha proposta do projeto de pesquisa no processo de seleção, bem como pela presteza nas orientações e contribuições no decorrer do desenvolvimento das etapas no percurso deste estudo.

Aos professores do Colegiado do Curso de Gestão de Cooperativas da Universidade Federal do Tocantins, que muito contribuíram para que meu processo de afastamento pudesse se efetivar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos professores Antônio Bosco e Adriana Cristina Omena dos Santos por terem aceitado participar da banca de qualificação e pelas contribuições dadas.

Aos professores que aceitaram o convite para a banca de defesa desta tese.

À minha família, em especial à minha mãe, Rita de Cássia, que nunca mediu esforços para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos, apoiando sempre minhas decisões.

Ao meu noivo, Rony de Oliveira, que mesmo nos momentos turbulentos que os estudos me deixava, compreendeu, apoiou e teve paciência.

À minha amiga, Sueli Bertolino, que desde o momento que iniciei o processo de seleção não mediu esforços para me dar o suporte necessário em Uberlândia.

À minha irmã Rita Kerley e aos demais que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste percurso.

## RESUMO

O presente estudo está inserido na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, e tem como objetivo geral analisar e problematizar o Ensino Médio Técnico Profissional a partir do final do século XX, considerando a concepção de instrumento social estatal com vistas à ideologia da empregabilidade. Os objetivos específicos são: Demonstrar como a Educação Profissional se constituiu como um instrumento de controle social por parte do Estado e do Capital; analisar o trabalho como um princípio educativo que tem sua essência embasada para a acumulação capitalista; compreender os reflexos políticos sobre a abrangência do Ensino Médio Técnico Profissional no país; desvelar o que se considera importante para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho. Para atender aos objetivos propostos, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, optou-se pelos princípios da Teoria Sócio Histórica que se fundamenta nos pressupostos do materialismo histórico dialético, pois nos permite abordar o objeto pesquisado dentro de uma totalidade social articulada, preservando suas especificidades, conexões e mediações ao articular, dialeticamente, os aspectos externos com os internos da realidade no qual o objeto está inserido. Partimos da tese de que a formação técnica profissional de nível médio tem por objetivo formar os jovens de acordo com os discursos ideológicos da empregabilidade, visando garantir a responsabilização destes pela sua entrada e/ou manutenção no mercado de trabalho. Ao analisar esta proposta de educação para o trabalho foi possível compreender como o Ensino Médio Técnico Profissional se constitui como um conjunto de funcionalidades e instrumentos vitais para a reprodução ampliada do capital, ao mesmo tempo em que assegura a reprodução das ideologias neoliberais nas relações de educação e trabalho.

**Palavras-chave:** Estado. Trabalho. Educação. Ensino Médio Técnico Profissional. Empregabilidade.

## ABSTRACT

The present study is inserted in the line of Work research, Society and Education of the Graduate Program in Education of Uberlândia Federal University, state of Minas Gerais, Brazil, and its general objective is to analyze and problematize Technical High School Education from the end of the XX century, considering the conception of a state social instrument with a view to the ideology of employability. The specific objectives are: To demonstrate how Professional Education was constituted as an instrument of social control by the State and Capital; analyze work as an educational principle that has its essence based on capitalist accumulation; unveil the contributions that Technical High School Education has to the social and professional life of young people; explain what is considered important to enter and / or remain in the labor market. In order to meet the proposed objectives, both from a theoretical and methodological point of view, we opted for the principles of Socio-Historical Theory, which is based on the assumptions of dialectical historical materialism, as it allows us to approach the researched object within an articulated social totality, preserving its specificities, connections and mediations when dialectically articulating the external aspects with the internal aspects of the reality in which the object is inserted. We start from the thesis that the technical professional training of medium level aims to train young people according to the ideological discourses of employability, aiming to guarantee their responsibility for their entry and / or maintenance in the labor market. When analyzing this proposal for education for work it was possible to understand how Technical High School Education is constituted as a set of functionalities and instruments vital to the expanded reproduction of capital, while ensuring the reproduction of neoliberal ideologies in educational relations and work.

**Keywords:** State. Job. Education. Technical High School Professional. Employability.



## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Relação da taxa de desemprego referente ao ano de 2017- 2010 .....   | 42  |
| Gráfico 2 - Relação da população jovem com idade entre 18 a 24 anos que está desempregada .....  | 43  |
| Gráfico 3 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante entre os anos de 2015- 2019 na região Norte.....              | 131 |
| Gráfico 4 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015-2019 na região Norte .....   | 132 |
| Gráfico 5 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante entre os anos de 2015 - 2019 na região Nordeste .....         | 133 |
| Gráfico 6 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015-2019 na região Nordeste .....  | 134 |
| Gráfico 7 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante entre os anos de 2015 - 2019 na região Sudeste .....          | 135 |
| Gráfico 8 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015 - 2019 na região Sudeste .....   | 136 |
| Gráfico 9 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante entre os anos de 2015 - 2019 na região Centro-Oeste .....     | 137 |
| Gráfico 10 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015 - 2019 na região Centro-Oeste .....   | 138 |
| Gráfico 11 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante entre os anos de 2015 - 2019 na região Sul .....             | 139 |
| Gráfico 12 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015 - 2019 na região Sul .....  | 140 |
| Gráfico 13 - Quantitativo de matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante entre os anos de 2015 - 2019 no Brasil ..... | 141 |
| Gráfico 14 - Variação dos percentuais estatísticos da quantificação do número de matrículas ocorridas no país entre os anos de 2015 – 2019 .....               | 142 |
| Gráfico 15 - Quantitativo de matrículas obtidas por regiões brasileiras no Ensino Médio Técnico Profissional entre os anos de 2015 – 2019.....                 | 143 |

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 16 - Percentual estatístico de estabelecimentos empresariais por regiões brasileiras em maio de 2020 ..... | 145 |
| Gráfico 17 - Percentual de estabelecimentos empresariais por segmentos .....                                       | 146 |
| Gráfico 18 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2016 - 2019 no Brasil.....           | 151 |

## **LISTA DE MAPA**

|  |     |
|--|-----|
| Mapa 1- Percentuais estatísticos referentes aos quantitativos de matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional entre os anos de 2015-2019, divididos por regiões brasileiras..... | 144 |
|--|-----|

## **LISTA DE TABELAS**

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1: Matrículas obtidas no país para o ensino médio propedêutico e Ensino Médio Técnico Profissional entre os anos de 2015 - 2019 ..... | 148 |
|--|-----|

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>ANPED</b>    | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  |
| <b>BIRD</b>     | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  |
| <b>CBO</b>      | Classificação Brasileira de Ocupações  |
| <b>CEB</b>      | Câmera de Educação Básica  |
| <b>CLT</b>      | Consolidação das Leis do Trabalho  |
| <b>CNE</b>      | Conselho Nacional de Educação  |
| <b>CNTC</b>     | Catálogo Nacional de Cursos Técnicos   |
| <b>CONAE</b>    | Conferência Nacional de Educação   |
| <b>CUT</b>      | Central Única dos Trabalhadores  |
| <b>DIEESE</b>   | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  |
| <b>ECA</b>      | Estatuto da Criança e do Adolescente   |
| <b>EJA</b>      | Educação de Jovens e Adultos   |
| <b>FAT</b>      | Fundo de Amparo ao Trabalhador   |
| <b>FGTS</b>     | Fundo de Garantia Por Tempo de Serviço   |
| <b>FIC</b>      | Formação Inicial e Continuada  |
| <b>FMI</b>      | Fundo Monetário Internacional  |
| <b>IBGE</b>     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| <b>INEP</b>     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais   |
| <b>IPEA</b>     | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada   |
| <b>LDB</b>      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| <b>MEC</b>      | Ministério da Educação   |
| <b>MEI</b>      | Micro Empreendedores Individuais   |
| <b>PEC</b>      | Proposta de Emenda Constitucional  |
| <b>PIB</b>      | Produto Interno Bruto  |
| <b>PLANFOR</b>  | Plano Nacional de Qualificação Profissional do Trabalhador   |
| <b>PNAD</b>     | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  |
| <b>PNE</b>      | Plano Nacional de Educação   |
| <b>PROEJA</b>   | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos |
| <b>PROJOVEM</b> | Programa Nacional de Inclusão de Jovens  |

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>PRONATEC</b> | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego              |
| <b>SEBRAE</b>   | Serviço Nacional de Apoio às Micros e Pequenas Empresas              |
| <b>SENAI</b>    | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                          |
| <b>SENAC</b>    | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                           |
| <b>STP</b>      | Sistema Toyota de Produção   |
| <b>TQC</b>      | Total Quality Control  |
| <b>TPM</b>      | Total Productive Maintenance   |
| <b>UNESCO</b>   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| <b>UNICEF</b>   | Fundo das Nações Unidas para a Infância                              |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 1 .....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2 .....</b>  | <b>27</b>  |
| <b>2 ESTADO, CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS DO FINAL DO SÉCULO XX .....</b>  | <b>27</b>  |
| <b>2.1 Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as implicações no direito social à Educação .....</b>  | <b>30</b>  |
| <b>2.2 Condições sobre o trabalho: da condição humana a condição de mercadoria ..</b>  | <b>48</b>  |
| <b>2.3 A política da Educação profissional como instrumento de sustentação do trabalho e do Capital.....</b>   | <b>65</b>  |
| <b>CAPÍTULO 3 .....</b>  | <b>81</b>  |
| <b>3 A POLÍTICA SOCIAL DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR IMPLEMENTADA POR MEIO DA FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL COMO MECANISMO DE CONTROLE DO ESTADO PARA O CAPITAL .....</b> | <b>81</b>  |
| <b>3.1 As políticas sociais de formação do trabalhador no âmbito da formação técnica-profissional a partir dos anos de 1980 .....</b>                                  | <b>83</b>  |
| <b>3.2 Organização e gestão da força de trabalho: A flexibilização nas relações de trabalho e produção .....</b>   | <b>93</b>  |
| <b>3.3 A essência educativa da formação técnica-profissional: a ideologia da empregabilidade e da competência profissional .....</b>                                   | <b>106</b> |
| <b>CAPÍTULO 4 .....</b>  | <b>125</b> |
| <b>4 O ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL NO BRASIL: ABRANGÊNCIA E EXPRESSÃO DOS REFLEXOS POLÍTICOS PARA A EMPREGABILIDADE .....</b>                                    | <b>125</b> |
| <b>4.1 Abrangência do Ensino Médio Técnico Profissional por regiões brasileiras entre os anos de 2015 e 2019 .....</b>   | <b>127</b> |
| <b>4.1.1 Região Norte.....</b>   | <b>130</b> |
| <b>4.1.2 Região Nordeste .....</b>   | <b>132</b> |
| <b>4.1.3 Região Sudeste .....</b>  | <b>134</b> |
| <b>4.1.4 Região Centro-Oeste .....</b>   | <b>136</b> |
| <b>4.1.5 Região Sul.....</b>   | <b>138</b> |
| <b>4.2 Uma análise da abrangência e expressão do Ensino Médio Técnico Profissional no Brasil .....</b>   | <b>140</b> |
| <b>4.3 Os Reflexos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a competência profissional e a empregabilidade.....</b>  | <b>154</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>176</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>188</b> |

## CAPÍTULO 1

### 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, parte-se da compreensão de que o trabalho não está alheio ao processo educativo, posto que é na relação consubstanciada entre trabalho e educação que o homem se constitui como ser humano social, pois este se forma a partir da relação assumida com a natureza. Nessa relação, o homem transforma e manipula, por meio do seu trabalho, a natureza para seu uso e troca, e, ao mesmo tempo, vai se modificando e se constituindo como um ser social consciente, em que sua existência passa a ser produto de sua ação com os meios naturais.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião—por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

É por meio do trabalho que o ser humano assegura a reprodução da sua espécie humana. Essa reprodução é objetivada na relação histórica, em que suas mãos, corpo e mente se mantêm presente com a natureza. É nesta natureza que sua atividade vital, o trabalho humano, incorpora o campo dos fenômenos sociais como uma necessidade que ultrapassa os níveis de sobrevivência e se materializa na realização de um objetivo previamente definido de transformação da sua atividade.

Porém, ao longo da história da humanidade, em que a divisão social do trabalho foi ganhando significativo espaço com o advento das formas privadas do sistema capitalista de produção, a totalidade do trabalho humano sobre a natureza foi perdendo a sua essência e se transformando em valor. Assim, a sociedade dividida em classes sociais antagônicas, os que compram e os que vendem sua força de trabalho, acarretou a apropriação da objetivação do processo de trabalho humano para a classe que compra a força de trabalho, ou seja, os donos dos meios de produção. Nessa relação, a força de trabalho humana é apropriada pelo capital, e o produto do trabalho humano se torna algo individualizado e alienado ao ser que o produziu. Ou seja, são as relações sociais capitalistas, construídas historicamente, que transformou a totalidade do trabalho humano (relação homem e natureza) em um trabalho exteriorizado e alienado da vida social do indivíduo. De acordo com Saviani (2010, p. 427), a exteriorização e



a alienação do trabalho “[...] se defronta[m] com um trabalhador como um ser hostil e estranho, como um ser alheio ao ser do indivíduo que o produziu”, ou seja, o trabalhador não se reconhece no seu trabalho, não se vê como parte essencial no seu processo de trabalho, não se identifica com o resultado do seu processo de produção. Essa não objetivação e reconhecimento o transformam em uma mercadoria pertencente ao capital, que utiliza de sua forma de pensar e agir a favor de sua reprodução na sociedade.

Nessa perspectiva, a educação não está alheia ao trabalho, pelo contrário, ela se torna parte integrante do processo de reprodução dos interesses do capital na sociedade, ajustando-se às necessidades oriundas das formas com que o trabalho humano vai se inter-relacionando com o processo de produção capitalista. Segundo Mészáros (2008, p. 42) a educação institucionalizada serve para transmitir os conhecimentos necessários aos processos de trabalho em acordo com a expansão do sistema capitalista, disseminando valores que legitima a classe social detentora dos meios de produção, nesse sentido, as instituições de educação “[...] tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital”.

Essas adaptações fizeram com que surgissem novos modelos e propostas pedagógicas de uma educação voltada para o trabalho na sociedade brasileira, principalmente a partir do final do século XX, em decorrência das mutações ocorridas pela internacionalização das economias mundiais, do neoliberalismo, da reestruturação produtiva e da flexibilização das relações de trabalho e produção. A partir de então, o que se pode observar por parte do Estado, principalmente com os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018), foram promulgações e revogações de Leis, Decretos e Resoluções para a Educação<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Sabe-se que Educação não é a mesma coisa que ensino, que não é igual à instrução, mas que se complementam. De acordo com Libâneo (1994, p. 22), Educação é um conceito amplo que se refere ao desenvolvimento do processo omnilateral do indivíduo, que consiste em transformações sucessivas no sentido histórico e no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, “[...] tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais”, o que consequentemente, “[...] implica em uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática”. A instrução se refere “[...] a formação intelectual, a formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados”, e o ensino “corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução” (LIBÂNEO, 1994, p. 23). Ressalta que há uma relação de subordinação da instrução à educação, pois os processos da instrução são orientados para o desenvolvimento de personalidades específicas, “portanto, a instrução, mediante o ensino, tem resultados formativos quando converge para o objeto educativo, isto é, quando os conhecimentos, habilidades e capacidades propiciadas pelo

especialmente para a Educação Profissional. Por meio das regulamentações (Leis, Decretos e Resoluções), os dirigentes, aos que nos parece, procuram e ainda buscam ajustar a Educação Profissional de acordo com o marco político e ideológico de cada governo, no sentido de formar os jovens trabalhadores para atender aos requisitos impostos pelo mercado de trabalho.

Assim, esta pesquisa tem por objeto de estudo o Ensino Médio Técnico Profissional, na modalidade integrado e concomitante. Nesse sentido busca analisar como o processo educativo ofertado pelo Estado para os jovens, conforme as condições dadas da oferta deste ensino, foram sendo construídas historicamente, no sentido de garantir com que os princípios e fundamentos da empregabilidade prevaleçam, mantendo a reprodução ideológica do capital nas relações educativas e de trabalho para aqueles que participam ou participaram de tal formação.

Tal justificativa se embasa por meio dos princípios ideológicos da acumulação capitalista que norteiam tal aprendizado, no qual se constituiu como uma educação em que as características do discurso da empregabilidade se fazem presente. Segundo Gentili (2005, p. 55) “[...] o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir”. Balassiano (2005, p. 36), contextualiza que no contexto em que se combina modernização tecnológica no processo produtivo, ganhos de produtividade e redução de postos de trabalho, a questão da empregabilidade está “[...] representada por um conjunto de atributos que incluem aspectos relativos à educação formal, à capacidade de aprender permanentemente, de empreender, além de um conjunto de atitudes como iniciativa, autonomia e versatilidade”. Nesse sentido, o Ensino Médio Técnico Profissional acaba sendo um instrumento de controle social por parte do Estado e do Capital, na acepção de responsabilizar o jovem pelo seu sucesso ou fracasso do seu próprio aprendizado, ou seja, em conseguir ou não uma vaga no mercado de trabalho após a conclusão de seus estudos. O Ensino Médio Técnico Profissional se apresenta como um tipo de educação que não

---

ensino se tornam princípios reguladores da ação humana, em convicções e atitudes reais frente à realidade” (LIBÂNEO, 1994, p. 23).

contempla o desenvolvimento social e humano dos indivíduos no que se refere aos aspectos do desenvolvimento e das mutações sobre o mundo do trabalho, pois, são as características mercadológicas sobre o aprender a aprender, e aprender a agir, o aprender a ser e o aprender a conviver, que norteiam as diretrizes curriculares do processo de aprendizado. É um aprender direcionado unilateralmente para formar um jovem futuro trabalhador de acordo com a concepção da multifuncionalidade, da polivalência, da flexibilidade, isto é, um aprendizado em que as questões comportamentais dos indivíduos com o seu processo de trabalho prevaleçam sobre o que denominamos de uma formação humana ampla e condizente sobre o ser social histórico.

Desta forma, partimos da tese de que a formação técnica profissional de nível médio tem por objetivo formar os jovens de acordo com os discursos ideológicos da empregabilidade, visando garantir a responsabilização destes pela sua entrada e/ou manutenção no mercado de trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa busca analisar e problematizar o ensino médio técnico profissional a partir do final do século XX, considerando a concepção de instrumento social estatal com vistas à ideologia da empregabilidade. Para tanto, os objetivos específicos são:

- A) Demonstrar como a Educação Profissional se constituiu como um instrumento de controle social por parte do Estado e do Capital;
- B) Analisar o Trabalho como um princípio educativo que tem sua essência embasada para a acumulação capitalista;
- C) Compreender os reflexos políticos sobre a abrangência do Ensino Médio Técnico Profissional no país;
- D) Desvelar o que se considera importante apreender para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho.

Ressaltamos que a opção pelo interesse da temática em estudo nesta tese decorre da trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora em continuar as discussões e pesquisas acerca da Educação Profissional. Pois, nos anos de 2007 a 2010, atuei como docente no Programa do Jovem Aprendiz, nos cursos de Aprendizagem em Cooperativismo, Aprendizagem em Vendas e Telemarketing, Aprendizagem em Serviços de Escritório e Aprendizagem em Postos de Combustível, e nos anos de 2011 e 2012, como docente no Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no Curso Técnico em Logística. Ambos os Programas oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem

Comercial (SENAC), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Esta atuação resultou na dissertação de Mestrado intitulada “Os Ensinos do Capitalismo: O que o Jovem Aprendiz aprende sob os auspícios do Estado para se tornar um trabalhador”, defendida em abril de 2012, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Em fevereiro de 2013, ingressei como Servidora Pública Federal, no cargo de Professora do Magistério Superior, com dedicação exclusiva, pela Fundação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no qual permaneço. Nesta instituição de ensino sou lotada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Cooperativas, em que leciono disciplinas referente ao Cooperativismo, a Economia Solidária e a História do Trabalho, bem como desenvolvendo projetos de extensão e pesquisa voltados para o tema da Educação Profissional, Trabalho, Mercado e Economia Solidária. Em 2014 e 2015, assumi a coordenação regional pela UFT, da região norte do estado do Tocantins, do Programa referente ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, desenvolvido em parceria com a UFT, MEC e Secretaria Estadual de Educação. Este Programa teve por objetivo a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, bem como aprofundar as discussões, estudos e diagnósticos para auxiliar a formulação de políticas de formação para a organização de propostas imediatas e a médio e longo prazo para a formação inicial e continuada.

Convém ressaltar que de acordo com as modalidades de educação e ensino estabelecidos pela Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e regulamentadas pela Lei nº 11.471 de 2008, a qual alterou determinados dispositivos da LDB de 1996, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidade aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho de modo a adaptar-se com flexibilidade às novas condições de ocupações, a compreensão dos fundamentos tecnológicos dos processos produtivos e o prosseguimento de estudos para o ensino superior. Já na educação profissional técnica de nível médio, deve-se atender à formação geral do educando e prepará-lo para a habilitação e o exercício de profissões técnicas, podendo ser ofertado de forma articulada com o ensino médio ou subsequente a ele. A oferta de forma articulada com o ensino médio pode ser integrada, ou seja, a quem já tenha concluído o ensino fundamental, efetuando-se matrícula única para cada aluno na mesma instituição de ensino, ou concomitante, ofertada a alunos que ingressem no ensino médio ou já estejam cursando, com matrículas distintas para

cada curso. E a oferta, de forma subsequente, se destina a estudantes que já tenham concluído o ensino médio.

Historicamente, a educação técnica profissional de nível médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos da sociedade e do governo, quanto ao seu caráter conteudista, dualista, profissionalizante e terminal. Tanto que se podem observar impactantes momentos relativos aos seus aspectos legais, tais como: Inclusão da Educação Profissional no capítulo III na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Uma ruptura exercida pelo Decreto nº 2.208 de 1997, o qual oficializou a separação da Educação Básica com a Educação Profissional, entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Retomada da ideia de integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico por meio da promulgação do Decreto nº 5.154 de 2004, que regulamentou os artigos 19, 36 e 41 da LDB, prevendo a oferta do ensino médio técnico de nível médio de três formas: integrado, concomitante e subsequente, que se desembocou, posteriormente, nas alterações na LDB por intermédio da Lei nº 11.741/2008, na qual se propõe “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” (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, entende-se educação como um processo amplo e reflexivo em que se equacionam diferentes modalidades educativas presentes nas práticas sociais. Segundo Gohn (2006), o processo educativo pode acontecer pela educação formal, que é aquela associada ao ensino regular, desenvolvida dentro das escolas, institucionalizada e normatizada pelas políticas educacionais quanto pela educação informal, que é aquela em que os indivíduos aprendem com o seu processo de socialização, composta de valores e culturas próprias e que apresenta certa autonomia perante o Estado. Assim, para analisar e problematizar os objetivos deste estudo, tomamos como amostra a educação formal que se materializa pela institucionalização do Ensino Médio Técnico Profissional sob a justificativa de ser um ensejo para que os jovens, ao mesmo tempo em que cursam o ensino médio regular, também tenham uma formação técnica profissional de nível médio, sob a justificativa de que após concluir essa etapa de ensino, estejam aptos para se inserirem no mundo do trabalho.

Convém ressaltar, que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC), do Ministério da Educação, é um instrumento que disciplina e subsidia o planejamento e a oferta de cursos de Educação Profissional Técnico de nível médio, tendo por objetivo orientar as instituições que ofertam tais cursos, os estudantes e a sociedade em geral (BRASIL, 2016). A

primeira edição foi instituída pela Portaria MEC nº 870, em julho de 2008, com base no Parecer do CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CE nº 03/2008. Periodicamente, é atualizado no sentido de contemplar novas demandas oriundas do mercado de trabalho. Tanto, que em 2012 foi publicada por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/2012, como base no Parecer nº 03/2012, sua segunda edição. Atualmente, esse Catálogo está em sua terceira edição e foi atualizado no ano de 2014, em acordo com a Resolução CNE/CEB nº 01 de 2014, com base no Parecer CNE/CEB de outubro de 2014 e publicado no ano de 2016. Nele, encontram-se as denominações dos cursos, discriminados em treze eixos tecnológicos formativos, as respectivas cargas horárias, a infraestrutura necessária para a implementação, o perfil do profissional desejado, o campo de atuação e as ocupações em acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Em conformidade com a terceira edição do CNCT (BRASIL, 2016), a sua elaboração é resultado de um processo participativo, que se iniciou em 2012, no qual participaram os sistemas de ensino, as instituições de educação profissional e tecnológica e os ministérios e órgãos relacionados ao exercício profissional.

Observa-se que são as instituições que compõem o aparelho estatal que discutem e elaboram tal documento, deixando de fazer parte diretamente desse processo a escola, ou seja, os diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos. Tal processo nos evidencia o distanciamento existente entre os que planejam e os que executam, o que geralmente implica em ações não articuladas com a realidade local, e sim, uma ação governamental, que de acordo com a agenda neoliberal do governo, busca articular a formação técnica de nível médio com as necessidades do mercado. Assim, as diretrizes pedagógicas e curriculares que orientam tais formações estão norteadas pelo viés da ideologia mercadológica, deixando que estas se sobressaiam sobre a perspectiva histórico-ontológica da formação humana, já que “as ideias dominantes de uma época sempre foram apenas as ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2018, p. 69).

Nesse contexto, compreendemos que o Ensino Médio Técnico Profissional tem por objetivo formar, por meio de uma especialidade técnica e norteadas por uma educação voltada para o discurso da empregabilidade, os estudantes para que eles possam adquirir as competências necessárias para disputarem uma vaga no mercado de trabalho. Assim, indagamos: Por que o Estado investe precocemente na formação do Ensino Médio Técnico Profissional desses jovens ao invés de, primeiramente, investir na educação de modo geral, para depois oportunizar uma formação para enfrentar o mundo do trabalho? Por que

direcionar o ensino médio regular desses jovens para uma formação condizente com os requisitos que o mercado de trabalho impõe? Por que não dispor de um sistema único de ensino médio, em que as características ontológicas sobre o ser social e as transformações sociais prevaleçam? Por que diante dos altos índices de desemprego que assolam a sociedade, o Estado ainda continua a formar esses jovens para a busca do emprego? O que nos remete a essas indagações é que a formação técnica profissional de nível médio, posta pelo Estado para os jovens matriculados na escola pública, está em conformidade com as estratégias do capital para garantir a reprodução ideológica das relações sociais de trabalho, no sentido de responsabilizar, precocemente, o próprio jovem pelo seu futuro profissional. Porém, são questões que serão analisadas e respondidas e conforme os objetivos específicos desta pesquisa forem sendo tratados no decorrer deste estudo.

Assim, o Estado deixa que as características embasadas em uma formação mercadológica prevaleçam sobre os demais conteúdos curriculares que compõem o processo da formação ontológica sobre o ser humano. Dessa forma, os jovens que cursam e/ou cursaram tal ensino, são formados de acordo com sua origem de classe social, ou seja, uma educação direcionada para a classe trabalhadora, já que é assim que se processam as relações sociais orientadas pelo modo de produção e o mercado de trabalho, em que o processo de aprendizado está submetido às determinantes mercadológicas, deixando de contemplar um ensino em que o desenvolvimento da consciência crítica sobre o ser social prevaleça.

Para atender ao processo de construção desta pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, necessitávamos de um referencial que nos oferecesse elementos para problematizar a sociedade, a educação e as formas de trabalho em sua totalidade, de acordo com as contradições e conexões com que os fenômenos vão sendo negados e preservados na sociedade. Nesse sentido, optamos pelos princípios e fundamentos da Teoria Sócio Histórica, que se fundamentam nos pressupostos do materialismo histórico dialético, que de acordo com Krapívine (1986, p. 161) “[...] ao revelar a contradição principal dum processo equivale ao descobrimento da sua essência”. Isto porque as contradições de determinados fenômenos estão vinculadas a uma concepção de realidade e de mundo engendrada pela dinâmica e transformações da sociedade capitalista, que ao considerar as características específicas, as conexões e relações internas do objeto pesquisado, nos permitirão desvendar o conjunto de procedimentos não manifestados aparentemente, pois fenômeno e essência não se exprimem em tempo real. Para o referido autor, o termo materialismo se refere à condição real da

existência humana, o termo histórico como apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético como o movimento de contradições produzidas no desenvolvimento da própria história. Esse desenvolvimento é um processo em que um fato novo nega e substituiu o anterior, “no entanto, o novo nunca destrói o velho totalmente. [...] conserva o que o velho tem de positivo, isto é, o novo enriquece-se com o melhor que o desenvolvimento anterior tinha” (KRAPÍVINE, 1986, p. 177).

Cury (1985), mostra que os fatos ou fenômenos precisam ser identificados e problematizados de acordo com as categorias metodológicas universais do próprio método, a saber: a totalidade (compreensão das relações e conexões das particularidades que contemplam a totalidade concreta na dimensão social e histórica); a mediação (estabelece as conexões entre as particularidades dos diferentes aspectos ligados, historicamente, e que caracterizam a realidade na qual o sujeito está inserido na sociedade); práxis (atividade consciente de transformação do mundo humano e de si mesmo) e a contradição (movimento social constante que possibilita condições reais para atingir a transformação dos fenômenos).

Esse método permite analisar o objeto pesquisado dentro de uma totalidade social articulada, no sentido de preservar suas especificidades e visualizar as relações e mediações que se estabelecem com outros fenômenos nos espaços em que ocorrem e se contradizem. É preciso ver além das aparências que geralmente nos revelam fatos superficiais, que ainda não se constituem em conhecimento aprofundado sobre a realidade. Nessa proposição, a teoria é a forma de organização do conhecimento, porque “para conhecer, é preciso superar o que é aparente, para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento” (KUENZER, 2017, p. 343).

Desse modo, o movimento possibilita contextualizar e compreender os mecanismos que, historicamente, fizeram e fazem com que o Ensino Médio Técnico Profissional se mostre muito mais como difusores que buscam garantir a ideologia da empregabilidade, por meio de um discurso moral e mascarado, como condições para preservar a hegemonia da superestrutura da sociedade. Ou seja, busca muito mais alimentar as condições necessárias à sobrevivência do capital do que oferecer aos jovens processos educativos que os tornem sujeitos conscientes, críticos e autônomos para uma transformação social. Mas o que podemos perceber é que o ensino médio técnico profissional, ao reproduzir as condições ideológicas direcionadas para a empregabilidade, faz com que os jovens sejam, ao mesmo tempo,



produzidos por essa realidade, e assim, os mantém como indivíduos de uma determinada classe social que está subordinada ao sistema capitalista. Tanto, que de acordo com Kosik (1995), no método do materialismo histórico dialético, a totalidade aparece como categoria de análise da realidade, o que significa que “[...] conhecimento de fatos e conjunto de fatos vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real” (KOSIK, 1995, p.41).

Pressupõe o uso de uma abordagem quanti-qualitativa, construída a partir da pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas no campo investigativo, na medida em que há uma interação na complementariedade entre ambas, conforme as particularidades com que os fenômenos aparentemente manifestados vão sendo analisados e interpretados nas suas particularidades e relações que assumem na realidade material. Para Minayo e Sanches (1993, p. 247) a objetividade e subjetividade não podem ser tidas como oposições contraditórias, devem ser analisadas e aprofundadas em seus aspectos e significados concretos e essenciais, “assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”. Nesta mesma linha de argumentação, Gatti (2012, p. 29) salienta que quantidade e qualidade não se encontram totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que a quantidade é um significado atribuído a um determinado fenômeno que precisa ser interpretado “[...] por um olhar mais amplo, que implica a conjugação de fontes variadas de informação sob uma determinada perspectiva epistêmica”.

Usando dados de natureza quantitativa ou de natureza qualitativa, além da compreensão dos limites das mensurações ou das tematizações e categorizações e seus significados, da noção quanto aos erros de medida e probabilísticos, dos vieses categoriais e das configurações subjetivas, é necessário que os dados e as análises sejam colocados em contexto, em dadas circunstâncias ou numa conjuntura e não tomá-los em si. Isto é o que nos permite dar sentido, construir significados a partir deles. (GATTI, 2012, p. 31).

A pesquisa bibliográfica é um procedimento investigativo em busca do conhecimento científico e da base fundamental para a construção do todo da pesquisa. Permite acessar os estudos teóricos das pesquisas e reflexões sobre literatura científica das teorias da produção acumulada sobre a temática em estudo, tanto impressa quanto por mídia eletrônica, como: livros, artigos científicos, teses, dissertações, conferências, revistas, dentre outros. Para Boccato (2006, p. 266), a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema ou

hipótese a partir das contribuições científicas, “esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”.

A pesquisa documental visa identificar e extrair dados de documentos oficiais relacionados à questão de interesse do objeto pesquisado, a fim de produzir novos conhecimentos na perspectiva de compreender os fenômenos que as fontes documentais revelam. De acordo com Flick (2009), as escolhas dos documentos devem permitir ao pesquisador não apenas manter o foco nos conteúdos explícitos no mesmo, como também considerar o contexto e suas funções, uma vez que são meios de comunicação que foram construídos para algo específico. Ressalta, ainda, que os documentos são o ponto de partida para uma análise interpretativa de inferências legítimas para a construção da pesquisa, pois “os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais” (FLICK, 2009, p. 237).

Para atender aos objetivos propostos e a necessidade de organização e exposição dos resultados desta pesquisa, estruturamos a tese a partir desta Introdução (Capítulo 1), da seguinte maneira:

O Capítulo 2 - Estado, Capital, Trabalho e Educação a partir do final do século XX - atenderá ao objetivo específico de letra A (Demonstrar como a Educação Profissional se constituiu como um instrumento de controle social por parte do Estado e do Capital). Nele, será apresentada a trajetória da Educação Profissional de nível médio técnico desenvolvido no Brasil a partir do final do século XX. A intenção é que ao tomar o Ensino Médio Técnico Profissional com características que se vinculam à nova ordem econômica, caracterizada pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, poder-se-á compreender como, historicamente, a política da Educação Profissional Técnica posta pelo Estado para os Jovens se vincula como um instrumento mercadológico de preparação e formação para a classe social que vive do trabalho. Desse modo, abordaremos as condições que fizeram e/ou fazem com que a relação entre trabalho e educação percam a concepção centrada na perspectiva histórico-ontológica da formação humana para a condição de mercadoria.

O Capítulo 3 - A política social da formação do trabalhador implementada por meio de Ensino Médio Técnico Profissional como mecanismo de controle social do Estado para o Capital - atenderá o objetivo específico de letra B (Analisar o Trabalho como um princípio educativo que tem sua essência embasada para a acumulação capitalista). Nesse capítulo

apresentamos as políticas sociais de formação do trabalhador no âmbito da formação e do ensino técnico profissional posto pelo Estado a partir do final do século XX, a organização e gestão da força de trabalho mediante a flexibilização nas relações de trabalho e produção e as essências educativas que acabam por nortear as diretrizes pedagógicas dessa aprendizagem. O intuito é mostrarmos como o Estado e o Capital mantêm o controle da política social do trabalho e da educação, no sentido de disseminar valores formativos para uma determinada classe social, em que a ideologia voltada para as competências profissionais e a empregabilidade prevaleçam.

O Capítulo 4 – O Ensino Médio Técnico Profissional no Brasil: abrangência e expressão dos reflexos políticos para a empregabilidade - atenderá os objetivos específicos de letra C e D (Compreender os reflexos políticos sobre a abrangência e expressão do Ensino Médio Técnico Profissional no país e desvelar o que se considera importante apreender para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho). Nesse capítulo analisamos o Ensino Médio Técnico Profissional no Brasil, levando em consideração a abrangência e a expressão dos seus reflexos políticos para a empregabilidade. Inicialmente, será apresentada a abrangência que o Ensino Médio Técnico Profissional tem nas cinco regiões brasileiras, a saber: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, especificamente com relação ao quantitativo de matrículas obtidas para esse nível de ensino e analisado entre os anos de 2015 e 2019, bem como o percentual estatístico referente à cor e raça desses alunos (as) matriculados (as). Em seguida, será realizada uma análise das expressões da abrangência desse ensino no país e das diretrizes curriculares nacionais que embasam tal formação. O intuito é mostrarmos como o Ensino Médio Técnico Profissional, que se expressa no país, ainda preserva as condicionantes históricas que o caracterizam como sendo uma formação destinada aos jovens, filhos (as) da classe que sobrevive do trabalho, por meio de um discurso moral e mascarado posto pelo Estado para a empregabilidade.

Nas considerações finais, apresentaremos como a relação estabelecida entre a educação e o trabalho, especificamente a educação profissional técnica de nível médio, foi se constituindo como um conjunto de determinações e funcionalidades vitais para a reprodução ampliada do capital, principalmente a partir da conjuntura econômica e social que se estabeleceu no Brasil a partir do final do século XX. Nesse sentido, o Estado, que detém o poder de legislar e oferecer a Educação na sociedade, acaba por se submeter às exigências e diretrizes oriundas das necessidades do mercado de trabalho; exercendo, dessa forma, um

controle social sobre como, quais e para qual classe social se destina tal aprendizado. Este em que as noções baseadas na empregabilidade e nas competências e habilidades profissionais se materializam como condições essenciais que acabam por responsabilizar o próprio jovem pelo seu ingresso e/ou manutenção no mundo do trabalho.

Contudo, esperamos que os resultados desta tese sejam relevantes para contribuir e subsidiar as discussões entre pesquisadores e profissionais que atuam com o ensino médio e com o Ensino Médio Técnico Profissional dos jovens, no sentido de possibilitar reflexões acerca de como esta política pública posta pelo Estado vem se manifestando e proliferando em prol das necessidades oriundas para a manutenção e reprodução do capital.

## **CAPÍTULO 2**

### **2 ESTADO, CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DO FINAL DO SÉCULO XX**

De acordo com a historicidade da sociedade capitalista, o Estado brasileiro assume o papel de estabelecer medidas governamentais nas relações obtidas entre trabalho e educação, com a finalidade de atender aos interesses da classe detentora dos meios de produção e, assim, contribuir para fortalecer a acumulação do capital e sua hegemonia na sociedade. Nesse viés, o processo educativo se torna parte integrante do capital, no sentido de manter uma ideologia em que a educação acaba sendo utilizada para preparar a força de trabalho para o mercado. Tanto que Saviani (2008), mostra que a preparação dessa força de trabalho é parte integrante do projeto educativo posto pelo Estado, que de acordo com os marcos históricos da sociedade capitalista vai estruturando e reestruturando o ensino em consonância com as mudanças processadas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia no espaço produtivo.

A educação, e neste caso a educação profissional, assume um aspecto ideológico essencial de preparar e facilitar o acesso dos jovens ao mercado de trabalho, pois seu caráter pedagógico ostenta a característica de uma formação que não traz a essência ontológica que medeia a relação entre o trabalho humano e a natureza. Se constitui como um objeto de controle social por parte do Estado e do capital, no sentido de capturar a subjetividade do jovem, como um mecanismo de responsabilizá-lo individualmente pela sua própria entrada e/ou manutenção no mercado de trabalho, ou seja, o discurso da empregabilidade (ALVES, 2000). Dessa forma, o Estado não deixa transparecer para a sociedade de que não existe emprego para todos, mas sim, que são os jovens que não conseguem durante o seu processo de aprendizagem apreender as características essenciais que contribuem fundamentalmente para que ocupem um posto de trabalho.

Considerando tal antagonismo, abordaremos neste capítulo as relações estabelecidas entre Estado, Capital, Trabalho e Educação Profissional, como parte integrante de um amplo processo decorrente da complexidade das relações produtivas que são fundadas na contradição da sociedade dividida em classes sociais, os que compram o trabalho e os que vendem sua força de trabalho aos que compram. Nesse contexto, o Estado, entendido de modo geral como uma organização política que mantém sua soberania na sociedade, exerce a

função e o controle social de legitimar uma educação que não contemple o desenvolvimento social e crítico do indivíduo. De acordo com Mészáros (2008, p. 39) a submete ao impacto incorrigível da lógica do capital ao longo do seu desenvolvimento histórico, que no atual contexto do sistema produtivo, marcado pela inovação da ciência e da tecnologia nas relações oriundas de produção “[...] subjuga aqueles que deveriam ser mantidos sob o mais estrito controle, no interesse da ordem estabelecida”. Em conformidade com esse estudo, entendemos então que esse controle se estabelece, dentre outras funções, em formar jovens para aceitar que é por meio do seu próprio esforço e responsabilidade que eles conseguirão conquistar o seu espaço no mercado de trabalho. Nesse sentido, o projeto educacional que o Estado vai assumindo na sociedade capitalista mantém um viés ideológico centrado em um aprendizado que submete o desenvolvimento da consciência dos jovens a favor da ordem social vigente do capital.

Percebe-se, assim, que as relações estabelecidas entre Estado e Capital, a partir do final do século XX, em função da decorrência da crise estrutural que o sistema capitalista começou a ter, implicou nas questões envolvendo trabalho e educação. Dentre outros aspectos, essa crise foi propiciada pelo esgotamento do modelo de produção baseado no apogeu do taylorismo-fordismo e das políticas sociais da fase Keneynsiana, que são as políticas de intervenção estatal para o pleno emprego (ANTUNES, 2009). A partir de então, no início dos anos de 1990, o Brasil centrou-se bruscamente na condução das suas políticas públicas de governo ao receituário neoliberal, favorecendo as privatizações de partes fundamentais do setor público estatal, as isenções fiscais e tributárias, a liberalização comercial e financeira, bem como o avanço do trabalho terceirizado por meio da flexibilização das relações trabalhistas e previdenciárias. Todavia, o final dos anos de 1980 e os anos de 1990, é um marco político e social para o Brasil, pois de acordo com Draibe (1998), em 1984 iniciou-se o processo de redemocratização do Estado brasileiro, após viver um longo período ditatorial, que culminou com a promulgação da Constituição Federal da República, em 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

No que se refere ao direito social ao Trabalho e a Educação, em especial a Educação Profissional, convém ressaltar que essas legislações trouxeram contribuições e conquistas importantes para a sociedade. No entanto, tais leis ainda foram insuficientes para proporcionar uma educação pelo trabalho e para a vida do jovem, em que o desenvolvimento

de uma consciência crítica do educando e do seu ser social se tornem questões relevantes no processo educacional. Isto, em função de terem sido estruturadas em conformidade com os interesses hegemônicos da classe capitalista e, portanto, submetida ao ideário do Estado neoliberal.

Assim, de acordo com a teoria marxista, em que a historicidade dos fatos é essencial para entendermos como os fenômenos que se manifestam na atualidade preservam em sua essência propriedades fundamentais para a manutenção do Capital, torna-se necessário demonstrarmos como o trabalho foi perdendo sua característica ontológica no desenvolvimento das relações produtivas, pois de acordo com Marx e Engels (2009), o trabalho assume uma categoria fundante na produção da vida do ser social, tratados como indivíduos conscientes que buscam a transformação individual e social pelo seu trabalho. Entretanto, a partir do momento em que o trabalho passa a ser mantido como um objeto mercadológico, em que quem compra adquire o direito de utilizá-lo para satisfazer suas necessidades, a força humana passa a ser unicamente um apêndice das necessidades do capital. Nessa relação, o trabalho se assume como uma propriedade do capital, que tem no Estado a mediação necessária de acordo com as particularidades que o modo de produção capitalista vai assumindo ao longo da sociedade.

Essa mediação se estabelece nas formas com que o Estado vai reestruturando as características que norteiam o processo educativo, tornando a educação, em especial a educação profissional, um objeto de negociação entre capital e Estado. Para Gramsci (1976), a educação na sociedade capitalista se constituiu como aparelhos privados que buscam garantir a ideologia dos discursos da classe dominante sobre os demais, refletindo em uma tendência personalista no controle da sociedade.

Nesse sentido, percebe-se que, historicamente, a Educação Profissional foi apresentada pelo Estado brasileiro como um mecanismo para formar a força de trabalho necessária para a industrialização e, por sua vez, o ensino profissional se institucionaliza na agenda educacional do Estado como um instrumento de preservar determinados discursos ideológicos que, além de manter a formação unilateral dos jovens, atenda também as necessidades da ideologia neoliberal.

## **2.1 Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as implicações no direito social à educação**

Segundo Fiori (2001), o final do século XX, especificamente a partir dos anos de 1980, o sistema político, econômico e educacional sofreu significativas mudanças em função do processo de redemocratização do Estado brasileiro, ocorrido em 1985, pois saímos de um extenso período em que se fez presente um Estado totalmente autoritário, governado pela ditadura das forças militares, visando atender as necessidades econômicas da classe burguesa nacional e internacional, para começarmos a constituir um Estado civil e democrático, voltado para o desenvolvimento de uma consciência de direitos e cidadania, e que reinstaurasse a liberdade democrática na sociedade.

Ademais, em 1988, três anos após a reinstauração do regime político- democrático, foi promulgada pelo Presidente da República, José Sarney, a Constituição Federal da República, conhecida como constituição cidadã, a qual busca garantir direitos e políticas sociais com relação à educação, à saúde e ao trabalho, bem como definir as atribuições e competências entre os órgãos federal, estadual e municipal, visando garantir tais direitos. Em seu Capítulo II, que trata Dos Direitos Sociais, o artigo 6º assegura que “São direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistências aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Para Draibe (1998), a Constituição Federal da República de 1988 veio reafirmar os princípios das reformas pretendidas, respondendo às demandas da sociedade por uma maior equidade, democracia e participação, no sentido de buscar um acerto de contas com o autoritarismo que o país vivenciara no período do regime militar. É importante ressaltar que essa Constituição é um avanço para a sociedade brasileira na medida em que traz um “[...] caráter redistributivista das políticas sociais, assim, como de uma maior responsabilidade pública na sua regulação, produção e operação” (DRAIBE, 1998, p. 16). Ainda de acordo com a autora, a Constituição Federal da República registra:

A ampliação e extensão dos direitos sociais; a concepção de seguridade social como forma mais abrangente de proteção; um certo afrouxamento do vínculo contributivo como princípio estruturante do sistema; a universalização do acesso e a expansão da cobertura; a recuperação e redefinição de patamares mínimos dos valores dos benefícios sociais e, enfim, um maior comprometimento do Estado, projetando mesmo um



acentuado grau de provisão estatal pública de bens e serviços sociais. (DRAIBE, 1998, p. 16).

Concomitantemente a esse processo de redemocratização do Estado brasileiro na década de 1980, o mundo capitalista, nos anos de 1970, começou a expressar sinais evidentes da crise estrutural do capital e de sua produção, e “impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita instalar-se em toda parte, explorar em toda parte, estabelecer relações em toda parte” (MARX; ENGELS, 2018, p. 49).

De acordo com Antunes (2009), houve o aumento do preço da força de trabalho conquistado nos anos de 1940 e intensificado pelas lutas sociais em 1960; o esgotamento do padrão de produção taylorista/fordista, em resposta ao desemprego estrutural que se iniciava; a centralidade do capital financeiro dando início ao processo de internacionalização da economia; a crise do Estado do bem-estar social acarretando a retração dos gastos públicos e o incremento das privatizações e da flexibilização do processo de produção foram elementos constitutivos que exprimiram “[...] em seu significado mais profundo, uma crise estrutural do capital, em que se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro” (ANTUNES, 2009, p. 33).

No entanto, como historicamente o capital nunca foi negado, pois “[...] a história anterior nada mais é do que uma abstração formada a partir da história posterior, uma abstração a partir da influência ativa que a história anterior exerce sobre a posterior” (MARX; ENGELS, 2009, p. 54), o mundo capitalista buscou respostas emergenciais, mas de caráter superficiais, para reestruturar a crise estrutural do capital, no sentido de conservar a sua hegemonia perante a sociedade. Ou seja, buscou condições para reorganizar seus pilares e não os transformar, mas sim, preservar os fundamentos essenciais que sustentam o dinamismo do capital, no qual a atuação política e econômica do Estado favorece.

Assim, os países capitalistas que comandam as economias mundiais, como por exemplo, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, iniciaram um significativo processo de reorganização do capital que pode ser definida pela “[...] aceleração intensa dos processos de internacionalização e mundialização, inerentes ao capitalismo desde sua fase inicial nos séculos XV e XVI” (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 84). Essa internacionalização econômica, que propiciou a interligação e a movimentação do capital financeiro para qualquer parte do mundo, só foi possível ser realizada devido ao surgimento da tecnologia que despontava, o que ficou conhecido como a Terceira Revolução Industrial e Tecnológica, “com

vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores” (ANTUNES, 2009, p. 33).

Convém ressaltar, que essa reorganização da mobilidade do capital no cenário mundial, por meio do desenvolvimento da tecnologia, levou a transformação do mundo em um só mercado; intensificando, dessa forma, a dominação do capital financeiro, que é a fusão do capital bancário com o capital industrial nas economias mundiais. Assim, a concorrência entre as principais instituições que compõem o sistema capitalista atingiu patamares elevados, formando agrupamentos monopolistas internacionais para controlar e expandir suas organizações de dominação para qualquer parte do mundo. Segundo Havery,

As inovações tecnológicas e financeiras desse tipo têm desempenhado um papel que coloca todos nós em risco sob uma lei de especialistas que não tem nada a ver com a preservação do interesse público, mas tudo a ver com o uso do poder de monopólio dessa experiência para ganhar bônus enormes para os especuladores entusiastas, que aspiram a ser bilionários no prazo de dez anos e, assim, garantir a adesão imediata à classe dominante capitalista. (2011, p. 87).

Essas transformações econômicas mundiais que começaram a transformar o mundo em apenas um só mercado só foram possíveis acontecer com o advento de um novo modelo político de governo, o Estado neoliberal, que de acordo com Fiori (1997, p. 214) apresenta “[...] uma ideologia que consegue ser quase universalmente hegemônica”. O neoliberalismo reforça o ideal de competitividade no mercado de privatização dos bens públicos por meio da desmontagem do setor estatal, da desregulamentação dos direitos do trabalhador, da diminuição dos impostos sobre o capital e da redução dos investimentos com gastos públicos e políticas sociais. O Estado neoliberal, parte da ideia de um Estado mínimo, o qual transfere para o setor privado responsabilidades para com a sociedade, especificamente com relação à tendência de crescimento do emprego. Dessa forma, legitima-se uma verdade vingança do capital contra a sociedade, nomeadamente, contra a classe trabalhadora e seus filhos (as), já que a “[...] a retórica sobre a liberdade individual, autonomia, responsabilidade social e as virtudes de privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista” (HAVERY, 2011, p. 16).

A ascensão do neoliberalismo na sociedade capitalista não aconteceu de maneira linear em todos os países, mas sim, foram assumindo gradativamente contornos específicos até chegar à atual fase em que se encontra. De acordo com Fiori (1997), a conquista dessa

hegemonia mundial ocorreu no ano de 1979, no governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e posteriormente em 1980 e 1982, respectivamente, nos Estados Unidos e Alemanha. Esse é o momento inicial que o Estado neoliberal se organiza “[...] em torno do tripé básico da ‘desregulamentação’, da ‘privatização’ e da ‘abertura comercial’” (FIORI, 1997, p. 217), e a partir de então, esse tripé se consagra e se difunde pelos demais países a partir das recomendações dos organismos multilaterais, como por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

No Brasil, a aplicação da agenda neoliberal aconteceu por meio do Consenso de Washington, realizado no ano de 1989 nos Estados Unidos, que se consolidou na materialização dos princípios fundados no mercado e nas “[...] reformas patrocinadas pelo ideário liberal-conservador que buscaram, prioritariamente, dispensar e rejeitar o Estado de outras funções que não a de assegurar a estabilidade macroeconômica” (GARLIPP, 2001, p. 28). Foi com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989 e com a Constituição e início de seu governo em 1990, que “iniciou-se uma maior e explícita inserção subordinada às condições da nova ordem internacional e ao receituário de ajustes proporcionados pelos organismos internacionais” (MATTOSO, 1995, p. 14). Em seu breve período de governo (1990-1992), o qual foi interrompido por meio de impeachment, impôs-se o receituário neoliberal em que precisou “[...] se envolver ao ‘mínimo’ com as questões econômicas de modo a garantir ao mercado aquilo que for possível e negociável” (LIMA, 2010, p. 20). Entretanto, com o acesso do vice-presidente, Itamar Franco, à presidência da República em 1992, em decorrência do impedimento de Fernando Collor de Melo, a agenda neoliberal ficou um pouco comprometida. Segundo Canani (2003, p. 77), o governo Itamar defendeu políticas de proteção à indústria nacional, e “[...] a política externa seria caracterizada por uma retomada das linhas e ação do Estado desenvolvimentista”. Porém, em 1995, com a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a agenda neoliberal volta a ser retomada por meio de emendas constitucionais e mudanças vinculadas à reforma do Estado, “entre estas estavam as reestruturações administrativa, previdenciária, política, fiscal, e a Reforma Educacional, que aqui nos interessa em particular” (LIMA, 2010, p. 18).

Entende-se que o final do século XX foi um marco para o reordenamento do capital por intermédio do processo de mundialização das economias globais e da atuação política do Estado neoliberal, deixando que o mercado, por si só, regulasse o sistema econômico, no sentido de assegurar o poder e a renda da classe capitalista e das instituições financeiras, em

detrimento das políticas e demandas oriundas da sociedade. O papel do Estado acaba por configurar-se minimamente com as questões econômicas e sociais, e ao máximo em deter ao seu controle a organização/reorganização e estruturação/reestruturação de determinadas obrigações de cunho social, ou seja, daquilo que não conseguisse privatizar, pois “o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria auto-reprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve-se subordinar absolutamente” (MÉSZÁROS, 2002, p. 800).

Segundo Osório (2005), a sociedade capitalista constituiu um espaço de forças sociais que foram criadas e implantadas com resultado da presença e articulação de classes sociais que se confrontam. Diante disso, convém destacar que a Constituição Federal de 1988 apresenta os anseios resultantes dos interesses tanto da classe dominante, os donos dos meios de produção, quanto da classe dominada, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho para a classe dominante, pois o Estado, por meio do poder político de suas relações e de seu núcleo de articulação, se apresenta como a única instituição capaz de fazer com que os interesses sociais possam se apresentar como se fossem interesses de toda a sociedade e, assim, sintetiza os interesses particulares da classe dominante, no sentido de expressar esses interesses sobre a classe dominada (OSÓRIO, 2005).

Neste sentido a Constituição Federal de 1988 trouxe uma certa responsabilidade para o Estado, principalmente na questão de reestruturar e regulamentar as políticas públicas sociais de trabalho e educação para os jovens na sociedade. Tanto que para poder assegurar tais políticas, conforme garantido pelo artigo 6º da Constituição Federal, foi promulgado em 1990, na gestão do Presidente Fernando Collor de Melo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No que se refere ao trabalho e a educação, o Capítulo IV, artigo 53, deste Estatuto, assegura que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. E em seu Capítulo V, artigo 68, § 1º, mostra que “entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo”, ou seja, o caráter educativo deve estar presente em todo o processo de profissionalização dos jovens.

Porém, ao mesmo tempo em que o Estado regulamenta a questão do trabalho e da educação da população jovem por meio do ECA, é importante ressaltar que tal documento expressa a orientação do pensamento neoliberal que estava em curso. Isto porque traz a

família, a comunidade, a sociedade e o poder público estadual e municipal para poderem juntos operacionalizar tais questões.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, art. 4º).

O que podemos presenciar é o desmonte de um Estado que queria ser social, mas que o novo modelo de governo, pautado pelas orientações do sistema econômico, delimita suas funções. Nessa perspectiva, as políticas sociais se ajustam por meio da articulação com a sociedade civil com os demais poderes públicos e com a iniciativa privada. Segundo Lima (2010, p. 26), “nesta lógica, a democracia e a democratização não são obras do acaso. São opções e construções históricas. São escolhas de um projeto de sociedade e de educação” que se fundamentam em preceitos neoliberais e em espaços demandados pelo mercado. Dando prosseguimento aos princípios neoliberais e ao desmonte do Estado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, promulgada em 1996, no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e também ressalta a responsabilidade e o dever da família para junto do Estado sobre a Educação.

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. (BRASIL, 1996, art. 2º).

Observa-se que a questão da Educação, especificamente a Educação Profissional, é tratada evidentemente pelo Estado tanto no ECA de 1990 quanto na LDB de 1996, em que a qualificação para o trabalho e a profissionalização aparecem como um mecanismo para proporcionar atividades educativas e laborais para os Jovens. Tais legislações foram estruturadas tendo por base uma educação orientada para o trabalho, conforme apresentados nesses artigos retirados da LDB.

Art. 22 - A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores;

Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos terá como finalidade: [...] II- a preparação básica para o

trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Art. 39 - A educação profissional, integra as diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (BRASIL, 1996).

Buscando então operacionalizar essa orientação para o trabalho, em 1997 foi também promulgado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 2.208<sup>2</sup> e a Portaria nº 646 - MEC<sup>3</sup>, os quais trataram exclusivamente da Educação Profissional. Assim, a educação profissional passa a compreender os seguintes níveis:

Art. 3º: I - Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - Técnico: destinado a proporcionar habitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - Tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997, art. 3º).

Com relação ao objeto de estudo desta pesquisa, o Ensino Médio Técnico Profissional, o Decreto nº 2.208/97 promoveu a separação entre o ensino médio e o ensino técnico profissional, na medida em que este passou a ter organização curricular própria independente do ensino médio, conforme destacado no artigo 5º: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). De acordo com Kuenzer (2005), a aprovação desse Decreto foi um retrocesso histórico com relação à equivalência entre o ensino médio e a educação profissional conquistada pela LDB nº 4024 de 1961, ao mesmo tempo em que anulou o desenvolvimento de um projeto educacional progressista, na medida em que o ensino técnico passou a ser estruturado em disciplinas próprias, agrupadas em forma de módulos, de caráter terminal e habilitação específica<sup>4</sup>, resgatando assim, a dualidade estrutural.

---

<sup>2</sup> Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>3</sup> Portaria do Ministério da Educação nº 646, de 17 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do dispositivo dos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

<sup>4</sup> Para informações mais detalhadas, consultar o Decreto nº 2.208 de 1997.

Com relação ao ensino profissional básico, ainda na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso foram implementados, com abrangência nacional, programas e projetos direcionados para a qualificação e formação profissional para os jovens com idades entre 14 e 29 anos, tais como: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), no ano de 1995, e no ano de 2000 o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e o Programa do Menor Aprendiz. Esses mecanismos têm por objetivo proporcionar a essa clientela, por um período de tempo determinado, uma qualificação e/ou formação profissional para inseri-los no mercado de trabalho. Cabe ressaltar que:

A política de educação profissional do governo de FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 13).

Compreende-se, portanto, por parte do Estado, uma atuação com relação ao seu dever de cumprir com sua função social perante a sociedade, especificamente com relação ao fomento ao trabalho e educação para os jovens. Porém, o caráter educativo que norteia esse processo educacional foi sendo construído em conformidade com a reestruturação com que o capital e o Estado foram tendo a partir do final do século XX, pois “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43). Na verdade, o que verificamos é que a reforma educacional profissional da década de 1990 foi estruturada para a denominada sociedade da informação e do conhecimento, na medida em que há a transposição dos princípios empresariais para a educação, como eficiência, produtividade, competência e profissionalização.

A partir do ano de 2003, até o ano de 2016, assumem a Presidência da República um governo do Partido dos Trabalhadores, Luís Inácio Lula da Silva, que atuou por dois mandatos consecutivos, de 2003 a 2010, e Dilma Rousseff, a partir de 2011, sendo que ela não conseguiu finalizar seu segundo mandato como Presidenta da República, sendo destituída por meio de um impeachment, no ano de 2016.

Uma determinada parcela da sociedade, aquela que luta contra o neoliberalismo e por uma educação em que o processo de formação centrado na totalidade humana prevaleça, esperava que no primeiro mandato do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva houvesse um rompimento com a agenda neoliberal que vinha sendo colocada em prática pelos governos anteriores. No entanto, este rompimento não aconteceu, pois “[...] o capital constituiu uma poderosíssima estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo social, à qual todos, inclusive os seres humanos, devem se adaptar” (ANTUNES, 2009, p. 25). O que assistimos foi um governo<sup>5</sup> que, de certa forma, manteve as privatizações, aumentou as receitas com os gastos públicos e incluiu em suas propostas políticas determinadas ações voltadas para o social, mas por outro lado, não deixava de atender aos requisitos impostos pela necessidade do mercado, ou seja, mesclou políticas voltadas para o mercado e para a questão social. Diante disso, a autora desta tese coloca-se inteiramente de acordo com as seguintes afirmações: “nenhum governo brasileiro pós-ditadura militar, e eleito diretamente pelo povo, rompeu com os mandamentos neoliberais, nem mesmo os que se identificavam com projetos de esquerda” (PEREIRA, 2012, p. 740). E que de acordo com Boito Jr. (2012), os governos de Lula e Dilma não romperam com o projeto neoliberal que já se encontrava em curso, porém, moderaram seus efeitos negativos, na medida em que conseguiram mesclar a agenda neoliberal com as questões sociais, principalmente para as camadas populares.

---

<sup>5</sup> O governo do PT que se iniciou com os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016) se inserem em um projeto de governo, denominado neodesenvolvimentista, identificáveis na relação entre as políticas de conteúdo social e os imperativos neoliberais que negam a intervenção social do Estado. Trata-se de uma analogia aparentemente contraditória e de relações de disputas internas no governo, que busca estabelecer políticas sociais através de programas de combate a pobreza e miséria, ao mesmo tempo em que se compromete em subordinar o Estado aos interesses estratégicos do grande capital, conforme destacado na “Carta ao Povo Brasileiro”, escrita por Lula, em junho de 2002 (SAMPAIO Jr., 2014). Segundo Pereira (2012, p.745), o governo Lula manteve uma postura ambígua, pois ao mesmo tempo em que continuou seu governo com a herança recebida de FHC, promoveu a recuperação do crescimento da economia, aumentou o salário mínimo e o poder de compra da população, empenhou-se em amenizar a informalidade do trabalho por meio do trabalho autônomo regulado e da expansão das micro e pequenas empresas, tendo como direção “a geração alternativa de trabalho e renda”. Neste sentido, difundiu-se a ideia de que o Brasil vivenciava uma era neodesenvolvimentista, o que de acordo com Pereira (2012, p.746) não se confere, porque existe um paradoxo que deve ser levado em consideração, de que “esse governo melhorou, sim, as condições sociais de muitos brasileiros, mas, ao mesmo tempo, melhorou muito mais a remuneração do capital financeiro, industrial e do agronegócio que operam no país”. Assim, estas características “não são suficientes para assegurar um novo padrão de desenvolvimento econômico e social”, quando comparado com as formas de organização entre as políticas de cunho social e a hegemonia do grande capital (BOSCHETTI, p. 7, 2013).



No que se refere à Educação Profissional, em 2004, na primeira gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208 e a Portaria nº 646 - MEC, ambos de 1997, que promoveu a separação entre o ensino médio e o ensino profissional, foram revogados e substituídos pelo Decreto nº 5.154/2004. Esse dispositivo trouxe em seu artigo 2º duas premissas básicas para o ensino, a saber: A centralidade do trabalho como um princípio educativo e a indissociabilidade entre a teoria e prática durante todo o processo de aprendizagem. Consideramos um avanço tais premissas para a formação profissional dos jovens, pois coloca à frente o princípio fundamental da totalidade humana, resgatando um ensino em que se integra a ciência e a cultura humanística, visando o desenvolvimento das diversas potencialidades do ser humano social. Diante dessa perspectiva, a profissionalização não seria um fim em si mesmo e nem atenderia aos objetivos imediatistas da reprodução ampliada do capital, mas sim, possibilitaria aos jovens uma formação humana integral e totalitária.

De acordo com Frigotto (2005, p. 26), a minuta que culminou com o Decreto nº 5.154/04 teve diversas versões geradas por um conjunto de disputas, o que resultou em um documento híbrido que não expressou mudanças estruturais significativas, pelo contrário “[...] é a expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda com alianças cada vez mais conservadoras”. No entanto, podemos entender que tal Decreto abriu a possibilidade de se reestabelecer a integração entre o ensino médio e a educação profissional, antes impedida pelo Decreto nº 2.208 de 1997, pois de acordo com o parágrafo primeiro do artigo 4º, do Decreto 5.154/04, o ensino médio poderá ser desenvolvido da seguinte forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III – subsequente (sic), oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL; 2004b).

Porém, Kuenzer (2007, p. 500) informa que na prática a trajetória foi outra, pois com os recursos públicos repassados para o setor privado, começou a serem oferecidos cursos aligeirados que visavam a inclusão do aluno no mercado de trabalho e, “como resultado, temos uma formação precária, resumindo-se basicamente na reprodução do conhecimento tácito”. Assim, “o decreto 5.154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizadas com recursos públicos, fosse revogada” (KUENZER, 2007, p. 501).

O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2007, p. 501).

A partir de então, o que assistimos nos governos de Lula e Dilma com relação a educação profissional, especificamente no que se refere à educação e ao trabalho de jovens, foi a continuidade do governo de FHC, com programas e projetos de capacitação e/ou formação profissional básica e técnica para essa clientela, a saber: Projeto Soldado Cidadão no ano de 2004, Programa Escola de Fábrica no ano de 2005, Programa do Jovem Aprendiz no ano de 2005<sup>6</sup>, Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2006<sup>7</sup> e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011.

Observa-se que no período de 1995 a 2011, as políticas sociais de qualificação e formação técnica profissional foram se institucionalizando na sociedade brasileira por meio de projetos e programas para os jovens na faixa etária entre 14 e 29 anos, conforme mencionado neste estudo. De acordo com Draibe (1998), a busca para reduzir as desigualdades sociais e,

---

<sup>6</sup> O Programa do Jovem Aprendiz, foi regulamento pelo Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Antes era denominado Programa do Menor Aprendiz, regulante pela Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Porém, como o Programa não vinha tendo um cumprimento efetivo por parte das empresas, o mesmo foi regulamento em 2005, estando ativo até o presente momento.

<sup>7</sup> O Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi regulamentado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006.

ao mesmo tempo, reafirmar os direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, adquiriu conotações de extensão nesses projetos e programas sistematicamente elaborados e implementados pelo Estado para essa parcela da sociedade jovem.

Entretanto, convém ressaltar a relevância com que o Estado tratou as questões referentes aos direitos sociais presentes na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, especificamente com relação às ações formativas referentes ao trabalho e à educação, que se materializaram pela LDB de 1996, nos Decretos sobre o ensino profissional e nos programas/projetos de capacitação e formação profissional básica e técnica. Porém, o processo educativo que norteia tais ações nos remete à possibilidade de estarem em conformidade com as exigências para o desenvolvimento do sistema econômico e com a ideologia neoliberal, já que é assim que se processam as relações sociais orientadas pelo modo de produção, pois os “governos neoliberais têm conseguido não só transformar a realidade no plano material, como também, impor suas soluções como as únicas possíveis, construindo um novo ‘senso comum’, também por ele chamado de ‘novo imaginário social’” (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 32).

Com o governo do Vice-Presidente da República Michel Temer, a Presidência da República, no ano de 2016, a agenda neoliberal, que nos governos Lula e Dilma tinham sido mescladas com as questões sociais, volta a ser reestabelecida na sociedade. Em apenas dois anos de governo tivemos o retorno ampliado das privatizações dos bens públicos, a redução dos direitos sociais do trabalho por meio da Reforma Trabalhista, do congelamento de teto para os gastos públicos advindo da Proposta da Ementa Constitucional - PEC 55 por até 20 anos e a reestruturação da Nova Reforma do Ensino Médio Público, com a implementação da Medida Provisória nº 746 de 22 de 2016.

A Nova Reforma do Ensino Médio nada mais é do que um velho discurso de que aproximará a escola para a realidade social, ao mesmo tempo em que trará benefícios para os estudantes no sentido de os mesmos poderem escolher determinadas áreas do conhecimento que querem cursar e, assim, aprofundar seus estudos. Bem como em ser uma oportunidade rápida para os jovens escolherem uma profissão para conseguir um emprego. Isto porque a Base Nacional Comum Curricular da referida Reforma está distribuída, conforme o artigo 36, em cinco itinerários formativos específicos, a saber: I- Linguagens, II - Matemática, III -

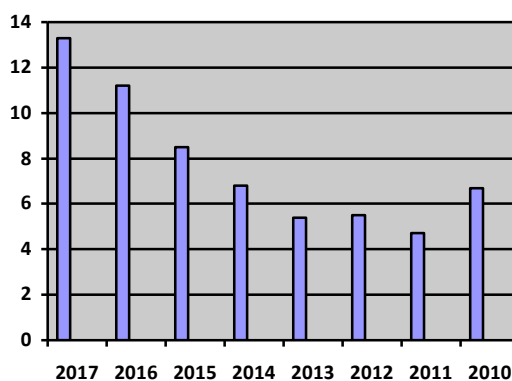
Ciências da Natureza, IV - Ciências Humanas e V- Formação Técnica e Profissional. Porém, Saviani (2017) demonstra que:

[...] a tendência é que a maioria vá para esse itinerário profissional; inclusive, segundo a justificativa que normalmente se apresenta com esse itinerário ele teria imediatamente a chance de ter um emprego, enquanto que nos outros itinerários ele dependeria de ir para o ensino superior. De outro lado, não há garantia de que as escolas ofereçam os cinco itinerários. Então, a tendência vai ser oferecer predominantemente o quinto itinerário de formação profissional, e algum dos outros de forma mais restrita. (SAVIANI, 2017, s/p).

Um dos fatores apresentados pelo Estado para justificar o ensino profissional que se consubstancia por meio dos projetos e programas de capacitação e formação profissional, bem como com o itinerário formativo da formação técnica e profissional presente na Nova Reforma do Ensino Médio, é de que não há força de trabalho jovem suficientemente preparada para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho. E assim, essa formação propiciará aos jovens terem a oportunidade de um emprego.

Entretanto, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desemprego no primeiro trimestre do ano de 2017 estava em 13,3%, atingindo 13.771 milhões de desempregados. No ano de 2016, essa taxa estava em torno de 11,2%, em 2015 de 8,5%, em 2014 em 6,8%, em 2013 em 5,4%, em 2012, 5,5%, em 2011 em 4,7% e em 2010 foi de 6,7% de acordo com os dados da PNAD/IBGE, conforme apresentado no gráfico abaixo.

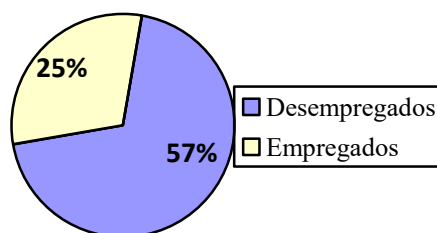
Gráfico 1- Relação da taxa de desemprego referente ao ano de 2017-2010



Fonte: Dados do PNAD/IBGE (2017).

E com relação à população jovem, com idade entre 18 e 24 anos, os dados divulgados em setembro de 2017 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), demonstraram que 57% dos jovens, com idade entre 18 e 24 anos, estão desempregados a mais de um ano, e apenas 25% conseguiram uma nova recolocação no mercado de trabalho, conforme apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Relação da população jovem com idade entre 18 e 24 anos que está desempregada



Fonte: IEPA (2017).

Os altos índices das taxas de desemprego que assola o país desde o final do século XX e que se manifesta mais presente neste início do século XXI, é decorrência, dentre outros fatores, da intensificação do desemprego estrutural e da internacionalização econômica, na qual prevalece a substituição do trabalho humano pelas máquinas computadorizadas nos postos de trabalho, síndrome da crise estrutural do sistema capitalista.

A dimensão mais crucial dos limites do capital e do desenvolvimento capitalista [...] é, todavia, o espectro da destruição de postos de trabalho- síndrome do desemprego estrutural- precarização (flexibilização) do trabalho, vinculada, como mecanismos acima, com a abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora, especialmente e de forma mais ampla em aproximadamente 20 países. Este processo dá-se pela conjugação da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual, e pelo monopólio privado da ciência e tecnologia. (FRIGOTTO, 2008, p. 41).

Essa totalidade conjuntural refletiu em mudanças significativas nas relações de trabalho no Brasil, especificamente no início dos anos 2000. Segundo Pochmann (2002), começou a desenvolver a expansão do trabalho no chamado setor terciário da economia, já

que esta permite formas alternativas de ocupação para a massa de desempregados que foi expulsa dos seus postos de trabalho. Para Alves (2002, p. 83) foi a partir do complexo da reestruturação produtiva que os novos conglomerados marcados pela prestação de serviços, começou a ser constituído no país, com o objetivo de “[...] integrar o mundo da produção sob a égide da lógica organizacional (e ideológica) do toyotismo”. O setor terciário se caracteriza pela prestação de serviços como realização de trabalho, independentemente de insumos utilizados, se tangível ou intangível, bem como dos meios de trabalho utilizado, se humano ou mecânico.

Se, por um lado, é perceptível a constituição de um contingente restrito de novos operários e empregados ligados a conglomerados industriais e de serviços, com estatuto salarial formal, por outro lado, tendeu a ampliar-se o contingente do proletariado industrial e de serviços mais precário, constituído pela força de trabalho das suas redes de subcontratação. O crescimento exacerbado da terceirização na indústria e serviços contribuiu para a constituição ampliada do precário mundo do trabalho. (ALVES, 2002, p. 84).

O que presenciamos a partir de então, e que se consubstancia ainda mais no momento, é o crescimento das empresas de trabalhos temporários, que por meio da terceirização, contribuiu para o crescimento da subcontratação. Assim, um maciço contingente de trabalhadores, tanto homens quanto mulheres, passaram a vender das formas mais precárias possíveis, sua força de trabalho, sujeitando-se a contratos parciais, temporários e mesmo na informalidade, conforme nos apresenta Antunes (2018, p. 161) “O número de terceirizados cresceu de 36.649, em 2003, para 146.314 em 2012 (um aumento de 299% ou quatro vezes), enquanto o número de empregados próprios cresceu de 97.399 para 108.133 (isto é, um aumento de 11%)”.

Para Alves (2002), a terceirização e a subcontratação da força de trabalho sem carteira assinada, ou seja, sem a garantia dos direitos sociais trabalhistas, acompanhou a tendência marcante das características do Estado neoliberal e da reestruturação produtiva. O comércio ambulante, o trabalho por conta própria e o prestador de serviços foram incorporados na sociedade capitalista como uma atividade permanente ou imposto pelo mercado, mas por outro lado, expressa “[...] um desemprego oculto que acompanha o crescimento do desemprego aberto no Brasil” (ALVES, 2002, p. 85).

Algumas das repercussões dessas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos

direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria (*partnership*), ou mesmo em um “sindicalismo de empresa”. (ANTUNES, 2009, p. 55).

Esses fatores propiciam uma verdadeira vingança contra os trabalhadores, pois o Estado neoliberal ao invés de fomentar o trabalho como garantia de um direito social, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, acaba é por se submeter às determinantes da conjuntura mercadológica, que por um lado sempre busca vantagens lucrativas no sentido de priorizar o capital morto em consequência do capital vivo, ou seja, a força de trabalho. Esse processo é síndrome da crise estrutural do sistema capitalista, mostrando que todas as dimensões da esfera socioeconômica são afetadas, até porque “o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve-se subordinar absolutamente.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 800).

A substituição do trabalho humano pela robotização da produção se estabelece no sentido de reforçar a competitividade no mercado, pois no sistema capitalista a competição não se limita somente entre o próprio mercado, como também entre os trabalhadores que buscam lutar pela sobrevivência do seu emprego. Entende-se então, que se “[...] legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores” (FIORI, 1997, p. 215).

Assim, é na política educacional do Estado neoliberal que o capital encontra seus expressivos mecanismos hegemônicos de reprodução na sociedade. Neste sentido, a educação não possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo do trabalho, ela se reduz a um processo que se justifica na aquisição de informação e conhecimento, bem como de certificados e diplomas para competir no mercado de trabalho, o que na verdade incrementa a reprodução do capital. Porém, nos remete à possibilidade de que algum aprendizado os jovens adquirirem. No entanto, esse conhecimento estará em conformidade com as necessidades do capital e com sua condição de classe social, já que é assim que as relações sociais orientadas pelo modo de produção capitalista e pelo mercado se processam, pois o capital “[...] não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção, isto é, o conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 2018, p. 49).

O jovem formado de acordo com as determinações reprodutivas do capital e com sua origem de classe social não recebe uma educação que busca a conscientização humana para a emancipação social do indivíduo, pois segundo Mészáros (2008, p. 55) a função da educação é agir “[...] para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”. Nesse aspecto, o processo de aprendizagem acaba por estar submetido às noções direcionadas para o discurso da empregabilidade, ou seja, em como saber ser para poder se manter ou ingressar no mercado de trabalho. Esse “como saber ser” prevalece sob uma formação que não contempla pedagogicamente o desenvolvimento social do educando, pois remete a uma formação em que as questões comportamentais se fazem presentes, tais como: em como ser um trabalhador multifuncional, em como ser um trabalhador que tenha a capacidade de se adaptar rapidamente a qualquer trabalho, em como ser um trabalhador que saiba trabalhar em equipe e em como ser um trabalhador que saiba lidar com as incertezas do mercado de trabalho. De acordo com Duarte (2003), essas questões comportamentais rotuladas pelo discurso da empregabilidade no processo de aprendizagem,

[...] aparece assim a sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. (DUARTE, 2003, p. 06).

Segundo Marx e Engels (2018), são nas relações sociais assumidas com o seu instrumento de trabalho que o indivíduo vai construindo a sua cultura e a sua história de vida, e nessa relação, as educações assumem uma característica fundamental. Entende-se, então, que o ensino profissional tem o caráter ideológico em responsabilizar o sucesso ou a continuidade dos jovens no mercado de trabalho como sendo de competência exclusivamente do seu próprio esforço. Entretanto, segundo essa lógica, esses indivíduos que não conseguiram se manter ou ingressar no mercado é porque não conseguiram internalizar os conhecimentos necessários adquiridos para tal condição. Isso em função do círculo vicioso da reestruturação produtiva e das características do Estado neoliberal que afetam a tudo e a todos, já que “a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os” (MARX; ENGELS, 2018, p. 33).

Nessa condição, o Estado parece cumprir com sua função social perante a sociedade, no sentido de legislar e oferecer a Educação Profissional que se materializada por meio dos



projetos e programas de capacitação, formação profissional e com a Nova Reforma do Ensino Médio. Entretanto, essa função social nos remete puramente às características em preparar os jovens para aceitar passivamente a sua responsabilização, ou seja, se adquiriram as competências necessárias para o trabalho. E assim, acabam por ideologicamente acreditarem que são as competências que os farão disputar e ocupar uma vaga no mercado.

Tal fato mostra a contradição que o Estado adquire ao se tornar o mediador nas relações sociais estabelecidas entre o capital e o trabalho, até porque, fenômeno e essência não se manifestam em tempo real. Essa antinomia se manifesta parcialmente, visto que o fenômeno ao mesmo tempo em que a esconde, a indica de alguma maneira. Segundo Kuenzer (2008), a concepção da realidade dos fatos só pode ser racionalmente entendida a partir do lugar que ocupa e das relações que estabelecem entre si e com o todo. Portanto, é necessário compreender historicamente essa função ideológica que se materializa na atualidade, por meio da responsabilização no próprio indivíduo, em aceitar as condições que vão sendo criadas com relação ao seu processo educacional e de aprendizagem, pois o “[...] conhecimento de fatos e conjunto de fatos vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real” (KOSIK, 1995, p. 41).

É nessa totalidade que o projeto do capital exprime seu poder ideológico por meio das políticas públicas do ideário neoliberal, nas quais defende-se a tese de que existe emprego, mas faltam trabalhadores devidamente preparados para ocuparem as vagas. E, dessa forma, os jovens acabam por ilusoriamente acreditarem que a formação ligeira é o caminho para poderem ingressar no mundo do trabalho. De acordo com Marx (1985),

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí chegar aos homens em carne e osso. Parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX, 1985, p. 47).

Essas questões nos revelam o fato de que os indivíduos, ao produzirem e reproduzirem sua própria realidade social por meio de seu trabalho, também e ao mesmo tempo, são produzidos e reproduzidos pela realidade em que estão inseridos. Todavia, o Estado submete a educação de acordo com a forma com que a categoria trabalho vai se constituindo e reconstituindo ao longo da sociedade capitalista. Assim, não representa o interesse universal

dos princípios sobre o ser ontológico social, que busca refletir sobre os contextos históricos em prol da emancipação do sujeito total.

## **2.2 Considerações sobre o trabalho: da condição humana à condição de mercadoria**

De acordo com a abordagem marxista, o trabalho é considerado uma atividade exclusivamente do ser humano, em que a relação homem-natureza se faz presente no sentido de produzir e reproduzir elementos indispensáveis à sua própria condição de existência na sociedade. É pelo trabalho que o homem se diferencia dos demais animais, pois intencionalmente e conscientemente transforma os elementos naturais essenciais para a sua própria reprodução humana. Para Marx, o homem é compreendido como um ser consciente, ou seja, uma consciência determinada pelo seu processo histórico de vida, visto que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32).

Nesse processo consciente de transformação, o ser humano não apenas modifica a natureza com bens materiais necessários a seu favor, como também transforma a si próprio. Nessa relação, o trabalho é a mediação entre o homem e a natureza, e vai adquirindo um caráter ontológico do ser social a partir das relações que vão sendo historicamente produzidas, “por isto os homens são radicalmente históricos e radicalmente sociais, isto é, são eles que criam inteiramente a si mesmos e a toda a realidade social através da atividade coletiva” (MARX; ENGELS, 2009, p. 13).

É no momento da mediação do homem com a natureza, transformando-a para atender as suas necessidades básicas e ao mesmo tempo sua própria natureza, que os seres humanos entram em interação uns com os outros, constituindo o seu ser social e suas relações sociais com os demais homens. Sob esse aspecto, compreende-se que o trabalho vai sendo historicamente construído como elemento fundamental da existência vital e da organização social. Por isso, os homens são seres históricos e sociais, na medida em que movimentam suas forças motrizes para criarem sua própria vida material e a sua realidade social por meio da relação com o seu meio natural, pois “o trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo” (BRAVERMAN, 1987, p. 14).

De acordo com Marx e Engels (2009), a realidade social não é feita de partes autônomas, mas sim, por um conjunto de partes em que o trabalho se apresenta como

categoria motriz que vai se configurando e reconfigurando ao longo do processo histórico, como uma totalidade social. O que significa apreender essa totalidade como momentos fundamentais em que a realidade natural, ao ser modificada pelo homem, cria uma nova realidade que vai sendo essencialmente construída na sociedade. Portanto, para que os homens possam produzir sua realidade social ao lado do dispêndio da sua força de trabalho, é necessário encontrar na natureza elementos fundamentais que possam ser reproduzidos. Trata-se de uma forma determinada de exteriorizarem sua própria existência, ou seja, seu próprio meio de vida, no qual vai se constituindo conscientemente na forma de pensamento e representações da vida real.

A produção da vida material humana por meio do trabalho não deve ser entendida apenas como uma simples reprodução da existência dos indivíduos, pois ela é, antes de tudo, um determinado modo de vida que os homens vão construindo, reciprocamente, em cada época histórica de sua existência como seres humanamente conscientes. Desse modo, “o trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo” (ANTUNES, 2009, p. 142). Assim, o homem, primeiramente, concebe em suas ideias aquilo que ele quer tornar-se real, ou seja, o objetivo e o resultado que quer ter com o seu processo de trabalho. Primeiro ele planeja para depois construir a realidade que foi planejada. Para Marx (2014), é essa a diferença principal que distingue o trabalho humano do trabalho executado pelos demais seres vivos, pois o homem media, regula e controla as suas atividades obtidas com o mundo natural.

Esse trabalho estabelecido no intercâmbio entre homem-natureza é caracterizado por Mészáros (2008) como um sistema de mediações de primeira ordem, cuja finalidade singular é transformar a natureza no sentido de preservar as funções vitais do ser humano. É reproduzir sua própria existência na sociedade por meio de uma ação singular materializada pelo trabalho. Uma relação de transformação e reprodução na qual ele preserva a sua essência humana pela prática social.

Entretanto, as relações sociais que vão se configurando no ato do processo de trabalho começam a formar arranjos estruturais dos homens em sociedade no sentido de condicionarem as relações de trabalho e produção. Tais arranjos vão se configurar em uma nova estrutura na sociedade, uma relação social de classes antagônicas, a classe dominada e a classe dominante. De acordo com Saviani (2010), essa relação social de classes antagônicas

estabelece a divisão social do trabalho em que, por sua vez, os resultados da produção material realizada pelo trabalho do homem, pertencente à classe dominada, vão beneficiar a classe dominante. Essa separação de classes sociais interdependentes baseia-se na questão de propriedade privada dos meios de produção, e insere o contexto da luta de classes. Assim, os homens que não possuem seus próprios meios de produção passam a ser incorporados no processo de trabalho da classe dominante, ou seja, os que possuem os instrumentos necessários para o desenvolvimento da produção. No seio dessa relação, o trabalho humano adquire uma nova analogia, pois ele passa a ser um trabalho exteriorizado, ou seja, não pertence a quem trabalhou, mas sim, para quem trabalhou.

A exteriorização do trabalhador em seu produto significa não somente que seu trabalho se converte em um objeto, em uma existência exterior, mas que existe fora dele, independente, estranho, que se converte em um poder independente frente a ele; que a vida que emprestou ao objeto se lhe defronta com coisa estranha e hostil. (MARX, 1985, p. 106).

Nesse contexto, e de acordo com a teoria marxista, a exteriorização do trabalho significa a apropriação do capital sobre o trabalho. Em que o trabalho para o indivíduo se torna algo estranho, alienado, ou seja, alheio ao homem que o produziu. Segundo Saviani (2010) as relações sociais capitalistas transformam o trabalho humanizado em um trabalho exteriorizado e alienado, no sentido de alterar a objetivação do trabalho de acordo com as configurações que o capital vai assumindo na sociedade.

A partir de então, o trabalho humano se transforma em mercadoria, adquirindo a unidade de dois elementos fundamentais: o valor de uso (trabalho necessário) e o valor de troca (trabalho excedente). Marx (2014), ressalva que o valor de uso tem por objetivo satisfazer as necessidades do trabalhador, o seu sustento, seja como meio de sua própria sobrevivência ou como meio de produção. O que determina o valor de uso é a quantidade ou o tempo de trabalho necessário reservado à produção para garantir o valor de uso, ou seja, o tempo realmente gasto e pago pelo capital para a produção de determinada mercadoria.

Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade do trabalho. [...]. O que determina a grandeza do valor, portanto, é a quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção do valor de uso. (MARX, 2014, p. 61).

Já o valor de troca, também chamado de trabalho excedente, é o subproduto social do trabalho que não é destinado ao trabalhador, mas sim, ao sustento da classe dominante. Por ser o valor de uso a quantidade de tempo necessário de trabalho humano socialmente empregado no processo produtivo, o trabalho excedente, que se expressa no seu valor de troca, assume uma proporção significativa para quem o compra, o possuidor dos meios de produção. Esse processo é o meio para reduzir o tempo de trabalho necessário e aumentar o tempo do trabalho explorado para sustentar o capital, constituindo-se assim na extração da mais-valia, pois “ao penetrar o trabalhador na oficina do capitalista, pertence a este o valor de uso de sua força de trabalho, sua utilização, o trabalho” (MARX, 2014, p. 219).

Dessa forma, o capital realiza a extração da mais-valia sobre a subordinação do tempo comprado pelo trabalho do trabalhador, barateando o valor da mercadoria trabalho com o objetivo de garantir seu lucro e, assim, manter a superestrutura de dominação, já que “a mais-valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho [...]” (MARX, 2014, p. 231). Entretanto, é na sociedade capitalista que a mais-valia vai adquirindo uma posição expressiva para garantir a divisão social do trabalho em classes a partir da relação de exploração de compra e venda da força de trabalho como uma mercadoria.

Para Mészáros (2008), a relação que o trabalho vai assumindo com o capital aprofunda diretamente as mediações de primeira ordem, pois as hierarquias estruturais de dominação e subordinação vão destruindo o ambiente e a relação ontológica do trabalho existente entre homem-natureza, por meio de um controle social metabólico. Assim, a mediação de segunda ordem, que é formada pelas relações estabelecidas entre o capital, trabalho e Estado, se sobrepõem às mediações de primeira ordem, garantindo ao capital a transformação do trabalho em um propósito universal para a produção e reprodução do capital. Essa personificação das condições de trabalho aliena o homem da sua condição humana, uma vez que ele é idealizado aos interesses do capital. Ainda de acordo com o Mészáros (2008), a alienação faz com que o trabalhador desenvolva uma consciência imediata, aparentemente superficial sobre o seu trabalho, chamada de consciência em si, ou seja, uma consciência em que o indivíduo não consegue refletir e perceber sobre si mesmo e sobre o meio social em que vive, no sentido de transformá-lo também a seu favor e, sim, apenas em benefício do capital.

Dessa forma, o trabalho, que de acordo com a teoria marxista seria, por excelência, uma categoria adequada para propiciar o pleno desenvolvimento do ser humano como um

sujeito social, torna-se, no contexto do sistema capitalista, um trabalho intensamente alienado, reduzindo a identidade dos indivíduos às funções reprodutivas fragmentárias, pois “[...] o capital constitui uma poderosíssima estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo societal, à qual todos, inclusive os seres humanos, devem se adaptar” (ANTUNES, 2009, p. 25). Como a consciência é um movimento histórico, ela vai sendo construída no jogo das forças políticas e econômicas que as determinações do capital vão assumindo nas condições operacionais do sistema produtivo.

Assim, a educação, em especial o Ensino Médio Técnico Profissional, “estão [está] estritamente integradas na totalidade dos processos sociais”, e sob o domínio do capital busca assegurar que os indivíduos desenvolvam seus conhecimentos em consonância com “[...] as modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43-44). Diante disso, consideramos importante ressaltar que “as expectativas de educação e formação humana postuladas pelos homens de negócio ou pelos mentores intelectuais, assessores e consultores” não coadunam com os interesses de uma educação que tenha como base a cultura científica e humanística, que busca contemplar uma leitura sobre os mais variados aspectos das relações que se movimentam nos âmbitos particulares do ser social e dos processos de trabalho (FRIGOTTO, 1995, p. 138).

Ao passo que o capital avança sua estrutura totalizante de dominação na sociedade, em que o seu processo de organização e controle do trabalho recai sobre os trabalhadores, verifica-se uma divisão no desenvolvimento de produção. O indivíduo que antes era responsável por todas as etapas de seu ofício, passa a ter um trabalho parcializado, especializado e rotineiro. Isso devido à introdução do processo científico nas relações sociais de trabalho e produção, advindo do desenvolvimento da gerência científica, das máquinas e da tecnologia.

Nessa medida, a tecnologia transforma-se tanto num elemento tático cotidiano das lutas entre o capital e o trabalho como fazia parte da estratégia global de ampliação e controle social por parte desse mesmo capital, introjetando no próprio corpo do trabalhador as marcas da nova disciplina. (DECCA, 1990, p. 34).

A gerência científica foi sistematizada a partir do final do século XIX e ganhou força com Frederick Winslow Taylor, que trabalhou como operário e engenheiro nas empresas

industriais dos Estados Unidos. Em seu livro, denominado *Princípios da Administração Científica*, publicado pela primeira vez em 1911, Taylor descreveu sobre o processo da racionalização do trabalho em diversos setores econômicos, em que as estratégias de organização e controle do tempo e do trabalho dos trabalhadores, por parte do empregador, garantiriam maior produtividade e, conseqüentemente, maiores lucros. Isso numa época em que o aumento do tamanho das empresas e o início da organização monopolística das indústrias internacionais se acentuava e incorporava a aplicação da ciência ao trabalho e à produção.

Segundo Taylor (1987), os trabalhadores adquiriram conhecimentos sobre o processo de trabalho muito mais que a própria gerência e, assim, esses indivíduos criaram a possibilidade de “fazer cera”. Essa expressão, de acordo com o referido autor, é a forma de acreditarem que trabalhando menos eles estarão preservando seus postos de trabalho, e, por isso, começam a gastar mais tempo que o necessário para produzir determinada mercadoria. Então, Taylor (1987) cria a gerência científica do trabalho, cabendo a esse mecanismo supervisionar todo o processo de trabalho e produção, no sentido de garantir o alcance do máximo rendimento possível dos trabalhadores.

De acordo com Braverman (1987), a gerência científica é a verdadeira separação do processo de trabalho, pois ao operário convém a execução física, ao gerente e/ou supervisor convém a concepção, o cálculo e o planejamento. Esse método seria fundamental a “[...] uma resposta ao problema específico de como controlar melhor o trabalho alienado- isto é, a força de trabalho comprada e vendida” (BRAVERMAN, 1987, p. 23). O autor preconiza, ainda, que o taylorismo se baseia em três princípios fundamentais, a saber:

Podemos chamar a este primeiro princípio de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Segundo o princípio da separação de concepção e execução, melhor que seu nome mais comum de princípio da separação de trabalho mental e manual (embora semelhante ao último e, na prática, quase sempre idêntico). [...] então o terceiro princípio é a utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução. (1987, p. 34-37).

Na verdade, a gerência científica se caracteriza pela expropriação do saber do trabalhador, visto que retira do trabalhador a concepção ontológica sobre o trabalho, já que este é levado não mais a pensar e planejar o seu trabalho, mas somente ao ato de execução. De

acordo com Marx (2009), a divisão do trabalho, em que o trabalho manual (execução) e o trabalho espiritual (concepção) se estabelecem e se fortalecem, favorecem a expansão do capital no sentido de impor ao trabalhador uma maneira rigorosa sob a forma de como o trabalho deve ser executado.

Dessa forma, retira do trabalhador qualquer poder de decisão sobre o seu método de trabalho, levando-o a cumprir mecanicamente suas atividades em favor da racionalidade científica, como um mero instrumento de adaptação do trabalho para o favorecimento do capital. Para Taylor (1987), a prosperidade da sociedade só pode existir com o máximo de eficiência no sistema de produção. Essa competência se processa pelo controle do cálculo do tempo despendido pelo trabalhador no seu processo produtivo, ou seja, quanto menor tempo ele leva para produzir uma determinada mercadoria, mais se garante os caminhos da produtividade. Então, como o capital não pode eliminar o trabalho humano, ele cria condições para aumentar a utilização do tempo da força de trabalho, reorganizando os trabalhadores no interior do processo produtivo, utilizando dos mesmos movimentos e ferramentas para possibilitar a acumulação capitalista.

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence a seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em quem se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. (MARX, 2014, p. 218).

Toda organização e controle do trabalho por parte do capitalista faz com que os trabalhadores passem a desenvolver tarefas simplificadas e adequadas aos donos dos meios de produção o que, por sua vez, barateia o valor pago pela sua força de trabalho. De acordo com Marx (2014), aumentando a força produtiva do trabalho, sem aumentar o valor pago por ele, estaria o capital concentrando seus esforços em manter um excedente quantitativo de trabalho, garantindo sua lucrativa e sua expansão capitalista. Tanto que Braverman (1987) mostra que a gerência científica, sistematizada por Taylor por meio de seus princípios tayloristas, não se limitou apenas às indústrias concentradas nos Estados Unidos, mas sim, se tornou conhecida nos demais países industriais, como por exemplo: Inglaterra, França e Alemanha.

A partir do objetivo de incorporar os métodos tayloristas às máquinas, o empresário industrial estadunidense, Henry Ford, por volta do ano de 1914, aprimorou ainda mais o trabalho às projeções de acumulação do capital, ao introduzir a esteira rolante na Ford Motor



Company. A esteira rolante no processo de produção faz com que os ganhos de produtividade aumentem, pois o trabalhador passa a ter uma posição fixa no ato da produção (BRAVERMAN, 1987). Desse modo, não há uma ruptura com os fundamentos de Taylor, mas sim, uma incorporação mais intensificada sobre o controle e a especialização do processo da força de trabalho dos indivíduos, pois “torna-se insuportável para o operário não só a relação com o capitalista, mas o próprio trabalho” (MARX, 2009, p. 89).

Para Antunes (2009), essa reorganização do trabalho, em que a implementação da esteira rolante consagrou a linha de montagem para acelerar a produção em massa, trouxe a mecanização e a automatização no processo de trabalho. A esteira rolante passa a controlar intensamente o ritmo de trabalho na produção, na medida em que o trabalhador, ao ter um ponto fixo no seu ato laboral, se torna um apêndice no movimento mecânico que ele executa e de forma praticamente automática.

Em tal perspectiva, Gramsci (1976) instrui que o fordismo passou a exigir dos trabalhadores o que as indústrias ainda não exigiam, ou seja, um novo tipo de trabalhador, uma qualificação diferente no sentido de apresentar ritmo e velocidade para acompanhar o movimento automotivo e repetitivo das esteiras rolantes. Esse novo tipo de trabalhador, chamado de operário-massa, foi necessário para ajustar os operários a uma nova massificação do trabalho, que passou a consumir em um ritmo acelerado e em extrema racionalização.

Assim, o operário executava seu trabalho de maneira fragmentada e repetitiva, já que é a própria linha de montagem que dita os ritmos dos processos de produção.

De acordo com Braverman (1987), a organização linear que se obteve com associação da gerência científica de Taylor com a linha de produção na montagem da indústria automobilística de Ford marcou o desenvolvimento econômico norte-americano, e se estendeu mundialmente em todas as esferas produtivas, especialmente pela Europa Ocidental, no denominado Anos Dourados do Capitalismo, até os anos de 1960. No Brasil, o binômio taylorista fordista foi aos poucos incorporados ao processo industrial, tendo como contexto o início do século XX, por intermédio do projeto de industrialização que se acentuava no país no governo de Getúlio Vargas. Isso porque o país deixara de ter uma economia fundamentada apenas no modelo agrário-exportador, para se tornar uma economia com base no capital industrial.

Segundo Romanelli (2010), a mudança dos eixos econômicos e políticos do país se iniciaram devido à Primeira Guerra Mundial (1915-1919), quando as importações começaram

a ser reduzidas e a substituição por produtos nacionais impulsionou o desenvolvimento das indústrias nacionais, principalmente para atender às necessidades da classe agrário-industrial que se acendia, o que culminou com o projeto de industrialização no Brasil.

Para o capital, a organização fordista tinha como fundamento legal aumentar os ganhos de produtividade e estimular o padrão de consumo na sociedade. No entanto, para estimular o consumo e, conseqüentemente favorecer sua expansão e acumulação, o fordismo trouxe, também, a política de aumento salarial, que segundo Gramsci (1976), foi um instrumento que objetivou persuadir e conquistar os trabalhadores que, inicialmente, tiveram uma resistência em relação a essas novas formas de gerência e controle do trabalho. Ainda para Gramsci (1976, p. 405), “a ideologia fordiana dos altos salários é um fenômeno derivado de uma necessidade objetiva da indústria moderna altamente desenvolvida”. Entendemos que a política salarial não deixa de ser uma estratégia ideológica que favorece o aumento da produção e do consumo em massa da classe trabalhadora, pois cria “[...] uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática [...]” (HARVEY, 1992, p. 121)”.

O taylorismo/fordismo criou esforços para um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem, em que seus métodos específicos de padronização do trabalho conseguiram fazer com que as formas de pensar e viver em sociedade garantissem o progresso econômico e disciplinassem subjetivamente o pensamento e as formas de ser do trabalhador aos propósitos da dinâmica estrutural do capital. Desse modo, a lógica principal da organização do trabalho taylorista/fordista foi o funcionamento máximo das máquinas, garantido pela subjetivação da força de trabalho humana como fundamento na eliminação do desperdício de tempo e matéria prima, bem como a produção e o consumo em larga escala. Esse modelo de produção que se consolidou até meados dos anos de 1960, cujos elementos constitutivos foram dados pelo amplo processo de produção em massa, pela fragmentação do trabalho, pela separação entre a elaboração e a execução do processo laboral e pela sua existência na verticalização, consolidou-se na ampla dimensão do processo de proletarianização e massificação da classe operária, pois “retira do trabalhador qualquer poder de decisão sobre o método e o ritmo do trabalho, levando-o a cumprir mecanicamente suas atividades, [...] constituindo-se em um conjunto de regras destinado a maximizar o lucro do capitalista” (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 46).

Para Gramsci (1976, p. 382), estas questões tiveram por objetivo racionalizar de forma coercitiva os aspectos da vida social do trabalhador, que “sob um novo ideário ideológico, desenvolveu-se um novo tipo de indivíduo social”. Esse indivíduo perdeu sua identidade sociocultural da era artesanal e manufatureira relacionados à humanização do trabalhador, na medida em que sua autonomia está atrelada às padronizações do sistema mecânico de produção e do valor recebido pelo seu trabalho, constituindo-se, desta forma, em uma nova consciência de classe. De acordo com Bihr (1999):

Concentrando o proletariado no espaço social, ele tendia, por outro lado, à atomização; homogeneizando suas condições de existência, forjavam-se ao mesmo tempo as condições de um processo de personalização; ao reduzir sua autonomia individual, incentivava inversamente o desejo dessa dada autonomia, oferecendo condições para tanto; ao exigir a acentuação de sua mobilidade geográfica, profissional, social e psicológica, tornava-se mais rígido seu estatuto etc. Semelhante acumulação de contradições tenderia a explosão. (BIHR, 1999, p. 63).

Segundo Antunes (2006), ao final dos anos de 1960 os trabalhadores começaram a questionar os pilares do capital, especialmente ao que diz respeito a esse forte controle social do trabalho. Isso porque a contradição dada pelo despotismo fabril e pela vigência das técnicas de disciplinamento e subjetivação do operariado, acrescido da contradição existente que subordina o trabalho à hegemonia do capital, do qual a primeira geração do operário massa foi constituída, não agradou a segunda geração, que formada no contexto do taylorismo-fordismo, não estava disposta a privar a sua existência de ser pelo simples ato de ter. Começaram então os boicotes e a resistência por meio da fuga ao trabalho, do absenteísmo e das greves parciais como movimentos de contestação à padronização do trabalho vigente, “[...] chegando inclusive à recusa do controle do capital e à defesa do controle social da produção e do poder operário” (BIHR, 1999, p. 65).

Entretanto, a luta social dos trabalhadores encontrou limites na própria estruturação orgânica que o capital já havia se consolidado na sociedade. Antunes (2009) preconiza que o movimento dos trabalhadores não conseguiu se articular com os demais movimentos que emergiam na sociedade, como por exemplo: os movimentos ecológicos, urbanos, feministas, estudantis e homossexuais, pois “as práticas auto organizativas acabaram por se limitar ao plano microscópico da empresa ou dos locais de trabalho, e não conseguiram criar mecanismos capazes de lhe dar longevidade” (ANTUNES, 2009, p. 46).

Ao contrário, Bernardo (2004) nos diz que tal organização da luta da classe trabalhadora teve repercussões que implicaram seriamente no funcionamento do sistema capitalista, contribuindo para as causas da crise estrutural do capital que eclodiu nos anos de 1970, conforme já destacado no subitem anterior deste capítulo. Assim, o período de acumulação capitalista garantido pelo apogeu da produção baseada no taylorismo/fordismo, que perdurou dos anos de 1930 até final dos anos de 1960, teve uma expressão relativamente importante na crise estrutural, já que não mais respondia pelos ganhos de produtividade do capital, levando a taxa de lucro a um nível decrescente. De acordo com Antunes (2009), o excesso da capacidade produtiva em massa acarretou a perda de lucratividade para as empresas provocando a estagnação da economia o que, conseqüentemente, fez com que a produção chegasse a níveis baixos. Isso implicou na redução da política salarial da empresa e no desemprego.

Buscando então recuperar o ciclo produtivo e resgatar a dominação do capital na sociedade, deflagra-se uma intensa reconfiguração no processo de trabalho e produção, com a introdução de novas tecnologias. Essa transformação foi inicialmente caracterizada por “[...] um amplo processo de reestruturação que envolveu, por um lado, mudanças na esfera produtiva, com a introdução do toyotismo e das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de trabalho” (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 83). O modelo toyotista se tornou uma referência universal para a produção sistêmica do capital e sua acumulação flexível, ao mesmo tempo, visou assegurar o controle sobre a organização dos trabalhadores.

O toyotismo, que teve por base o sistema Toyota de produção (STP), foi fundado por Taiichi Ohno, engenheiro chefe da Toyota Motor Company, que por meio de uma visita à fábrica da Ford, nos Estados Unidos, verificou que a produção em massa, as tarefas repetitivas, a forte divisão do trabalho na esteira mecânica e os grandes estoques, estavam incompatíveis com o baixo crescimento e a reduzida demanda que o Japão vivia (OHNO, 1988).

Nessa nova fase, no Brasil, temos o paradigma toyotista, que se caracterizou pela incorporação do conhecimento dos trabalhadores. Essa foi a expectativa do capital frente aos trabalhadores, que se apresenta como um novo modelo de acumulação flexível, denominado ohnismo. (FRANÇA, 2019, p. 10).

Para o autor supracitado, a superprodução decorre de uma produção realizada antes do momento necessário, ou seja, antes de ter uma demanda. Isso implica em estoques de produtos acabados e até mesmo sobra de peças, acarretando em perda de lucratividade, “não é um exagero afirmar que em um período de baixo crescimento tal desperdício institui um crime contra a sociedade mais do que uma perda para a empresa. A eliminação de desperdício precisa ser o objetivo primeiro da empresa” (OHNO, 1988, p. 136).

Buscando então eliminar o desperdício, no sentido de manter a hegemonia do capital, Antunes (2006) reitera que o sistema toyotista de produção implementou diversos programas direcionados para o Gerenciamento da Qualidade Total no processo de trabalho, a saber: *just-in-time* (determina que nada pode ser produzido ou comprado antes da hora), *Kan-ban* (indica o andamento do fluxo de produção com informações sobre quando, quanto e o que produzir), TQC-Total Quality Control (prioriza a qualidade na superação das expectativas do produto), Kaizen (deve-se reduzir os custos e melhorar a produtividade), técnica dos 5S’ (predomina o senso de utilização, senso de limpeza, senso de saúde e senso de disciplina) e *Total Productive Maintenance* (TPM) (significa o envolvimento de todos os funcionários com o objetivo de garantir a melhor qualidade, eliminar as perdas e reduzir as paradas para ter um processo contínuo de produção).

Para Alves (2010), tais dispositivos organizacionais e contingenciais buscam resgatar o envolvimento intrínseco do indivíduo com o seu trabalho por meio do princípio da flexibilidade, o qual articula o envolvimento do trabalhador com o seu trabalho, o que implica em capturar, pelo capital, a subjetividade desse trabalhador. Essa subjetividade se processa pela relação com que o capital e o trabalho vão assumindo nessa reorganização flexível do trabalho, em que emerge uma ideologia que requer um trabalhador multifuncional, participativo, qualificado e competente. Ou seja, um trabalhador polivalente que consiga operar várias máquinas e várias tarefas simples ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, o ensino técnico profissional aparece como um instrumento, na medida em que no mundo da produção de bens, “os processos de trabalho e as relações sociais mudam e nessas transformações os seres humanos se transformam, se formam e aprendem, se individualizam enquanto seres históricos” (ARROYO, 1998, p. 145). A Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, se fundamenta, dentre outros, nos seguintes princípios norteadores:

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos; XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (BRASIL, 2012b, p. 03).

Observa-se que as questões referentes às características da produção, aos processos de trabalho, as flexibilidades dos itinerários formativos diversificados e atualizados, as competências e os saberes profissionais, ou seja, os meios com que a reorganização flexível do trabalho assumiu na era toyotizada, estão contemplados nos princípios que norteiam o processo dessa aprendizagem, tendo por “[...] objetivo garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho [...]” (BRASIL, 2012b, p. 06). De acordo com Kuenzer (2005, p. 79), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, mesmo que, pelas suas contradições, mediada pelo conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, acabe por demandar a formação profissional de um novo tipo de trabalhador, em que os conhecimentos sistematizados, as experiências e as questões comportamentais assumem dimensões meramente subjetivas para o trabalho contemporâneo demandado pela acumulação flexível, e “assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão”.

Em sua gênese histórica, as características impregnadas do toyotismo assumiu um valor universal para o processo de mundialização do capital, tendo em vista as exigências das novas condições de concorrência e valorização do capital a partir da sua crise estrutural nos anos de 1970.

Mas, o valor ontológico do toyotismo não se vincula apenas à sua morfologia intrínseca adequada a mercado restrito, mas a ser ele – o toyotismo – o resultado de um processo de luta de classes. Na verdade, o toyotismo é a expressão plena de uma ofensiva do capital na produção, na verdade que ele é um dispositivo organizacional e ideológica que busca debilitar (e anular) – ou “negar” – o caráter antagônico do trabalho no seio da produção do capital. (ALVES, 2010, p. 4).

No entanto, a contradição que se expressa no subjetivismo dos indivíduos, no sentido de que o trabalho no toyotismo inaugura uma nova era no processo de produção via a flexibilidade do processo de trabalho, é eminentemente uma questão ideológica. Isso porque a introdução das inovações tecnológicas organizacionais no sistema produtivo é constante no modo de produção capitalista. O capital sempre busca extrair valor nos aspectos sociais, especificamente com a política de exploração do trabalho, para propiciar as suas formas de manutenção e acumulação na sociedade. Tanto, que de acordo com Alves (2010), ao assumir um valor universal, o processo de trabalho toyotizado instaurou uma articulação de continuidade/descontinuidade com as características intrínsecas do taylorismo/fordismo, via predominante de racionalização do trabalho, capaz de criar uma maior eficácia à lógica da flexibilidade. É apenas uma ruptura ideologizada no interior de uma continuidade plena, pois o sistema capitalista de produção flexibilizada está preocupado com o controle do elemento subjetivo do trabalhador.

Apesar de o toyotismo pertencer à mesma lógica de racionalização do trabalho, o que implica considerá-lo uma continuidade com respeito ao taylorismo/fordismo, ele tenderia, nesse caso, a surgir como um controle do elemento subjetivo da produção capitalista que estaria posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital – o que seria uma descontinuidade com relação ao taylorismo/fordismo (é o que Fausto denominou subordinação formal-intelectual – ou espiritual – do trabalho ao capital). (ALVES, 2010, p. 7).

Tendo a mesma linha de raciocínio que Alves (2010), Antunes (2006) assevera que o toyotismo não eliminou a exploração e a alienação do trabalho da era taylorista/fordista e, sim, aprofundou essa integralidade no sentido de capturar a subjetividade do trabalhador, pois ao buscar o seu envolvimento consensual e participativo no trabalho, ele acaba, na verdade, por manipular as formas de ser, do saber e do fazer dos trabalhadores a favor do capital. Essa lógica de integração e envolvimento do capital nos mecanismos de produção não configura uma nova forma de organização do trabalho como idealizado na sociedade contemporânea pelos métodos toyotistas, pois mantém a dinâmica de que se deve “[...] pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho” (ANTUNES, 2006, p. 42).

Essa aparência se materializa na era toyotista, pois a concepção sobre o que e como produzir não pertence totalmente aos trabalhadores. Dessa forma, a estrutura produtiva flexível, que se utiliza do envolvimento participativo, do trabalho em equipe, das células de

produção, da qualificação constante e da multifuncionalidade do trabalhador preserva, em sua essência, o trabalho alienado/estranhado. Segundo a teoria marxista, a totalidade do trabalho, que se manifesta como um trabalho alienado/estranhado se complementam e se contradizem conforme a dialética materialista. Ou seja, no sistema capitalista de produção o trabalho se efetiva como sendo a exteriorização da natureza humana, mas que ao tempo, se torna algo estranhado para o indivíduo. Isso devido ao resultado do processo de trabalho que se corporifica no produto permanecer alheio ao trabalhador, pois o comando da produção continua sendo movido pela lógica reprodutiva do capital, “por isso pensamos que se possa dizer que, no universo da empresa da era da produção japonesa, vivencia-se um processo de estranhamento do ser social que trabalha, que tendencialmente se aproxima do limite” (ANTUNES, 2006, p. 42).

Trata-se de uma organização do trabalho cuja finalidade principal é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho pelo capital, combinado com as formas de extração da mais-valia relativa. Segundo Previtali *et al.* (2010), a extração da mais valia relativa tem o caráter de reduzir o tempo de trabalho necessário e aumentar o tempo de trabalho excedente, possibilitando que o capitalista tenha um maior poder de barganha no sentido de negociar o valor pago pela força de trabalho consumida no processo produtivo, favorecendo a precarização do trabalho. Acentua ainda mais essa precarização a questão da horizontalização que o modelo toyotista trouxe aos rumos do trabalho, ou seja, estende parte de sua produção às empresas subcontratadas, terceirizadas, pois “quanto mais o trabalho se distancia das empresas principais, maior tende a ser a sua precarização” (ANTUNES, 2009, p. 59).

Para Pochmann (2002), a terceirização permite uma verdadeira vingança do capital contra o trabalho, na medida em que novas formas de ocupação alternativas aos trabalhadores, independentemente dos insumos utilizados, se tangível ou intangível, e dos meios de trabalho utilizados, se humano ou mecânico, tornaram-se mecanismos para ampliação do lucro empresarial, tanto das empresas transnacionais quanto das médias e pequenas. No Brasil, essa forma de ocupação ganhou importância significativa a partir da década de 1990, coincidindo com o movimento da abertura comercial e de novas formas de contratação da mercadoria trabalho, como parte da dinâmica da transferibilidade que a flexibilização dos meios de produção trouxe ao mundo do trabalho.



Antunes (2015), ressalta que foi por meio do capitalismo financeiro e internacionalizado, que eclodiu no final do século XX, que o trabalho terceirizado foi se consolidando em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, como um instrumento que propaga a destruição dos postos de trabalho. Assim, houve uma corrosão das formas de empregabilidade contratadas e regulamentadas pelo modelo taylorista/fordista de produção e que perduraram praticamente ao longo do século XX, sob o Estado de Bem-Estar Social, que foi substituído pelas mais diversificadas formas de terceirização, ocasionando a informalidade e a precarização do trabalho, as quais expandem a extração do sobretrabalho e a sujeição dos trabalhadores à lógica interligada do capital financeiro e monopolístico.

Vale o paralelo: se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de trabalhadores que nela exerciam sua atividade laborativa, na era da acumulação flexível e da "empresa enxuta e flexível", são merecedores de destaque as empresas que mantêm menor contingente de trabalhadores, mas sempre aumentando indelevelmente seus índices de produtividade. A terceirização tornou-se, então, o novo elixir da vida empresarial. Atingindo praticamente todos os setores e ramos produtivos e de serviços, as empresas globais – respaldadas pelos governos - alegam que precisam aumentar sua produtividade e competitividade, o que só pode ser feito através da corrosão das condições de trabalho e de seus direitos. (ANTUNES, 2015, p. 5).

Para Mészáros (2002), a reestruturação que o capital teve a partir da década de 1980 exigiu um controle social na relação entre capital e trabalho, o qual impôs ao trabalhador uma alienação cooptada pelas novas formas de exploração da sua força de trabalho e na desregulamentação dos contratos de trabalho. De acordo com a abordagem marxista, as condições materiais de existência humana constituem a base de toda sociedade, e cabe ao Estado conduzir os conflitos oriundos das relações sociais de produção com o intuito de preservar a hegemonia da classe dominante. Nesse contexto, o controle social exercido exclusivamente pelo Estado tem por objetivo conservar e reproduzir a divisão de classes para manter a acumulação do capital e, assim, garantir que os interesses de uma determinada classe social domine a outra. Nessa concepção o Estado não se apresenta como uma instituição neutra e imparcial, mas sim, configura-se como um instrumento de poder para a classe detentora do capital.

Tanto, que legitimou ainda mais a precarização do trabalho por meio da Reforma Trabalhista, regulamentada em 2017 pelo governo Michel Temer, de acordo com a Lei nº 13.467, que trata da Reforma Trabalhista, alterando as formas de relações de trabalho

conforme consubstanciada pela Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943. Nessa Reforma, o trabalho terceirizado se expande ao regulamentar a contratação do trabalho por meio do trabalho intermitente, ou seja, o trabalho pago pelo período de tempo trabalhado e o trabalho parcial, que excede o tempo semanal da jornada de trabalho, sem a possibilidade do pagamento de horas extras semanais, bem como a expansão da terceirização nos mais diversos ramos econômicos.

Desse modo, as medidas governamentais favorecem as terceirizações por meio da hegemonia do capital financeiro sobre a sociedade, na medida em que transfere para o trabalhador a maximização do tempo de trabalho, as altas taxas de produtividade, a redução do valor pago pela compra da sua força de trabalho e a flexibilização das formas de contratação. Segundo Antunes (2015), a terceirização, caracterizada principalmente pela prestação de serviços, que se expandiu com a horizontalização do processo produtivo no sistema toyotista, se constituiu em um elemento de centralidade na estratégia empresarial, pois as relações sociais que foram sendo estabelecidas, entre o capital e trabalho, têm se convertido em um importante instrumento propulsor do processo de corrosão do trabalho como atividade que se expressa nas relações sociais que constituem o indivíduo.

É nesse mesmo contexto que se observa que a atual reforma trabalhista está desarticulada de qualquer projeto de desenvolvimento do país e de um amplo processo de reflexão e de discussão sobre o conteúdo necessário de uma reforma trabalhista e sindical, que poderia ser adequada para enfrentar de forma positiva os desafios internos e internacionais. Aprovada a “toque de caixa”, para aproveitar o contexto de crise política e de um governo sem respaldo da população; promovida e apoiada pelos interesses mais imediatos de segmentos empresariais e de sua enorme base de representação no Congresso Nacional, essa reforma está muito mais associada e determinada aos atrasos do passado, especialmente de pensar o trabalho apenas como um custo, um peso para a manutenção de uma sociedade assentada na brutal concentração da terra, da propriedade, da renda e de diversas formas de expressão do poder. (SANTOS; GIMENEZ, 2018, p. 62).

O trabalho, então, configura-se como elemento constitutivo da sociabilidade humana, conforme iniciamos esta discussão, em que o indivíduo cria e satisfaz sua necessidade na relação com o outro na condição de ser social, o que presenciamos até então, é que a transformação do processo de trabalho do trabalhador, tanto no modelo taylorista/fordista quanto no modelo toyotista, é um instrumento que pertence exclusivamente ao capital. Porque ao exteriorizar a objetivação do trabalho do indivíduo para apropriá-lo aos ditames do

capital, o trabalhador se defronta como um ser alheio à sua produção, ou seja, não consegue se ver como sendo ele próprio que fez determinado trabalho ou produziu certa mercadoria.

A exteriorização do trabalhador em seu produto significa não somente que seu trabalho se converte em um objeto, uma existência exterior, mas que existe fora dele, independente, estranho, que se converte em um poder independente frente a ele; que a vida emprestou ao objeto se lhe defronta como uma coisa estranha e hostil. (MARX, 1985, p. 106).

Desse modo, as relações capitalistas de produção encobrem o desenvolvimento do trabalho humano, e nessa etapa da mundialização do capital, assenta-se na captura da subjetividade do trabalhador pela lógica desumana do capital, que feitichiza o envolvimento e a participação do trabalhador, pois “o operário é encorajado a pensar ‘pró-ativamente’, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam” (ALVES, 2010, p. 11), com vista, exclusivamente, a cooperar com a valorização do capital.

Essas determinações em que a categoria trabalho foi se estruturando e reestruturando, de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas, implica em como as relações sociais de produção foram se condicionando ao longo da história da humanidade. Entretanto, para que essas relações fossem convergentes ao sistema capitalista, o Estado não pode ficar alheio, já que este se torna o mediador entre capital e trabalho, na medida em que o capital demanda que o Estado responda aos seus interesses em propor medidas educacionais na sociedade e que se concretizem pelas políticas públicas de educação, tendo por objetivo formar a força de trabalho necessária por meio das dimensões que o processo de produção vai se estruturando e reestruturando na sociedade capitalista.

### **2.3 A Educação Profissional como instrumento de sustentação do trabalho para o Capital no Brasil**

A inter-relação entre trabalho e educação é um processo histórico de objetivação do ser social do indivíduo como uma atividade vital que assegura a reprodução da espécie humana. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, o trabalho foi se modificando para atender especificamente as condições inerentes ao modo de produção, visando a sua acumulação, expansão e flexibilidade. Desse modo, a educação, em especial a educação profissional, assume o caráter de uma instituição social, que na sua relação com o capital, constitui-se como um conjunto de determinações e funcionalidades vitais que

intermedeiam a reprodução do capital ao formar os indivíduos de acordo com sua condição de classe social que vive do trabalho, ou seja, que necessitam vender sua força de trabalho para aqueles que compram o seu trabalho.

Nesse sentido, a educação profissional é compreendida como um fenômeno real na sociedade, a qual, historicamente, vai sendo organizada pelo Estado por meio de Leis, Decretos, Normativas, Programas/Projetos, em acordo com as necessidades apresentadas pelos modos de produção capitalista no âmbito do desenvolvimento econômico. Compreende-se, então, que o ensino não pode ser idealizado como um campo isolado na sociedade, mas sim, como uma constante interação com os processos de reorganização do capital, inclusive tendo os reflexos dessa reorganização na construção das reformas da educação profissional.

A partir dessa perspectiva é que se faz necessário compreender a educação profissional baseada na sua historicidade, bem como as contradições que o seu movimento dialético vai assumindo nas relações que se estabelecem onde os fenômenos ganham forma e materialidade, pois, de acordo com Ciavatta,

[...] é da própria compreensão do que seja história, em sua relação do passado, do presente e do futuro, e de concebermos a história como a produção social da existência, sendo Marx o maior expoente dessa concepção revolucionária, porque para ele a história é a produção da vida, que é a produção social da existência, e é o que nós vivemos. A história somos nós, ou seja, nós fazemos história, não a história que irá ser encontrada nos livros didáticos, mas a história da nossa vida, da nossa cidade, a história de nossa própria luta do nosso próprio país, de um acontecimento. É uma forma nova de se conceber história. (2014, p. 53-54).

Desse modo, o que buscamos demonstrar neste subitem é que a educação profissional continua sendo destinada a formar os jovens, filhos (as) da classe trabalhadora, para atender determinadas especificações do mercado trabalho. Assim, preserva em sua essência uma formação fragmentada, com vieses mercadológicos e uma não formação neutra e consciente sobre os processos de como as relações sociais de trabalho vão se constituindo. Historicamente, o Estado estruturou e reestruturou o ensino profissional de acordo com as políticas econômicas que se acentuavam pelo país. Até porque, as condições com que o Estado organiza e sistematiza o processo educativo no país têm por objetivo e necessidade atender aos interesses da expansão e acumulação do capital, já que “quanto mais se desenvolve a divisão do trabalho, e quanto mais cresce a acumulação, tanto mais agudamente

se desenvolve também essa fragmentação. O próprio trabalho só pode existir sob a premissa dessa fragmentação” (MARX; ENGELS, 2009, p. 106).

Ao realizar a análise da política da educação profissional de Getúlio Vargas, pois foi a partir desse governo que o processo de industrialização se acentuou no país, vemos que as reformas educacionais foram implementadas por um conjunto de Decretos e Leis que visaram à adequação do ensino profissional no sentido de atender as necessidades da população e das empresas naquele tempo, o que de acordo com Ciavatta (2014, p. 59) “[...] atendia muito mais às necessidades dos empresários, que direcionavam a educação profissional para seus interesses de formação de mão de obra”. Convém ressaltar, que na década de 1940, no governo de Getúlio Vargas, foi promulgado um conjunto de Decretos-Lei, conhecido como as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema, a saber: Decreto-lei 4.073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei 4.048/1942 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Decreto-lei 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei 6.141/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei 8.621/1946 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Decreto-lei 8.529/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-lei 9.613/1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei 8.530/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal. De acordo com Saviani:

Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário. (2008, p. 269).

Segundo Manfredi (2016), a Reforma Capanema redefiniu os currículos, os ramos e os ciclos de ensino; porém, evidenciou fortemente o projeto de desenvolvimento econômico e industrial assumido pelo Estado, ou seja, estabeleceu um sistema com abrangência de todos os tipos de ensino visando à formação da força de trabalho necessária para o capital. Para Romanelli (2010), o que se consolidou foi um ensino dualista e centralizado, pois não havia uma articulação entre os ramos do nível do ensino profissional básico, secundário e técnico. Contudo, naquele momento acabou por beneficiar os filhos (as) da classe trabalhadora que buscaram essa formação para ingressarem no mercado de trabalho.

Essa organização da educação profissional vai de encontro com a fragmentação do trabalho baseado no modelo de produção do taylorismo/fordismo, que estava em curso no Brasil desde o início dos anos de 1930, conforme já teve suas características destacadas no subitem anterior. Assim, o ensino profissional foi sendo estruturado e consolidado pelo Estado como um instrumento para formar determinadas parcelas da sociedade, visando atender as necessidades de interiorização do capital. Nessa perspectiva, Kenzer (2008) mostra que por trás do discurso existente na relação entre o trabalho e a educação, predomina o revestimento da concepção de trabalho como modo de produção de mercadorias, em que o caráter baseado na centralização, na racionalidade e na eficiência se expressou nas necessidades que constituíram os instrumentos formativos para que os indivíduos ocupassem um determinado posto de trabalho.

No entanto, em 1961, no governo de João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024/61, o que “dará plena equalização a cursos técnicos e cursos de formação geral, os colegiais, clássicos e científico, e posteriormente denominado somente de ensino técnico” (CIAVATTA, 2014, p. 60). De acordo com essa autora, tal iniciativa é considerada um movimento contra-hegemônico reivindicado pela população, que após concluir o ensino profissional almejava o prosseguimento dos seus estudos. Ademais, essa lei estabeleceu formalmente a equivalência plena entre o ensino secundário e o profissional, pois possibilitou aos concluintes do ensino profissional prosseguirem seus estudos para o ensino superior, colocando um fim na dualidade do ensino estruturado de acordo com a Reforma Capanema. Entretanto, de acordo com Manfredi (2016), a dualidade educacional só acabou formalmente, porque, embora tivesse garantido maior flexibilidade entre o ensino profissionalizante e o secundário, a estrutura dual ainda prevalecia, visto que os conteúdos exigidos nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior privilegiavam os conteúdos curriculares do ensino secundário.

Nesta época o mundo do trabalho se aproxima do mundo da escola, mas os dois não se integram: os dirigentes e os dirigidos continuam em escolas diferentes, mesmo recebendo diplomas “iguais”. O idealismo populista, que pensa em criar a escola “unitária”, abre ao trabalhador o longo caminho de uma escola secundária empobrecida, sem lhe proporcionar meios de percorrer os anos da universidade. É um idealismo cínico. (NOSELLA, 2008, p. 175).

Contudo, concordamos com Saviani (2008), porque apesar de manter a herança cultural no que diz respeito a um ensino diferenciado para a classe dominada e dominante, a equivalência estabelecida pela LDB de 1961 não deixava de ser uma conquista para que os jovens, filhos (as) da classe trabalhadora, acessassem o ensino superior.

Entretanto, em 1971, na vigência do governo dos Militares (1964-1984), a LDB de 1961 foi revogada e substituída pela Lei nº 5.692, que instituiu a profissionalização universal para o ensino secundário, atual ensino médio, estabelecendo formalmente a equiparação entre os cursos secundários e técnicos, ou seja, “pretendia-se fazer a opção pela profissionalização universal de 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico” (MANFREDI, 2016, p. 81). Para o Estado, essa estrutura universal no ensino secundário estava norteadada pelo discurso de que a profissionalização seria necessária para atender à expansão da internacionalização dos setores econômicos e industriais, dando continuidade à ordem socioeconômica que estava em curso no Brasil desde meados dos anos de 1950, pelo governo de Juscelino Kubitschek. Dessa forma, treinar os jovens se mostrou conveniente para as empresas, pois assim, em um curto período de tempo, preparavam uma força de trabalho qualificada, produtiva e de baixo custo.

Na ditadura militar há a reforma pela Lei 5692/71 que é um retrocesso e uma ilusão a população de que todos serão iguais, pois todos irão cursar o ensino profissional, o que, de fato, não ocorreu, porque a profissionalização, posteriormente, tornou-se opcional pois não houve investimento em infraestrutura para de fato ocorrer a reforma, e porque as classes dominantes não queriam que seus filhos tivessem formação técnica, e sim formação universitária. Por isso as escolas privadas “maquiavam” o ensino técnico utilizando, como a denominação das disciplinas profissionais de Instrumentais. (CIAVATTA, 2014, p. 60).

Nessa mesma linha de argumento, Manfredi (2016) apresenta a ideia de que a profissionalização universal no ensino médio, caracterizada pela Lei 5.692/71, não vingou porque faltaram condições estruturais objetivas para articular a educação geral e a formação técnica profissional e, assim, essa lei foi sofrendo várias modificações em um curto período de tempo. Tanto que em 1982, a promulgação da Lei nº 7.044 foi a solução encontrada pelo governo dos militares, mediante o retorno da antiga distinção presente no Parecer MEC n. 76/75, “[...] entre o ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via de habilitações específicas e plenas, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC n. 45/72 e n.76/75)” (MANFREDI, 2016, p. 82).

Até então, a historicidade apresentada sobre a educação profissional dos anos de 1940 até o governo dos Militares, nos faz compreender o confronto dialético com que esse ensino foi sendo tratado pelo Estado. Mantém uma educação para o trabalho, preservando na essência desse fenômeno as características conservadoras de uma educação dividida em classes sociais antagônicas e, ao mesmo tempo, ressaltando o caráter produtivista e seletivo da escola brasileira. Essa totalidade contraditória, que aparentemente não se manifesta exteriorizada, é fruto das determinações históricas com que o capital, na sua relação com o Estado, vai impondo sua hegemonia de forma natural, pois “as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 42).

Convém ressaltar, que a partir do final da década de 1960 essa mutação encontra na Teoria do Capital Humano o caráter pedagógico que alicerçou essas diretrizes educacionais, pois de acordo com Saviani (2007), a partir do surgimento dessa teoria, a educação passou a ser ainda mais enfática para o desenvolvimento econômico, posto que se postulou uma estreita relação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, ou seja, considera-se que a educação potencializa o trabalho, uma vez que, ideologicamente, ela se torna uma forma de qualificar a força de trabalho. Para o referido autor, “[...] buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2007, p. 382).

Ademais, esse planejamento está vinculado ao modelo produtivo organizado pelo taylorismo/fordismo, em que as etapas independentes da produção de mercadorias são transportadas para o ensino, perdendo de vista a especificidade da educação, ao ignorar que a articulação entre ensino e trabalho se expressa de modo indireto, por meio de complexas mediações. Foi a partir de então, que a educação se dividiu em créditos, semestres, níveis e modalidades independentes que visam formar um profissional. Para Saviani (2007, p. 430), o que prevaleceu foi a capacidade do aluno aprender a fazer, gerando uma sequência de conteúdos fragmentados, heterogêneos e desarticulados, passando a ser entendida “[...] como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”.

No entanto, a Teoria do Capital Humano não deve ser relacionada apenas com as características que nortearam a relação existente entre a formação para o sistema taylorista/fordista, visto que conforme já destacado nas palavras de Antunes (2006) e Alves



(2010), neste capítulo, a passagem do modelo de produção baseado no taylorismo/fordismo para o toyotismo deve ser compreendida como um processo que apresenta reflexos de continuidades e rupturas e, assim, a Teoria do Capital Humano contribuiu com as diretrizes pedagógicas que embasaram as discussões que resultaram na promulgação da atual LDB de 1996 e nos demais decretos que sustentaram e sustentam o ensino profissional a partir de então. De acordo com Bernardo:

O toyotismo aproveitou todos os resultados do taylorismo no que dizia respeito à análise do processo de trabalho nos seus componentes elementares, e levou esses resultados a um estágio mais avançado, alterando os métodos de enquadramento e de mobilização dos trabalhadores e desenvolvendo a análise dos elementos componentes não só do processo de trabalho físico, mas igualmente intelectual. (2004, p. 86).

Com o fim do governo dos Militares e com a promulgação da Constituição Federal da República em 1988, iniciaram-se os debates na sociedade sobre a reestruturação do ensino médio e profissional resultando, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a promulgação da atual LDB de 1996 (Lei nº 9.394), na qual tratou no capítulo II, seção IV, sobre o ensino médio e no capítulo III da educação profissional. Faziam parte desses debates diversos setores da sociedade, tais como: governo, empresários, trabalhadores, igreja, educadores e movimentos sociais organizados, em que cada um deles assume conotações e opiniões diferenciadas pela disputa hegemônica da educação.

Entretanto, a expressão pedagógica expressa no capítulo III, artigo 40 da LDB/96, de que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, não se efetivou, pois em 1997 o Presidente Fernando Henrique Cardoso normatizou a reforma da educação profissional ao regulamentar o Decreto Federal nº 2.208, que em seu artigo 5º sinalizou que a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. De acordo com Manfredi (2016), esse dispositivo legal inviabilizou a articulação e integração entre o ensino médio e o ensino profissional, estando na contramão dos debates em curso na década de 1990, os quais estavam amparados em dois aspectos, a saber: enfrentar o desafio em atender ao déficit de escolarização do ensino fundamental, médio e profissionalizante e, ao mesmo tempo, acatar as necessidades de um ensino que daria conta em atender os processos que estavam em curso da reestruturação

produtiva, da internacionalização da economia brasileira e da garantia dos direitos sociais conforme estabelecido pela Constituição Federal (MANFREDI, 2016).

Havia o movimento contra-hegemônico de instalar na educação brasileira a educação politécnica. Buscava-se a instituição da formação geral e a formação técnica, para que um trabalhador formado profissionalmente pudesse não só exercer o seu trabalho, mas, também conhecer o que é a sociedade, a política, e saber o porquê do salário baixo o porquê de os postos de saúde e a saúde pública serem precários. E nesse aspecto fomos derrotados. (CIAVATTA, 2014, p. 60-61).

Observa-se, então, que as reformas do ensino médio e do ensino profissional implementadas por essas legislações, na década de 1990, foram resultados de disputas políticas e ideológicas, que por um lado buscaram atender as necessidades dos trabalhadores e, por outro, as exigências do projeto dos empresários brasileiros. Para Ciavatta (2014, p. 61), pode-se considerar que a LDB de 1996, “[...] não foi totalmente desvantajosa para a luta de uma educação para os trabalhadores, porque permitiu, em seu artigo 1º, a formação para o trabalho e o prosseguimento dos estudos”. Porém, a concepção do ensino politécnico não favorecia o projeto neoliberal em curso no Estado e, assim, o Decreto nº 2.208 de 1997 acabou por instituir formalmente a separação entre a formação específica e a formação geral, mantendo a clássica dicotomia existente entre conhecimentos gerais e específicos, conforme já apresentado neste estudo, desde os anos de 1940. Para Saviani (2003), a educação politécnica, diz respeito:

[...] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140).

No entanto, essa é uma concepção totalmente diferente do segundo grau profissionalizante como ainda hoje é posto para a educação profissional, conforme estabelecido pela atual Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017<sup>8</sup>, visto que a profissionalização é entendida como “[...] um adestramento a uma determinada

---

<sup>8</sup> Trataremos desta Reforma ainda neste subitem.

habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 40), atendendo aos objetivos imediatistas da reestruturação das relações de trabalho e da reprodução ampliada do capital na sociedade.

O Decreto nº 2.208/97 regulamentou os artigos 39 a 42 da LDB/96, em que o ensino profissional se estabeleceu em três níveis, a saber: Básico (destina-se a cursos de qualificação e formação profissional para trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da sua escolaridade; Técnico (destina-se a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser ofertado de forma concomitante ou sequencial) e Tecnológico (destina-se a cursos tecnológicos de nível superior, podendo ser ofertado para egressos do ensino médio ou técnico). Com relação ao ensino técnico, Manfredi argumenta que:

O aluno poderia cursar o ensino técnico ao mesmo tempo que cursava o colegial (concomitante) ou após sua conclusão (sequencial). Os cursos técnicos podiam ser organizados por disciplinas ou com as disciplinas agrupadas por módulos. Cada módulo cursado dava direito a um certificado de qualificação profissional. Os alunos que concluíssem o ensino médio e os módulos que compunham uma habilitação, além do estágio supervisionado, quando exigido, receberiam o diploma de técnico. (2016, p. 104).

Compreende-se que essa estrutura da educação profissional, posta em 1997, continuava a preservar a centralidade da dualidade educacional que já havia se estabelecido na sociedade, pois estabelece a separação entre o ensino médio e o profissional, bem como um currículo voltado para habilitações e disciplinas em módulos. Assim, contrapõe ao projeto de uma formação escolar básica de nível médio, com uma adequada formação técnico-científica, humanística e profissional. Para Ciavatta (2014, p. 61), o Decreto 2.208/97 faz parte das determinantes do capital, em que “[...] a divisão de classes e a desigualdade de classes é um fato inevitável. Como a divisão é inevitável temos que formar separado, porque ganha-se tempo e aperfeiçoa-se mais rapidamente o trabalhador”.

Em 2004, na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que governou o país por dois mandatos consecutivos, de 2003 a 2011, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154 de 2004. A promulgação desse dispositivo legal foi fruto de diversos embates teóricos e políticos, que de acordo com Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p. 22) “a gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n. 2208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/04 está nas lutas sociais dos anos 80, pela redemocratização do país e pela

‘remoção do entulho totalitário’”. De acordo com Manfredi (2016), o governo Lula tentou resgatar o papel do Estado como promotor e incentivador das políticas socioeconômicas, no qual as políticas públicas da educação profissional passaram a ser vista como um direito social e dever do Estado em promovê-las.

O Decreto nº 5.154/2004, apontou para a legalização de uma estrutura da integração curricular entre os ensinos de níveis médio e técnico de acordo com a LDB de 1996, porém, “[...] apesar das tentativas de o Ministério da Educação, imprimir nova marca à política educacional em curso, no geral, observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década anterior” (MANFREDI, 2016, p. 249). Conforme o artigo 4º, parágrafo primeiro desse decreto, a educação profissional técnica passou a ser desenvolvida da seguinte maneira:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II -concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III – subsequente (sic), oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Para Manfredi (2016), o que se observou a partir do governo Lula, com a promulgação desse Decreto, foi a multiplicação de programas e projetos de formação profissional de nível básico e técnico, que muitas vezes se sobrepunham, pois, “a gênese do Decreto 5.154/04, ao mesmo tempo em que revoga o Decreto 2.208, cria vários programas de educação profissional, como Escola de Fábrica, PROJOVEM, PROEJA” (CIAVATTA, 2014, p. 61).

As reformas da educação profissional têm se realizado mais por vias de programas do que por políticas, e distinguimos programas de políticas, pois os programas são ações pontuais, governamentais e estão sujeitos à descontinuidade, mudando de acordo com os governos ou com prazos determinados. As políticas públicas, ao contrário, possuem universalização garantida por lei, significando recursos no orçamento nacional e são aparatos legais que garantem continuidade democrática, assegurando a todos os mesmos direitos. (CIAVATTA, 2014, p. 58).

A partir de então, os programas e projetos de formação profissional de nível básico e técnico se materializaram na sociedade até nos dias atuais, mantendo as ideias conservadoras da classe dominante, sendo regulamentado e reproduzido pelo Estado como se os interesses

dessa classe fossem de toda a sociedade. De acordo com Kuenzer (2008), temos que considerar que por trás dessa atuação do Estado sobre o ensino profissional para a classe dominada, a que vive do trabalho, encontra-se “[...] a velha finalidade da acumulação ampliada, portanto, por trás de uma aparente nova lógica, esconde-se a velha lógica do fetiche da mercadoria, que continua não só dominante, mas hegemônica” (KUENZER, 2008, p. 67).

Convém ressaltar, que os parâmetros legais que possibilitaram a introdução da reforma do ensino profissional a partir do governo Lula foram realizados por meio de embates entre interesses diferentes dos representantes da sociedade civil. Porque de um lado, o governo procurou construir uma educação com diretrizes mais sustentáveis para a classe que vive do trabalho. Mas, por outro lado, teve que atender aos interesses do projeto de desenvolvimento econômico que estava em curso no país nos marcos da lógica do capital associado e da acumulação flexível. Na concepção de Ciavatta (2014, p. 59), o Estado atendeu muito mais as necessidades da classe empresarial, que direcionava o ensino para formar a força de trabalho técnica e qualificada, em prol de um ensino com base mais humanística, crítica e consciente sobre as relações de trabalho, “e são esses mesmos empresários que, nos dias de hoje, pautam a educação no Brasil por meio de convênios [...], entre outros projetos e programas que perpetuam a fragmentação e a descontinuidade das políticas de educação”.

Além do Decreto Federal nº 5.154/2004, uma série de leis, outros decretos e resoluções foram sendo promulgados pelo governo Lula entre os anos de 2004 a 2011, tendo por objetivo ajustar e ampliar o ensino de nível técnico para os jovens em todo território nacional, em consonância com as novas relações de trabalho baseadas no modelo de competências e habilidades para o mercado de trabalho, tais como: a Resolução nº 1 de fevereiro de 2005, que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; a Resolução nº 4 de outubro de 2005, que inclui novo dispositivo à Resolução nº 1 de 2005, no sentido de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Decreto federal nº 5.478 de 2005, que instituiu nas instituições federais de educação tecnológica o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); a Resolução nº 4 de agosto de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Lei nº 11.534 de outubro de 2007, que dispõe sobre a criação das Escolas Técnicas e Agropecuárias Federais; a Lei nº 11.741 de julho de 2008, que

altera os dispositivos da LBD de 1996, no sentido de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Profissional Tecnológica; e a Resolução nº 3 de julho de 2008, que dispõe sobre a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Com relação ao Ensino Médio Técnico Profissional, objeto de estudo desta pesquisa, convém ressaltar que no governo de Dilma Rousseff (2011 a 2016) foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da promulgação da Lei nº 12.513 de outubro de 2011 e da Resolução de nº 6, de setembro de 2012, as quais definiram as diretrizes nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio. Esse programa, além de ofertar o Ensino Médio Técnico Profissional, também tratou da questão da formação inicial e continuada da qualificação profissional de nível básico. No que diz respeito aos cursos de nível técnico, estes são oferecidos para quem já concluiu o ensino médio ou para quem estiver matriculado nesse nível de ensino. Com relação às diretrizes curriculares para os cursos técnicos de nível médio, o artigo 17, da Resolução nº 06/2016, traz que:

O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo. (BRASIL, 2012b, p. 07).

Com base no exposto, entende-se que o planejamento curricular dos cursos é estruturado por meio de conhecimentos, saberes e competências que visam a preparação básica para o trabalho e, assim, “[...] se opõe a esse movimento contra-hegemônico de dar uma formação alargada para os trabalhadores, possuindo muitos recursos, e com a manutenção dos interesses da classe empresarial”, o que o leva a não proporcionar uma formação ampla e integrada ao ser humano social, até porque “[...] quando um tema é muito importante, ele é objeto de disputa entre as classes sociais de presença, por isso é possível avançar em alguns conceitos, porém, não há como mudar” (CIAVATTA, 2014, p. 61).

O que se pode observar no contexto dos governos de Lula e Dilma, com relação ao ensino profissional de nível técnico, foi a definição da “[...] educação profissional como parte

integrante da educação básica, podendo ser desenvolvida de forma articulada (integrada e concomitante) e subsequente ao ensino médio” (MANFREDI, 2016, p. 266). No entanto, na prática também deixou a desejar quanto aos aspectos da formação integral, em que o trabalho como princípio educativo e formação humana estivesse presente, pois em uma concepção da formação técnica integrada ao ensino médio, esperava-se que a educação ampla e neutra se torne parte inseparável da educação profissional e da preparação para o trabalho. Assim, deveria superar a formação direcionada para os aspectos técnicos, operacionais e básicos por uma formação omnilateral. Entende-se por formação omnilateral:

Uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. A integração [...] possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 03).

Segundo Kuenzer (2017), essa concepção de educação integrada atende ao projeto de uma educação voltada para a classe trabalhadora, no qual buscam a integração orgânica e consistente sobre o mundo da ciência, da cultura e do trabalho, “[...] como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento [...]” (KUENZER, 2017, p. 333).

No entanto, essa compreensão para o ensino profissional está na controvérsia dos grupos privados que se organizam com o apoio do Ministério da Educação, posto que em 2016 foi sancionado pelo Presidente Michel Temer a Medida Provisória nº 746, que culminou com a promulgação da Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017, estabelecendo as novas diretrizes e bases para o ensino médio. Segundo Kuenzer (2017, p. 333), é importante ressaltar que mesmo tendo ocorrido uma acirrada discussão e enfrentamento “[...] dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente”.

Essa lei trouxe mudanças com relação à carga horária e a organização curricular do ensino médio. No tocante à carga horária, esta deverá ser ampliada para 1.400h, devendo as

escolas oferecer no prazo máximo de cinco anos pelo menos 1.000h anuais, “com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral” (KUENZER, 2017, p. 334). A organização curricular está estabelecida em conformidade com o princípio da flexibilidade, “sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos” (KUENZER, 2017, p. 334). Assim, a Base Nacional Comum Curricular está organizada de acordo com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Formação Técnica Profissional. Com essas alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, o artigo 36 da LDB de 1996 passa a vigorar da seguinte forma:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I- Linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017).

Observa-se o incremento da formação técnica profissional de nível médio nessa organização curricular, conduzindo a formação dos jovens no ensino médio em acordo com a prioridade política atrelada às demandas impostas pelo capital para o mercado de trabalho, em que as iniciativas privadas acabam por financiar determinadas políticas educacionais. Para Kuenzer (2017), a formação técnica e profissional acaba sendo uma retomada ao Decreto nº 2.208/97, podendo ser estruturada em módulos, com organização de créditos e terminalidades específicas. Tanto, que essa flexibilização curricular reincorporada pela Lei nº 13.415/2017 abre possibilidades para que sejam “[...] firmados convênios com instituições de ensino que ofertem formação técnica e profissional de modo presencial e a distância reconhecidos, de modo que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados” (KUENZER, 2017, p. 335). Evidencia-se, então, que essa Reforma do Ensino Médio não se fundamenta na alteração que busca mostrar a qualidade curricular do ensino médio em propiciar uma educação transformadora para seus alunos, mas sim, em aquecer o desenvolvimento econômico do país por meio de convênios e repasses financeiros para as organizações educacionais de capital privado como, por exemplo, o Serviço Nacional de



Aprendizagem Comercial e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, pois estes, desde sua criação com a Reforma Capanema, respectivamente em 1946 e 1942, apresentaram e se mantêm na atualidade como instituições educativas que prestam serviço para o governo, especificamente no que diz respeito à formação por meio de cursos técnicos, posto que desde suas origens:

[...] fazem parte da estratégia empregada pelos industriais paulistas para disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros, independente da condição de classe social. (MANFREDI, 2016, p. 144).

Kuenzer (2017), aponta que a formação geral estabelecida pela Lei nº 13.45/2017 apresenta um caráter genérico, pois a formação deverá ser complementada com estudos a serem realizados em uma determinada área específica do conhecimento, por meio do Ensino Médio Técnico Profissional aligeirado. O que equivale a dizer que a proposta dessa organização curricular é substituir a rigidez pela flexibilidade, visando desenvolver as competências necessárias da era da acumulação flexível, em que “[...] a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional” (KUENZER, 2017, p. 339). Nesse sentido, não se concebe um currículo escolar voltado para uma “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2008, p. 18). A orientação educacional marcada pela flexibilidade do regime de acumulação capitalista, que vem se constituindo no país desde o final dos anos de 1980, é que faz com que nos dias atuais a educação ainda seja marcada pela distribuição desigual e diferenciada. Segundo Kuenzer (2017), nesta era em que o trabalho flexível é atravessado pela tecnologia da informação e da comunicação, exige-se que o trabalhador desenvolva uma capacidade de se trabalhar intelectualmente. Desse modo, os processos de aprendizagem estão voltados para capturar a subjetividade para que os futuros jovens trabalhadores saibam se relacionar bem no ambiente laboral, para que sua produtividade mova o mercado.

Contudo, o que se procura demonstrar e compreender neste estudo foi como, historicamente, a educação profissional, em especial o Ensino Médio Técnico Profissional, foi se constituindo e se consolidando na sociedade como um instrumento direcionado para formar

os filhos (as) da classe trabalhadora, visando atender as necessidades específicas do mercado de trabalho. Assim, mostrou-se muito mais como difusores que buscam garantir a reprodução das condições essenciais para preservar a hegemonia da superestrutura na sociedade, ou seja, alimentar as condições infraestruturais que o capital necessita para continuar seu processo de reprodução, do que oferecer um processo educativo, no qual a aprendizagem busca formar sujeitos autônomos. Nesse sentido, as condições com que o Estado trata a educação profissional faz com que os jovens sejam produzidos e reproduzidos pela realidade do sistema capitalista, o que os mantém como membros de uma determinada classe social, a classe que vive e sobrevive do trabalho, subordinada aos ditames do capital.

### CAPÍTULO 3

#### **3 A POLÍTICA SOCIAL DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR IMPLEMENTADA POR MEIO DA FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL COMO MECANISMO DE CONTROLE SOCIAL DO ESTADO PARA O CAPITAL**

Neste capítulo pretende-se demonstrar e analisar como a formação do trabalhador vai sendo condicionada como uma prática social, que tem a formação técnica profissional como um instrumento de mediação para o trabalho e para o emprego na era da flexibilização das relações de trabalho e produção.

Historicamente, há uma intrínseca relação consubstanciada entre trabalho e educação na sociedade brasileira, pois como já demonstrado no capítulo anterior, o Estado brasileiro foi organizando e reorganizando os processos educativos de acordo com as determinações do sistema capitalista. Assim, os discursos emblemáticos do Estado para o ensino são compatíveis com a funcionalidade do capital, na medida em que legitima valores, habilidades e comportamentos que estejam articulados com os interesses da classe dominante nos programas educacionais.

Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011) demonstram que tais valores recusam a totalidade social que os constituem como indivíduos nas suas múltiplas relações que se estabelecem com a sociedade, com a ciência, com as tecnologias e com a cultura, pois abstraem o contexto histórico e social no qual se constituem. Essa maneira de conceber a realidade aplica-se às políticas sociais postas pelo Estado de formação e de trabalho para o trabalhador, quando nega a formação técnica e profissional como uma formação em que os conteúdos das ciências, da sociologia, da filosofia e das artes são secundarizados em prol da flexibilização curricular com itinerários formativos para a preparação imediata e funcional para o mercado de trabalho. Quando nega a importância de se preservar os direitos sociais trabalhistas para a classe trabalhadora, flexibilizando as formas de contratação da força de trabalho por meio da prestação de serviços, dos autônomos e das terceirizações por meio da Reforma Trabalhista, para reduzir os custos de trabalho e produção em prol da acumulação capitalista. Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), pode-se dizer sem receio de generalização, que isso acontece porque o senso comum pauta-se pelo conhecimento sensível, imediato, positivista, “[...] onde o campo da história é substituído pela concepção essencialista de realidade, segundo a qual o conhecimento seria possível abstraindo os fatos concretos”.

Entende-se, então, que a totalidade da estrutura social é segmentada, pois os fatos vão sendo identificados, analisados e transformados por uma observação e necessidade imediata, cuja finalidade seria atender unilateralmente as dimensões que caracterizam e sustentam a lógica mercantil. Nessa estrutura “[...] o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana” e, assim, a formação técnica profissional “[...] assume o lugar da formação humana como educação unitária”, sob o ideário de que preparar para a vida e para o mundo do trabalho significa gerar nos sujeitos as competências genéricas e flexíveis, de modo que eles possam falar, agir, se comportarem e se adaptarem facilmente às incertezas do mundo produtivo e flexibilizado (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29). Nessa mesma linha de pensamento e argumentação, Kuenzer (2017, p. 346) evidencia que o conhecimento se reduz à prática imediata, não a uma prática resultante e compreendida em sua dimensão geral, teoricamente fundamentada e constituinte das múltiplas dimensões que a compõem, mas sim, a uma “[...] experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação”.

O problema que essa concepção apresenta é a redução da formação dos trabalhadores como um caráter meramente instrumental para o trabalho, na medida em que a organização e a gestão da força de trabalho vão se estabelecendo com um mecanismo que busca reorganizar e descentralizar a relação entre os que compram e os que vendem a força de trabalho e, assim, do ponto de vista do sistema capitalista, a dimensão ontológica do trabalho encontra-se subsumida à lógica da mercadoria, e “esse sentido estrutura as práticas de profissionalização, de formação profissional como preparação para o exercício do trabalho” (RAMOS, 2008, p. 04). Pode-se deduzir que a reorganização e descentralização da força de trabalho são alternativas que o capital, com o apoio das políticas do Estado, encontra para manterem seu poder de controle e dominação na sociedade, ao mesmo tempo, que sua redefinição é fruto das exigências dos reflexos da tecnologia e da informação na base produtiva.

Esse cenário paradoxal reflete significativamente nas dimensões educativas da política nacional, que passa a concebê-las como um ensino voltado para uma aprendizagem flexível, dotada das mais diversas competências e habilidades para o subjetivismo da empregabilidade. Desfoca as tensões produzidas pela crise do modo de produção capitalista, ao responsabilizar os indivíduos pela busca das competências necessárias que lhes deem oportunidades para

competirem por uma vaga no excludente mercado de trabalho, deslocamento da responsabilidade do Estado e do setor privado para a classe trabalhadora.

### **3.1 As políticas sociais de formação do trabalhador no âmbito da formação técnica profissional a partir dos anos de 1980**

Compreender as políticas sociais de formação do trabalhador no âmbito da formação técnica profissional a partir dos anos de 1980 nos instiga a abarcar os interesses contraditórios entre os representantes e os mecanismos de regulação das relações do Estado com a sociedade civil. Segundo Dourado (2007), a redemocratização do país, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passou a prever a educação como um direito social. No entanto, a medida que se iniciaram os debates para a construção da LDB, que culminou com sua aprovação em 1996, esse direito social, no caso a educação, passou a conter reflexos do projeto neoliberal do governo, aliado aos interesses dos grupos que compõem os organismos multilaterais como, por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Isto porque, de acordo com a concepção marxista, o Estado não se apresenta como uma instância de poder neutra e imparcial, que está a serviço de todos os grupos e classes sociais, mas sim, como uma organização que serve aos interesses da classe dominante, ou seja, os detentores do capital.

Como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns que adquirem uma forma política são mediadas pelo Estado. Daí a ilusão de que a lei assentaria na vontade e, mais ainda, na vontade dissociada de sua base real, na vontade livre. Do mesmo modo o direito é, por sua vez, reduzido à lei. (MARX; ENGELS, 2009, p. 112).

Assim, o Estado brasileiro passa a conter em suas ações as condicionantes inerentes de um governo neoliberal que ocorreu com sua entrada ao processo de internacionalização das economias mundiais, a partir do início dos anos de 1990. Ademais, o que se assistiu desde a gestão do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) foi à aplicação das diretrizes neoliberais como um meio de acelerar o desenvolvimento econômico, especialmente dos países em desenvolvimento. Segundo Martins (2004), as condicionalidades exigidas pelos organismos multilaterais vincularam-se a projetos específicos de ajuste estrutural, que se consolidaram de um amplo processo de desregulamentação na economia, de privatização de

bens públicos, de abertura de mercados e de ajustes e reformas na previdência social, na saúde e na educação. Para Brito e França (2010), a articulação entre as esferas políticas administrativas do Estado, com os organismos multilaterais, revela como o Estado se apresenta com uma instituição restrita, na qual sua capacidade de administração e ação estão sujeitas às soberanias determinadas pelos grandes grupos empresariais.

Entretanto, mesmo diante dessas circunstâncias, a redemocratização do Estado brasileiro, fez com que surgissem nas esferas governamentais representantes da sociedade civil organizada que discutiam e defendiam interesses para a sociedade. Tanto, que no que se refere à educação ocorreu em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos; e em 2000, no Senegal, foi promovida pela Unesco, Unicef e Banco Mundial a Cúpula Mundial de Educação para Todos. Observa-se, então, que o mundo volta seus olhares para a questão da Educação como um direito social. Porém, Fiori nos evidencia que:

Apesar de a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ser por excelência a principal instituição multilateral responsável pela implementação da estratégia de Educação para Todos, o Banco Mundial vem tendo um papel mais determinante, trazendo reflexos consideráveis para o modo como a cooperação internacional concebe a educação nos projetos apoiados. (2001, p. 89).

A partir de 1996, no então governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, começou a ser elaborado no Brasil o Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com o que determina o artigo 214 da Constituição Federal da República, de que “o plano nacional de educação, com duração plurianual, visa à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público”. Sancionado em 2001, por meio da Lei nº 10.172, tal documento aprovou as diretrizes e metas para a educação no país, como o intuito de que estas fossem cumpridas por um prazo de dez anos. O artigo 6º da referida lei destaca que “Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação”. No que se refere à Educação Profissional, o PNE<sup>9</sup> de 2001 destaca que:

---

<sup>9</sup> Convém ressaltar que não é objeto de discussão deste estudo desmembrar os conteúdos relativos ao PNE e suas contradições. Este documento é tratado nesta pesquisa tendo por intuito demonstrar a educação técnica profissional, especialmente o ensino técnico profissional é discutido nacionalmente e está inserido nos objetivos, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador. Por isso mesmo, estão sendo implantadas novas diretrizes no sistema público de educação profissional, associadas à reforma do ensino médio. Prevê-se que a educação profissional, sob o ponto de vista operacional, seja estruturada nos níveis básico – independente do nível de escolarização do aluno, técnico - complementar ao ensino médio e tecnológico - superior de graduação ou de pós-graduação. (BRASIL, 2001, p. 4).

Em se tratando da formação técnica profissional de nível médio, o Plano Nacional de Educação de 2001 contemplou entre seus objetivos e metas:

5º - Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.

10º - Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.

14º - Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda. (BRASIL, 2001, p. 5-6).

Convém ressaltar que de acordo com Saviani (2017, p. 66), o PNE trouxe uma expressiva quantidade de objetivos, metas e diretrizes para a Educação nacional, o que por sua vez não foram cumpridas “[...] em especial aquelas que se relacionam, direta ou indiretamente, ao problema do financiamento”. Ainda de acordo com Saviani (2017, p. 67), sem que os recursos financeiros sejam assegurados pelo governo “[...] o plano todo não passa de mera carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas”. Já Dourado (2007, p. 23), destaca que o PNE não apresentou uma devida articulação interna, tanto no que se refere às concepções de educação, quanto à questão de financiamento e gestão, tendo o PNE “[...] uma formulação bastante genérica, constituindo mais uma diretriz geral para as políticas educacionais do que um alvo preciso a ser avaliado”.

No entanto, a questão da educação profissional foi tratada no PNE de 2001, especialmente a formação técnica profissional de nível médio. Até porque, o país estava passando pelo processo de reestruturação produtiva do modo de produção, devido à perda da hegemonia da organização do trabalho baseada nos princípios do taylorismo-fordismo para a

lógica da reorganização flexível do trabalho, caracterizada pelo toyotismo, que demanda trabalhadores mais flexíveis, participativos e multifuncionais. Tanto que no objetivo e meta de número 14 do PNE de 2001, conforme destacado anteriormente, os termos treinamento, competitividade e produtividade aparecem como características que propiciam as condições para os indivíduos se inserirem ou se reinserirem no mercado de trabalho da era internacionalizada e tecnológica, “nesse contexto, a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado” (BRASIL, 2001, p. 04).

Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 29), o senso comum e as políticas que organizam a vida institucional no Brasil são positivistas, pois extraem o contexto em que os indivíduos se constituem como seres humanos, porque as condições de produção e reprodução da existência humana, os meios de vida e as relações históricas culturais são substituídas pela concepção imediatista do capital, como se fosse possível obter conhecimento abstraindo os fatos concretos que formam a totalidade social, assim, “[...] a totalidade da estrutura social é segmentada e o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana”.

É com base na hegemonia capitalista do sistema de produção que as discussões e reformas do Estado, a partir do final do século XX e culminando com o início deste século XXI, para o ensino profissional, buscaram introjetar no processo de aprendizagem as noções de eficiência, produtividade e competitividade alinhadas ao “[...] importante papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de políticas educacionais no período” (DOURADO, 2007, p. 96).

É possível constatar que o governo satisfaz, por meio das promulgações de Leis e Decretos<sup>10</sup>, as condições internacionais impostas para a educação, tendo por objetivo conseguir alcançar a liberação de financiamento e parceria com instituições privadas para a educação pública, e deixa a desejar quanto ao desenvolvimento de um projeto de educação autônomo que contemple o desenvolvimento social, integral e omnilateral do ser humano. Por outro lado, e de acordo com Fernandes (1975), o processo de modernização das forças produtivas alimenta a ilusão desenvolvimentista, mas, na realidade, acaba é por reforçar a dependência e a subordinação aos interesses externos. De acordo com Haddad (2008), o

---

<sup>10</sup> Como por exemplo LDB nº 9.396 de 1996. Decreto nº 2.208 de 1997. PNE nº 10.172 de 2001. Decreto nº 5.154 de 2004.



Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e demais organismos multilaterais de financiamento, cumprem um importante papel na reorientação das políticas públicas sociais, inclusive as de educação, pois a crise do endividamento dos países de Terceiro Mundo, principalmente com os setores privados, propiciou o contexto para que o Banco assumisse a renegociação para o pagamento das dívidas públicas, impondo determinadas condicionalidades ao Estado para obtenção de novos financiamentos.

Assim, em um governo de base neoliberal as políticas educacionais incidem essencialmente como políticas focalizadas, em que programas específicos de educação profissional assumem a função de garantir a preparação do indivíduo para a vida e o progresso social. São programas que buscam atingir um público específico, com formações específicas em determinadas áreas do conhecimento, com competências específicas, com metas e avaliações específicas como, por exemplo, o PRONATEC, PROEJA, Programa do Jovem Aprendiz, PROJOVEM. Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), “sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”.

Mesmo com a revogação do Decreto nº 2.208, de 1997, que instituiu a separação entre o ensino médio e o ensino profissional, entre a formação específica e a formação geral, e a substituição pelo Decreto nº 5.154 de 2004, que teve por objetivo integrar o currículo do ensino de níveis médio e técnico, continuou-se ainda a observar a fragmentação curricular e a descontinuidade da política educacional, pois a integração proposta na gênese do Decreto de 2004 do ensino profissional com o ensino médio tem se transformado, na maioria das vezes, em um ensino médio profissionalizante, que atende diretamente aos objetivos imediatos de formação para o mercado de trabalho, deixando de contemplar a integração entre cultura, trabalho e ciência, ou seja, um aprendizado que tome por base o trabalho como um princípio educativo (CIAVATTA, 2000).

O que se evidencia nesse cenário é que o ensino técnico profissional está em conformidade com as articulações estabelecidas entre o Estado e o capital na formulação e implementação das políticas educacionais, no sentido de formar indivíduos competitivos de acordo com os avanços das novas tecnologias e dos mercados globalizados. Dessa forma, o governo cumpre sua função de acordo com as diretrizes oriundas dos organismos multilaterais e com o projeto de governo neoliberal, ao mesmo tempo em que reafirma a educação na sociedade como um direito social, pois “apenas a mais ampla das concepções de educação nos

pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificada do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Como o Estado se apresenta como uma instância mediadora na relação entre capital e sociedade, em que assume para si os interesses da classe dominante como se fossem interesses de toda sociedade e, portanto, essa relação é fruto dos governos capitalistas, o que prevalece é uma concepção de educação mercadológica direcionada para a empregabilidade.

De acordo com a entrevista concebida por Dermerval Saviani para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2014, a historicidade das lutas que perpassa a educação brasileira enfatiza a necessidade de superação da política educacional brasileira, que foi sendo construída desde o final da ditadura militar até os dias atuais, pois “[...] se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação” (SAVIANI, 2014, s/p), que ainda destaca que no contexto atual essas questões se tornaram mais complexas, visto que os grandes grupos empresariais que predominam na educação privada atuam também nas forças que dominam a economia, bem como nas próprias instâncias governamentais, “pois a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública”.

Com o governo do Presidente Lula, que se iniciou no país a partir do ano de 2003, a expectativa dos movimentos sociais organizados e ligados à educação, bem como dos professores e pesquisadores que discutem e pesquisam sobre esse assunto, seria construir um novo Plano Nacional de Educação por meio de um processo coletivo de construção e debate social. Tanto que em 2006, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), começaram a ser realizadas conferências e fóruns municipais, intermunicipais e estaduais sobre a Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Indígena e Educação Superior. Esses eventos subsidiaram as discussões e diretrizes da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no ano de 2010, em Brasília, sob o tema Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. As deliberações na CONAE resultaram na formulação do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, o PL nº 8.035 de 2010, no qual se estabeleceram objetivos, estratégias, metas, financiamento e avaliação para a política pública da Educação Nacional, para um período de dez anos. De acordo com Ciavatta e Ramos (2011):

Isso explica, ao nosso ver, o caráter progressista dos documentos oficiais, pois esses foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo. Não obstante, é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 34).

No entanto, apesar de o governo promover esses debates na sociedade acerca das políticas públicas de educação, envolvendo os indivíduos que compõem a base do processo de aprendizagem, buscando trazer a realidade social para dentro das instâncias governamentais, o Estado não conseguiu contemplar uma transformação histórica e social por meio da educação, pois a classe dominante conseguiu expressar e satisfazer seus interesses sobre os demais. O Estado é entendido como uma organização política, que em determinados momentos históricos, exerce a função de regulação e controle social de uma determinada classe para que outra classe possa se beneficiar com suas reais necessidades, pois “[...] as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2009, p. 67). Por isso, quando analisamos as políticas educacionais implementadas pelo governo torna-se necessário perceber as diferentes determinações que as compõem, visto que elas não podem ser identificadas como algo isolado na sociedade, mas sim, nos movimentos que ocorrem na historicidade dos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais que determinam sua composição.

No que se refere ao ensino técnico profissional de nível médio, o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, que resultou na promulgação da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências, trouxe como uma de suas metas a de número 11, qual seja a de “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 27). Para resguardar o cumprimento de tal meta, apontou quatorze estratégias. Dentre elas, destacamos as seguintes:

- 11.1) Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;
- 11.2) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;
- 11.5) Ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins da certificação profissional em nível técnico;

11.11) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.12) Estruturar sistema nacional de informação presencial, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e as consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores. (BRASIL, 2014, p. 27-28).

Observa-se que novamente a questão do ensino técnico profissional é tratada pelo Estado no PNE, porém, desta vez, traz explicitamente como meta a expansão em 90% das matrículas nos cursos técnicos de nível médio. Para atingir tal objetivo, buscou implementar a formação técnica de nível médio concomitante e/ou integrada com o ensino médio, priorizando a oferta dessa modalidade de ensino nas escolas estaduais e nos Institutos Federais, bem como nas entidades privadas de formação profissional como, por exemplo, o SENAC e o SENAI. Convém ressaltar que, historicamente, desde sua criação na década de 1940, o SENAC e o SENAI ocupam um espaço relevante junto ao governo federal, no sentido de formar indivíduos para atender aos setores da economia do qual representam, respectivamente, o comércio e a indústria.

De acordo com a meta de número 11.1 e 11.12, há uma vinculação do Ensino Médio Técnico Profissional com os arranjos produtivos sociais e culturais, tanto locais quanto regionais, bem como com informações relacionadas em articulação com a classe empresarial e o mercado de trabalho. Apesar de sabermos que existe uma relação intrínseca entre trabalho e educação, mais precisamente entre a integração do ensino médio com a educação profissional como um mecanismo que possibilite aos indivíduos terem uma concepção de formação humana que expressa as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura em um mesmo currículo, o ensino técnico continua a ser direcionado a uma formação para o mercado de trabalho, atendendo, dessa forma, a quinta diretriz do PNE de 2014-2024, “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, p. 1). A respeito desse assunto, Ciavatta e Ramos destacam que:

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade. O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. (2011, p. 31).

Desse modo, determinantes que compõem a flexibilidade da formação para o mercado de trabalho se sobressaem na base curricular, não buscando uma integração sistemática com os demais conteúdos. E com o processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico de reprodução, a partir do final do século XX, resultando no intenso processo de reestruturação produtiva, a concepção mercadológica da educação, centrada na ideologia da empregabilidade, a qual sustenta que os próprios indivíduos são os responsáveis por ingressarem e se manterem no mercado de trabalho, faz com que os currículos flexíveis com diferentes itinerários formativos, centrados na perspectiva de uma profissão, ocupem espaço nas práticas pedagógicas.

Sobre esse assunto, Kuenzer (2017) retrata que o debate sobre a flexibilidade dos projetos relacionados à educação, particularmente na concepção do ensino médio e da formação técnica profissional, embora não seja novo, intensificou-se nos últimos anos entre os representantes das instituições dos setores privados e o Ministério da Educação. Defendem a flexibilização dos percursos formativos, para que os alunos possam optar pelo aprofundamento em uma determinada área acadêmica ou pela formação técnica profissional, no entanto, “[...] estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propõem a flexibilização dos percursos” (KUENZER, 2017, p. 333).

Assim, a flexibilização curricular com diferentes itinerários formativos, para que os indivíduos possam optar por qual formação desejam cursar, encontrou no Decreto nº 5.154/04, na Lei nº 11.741/2008 e, atualmente, na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.451/17), a sua materialização.

No lastro desta constatação, a integração da educação profissional ao ensino médio tem, na maioria das vezes, simplesmente transformado o ensino médio em profissionalizante, visando à preparação de jovens para um possível ingresso imediato no mercado de trabalho como alternativa ao prosseguimento de estudos no nível superior. Também se justifica a integração da educação profissional ao ensino médio mediante a suposição de que a vinculação do ensino médio ao mercado de trabalho e a obtenção imediata de uma profissão o tornaria mais atrativo aos jovens. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 33).

Para Kuenzer (2017), essa unificação do ensino médio com o ensino técnico, em que a educação técnica profissional aparece na organização da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, conforme já destacado no capítulo I deste estudo, acaba por transformar o

ensino médio em itinerários curriculares formativos com vistas à profissionalização. Por outro lado, a concepção de um projeto educacional para os filhos (as) da classe trabalhadora, na qual “defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar”, foi perdendo centralidade na política do governo neoliberal (KUENZER, 2017, p. 333). Até porque, as dimensões que o capital adota no mundo e no Brasil fazem com que os mecanismos de controle social que o Estado assume, dentre eles a educação, estejam em prol das condicionalidades políticas e ideológicas da flexibilização da organização e das trajetórias curriculares sob diferentes percursos formativos, para atender aos requisitos impostos pela reestruturação produtiva do mercado de trabalho. Segundo Ciavatta e Ramos (2011), a classe empresarial detém uma determinada hegemonia sobre a sociedade civil e política, e como o Estado se apresenta com uma instituição em que a correlação das forças entre as classes sociais se manifestam, a estrutura que compõe o aparelho estatal, a qual determina as políticas sociais, também é composto por membros da classe empresarial.

A flexibilização curricular que o Ensino Médio Técnico Profissional se organiza insere-se na concepção da aprendizagem flexível que se articula com o desenvolvimento e a inserção da tecnologia, tanto no ambiente de ensino por meio das mídias interativas quanto no ambiente de produção e trabalho resultante do avanço da microeletrônica que insere constantemente máquinas computadorizadas e versáteis no ambiente laboral, principalmente a partir dos anos de 1990. Por sua vez, o ensino passou a atender as demandas oriundas que atingiram e ainda atingem as relações de trabalho e produção configuradas pela acumulação flexível do capital, visto que diante dessas relações, o mercado de trabalho requer trabalhadores que passam a ser sujeitos autônomos, competitivos, multifuncionais e comprometidos com as demandas da sociedade mercadológica. Sobre essa lógica, o discurso pedagógico assume o regime capitalista da acumulação flexível, em que “a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento” (KUENZER, 2017, p. 338).

Compreender esse movimento contraditório que se expressa na contemporaneidade nos possibilita a superação dos discursos aparentemente manifestados que a acumulação flexível se apresenta para a formação dos trabalhadores, possibilitando-nos evidenciar seu caráter puramente ideológico. Esses discursos vão de encontro a uma sustentação da base

material do sistema capitalista, tendo por finalidade abarcar a subjetividade dos trabalhadores, de modo que eles aceitem, de forma natural, que o processo de formação flexível em determinadas áreas do conhecimento lhes possibilitará ingressar rapidamente no mercado de trabalho pelas quais as relações de trabalho e produção se processam.

### **3.2 Organização e gestão da força de trabalho: A flexibilização nas relações de trabalho e produção**

A discussão realizada anteriormente sobre as políticas sociais centradas na educação técnica profissional, que se consolida na concepção da organização da flexibilização curricular posta pelo Estado para a sociedade, nos instiga a abarcar a relação que essa aprendizagem flexível assume com o desenvolvimento das novas relações de trabalho e produção que foram se materializando no Brasil, por meio da reorganização da sociedade capitalista, a partir dos anos de 1980 e meados dos anos de 1990.

Tais relações de trabalho englobam a terceirização da produção, em que a subcontratação e a prestação de serviços assumem características fundamentais para recuperar o ciclo reprodutivo da expansão e acumulação capitalista. A flexibilidade nessa nova forma de contratação da força de trabalho encontrou no desenvolvimento da tecnologia, produzida pela terceira revolução industrial e tecnológica, os meios necessários para que tal reorganização dos processos de trabalho e produção fossem concebidos como elementos estratégicos nas relações assumidas entre o Estado e o capital. Tanto, que de acordo com França (2019, p. 12), o processo de flexibilização das relações de trabalho, que se fortalece por meio da terceirização no Brasil, ocorreu sobre duas ordens: “1) transferência de inovações tecnológicas e de políticas de gestão da qualidade visando à busca de produtividade e de qualidade por meio da subcontratação de empresas; e 2) política de redução de custos por meio da redução de empregos e trabalho”.

Essas questões nos remetem a compreender que as mutações ocorridas no mundo do trabalho são fruto do contexto da financeirização do capital, que com o advento do processo de globalização e internacionalização das economias mundiais, encontrou as respostas contundentes para a superação da crise cíclica do capital que eclodiu na década de 1970. Tais respostas incidem de forma expressiva sobre a categoria trabalho, que por meio da reestruturação produtiva que se caracteriza pela flexibilização das relações de trabalho e pelo incremento da tecnologia no setor produtivo, no qual se substituiu a força de trabalho humana

pela tecnologia computadorizada, deflagrou as transformações necessárias para reorganizar o processo produtivo com vistas à recuperação das bases necessárias para a recomposição da hegemonia capitalista. Nesse cenário de reorganização das formas de dominação do capital, a centralidade da categoria trabalho apoia-se no contexto de sua desregulamentação frente as mais diversas formas de contratação e exploração e, assim, “o capital ao invés de voltar-se para o setor produtivo, é canalizado para o setor financeiro, favorecendo um crescimento especulativo da economia” (IAMAMOTO, 2008, p. 141). Os investimentos especulativos para o crescimento da economia são favorecidos em detrimento da produção, reduzindo drasticamente os níveis de crescimento de empregos formais, ou seja, de contratação direta pelas empresas de trabalhadores para ocupar um determinado posto de trabalho.

Nesse sentido, Pochmann (2002) destaca que começou a se desenvolver a expansão do trabalho no chamado Setor Terciário da Economia, uma vez que este permite formas de ocupações alternativas para a massa de desempregados que foi expulsa de seus postos de trabalho devido à necessidade estrutural de dispensar força de trabalho humano e, também, porque o Estado minimiza a sua atuação a favor dos direitos trabalhistas coletivos, contribuindo para o enfraquecimento das entidades sindicais de representação da classe trabalhadora.

O Setor Terciário se caracteriza pela prestação de serviços como realização de trabalho, independentemente dos insumos utilizados, se tangível ou intangível, e dos meios de trabalho utilizado, se humano ou mecânico. É pautado pelo oferecimento da força de trabalho humano por meio da prestação de serviços para o comércio ou indústria dos mais diversos tipos de atividades, podendo ser executado diretamente pelo trabalhador (pessoa física) ou pela contratação de uma empresa (pessoa jurídica) terceirizada. Também, convém destacar que o setor terciário da economia engloba os indivíduos que trabalham por conta própria, conhecidos também como autônomos, ou seja, barqueiros, artesões, costureiras, chaveiros, eletricitas, doceiras, manicures, camelôs, animadores de festas, pipoqueiros, cabeleireiros, dentre outras tantas ocupações que vão surgindo no mercado como uma alternativa de renda para os indivíduos que foram expulsos do mercado formal de trabalho.

Para Pochmann (2012, p. 109), a base da pirâmide social que compõe o setor terciário é formada por trabalhadores vinculados ao setor de serviços e comércio, com predominância em ocupações informais, de baixa qualificação e com baixo valor de remuneração, sendo que estas “[...] tem sido a expressão maior das transformações no modo de produção e distribuição



de bens e serviços nas economias capitalistas transcorridas desde o último terço do século XX”. Constatado esse fato, Barroso (2016, p. 09) evidencia que “olhando de 1980 pra cá, a participação da indústria no PIB (Produto Interno Bruto) caiu de 28% para 9%[...]”, enquanto que “[...] o setor de serviços já alcança cerca de 60% da mão-de-obra ocupada”. Outra questão que merece relevância sobre isso, é a abertura de micro e pequenas empresas, que de acordo com os dados do Serviço Nacional de Apoio às Micros e Pequenas Empresas (DATASEBRAE, 2020) e do Portal do Empreendedor, até o ano de 2013 representavam 6,4 milhões de estabelecimentos no Brasil e, destes, 3,7 milhões são considerados microempreendedores individuais (MEI).

No Brasil, o trabalho terceirizado começou a ganhar espaço a partir dos anos de 1990 com o marco da reestruturação produtiva, da globalização econômica e financeira e com a implantação das políticas neoliberais. Num quadro em que a lógica econômica busca garantir às empresas altos índices de lucro no âmbito da acumulação flexível da era toyotizada do processo produtivo, exigindo-se dos trabalhadores a pressão pela maximização do tempo consumido pelo labor e pelas altas taxas de produtividade, é que as novas formas de inserção no mercado de trabalho, no contexto da terceirização, assumem uma amplitude significativa. Apesar de ser no setor de serviços que se concentra o maior número de trabalhadores terceirizados, esta abrange todo tipo de atividade, seja na empresa, na indústria, no comércio e nos serviços públicos e privados. Para constatar a relevância que a terceirização assume atualmente no Brasil, em diversos tipos de trabalho, Druck (2016) acentua a relação estabelecida por algumas categorias profissionais entre os números de trabalhadores terceirizados com os números de trabalhadores contratados diretamente pelas empresas.

É o caso dos petroleiros, conforme dados apresentados por Coutinho (2015), cuja proporção é de 418% (ou 4,2 para 1) de terceirizados. Segundo a fundação COGE, para o setor elétrico brasileiro, a relação é de 135%. Dados do Anuário da Indústria Química Brasileira mostram que em algumas empresas petroquímicas, a proporção varia entre 31% e 571%. Para outros segmentos, essa relação é de 84%, como no caso dos bancários, conforme dados apresentados por Sanches (2009) considerando apenas os correspondentes bancários como terceirizados. Em pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia, os terceirizados correspondem a 64% em relação aos servidores técnico-administrativos. Para o agregado em serviços tipicamente terceirizados, essa relação é de 36% em relação aos demais empregados de atividades tipicamente contratados, de acordo com dados da CUT-Dieese (2011). [...] Na indústria de petróleo, no período de 2000-2013, o número de terceirizados cresceu 631,8%, enquanto os funcionários próprios aumentaram em 121%. No setor elétrico, entre 2003 e 2012, os

terceirizados cresceram 199% enquanto os funcionários próprios apenas 11%. Nos petroquímicos, o aumento do número de terceirizados no período 2009-2011 foi maior do que as contratações diretas para 6 de 10 empresas que forneceram informações, chegando a diferenças percentuais muito grandes, como 128% a 15%, 157% a 43% ou 102% a 15%. (BRUCK, 2016, p. 48-49).

Esses dados demonstram como o trabalho terceirizado expandiu-se rapidamente no país. Assiste-se a uma generalização das formas de contratação da força de trabalho em diversos segmentos profissionais, seja por tempo determinado, parcial ou por hora, pois de acordo com Pochmann (2012, p. 109), “a principal motivação do processo de terceirização tem sido a busca pela redução do custo de trabalho em torno da exposição do setor produtivo à competição internacional”. Dessa forma, as empresas buscam minimizar os custos da produção por meio da redução dos gastos com a força de trabalho, transferindo para terceiros principalmente as atividades meio, ou seja, aquelas que não fazem parte do negócio principal da organização empresarial.

As despesas com a força de trabalho para a empresa que está terceirizando são relativamente menores, pois reduzem os custos com rescisões trabalhistas, falta ao trabalho e substituição de férias, já que para os trabalhadores terceirizados não existe a obrigatoriedade da incidência de encargos sociais trabalhistas, conforme estabelecido pela Consolidação das Leis Trabalhistas. Além do mais, terceirizando determinadas atividades, a empresa busca reduzir os gastos com produtos e equipamentos, já que os meios necessários para realizar o processo de trabalho ou produção são de responsabilidade da empresa ou da pessoa contratada para tal atividade. E, no que se refere à diferença salarial quando se compara a valores pagos aos trabalhadores efetivos (aqueles contratados diretamente pela empresa) e aos trabalhadores terceirizados, há uma diferença significativa. A esse respeito, trazemos como exemplificação a pesquisa realizada por Druck (2016), com base nos dados da CUT-Dieese de 2014:

No que se refere à diferença salarial, alguns casos são paradigmáticos. Nos petroquímicos, na média os terceirizados ganham 52% dos salários dos efetivos, encontrando-se variações por função entre 27% a 87%. No setor de petróleo, o salário do terceirizado representa na média 46% do salário do empregado direto da Petrobras. Na categoria bancária, os salários dos trabalhadores em telemarketing bancário representam 44% do salário dos bancários. Para o agregado de trabalhadores empregados nos serviços tipicamente terceirizáveis, os salários são 24,7 % menores do que os demais empregados. (DRUCK, 2016, p. 49-50).

Assim, entendemos que a base que sustenta o capital, a extração da mais valia, ou seja, o valor pago pelo uso da força de trabalho do trabalhador, conforme anunciado por Marx, continua a preservar sua essência nessa nova forma de configuração da organização do trabalho. A ampliação da contratação da força de trabalho da classe que vive do trabalho, via terceirização, contribui para que as forças produtivas busquem retirar do trabalhador somente aquilo que os interessa, pois o trabalho terceirizado é “[...] apenas um degrau particular no desenvolvimento do mesmo artigo, cada trabalhador ou grupo de trabalhadores fornece ao outro sua matéria-prima. O resultado do trabalho de um constitui o ponto de partida para o trabalho do outro” (MARX, 2014, p. 285).

Convém ressaltar, para melhor compreensão sobre a discussão realizada a respeito da flexibilização sobre as novas formas de organização e contratação da força de trabalho pelo capital, na contemporaneidade, que de acordo com Antunes (2009), a classe que vive do trabalho incluiu a denominação dada por Marx para a classe trabalhadora. Ou seja, é a amplitude do ser social que trabalha, que vende sua força de trabalho para o capital em troca de uma remuneração. Engloba todos os trabalhadores produtivos, que produzem diretamente mais-valia, quanto os trabalhadores improdutivos, os prestadores de serviços, cujo trabalho é tido como valor de uso, mas que também vendem, como os trabalhadores produtivos, sua força de trabalho para o capital. Então, segundo Antunes (2009, p. 104-105), incorpora-se a classe que vive do trabalho “os ‘terceirizados’, subcontratados, *part time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que proliferam em inúmeras partes do mundo”. Para Antunes (2009):

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, o novo proletariado dos McDonalds, os trabalhadores hifenizados [...], os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas, [...], os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal”, que muitas vezes são diretamente subordinados ao capital [...]. (ANTUNES, 2009, p. 103).

Essa compreensão ampliada sobre a classe que vive do trabalho, na atualidade, permite abarcar a reorganização que o mundo do trabalho vem tendo como um instrumento de controle social do Estado e do capital sobre a classe trabalhadora, com vistas a assegurar a reprodução ampliada do sistema capitalista frente à reestruturação produtiva e as suas

consequências. Desse modo, o incremento da tecnologia no setor produtivo está para o trabalho como antítese da mercantilização do seu valor, ou seja, a utilização dos mecanismos tecnológicos pelas esferas do sistema produtivo contribui para que o capital consiga extrair uma maior quantidade possível de trabalho, para isso o “[...] o seu processo de acumulação, depende de uma série de metamorfoses (capital-dinheiro, capital-produtivo e capital-mercadoria), cuja necessidade não depende da escolha dos homens, mas da lei do valor e da valorização” (IAMAMOTO, 2008, p. 52).

Buscando assegurar essas novas formas de reorganização e contratação da força de trabalho, que se ascenderam no país a partir da reestruturação do capital desde o final do século XX, no qual desencadeou a expansão do desemprego estrutural, assistiu-se a uma generalização de medidas de liberalização dos governos de cunho neoliberal para a contratação de trabalhadores por modalidades de trabalho abaixo das orientações estabelecidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), “entre elas, a emergência da terceirização dos contratos, em plena massificação do desemprego e precarização das relações de trabalho” (POCHMANN, 2016, p. 61).

Cabe somar a esse fato as discussões desencadeadas a partir de 2015 nas instâncias governamentais, no sentido de flexibilizar as leis sociais e trabalhistas, culminando com a aprovação no Congresso Nacional da tão discutida Reforma Trabalhista, que foi sancionada pelo Presidente Michel Temer por meio da Lei nº 13.467/2017, publicada em 14 de julho de 2017, a qual alterou diversos pontos da CLT para o emprego formal, bem como ampliou e regulamentou a contratação de trabalhadores terceirizados, expandindo a terceirização para os mais diversos ramos da economia, conforme já apresentado no capítulo I.

A Reforma Trabalhista busca fragilizar ainda mais os vínculos empregatícios, retirando da classe que vive do trabalho as garantias sociais conquistadas ao longo da historicidade dos embates relacionados entre o capital e o trabalho. Traz significativas mudanças para o trabalhador, tais como: impacto na legislação previdenciária, nos benefícios ao auxílio doença em caso de acidentes, na estabilidade do trabalhador, no Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), na remuneração paga pela compra da sua força de trabalho e nas formas de contratação do trabalho terceirizado, pois aprova a terceirização total. Segundo Santos e Gimenez:

A reforma procura dar respaldo legal a práticas já existentes no mercado de trabalho e oferecer um novo cardápio de opções para os empregadores

ajustarem a quantidade e os custos do trabalho às suas necessidades. Neste sentido, a reforma estimula a contratação atípica e introduz o contrato intermitente e o autônomo permanente. O objetivo é proporcionar maior liberdade para as empresas na gestão da força de trabalho, ampliando seus poderes para manejar a utilização do trabalho de acordo apenas com suas necessidades, nos elementos centrais da relação de emprego: modalidades de contratação, remuneração do trabalho e jornada de trabalho. (2018, p. 56).

A estratégia dessa Reforma para os trabalhadores está centrada na redução dos custos pagos pelo uso da força de trabalho pelos empregadores e na maior flexibilidade da contratação da força de trabalho diante da dimensão que o capital assume na atual fase de competição global. Ataca os direitos e proteção dos trabalhadores garantidos pela CLT de 1943 e pela Constituição Federal de 1988, como a política de indexação dos salários, o seguro desemprego, a multa rescisória sobre os trabalhadores demitidos, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), trazendo uma maior segmentação e deterioração das condições de contratação da força de trabalho, criando empregos precários, instáveis e inseguros, pois de acordo com Druck (2016, p. 13), o trabalho terceirizado é uma estratégia de gestão da empresa, visto que é ela quem controla e comanda a produção ou o serviço contratado; assim, a terceirização e a precarização do trabalho são elementos indissociáveis, resultando na “precarização social do trabalhador”.

Entretanto, de acordo com Pochmann (2016, p. 61), a flexibilização das relações de trabalho já vinham acontecendo na sociedade capitalista por meio das medidas do governo neoliberal que se iniciaram na década de 1990, principalmente na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na qual se assistiu à liberalização da contratação de trabalhadores por modalidades diferentes das orientações estabelecidas pela CLT, “dentre elas, a emergência da terceirização dos contratos, em plena massificação do desemprego e precarização das relações de trabalho”. Reforçando essa questão, Santos e Gimenez (2018) demonstram que foi a partir dos pilares do novo modelo econômico, caracterizado pelo processo de internacionalização da economia, pelo pagamento da dívida pública e pelos altos índices inflacionários que atingiam a economia brasileira, que as críticas ao padrão da regulamentação do trabalho no Brasil começaram a ser discutidas. Essas questões ocorreram num contexto de elevados índices de desemprego e de baixos salários, e como instrumento para minimizar esses pontos o governo, junto ao mercado, entende que é a rigidez na contratação dos trabalhadores e os elevados encargos sociais, com os custos trabalhistas, que precisavam ser modificados. Diante disso:

Aprofundam a defesa da necessidade de flexibilizar as relações de trabalho, ou seja, as formas de contratação, de uso e de remuneração da força de trabalho [...]; e de privilegiar o negociado sobre o legislado, com propostas de retirada de garantias legais mínimas nas relações de emprego. Assim, diversas medidas de flexibilização, assentadas nos falsos pressupostos de elevado custo e rigidez nas relações de trabalho foram implementadas nos anos 90. (SANTOS; GIMENEZ, 2018. p. 47).

Ainda de acordo com os autores acima, no “conjunto do período 1990-2002, observa-se uma forte perda de expressão do emprego formal na estrutura ocupacional e do aumento da informalidade e do trabalho precário associados a baixos salários” (SANTOS; GIMENEZ, 2018, p. 48). O que se assistiu, a partir de então, foi um processo de desestruturação do mercado de trabalho, marcado pela queda do assalariamento, pelo aumento da informalidade, pelo trabalho por conta própria, pelo aumento da prestação de serviços, pelo aumento dos trabalhadores em cooperativas, terceirizados e contratados por tempo determinado e parcial.

Entende-se que a predominância dos interesses capitalistas na sociedade encontra apoio na atuação política e econômica do Estado, principalmente pelos governos extremamente comprometidos com a agenda neoliberal, como nos casos dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e no de Michel Temer (2016-2018), pois como demonstrado neste estudo, em um governo iniciou-se o processo de desregulamentação das Leis Trabalhistas, entendendo-se que a flexibilização nas formas de organização e contratação da força de trabalho seria uma estratégia para reduzir os índices de desemprego e fazer a economia crescer. No outro governo colocou-se em discussão no Congresso Nacional as propostas que estavam elencadas para a aprovação da Reforma Trabalhista, e por meio de uma forte articulação política e econômica conseguiu-se a aprovação da tal reforma, culminando com sua implementação, no ano de 2017.

Santos e Gimenez (2018), afirmam que com a Reforma Trabalhista colocada em prática, o trabalho torna-se ainda mais precário se comparado com o ocorrido nos anos de 1990, pois não somente foi aprovada em um contexto de intenso crescimento dos índices de desemprego, pobreza e desigualdade social no Brasil, como também em um contexto marcado pelas profundas mudanças produtivas e tecnológicas associadas com as desvantagens que ocorrem com a divisão internacional do trabalho no processo de reestruturação produtiva. Torna-se “[...] o trabalho mais instável, precário, associado a menores rendimentos e proteção

social, assim como fragilizando as organizações sindicais e promovendo maior desigualdade, exclusão social e pobreza” (SANTOS; GIMENEZ, 2018. p. 60).

Entretanto, de acordo com Pochmann (2010), a partir do governo Lula, até o início do segundo governo Dilma, o Brasil passou a demonstrar importantes sinais de uma agenda governamental um pouco mais comprometida com o modelo social desenvolvimentista, mas não deixando também de se comprometer com os interesses determinantes do mercado. Assistiu-se à reafirmação da soberania nacional, por meio da reorientação na inserção internacional pela passagem da condição devedora do país para credora dos organismos multilaterais como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional e pela formação de significativas reservas externas dadas pelo redirecionamento do comércio externo, “dessa forma, as crises externas deixaram de expor a sociedade brasileira às mesmas fragilidades e dificuldades [...]” como nos governos anteriores (POCHMANN, 2010, p. 41). Com relação ao emprego, o referido autor enfatiza o crescimento da economia nacional a partir do “[...] desempenho do mercado de trabalho extremamente dinâmico, com a geração de quase 6% do total de 45 milhões de postos de trabalho aberto no mundo” (2010, p. 42), isso em função dos compromissos dos governos em expandirem a economia brasileira por meio da geração de maiores quantidades de empregos.

De acordo com as informações obtidas por meio da Relação Anuais de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego de 2015, os vínculos de emprego assalariado formal (CLT), no período de 2002 a 2014, passou de 21,7 mil para 39,1 mil, ocasionando um desempenho mais positivo com relação ao mercado de trabalho formal, do que o que vinha acontecendo na década de 1990. Segundo Santos e Gimenez,

Entre 2002 e 2014 – especialmente a partir de 2004 –, os dados mostram que o emprego assalariado formal do setor privado aumentou 51%, com uma progressiva e sustentada queda da taxa de desemprego, de 13,9% em 2002 para 5,9% em 2014. Nesse último período, dentre o total de ocupados, o conjunto de trabalhadores informais foi reduzido de 55,8% para 41,2%, e dentre os assalariados a informalidade caiu de 39,6% para 29,2%, movimento que ocorreu também dentro do segmento de trabalhadores domésticos, empregadores e conta própria, com a formalização de assalariados pelo registro em carteira, formalização de empresas (simples e MEI) ou por aumento dos contribuintes à previdência social. (2018, p. 50).

Com base no exposto, pode-se compreender que o caminho para o crescimento da economia no país não foi impossibilitado pela regulação do mercado trabalhista por meio da

elevação do aumento do número de empregos assalariados formais. E que mesmo por meio da convivência com as formas de contratação de trabalhadores via terceirização, haja vista que estas não foram eliminadas, apenas reduzidas, criou-se um contexto de progressiva redução da desigualdade entre os trabalhadores, pois Pochmann (2010, p. 43) “destaca-se que quase 80% das vagas abertas concentram-se na faixa de remuneração mensal de até três salários mínimos, o que evidencia o fortalecimento da formalização do emprego na base da escala social do país”.

Apesar da economia nacional evidenciar índices suficientes para absorver a classe trabalhadora, por meio de políticas de proteção social e trabalhista no mercado de trabalho, enfrentando as mazelas sociais causadas pelos altos índices de desemprego dos governos anteriores, Pochmann reitera que:

Do universo ocupacional atualmente criado, dois terços pertencem ao setor terciário da economia (comércio e serviços em geral), acrescido de quase um terço de novas contratações impulsionadas pelo setor secundário (indústria e construção civil). O setor primário (agricultura e pecuária) responde por 5% do total das novas ocupações em todo o país. (2010, p. 43).

Com base nos dados do autor supracitado, destacado acima, observa-se que o setor terciário da economia, no qual se concentram as atividades desenvolvidas nos setores de comércio e serviços, foram as que mais empregaram. No entanto, como demonstrado neste texto, o período de 2002 a 2014 foi responsável pela elevação de 51% no emprego assalariado formal no setor privado. Entende-se, então, que as formas de contratação no setor terciário desse período abarcaram tanto os trabalhadores individuais contratados, por meio dos direitos trabalhistas garantidos pela CLT, quanto dos trabalhadores autônomos e prestadores de serviços, já que conforme apresentado anteriormente neste subitem, até o ano de 2013 foram abertas 6,4 milhões de micro e pequenas empresas, sendo 3,7 milhões considerados microempreendedores individuais (MEI). Esses trabalhadores autônomos podem desenvolver suas atividades comerciais diretamente com o consumidor final ou serem contratados para desenvolver partes de determinados trabalhos de uma empresa, por meio do que se denomina de terceirização das atividades.

Segundo Antunes (2009, p. 59), essa reorganização que as novas formas de trabalho assumiram, em função da reestruturação produtiva, acaba por intensificar as condições de exploração do trabalho da classe trabalhadora, pois “quanto mais o trabalho se distancia das empresas principais, maior tende a ser a sua precarização”. Já Previtali e Fagiani (2015, p. 61)



ressaltam que essa intensificação do trabalho em que o capitalista introduz as inovações tecnológicas “[...] no processo produtivo tem a possibilidade de apropriar-se de maior parte da jornada de trabalho do que os demais capitalistas que ainda não o fizeram”, assegurando o controle e a disciplina desse trabalhador tanto dentro quanto fora do local de trabalho.

A nova ordem da acumulação capitalista, que se estabelece nas relações laborais constituídas pela internalização da revolução tecnológica e informacional, e que corresponde pela flexibilidade do processo de trabalho, são características da era toyotizada do modo de produção capitalista, conforme já discutido no capítulo I desta pesquisa. A flexibilidade do processo de trabalho faz com que o trabalhador também possa exercer sua atividade laboral em qualquer local e horário, não mais necessitando ter exclusivamente um local previamente determinado, onde se expressa fundamentalmente o trabalho imaterial. Entretanto, a manifestação desse novo padrão de trabalho está submetida à lógica capitalista, em que a organização das atividades pela prestação de serviços está vinculada às atividades de produção, tanto por meio do trabalhador assalariado, quanto do trabalhador autônomo, terceirizado.

Essa forma de organização do trabalho é relativamente um meio que o mercado de trabalho, a partir da reestruturação produtiva, empregou para organizar e gerir o tempo da força de trabalho fundada nos usos e costumes dos cotidianos empresariais. De acordo com Marx (2014), o capitalista se aproveita de todas as vantagens provocada pela divisão social do trabalho como formas contemporâneas de organizar e gerir o tempo necessário para alcançar os resultados esperados na relação estabelecida entre empresas e trabalhadores, buscando sempre a maximização para a dominação capitalista de exploração do trabalho, a produção ou extração da mais valia pelo processo de trabalho “[...] constituiu o conteúdo e o objetivo específico da produção capitalista, quaisquer que sejam as modificações do próprio modo de produção, relacionadas com a subordinação do trabalho ao capital” (MARX, 2014, p. 341). E com base no movimento dialético da teoria marxista, compreende-se que o capital nunca foi negado, estando o Estado sempre atuando em favor da sua proliferação e conservação, buscando sempre formas necessárias para reorganizar e gerir o processo de trabalho em prol das necessidades da acumulação capitalista. E assim, a base ideológica que permeia as relações estabelecidas e os meios empregados para quem compra e para quem vende a força de trabalho é conservada na materialidade, pois as medidas de flexibilização das relações trabalhistas, em um país marcado pelo recebimento de baixos salários e elevada informalidade

no trabalho (expansão do processo de terceirização), não criam condições para o desenvolvimento de toda a sociedade, mas sim, favorece para que o capital continue a preservar sua hegemonia sobre a exploração do trabalho por meio das altas taxas de produtividade e da flexibilização das formas de contratação e gestão da força de trabalho.

O papel do Estado é de fundamental importância para garantir e preservar as oportunidades de trabalho para a classe trabalhadora, no sentido de fomentar condições de trabalho dignas e ações emancipatórias para o conjunto da população, buscando reduzir a desigualdade social que, historicamente, afeta a sociedade brasileira, posto que o Estado é uma instituição que tem os mecanismos necessários para regulamentar as atividades econômicas. No entanto, para que essa regulamentação traga efeitos significativos e duradouros sobre o mercado de trabalho, deveriam ser “[...] acompanhadas de políticas públicas reguladoras, inclusive internacionais, em um contexto de crescimento econômico menos medíocre” (MATTOSO, 1995, p. 03).

Partindo da realidade concreta, entende-se que as intensas transformações de ordem econômica mundial e a acentuada concorrência internacional, contribuíram para reduzir a capacidade do Estado em se articular em prol do desenvolvimento do bem-estar social. E assim, o compromisso predatório com a intensa desregulamentação que o capital apresentou, desde o final do século XX, tem favorecido o crescimento da economia em direção a uma crescente desestruturação do mercado de trabalho, que prioritariamente a classe trabalhadora, a qual se encontra diante de uma relação em que as condições da política externa não favorecem o aumento do poder de consumo do trabalhador; e, muito menos, a compreensão social desse fenômeno em sua totalidade. De acordo com Mattoso (1995), agindo dessa maneira, o Estado acabou por reduzir sua capacidade de fomentar e conduzir políticas macroeconômicas voltadas para o desenvolvimento do emprego e a preservação das garantias sociais trabalhistas para o trabalhador. Se compromete com o ideário neoliberal, com a reestruturação financeira e produtiva do capital e com as mudanças tecnológicas que impactam as mais diversificadas formas de organização e gestão do trabalho.

Segundo Braverman (1987), para os trabalhadores essas novas formas de organização e gestão do trabalho fazem com que eles aceitem tais condições sociais sobre as formas de contratação da sua força de trabalho, pois não lhes são oportunizadas alternativas para ganhar a vida. Em termos da expansão que o setor terciário e a terceirização ocupam na economia, significa dizer que a “[...] a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser comprada

mais barato como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador” (BRAVERMAN, 1987, p. 53).

De acordo com os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD/ 2019), referente ao trimestre de dezembro/2018 e janeiro/fevereiro de 2019, a categoria referente aos trabalhadores por conta própria cresceu 1,2% em comparação ao trimestre anterior, passando de 219 mil trabalhadores para 239 mil trabalhadores. Já a taxa de desocupação referente ao trimestre de dezembro/2018 a janeiro/2019, subiu 0,3% quando comparado com trimestre de agosto a outubro de 2018, passando de 11,7% para 12%, ou seja, a população desocupada, aqueles que não estão inseridos de nenhuma maneira no mercado de trabalho, passou de 12,7 milhões para 32,8 milhões de pessoas, desde o final de 2018 para o início de 2019 (PNAD/2019).

Os dados apresentados acima nos evidenciam o crescimento dos índices de desemprego na sociedade, bem como a expansão que o setor terciário vem tendo na economia, como uma das formas que ainda está conseguindo abarcar uma determinada parcela da população que está ficando desocupada, já que este engloba trabalhadores das mais diversas atividades e denominações: os trabalhadores autônomos, os prestadores de serviços, os trabalhadores por conta própria, os terceirizados. Enfim, aqueles que vendem sua força de trabalho ou produto do seu trabalho para o consumidor final como, por exemplo: manicure, cabeleireira, pipoqueiro, mecânico, pintor, camelô; ou aqueles trabalhadores que vendem sua força de trabalho para os empresários, para a execução de uma determinada atividade, por meio dos contratos de prestação de serviços, a terceirização. Essa diversificação de trabalhadores alocados no setor de serviços e comércio demonstra a amplitude que a categoria trabalho assume no mundo contemporâneo, em que as mutações organizacionais e tecnológicas provocaram as mudanças nas formas de organização e flexibilização da força de trabalho.

O setor de serviços tem por característica a absorção adicional de parcela da força de trabalho excedente dos setores primários e secundários da economia, geralmente em ocupações precárias. Por meio do segmento informal, a organização do trabalho abriga nos serviços diversas estratégias humanas de sobrevivência, podendo chegar a atender, inclusive, o consumo final dos segmentos de alta renda e de setores empresariais nas formas de atividades serviçais ou até no interior das cadeias produtivas. (POCHMANN, 2010, p. 84).

Nesse sentido, os perfis ocupacionais no mundo do trabalho se refletem nas mutações marcadas por uma maior insegurança e competição para os trabalhadores, pois “[...] a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial [...], terceirizados, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista” (ANTUNES, 2009, p. 119). Nessa perspectiva, o mercado requer que os trabalhadores se qualifiquem no sentido de criar condições para preservar sua empregabilidade, ou seja, em se assumirem como os responsáveis pela sua entrada e/ou manutenção no mercado de trabalho. Dessa forma, a competência profissional está atrelada aos novos conhecimentos da base científica e tecnológica da produção capitalista, voltadas para capturar a subjetividade do trabalhador para a lógica da empregabilidade. Não é apenas o saber fazer, mas também o saber pensar proativamente, até mesmo de encontrar soluções antes que possíveis problemas aconteçam, criando um ambiente de desafio contínuo para a classe trabalhadora. Essas exigências se associam com a polivalência multifuncional e com a maior capacidade de motivação laboral no exercício das atividades. Nessa perspectiva, a educação age “[...] como um cão de guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Tais aspectos causam ainda mais a alienação e precarização do trabalho, pois de acordo com Frigotto (2008), a formação requerida para o trabalho nesta era tecnológica da informação desenvolve habilidades básicas no plano do conhecimento voltado para a produtividade, a competitividade e a empregabilidade. Tais concepções escondem profundas ideologias, visto que dão a entender que aquele trabalhador que não se encontra no mercado de trabalho é devido à sua própria incompetência ou por não ter feito a escolha correta, mas não por ser vítima do sistema excludente ocasionado pela reestruturação produtiva e pela flexibilização das relações de trabalho.

### **3.3 A essência educativa da formação técnica profissional: a ideologia da empregabilidade e da competência profissional**

Com base nas discussões realizadas neste capítulo, até o momento, convém ressaltar que a essência da formação técnica profissional, com vistas à ideologia da empregabilidade e

da competência profissional, está em conformidade com o que Kuenzer (2017) mostrou sobre a flexibilização da organização curricular, ou seja, a flexibilização que os percursos formativos vêm sofrendo para atender as transformações em curso das mudanças tecnológicas e organizacionais que o mundo do trabalho vem sofrendo. A metamorfose com que as relações de trabalho assumiram na contemporaneidade, mediante a reestruturação produtiva e os meios de flexibilizar e organizar a gestão da força de trabalho, fizeram com que as relações consubstanciadas entre trabalho e educação, especialmente a formação técnica profissional de nível médio, se voltassem para o desenvolvimento de itinerários formativos e disciplinares dos indivíduos. Essa concepção substitui ou secundariza os conteúdos científicos curriculares por uma série de políticas educacionais direcionadas para instruções concretas que se vinculam às demandas e necessidades da reorganização do capital, e assim, a educação “[...] passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2007, p. 430).

No entanto, como este estudo se apoia na historicidade dos fatos que têm como base o materialismo histórico dialético, neste subitem a intenção é considerar as interpretações em que o fenômeno real das competências profissionais se estabelece na formação técnica profissional de nível médio, como um instrumento que resguarda as habilidades e qualificações necessárias que asseguram o discurso da empregabilidade. Segundo Manfredi (2010, p. 03/04), o modelo de competências apresenta uma tendência de padronizar e homogeneizar a educação, e isto é uma tendência destrutiva, pois “destrói-se a diversidade, a cultura, não considera uma série de coisas que sempre foram importantes. [...] A lógica do modelo de competências, para mim, é disciplinadora e fabril. É o modelo de organização da fábrica traduzido para a organização escolar”.

Conforme já destacado por Alves (2010) e Antunes (2006), no capítulo I desta pesquisa, há uma intrínseca relação de continuidade e descontinuidade das características da racionalização do trabalho da fase taylorista/fordista de produção, que atualmente visam criar uma maior eficácia para a lógica da flexibilização das formas de trabalho, no sentido de capturar a subjetividade do trabalhador em prol do seu envolvimento participativo e colaborativo com as práticas interdepartamentais. Essa lógica não configura uma nova forma de organização do trabalho de acordo com método toyotista, mas sim, integra e envolve as maneiras do ser, do saber, do pensar e do agir dos trabalhadores em prol da produtividade do capital. O que se observa é que o fenômeno da competência profissional, como um

mecanismo que sustenta as ideias relacionadas ao discurso da empregabilidade, resguardada a ideologia das suas características subjetivas de envolvimento consensual e de participação ativa da classe trabalhadora no processo de trabalho e produção, preserva a essência das mais diversificadas formas de exploração e de alienação do trabalho, pois o ser humano é “[...] um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais, sobre os ombros da anterior, desenvolvendo a sua indústria e o seu intercâmbio. Modificando a sua ordem social de acordo com necessidades diferentes” (MARX; ENGELS, 2009, p. 37).

Tal movimento que as formas de trabalho e produção vão assumindo na sociedade capitalista explicita como a educação é reprodutora das características internas do capital, ou seja, como vai sendo adequada pelo Estado para atender aos interesses do capital em detrimento das necessidades educacionais da sociedade brasileira. Isto porque as práticas educativas arquitetadas no interior das relações de trabalho e produção se estabelecem por força das contradições existentes entre a classe dominante e a classe dominada. Nesse sentido, a formação técnica profissional se reduz “a um percurso de responsabilidade individual e de natureza meritocrática, privatiza-se a noção de competência, restrita (tanto no âmbito teórico quanto prático) ao ofício/função que cada trabalhador desempenha no mercado de trabalho formal” (MANFREDI, 1999, p. 05).

Por isso, é que se entende que a educação, hoje, está profundamente voltada para o ensino por competências, principalmente daquelas que atendem às necessidades e as exigências do mercado de trabalho constituídas pelo setor terciário da economia, que conforme destacado anteriormente, é o que mais vem abrigando os trabalhadores que estão ingressando no mercado, como os que foram expulsos de seus postos de trabalho. No que diz respeito a essas competências, Deluz destaca que:

No modelo das competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação de interesses de patrões e empregados – o que se converte numa comunicação social de colaboradores: a autogestão pela internacionalização da disciplina; o controle exercido pelos trabalhadores sobre seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber ser) confere ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos (2001, p. 2).

Duarte (1999), mostra que os fundamentos pedagógicos das reformas educacionais presentes no contexto da competência profissional se limitam às orientações fundamentadas

no princípio liberal do aprender a aprender, que são apresentadas como sendo as novas exigências da sociedade do conhecimento, ou sociedade das ilusões. Por isso, aprender a aprender é tido como um instrumento de competição para que os trabalhadores possam ingressar ou permanecer em um posto de trabalho, ou seja, um meio para que se percebam incapazes e se dediquem constantemente a adquirir novos conhecimentos que interessam ao mercado, justificado como condição para a empregabilidade.

Há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constantes adaptações às mudanças no sistema produtivo. [...] Aprender a aprender é aprender a adaptar-se. (DUARTE, 1999, p. 24).

No Brasil, esse modelo educacional baseado no ensino por competências se inicia a partir dos anos de 1990, sob a insígnia do neoliberalismo e da reestruturação produtiva e, assim, a educação vai se constituindo com base em uma nova sociedade exigida pelo capitalismo mundializado. Nesse contexto, o discurso da necessidade de se ter uma qualificação para o trabalho vai sendo repassando por pequenos reparos e se revestindo para o da necessidade de se ter competência para o trabalho, “há, portanto, no nível das concepções e representações, um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado modelo de competências” (MANFREDI, 1999, p. 10). Partindo-se do concreto, pode-se dizer que as competências profissionais que se vinculam ao ensino técnico profissional, foram se estabelecendo a partir da década de 1990, por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que ao se articular com os artigos 39 a 42 da LDB, de 1996, especificou que:

Na definição das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico há que se enfatizar o que dispõe a LDB em seus artigos 39 a 42, quando concebe “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada,” na perspectiva do exercício pleno da cidadania. Considerando, portanto, essa concepção de educação profissional consagrada pela LDB e, em sintonia com as diretrizes curriculares nacionais já definidas por este Colegiado para a educação básica, as presentes diretrizes caracterizam-se como um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos

sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1999b, p. 02).

Como resultado do Parecer do CNE/CEB nº 16, de 1999, foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 04/99<sup>11</sup>, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em conformidade com os artigos 39 a 42 e no parágrafo 2º do artigo 36 da LDB de 1996 e no Decreto Federal nº 2.208/97. Com relação às competências profissionais estabelecidas por essa Resolução, convém destacar os seguintes artigos:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, [...], que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.

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

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as: I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL, 1999b, p. 01-02).

No entanto, mesmo com a revogação do Decreto nº 2.208/97, e a promulgação do Decreto nº 5.154/04, a Resolução CNE/CEB 04/99 foi mantida, conforme especificado pelo artigo 8º da Resolução nº 01 de 2005, “ficam mantidas as Resoluções CNE/CEB nos 3/98 e 4/99, com as alterações introduzidas por esta resolução” (BRASIL, 2005, p. 02)<sup>12</sup>. Convém ressaltar, que a Resolução nº 01/2005<sup>13</sup>, resultado da promulgação do Decreto 5.154/04, na qual se atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tratou

<sup>11</sup> Para mais informações, consultar a RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 04/99 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

<sup>12</sup> RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

<sup>13</sup> Para mais esclarecimentos, consultar a RESOLUÇÃO Nº 1, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2005 Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.



especificamente das alterações relacionadas às formas como o ensino médio se articularia com o ensino técnico (integrada, concomitante e subsequente), das nomenclaturas, das definições de carga horária e dos diplomas de técnico de nível médio.

A pedagogia das competências se contrapõe ao ensino baseado no acúmulo de conhecimentos científicos, pois as competências não são tipos específicos de conhecimentos acumulados ao longo da historicidade do trabalho e da educação e, sim, uma forma de saber ser, de saber pensar e de saber fazer, que dependentes um do outro, forme a personalidade do indivíduo e se identifique com as singularidades do mercado. De acordo com Kuenzer (2002, p. 17), a escola não tem a função de desenvolver competências nos indivíduos, atribuir essa função à escola é desconhecê-la como sendo um “[...] espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho”. Ou seja, seria expropriar os conteúdos baseados em uma formação densa e sistematizada cientificamente, em prol da realidade econômica.

O sueco Philippe Perrenoud, um dos pensadores mais proeminentes na defesa da pedagogia das competências, contradiz os pesquisadores<sup>14</sup> que defendem uma posição contrária à pedagogia das competências. Perrenoud (2000), afirma que é dever da escola produzir os recursos humanos para o trabalho e produção, aproveitando-se ao máximo das capacidades intelectuais dos indivíduos para que eles estejam aptos a desempenharem as tarefas de acordo com as exigências do mercado de trabalho. É necessário que a escola deixe de ser um espaço onde predomine apenas o conhecimento e a organização dos conteúdos científicos e sistematizados, pois o que está em questão é o desenvolvimento da autonomia pessoal do educando, no sentido de estimular que cada um busque suas preferências de estudos e, por si só, se aprofunde. Nas palavras de Perrenoud (2000, p. 15), as competências são designadas como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”, com vistas à resolução de uma dada tarefa e formada por “esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação”.

Nessa perspectiva, a preocupação como o ensino se reduz ao desenvolvimento de habilidades multifuncionais e polivalentes voltadas para o desenvolvimento da autonomia dos

---

<sup>14</sup> Como por exemplo: Acácia Kuenzer; Gaudêncio Frigotto; Marise Ramos; Maria Ciavatta; Sonia Manfredi, dentre outros que pesquisam e discutem na mesma linha de pensamento.

educandos. Abarca-se, então, que a pedagogia das competências esvazia a função do professor como detentor do conhecimento científico e sistematizado, transformando-o em um mediador do processo de aprendizagem, pois afirma a importância de os alunos trazerem suas concepções para dentro da sala de aula, cabendo ao docente relacionar superficialmente essas concepções com um determinado assunto específico. Esse modelo educacional é típico da chamada sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões, em que por meio da educação, criam-se as bases para o desenvolvimento de uma nova sociabilidade exigida pelos processos produtivos do sistema capitalista. De acordo com Ramos,

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. (2006, p. 37-38).

Assim, entende-se que a base material da sociedade que sustenta o ensino por competências se fundamenta no momento ímpar do sistema capitalista, em que os altos índices de produtividade, em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, têm tornado o trabalho e a produção mais flexíveis, integrando diversos setores produtivos. Nesse sentido, exige-se uma força de trabalho com menos conhecimentos formalizados sobre uma determinada tarefa, e mais conhecimentos e habilidades flexíveis sobre as formas de se relacionarem com o processo de trabalho, o que tem tornado o trabalho mais independente de uma determinada qualificação ou formação dos trabalhadores, visto que o que está em jogo são as formas de pensamento e comportamento dos trabalhadores frente às incertezas desta época mundializada do capital, pois segundo Perrenoud (2000, p. 16), “[...] os esquemas de pensamento não são diretamente observáveis e só podem ser inferidos a partir das práticas e dos propósitos dos atores”.

Essa forma de pensamento nada mais é do que a apreensão da dimensão da subjetividade do trabalhador pela classe empresarial, utilizando-a como um discurso efêmero que se apresenta como uma maior autonomia e capacidade de interagir com os demais colegas no ambiente laboral, mas na verdade “[...] procura capturar o pensamento operário, integrando suas iniciativas afetivas-intelectuais nos objetivos da produção de mercadorias” (ALVES, 2000, p. 11). Assim, busca extrair o máximo da força de trabalho dos indivíduos pelo seu

modo de ser e pensar, ou seja, da constituição da sua personalidade em prol dos avanços do capital e dos seus componentes de exploração e extração da mais-valia. O capital redimensiona suas formas de organização e gestão da força de trabalho em prol de sua mutação e dominação das mais diversas maneiras possíveis sobre o processo de trabalho da classe trabalhadora. Converte as competências exigidas pelo mercado de trabalho à individualidade do trabalhador, levando-o a situações de incertezas e vulnerabilidades, pois transfere para ele a responsabilidade de o mesmo adquirir as competências e habilidades para o seu futuro profissional, “estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade [...]”. (FRIGOTTO, 2008, p. 14).

A educação passa a ser uma mercadoria disponível no mercado, que cada vez mais desresponsabiliza e isenta o Estado quanto ao seu dever em assumi-la como um direito social e condizente com o desenvolvimento ontológico do ser humano, pois o que se está impregnado é a individualização para a competitividade e a empregabilidade na atual sociedade. O indivíduo se estabelece com uma relação de dependência constante com os avanços produtivos das forças tecnológicas porque, simplesmente, no mercado não há espaço para todos, “Empregabilidade não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não”. (GENTILI, 2005, p. 54).

O indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. (GENTILI, 2005, p. 55).

As estratégias da educação da classe trabalhadora encontram-se subordinadas e dominadas pelo mercado, pois além de enfatizar a desigualdade social que sempre existiu na sociedade classista, ressalta ainda mais a necessidade constante do trabalhador ou futuro trabalhador buscar formações e atualizações profissionais que estejam aliadas com as proximidades dos perfis desejados pelo mercado. Assim, o ensino por competências se aproxima dessa realidade, posto que o que se destaca é a necessidade de como os indivíduos

devem falar, pensar e se comportar da forma mais espontânea possível para a lógica empresarial. Frigotto, ressalta que:

O papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, qualificação e re-qualificação, neste contexto, é de produzir cidadão que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadão “participativos, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo e, na expressão de Antunes (1996:10), a tornarem-se déspotas de si mesmos. (2008, p. 48).

Nessa realidade, o Ensino Médio Técnico Profissional, que traz a concepção do ensino médio integrado à formação técnica profissional, apesar de ter sido construído por meio de uma “[...] proposta de currículo integrado, englobando as diversas dimensões da formação integral do trabalhador: trabalho, cultura, sociedade, ciência e tecnologia, participação sindical e cidadania” (MANFREDI, 2016, p. 276), acaba por estar impregnado pelos discursos engendrados pela classe empresarial capitalista. Isto porque de acordo com Kuenzer (2017, p. 340), a concepção da formação técnica profissional está inserida em um quadro conceitual de maior amplitude, ou seja, em consonância com as demandas do mercado, que cada vez mais buscam implementar uma nova qualidade ao processo de aprendizagem, aproximando-a de padrões comportamentais e participativos com o objetivo de “[...] formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica”. Ainda conforme a referida autora, a justificava para a flexibilização das trajetórias curriculares da formação técnica profissional busca admitir diferentes percursos formativos que atendam aos projetos de vida da classe trabalhadora, mas nesse caso, se reduz a atender as demandas de um mercado que se articula com os conhecimentos e habilidades gestados para a formação dos traços da personalidade e do comportamento do trabalhador para a assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade.

No que tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, convém destacar que estas foram regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012<sup>15</sup>. De acordo com o artigo 5º dessa Resolução, os cursos de educação profissional técnico de nível médio “[...] têm por finalidade proporcionar ao estudante

---

<sup>15</sup> Para mais informações, consultar a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012, em que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012, p. 02). E de acordo com a organização curricular, o artigo 14 evidencia que os currículos dos cursos técnicos de nível médio devem proporcionar aos estudantes:

- I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
- V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
- VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (BRASIL, 2012, p. 05).

Sob esse ideário, Ciavatta e Ramos (2011) mostram que as diretrizes curriculares da formação técnica profissional de nível médio centram-se em um conjunto de currículos baseados em desenvolver nos jovens habilidades e competências genéricas e flexíveis, de modo que eles possam se adaptar constantemente às incertezas do mundo contemporâneo. Assim, os projetos de vida da classe trabalhadora se reproduzem a uma abordagem condutivista do comportamento humano para a funcionalidade da sociedade capitalista, visando “[...] à adaptação psico-física do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Para Kuenzer (2017), na concepção da flexibilização curricular e da competência profissional para a empregabilidade, ter uma profissão de nível técnico e profissional requer uma formação em que sua base geral seja complementada por diferentes itinerários formativos de significativas áreas do conhecimento, de modo que leve a classe que vive do trabalho a exercer e aceitar, de forma natural e passível, as múltiplas tarefas determinadas pelo mercado flexibilizado. Nesse caso, implica em exercer os trabalhos que o mercado

disponibiliza, para os quais uma rápida e suficiente formação, atualização e requalificação por meio de um currículo flexível, seria capaz de formar e renovar as competências necessárias. Centrado na dualidade da divisão de classes sociais para a educação, os programas de formação técnica profissional de nível médio não requerem um projeto de ensino focado no sujeito, pois “sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2017, p. 341).

Compreende-se, então, que a pedagogia das competências, que tem por base a flexibilização da dinamicidade do ensino por diferentes itinerários formativos, está em consonância com o atual mundo do trabalho, no qual predomina a flexibilização das relações de trabalho e produção. Assim, a relação entre trabalho e educação evidencia seu caráter reprodutivista nas relações sociais de produção, já que os conceitos e significados decorrentes das mudanças técnico organizacionais no mundo do trabalho “[...] privilegiam dimensões relativas ao desenvolvimento econômico, crescimento e diversificação do mercado formal de trabalho e suas relações com os sistemas de educação escolar” (MANFREDI, 1999, p. 04). Tal movimento explicita como a educação é reprodutora das características vigentes da sociedade capitalista, ou seja, como a educação vai se adequando em detrimento dos interesses capitalistas, pois a prática educativa arquitetada no interior das relações de trabalho e produção, vão se estabelecendo por força das contradições existentes entre a classe dominante e a classe dominada, em uma determinada formação social.

Hirata (1994) retrata, ainda, que a noção de competência profissional é oriunda dos discursos empresariais e substitutiva da noção de qualificação e de suas classificações ancoradas nos postos de trabalho que lhe eram correspondentes. Decorre da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades, gestados a partir de situações concretas de trabalho, já que as empresas não necessitam mais de uma força de trabalho tão

especializada, pois muitas de suas funções são desenvolvidas pelas máquinas computadorizadas. Entretanto, como esses equipamentos não fazem o serviço completo, necessitam de alguém para fazê-los funcionar. É aí que requerem trabalhadores com conhecimentos mais flexíveis e intelectualizados. No entanto, na maioria das vezes, a partir do momento em que os indivíduos começam a operar determinadas tecnologias, suas atividades não ultrapassam as ações pragmáticas e facilmente treináveis sob os comandos necessários para realizar tal operação, até que novos comandos lhes sejam ordenados. Compreende-se, então, que a aparente flexibilidade e intelectualidade requeridas para os trabalhadores nessa fase tecnológica da organização do trabalho e da produção, são operações anteriormente planejadas para que os indivíduos possam ter um melhor aproveitamento do tempo para desempenharem sua função com a máxima produtividade e eficiência, características estas inerentes ao processo de acumulação capitalista.

Muito associada às noções de desempenho e de eficiência em cada um desses domínios [economia, trabalho, educação], a noção de competências é, todavia, utilizada em diferentes sentidos. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho. Essas noções nem por isso desaparecem, mas perderam sua posição central e, associadas a competências, sugerem outras conotações. (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 16).

Com base na argumentação dos autores acima, entende-se que as competências requeridas para os trabalhadores, que se legitimam na pedagogia das competências, se apresentam como um substitutivo histórico para a necessidade de atualização da proposta educacional do capitalismo em seus contextos de crise e reestruturação, pois substituem outras noções que antes prevaleciam tanto para a educação quanto para o trabalho.

Vista sobre esse prisma, a pedagogia das competências se articula com alguns dos princípios da pedagogia tecnicista que vigoraram na educação a partir do final da década de 1960. Esta abarca os conceitos de racionalidade, eficiência e produtividade que, em larga medida, também eram os princípios determinantes da produção capitalista organizada pelo modelo taylorista, aos quais os trabalhadores deveriam se adaptar. Isto no momento em que a política econômica, com ênfase na atração do capital internacional, passou a ser o eixo condutor do governo dos militares. De acordo com Saviani (2007, p. 382) “[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua

eficiência”. O que prevalecia era a capacidade do trabalhador aprender a fazer e, assim, a educação manteve-se como uma sequência de conteúdos mais ou menos articulados, a ponto de garantir a continuidade da escolarização. Porém, ao ensaiar transpor para o ensino as formas de funcionamento da produção, a pedagogia tecnicista perdeu de vista as especificidades da educação, ao ignorar que a articulação entre trabalho e educação não se apresenta de forma direta, mas sim, de maneira indireta e por meio de complexas mediações, nessas condições, a “[...] pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2007, p. 384).

No entanto, com as crises intermitentes do capital ao final do século XX, a pedagogia tecnicista foi demonstrando suas debilidades frente à necessidade de reorganização do trabalho e da produção. Assim, a reestruturação produtiva gerou também uma reestruturação pedagógica e mantém a linha da eficiência e produtividade, e no lugar da racionalidade acrescenta o caráter ideológico para a formação dos sentidos subjetivos do trabalhador voltado para a intelectualidade, para a individualização, para a autonomia e para a adaptabilidade as tendências de transformações da sociedade. Nesse sentido, a pedagogia das competências remete ao discurso tecnicista, retirando o seu caráter racionalista para impor características mais irracionais na perspectiva de aprender a aprender a ser, a pensar e agir condizente com a lógica dos arranjos produtivos flexíveis e competências diferenciadas, como aponta Carvalho (2010):

Se já não é mais o nível de conhecimento científico que determina a posição dos indivíduos na estrutura produtiva, se as habilidades desempenhadas pelo trabalho manual, antes pertencente ao operariado, são incorporadas, cada vez com mais precisão e rapidez pela tecnologia, isentando o trabalhador dessa qualificação, então é preciso criar outro padrão que possibilite aos empresários avaliarem e absorverem a força de trabalho necessária à sua produção. (CARVALHO, 2010, p. 60).

Com base no exposto, compreende-se que a lógica do capital é extremamente simples, pois na medida em que vai passando pelos seus momentos de reorganização e reestruturação, fruto de suas crises cíclicas, conserva aquilo que é essencial para sua manutenção, ou seja, o trabalho explorado e alienado. Segundo Kuenzer (2005, p. 80), “é preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal ‘inadequada’, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia capitalista”. Assim, o que se vai experimentando na materialidade



são mudanças nos meios e recursos empregados para preservar a formação do trabalhador em consonância com as mutações que a organização e gestão da força de trabalho vão tendo. Nessa linha de pensamento, a formação do trabalhador continua determinada para atender às especificidades que o mercado de trabalho exige. De acordo com Alves:

Não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar ‘proativamente’, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam (o que tende a incentivar, no plano sindical, por exemplo, estratégias neocorporativas de cariz propositivo). Cria-se, conseqüentemente, um ambiente de desafio contínuo, em que o capital não dispensa, como fez o fordismo, o ‘espírito’ operário (2000, p. 54/55).

Disto decorre um novo e precário mundo do trabalho nessa nova fase ofensiva do capital no padrão de acumulação flexível, pois dá continuidade à lógica da eficiência e produtividade do trabalho centrado na perspectiva da hegemonia capitalista, ao mesmo tempo em que se articula com a coerção e o controle do potencial subjetivo do indivíduo, reduzindo a concepção de formação a um conhecimento tácito e a prática. Legitima uma concepção de formação técnica profissional alicerçada na função comportamental do sujeito por meio da adoção de um currículo baseado em estratégias de aprendizagens flexíveis, “[...] o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aporte de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação” (KUENZER, 2017, p. 340). A dimensão constituinte da aprendizagem flexível, que se alimenta pela fragmentação do uso das novas tecnologias, promove relações em que a aquisição do conhecimento se limita aos processos de trocas de experiências práticas sem, necessariamente, ter uma base teórica que sustenta sua reflexão.

Ou seja, à medida que conhecimentos tácitos vão sendo desenvolvidos pela experiência, serão objetos de reflexão em busca de sua sistematização, sem a mediação da teoria; esse processo leva a aprendizagens no próprio processo – o aprender a aprender, a criar soluções pragmáticas que podem ser intercambiadas pela linguagem, uma vez compreendidas pela reflexão. (KUENZER, 2017, p. 349).

É esse aprender a aprender que sustenta o currículo da aprendizagem flexível, em que o aluno não tem uma concepção aprofundada sobre o conhecimento teórico do que de fato se está analisando. O movimento ocorre da prática para a teoria e desta para a prática, portanto, é

uma teoria vaga, superficial e de baixa densidade teórica, sem ter uma explicação em que as dimensões materiais do conhecimento se articulem sistematicamente com as dimensões do pensamento. Reforça o aligeiramento e a fragmentação da formação, como evidencia os cursos de formação técnica profissional, em que esvazia o discurso pedagógico sistematizado cientificamente ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, em prol dos modos ideológicos de aprender sobre a coerência da acumulação flexível. O objetivo principal desse processo é a formação de um trabalhador em que a combinação de um conjunto de habilidades técnicas necessárias para desenvolver tal função se articule convenientemente a condutas comportamentais, de modo a assumir, de forma mais espontânea possível, atitudes que lhe possibilite se manter num posto de trabalho.

Diante desse contexto, Ramos (2006) apresenta a perspectiva de que os saberes sociais ou o saber-ser ganham mais destaque quanto aos requisitos atribuídos aos trabalhadores do que os saberes técnicos e, assim, os currículos vão sendo readequados para a construção de uma nova sociabilidade e subjetividade, cujos fundamentos principais consistem em construir valores apropriados à adaptação do sujeito trabalhador para a individualização do trabalho e a instabilidade de suas vidas pessoais. Assim, as características da sociedade do conhecimento requerem que a aprendizagem se estabeleça sob a orientação de “[...] condutas por valores que respondam às exigências desse tempo e pela busca de realização de um projeto próprio de vida, que requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece” (RAMOS, 2006, p. 161).

Temos, assim, um ensino que constrói seus interesses a favor do capital, na medida em que promove a formação humana em consonância estreita e direta para o aproveitamento do sistema capitalista de produção. Esse caráter determinista e mecanicista que a educação assume, sob a esfera dos ditames do capital, a caracteriza como um espaço de disputa hegemônica, repleto de contradições e antagonismos, pois a desvincula do movimento da realidade histórico-social, em que o trabalho educativo absorve as mais perversas mazelas de subordinação de ter a sua função social controlada para responder aos interesses da classe dominante. De acordo com Frigoto (2005), na perspectiva da classe dominante, historicamente, a educação sempre esteve voltada para atender os diferentes grupos sociais, e no que diz respeito à educação para a classe trabalhadora, seu papel é de habilitá-los tecnicamente, socialmente e ideologicamente para o trabalho, a partir de processos educativos

que visam doutrinar, individualizar e gerar as competências necessárias para a empregabilidade.

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam (sic), no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa de empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo (FRIGOTTO, 2005, p. 71).

A empregabilidade acaba por transferir a responsabilidade do Estado em fomentar e gerir o trabalho para o caráter privado de cada trabalhador. Nessa relação, o trabalhador tem que ser visto como o possuidor das competências necessárias para certa função, e ainda deve estar no lugar e na hora certa para visualizar ou arranjar um emprego e, sobretudo, se manter nele, acirrando assim a individualização e a competição entre os indivíduos. Para Forrester (1997, p. 118), a palavra empregabilidade soa como uma das formas da flexibilidade, pois o trabalhador tem que estar sempre disponível para as mudanças que podem ocorrer no mundo do trabalho, “ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como se troca de camisa, diria a ama Beppa)”. Segundo Gentili (2005), o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação na medida em que o indivíduo é impregnado pelo discurso da classe dominante de que a possibilidade para obter uma inserção efetiva no mercado de trabalho depende da flexibilidade e da capacidade de escolher os conhecimentos necessários que busca ter no decorrer do processo de formação e, assim, acaba sendo um consumidor de conhecimentos que o habilita a uma constante competição. Para Machado (1998, p. 18), o “conceito de empregabilidade tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho”. Isso porque,

O modelo da “empregabilidade” para a competência, obedece, portanto, a uma lógica orientada para a busca do imediato e a valorização da obtenção do sucesso individual. Mas este processo contribuiu para atomizar os indivíduos e seu distanciamento recíproco, pois eles são desencorajados a refletir sobre a totalidade concreta e a se mobilizar em direção a qualquer iniciativa que extrapole e questione estas relações, que se volte para uma ação conjunta de busca de uma alternativa de melhoria coletiva (MACHADO, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, as competências profissionais para a empregabilidade, nas quais se fundamentam os discursos da pós-modernidade, esvaziam o discurso pedagógico centrado nos processos de formação humana e no desenvolvimento de uma consciência reflexiva e crítica sobre os processos sociais, em prol da invasão e subordinação à lógica mercantil, com a anuência do Estado. Essas estratégias de subordinação da educação ao capital acabam por responsabilizar os próprios indivíduos a buscarem, constantemente, os conhecimentos e atualizações necessárias para se aproximarem do perfil desejado para o mercado, melhor dizendo, pensar e falar aquilo que os empregadores querem ouvir, porque no mercado não há lugar para todos. É por questões como essas, que a educação se caracteriza como um campo de disputa hegemônica, repleto de conflitos, contradições e antagonismos, pois na perspectiva da classe dominante, a educação da classe trabalhadora é controlada para responder às necessidades técnicas do capital.

Entende-se, então, que os discursos que sustentam a flexibilização curricular dos conhecimentos escolares, nos quais fazem parte os conteúdos das ciências, da sociologia, da filosofia, das artes, tornam-se secundários, pois são atributos que possibilitam formar indivíduos para desenvolverem características cognitivas e subjetivas norteadas por um modelo de competências que não prioriza a compreensão existente na relação entre a parte e o todo, ou seja, entre a teoria e prática. Nesse sentido, o ensino acaba por não abarcar, prioritariamente, os conteúdos socialmente construídos na história da humanidade, mas sim, em ensinar as formas e maneiras de aprendê-los para que possam saber utilizá-los quando necessário, porque o mercado requer trabalhadores que aceitam e se adequam às constantes mudanças. O que eles precisam é estar dispostos a fazer várias atividades sem, na verdade, conhecerem profundamente nenhuma. São essas questões que os tornam trabalhadores multifuncionais, ou seja, que aprendam a executar com rapidez as mais diversificadas atividades requeridas pelo mercado na era da produção flexível. Segundo Ramos (2006), a adaptação da subjetividade do trabalhador às novas exigências de formação humana para o capital atende, pelo menos, a três propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real

do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional. (RAMOS, 2006, p. 39).

Com base no exposto, o que se compreende é que as determinações que medeiam a reprodução do sistema capitalista têm, no ensino por competências para a empregabilidade, os instrumentos constitutivos nas relações sociais de trabalho e produção, ao responsabilizar os próprios indivíduos por buscarem e criarem as condições para o trabalho. Assim, a internalização desses fundamentos pela classe que vive do trabalho se torna o requisito fundamental, não necessariamente para ingressarem e permanecerem no mercado, pois não há espaço de inserção para todos, mas sim, para aprenderem a ser trabalhadores de fácil adaptação, no sentido de saberem ser e expressar o que os empregadores querem. Ou seja, de saberem quais são os seus lugares no trabalho e de aceitar o que se coloca para eles.

Por sua vez, a formação técnica profissional de nível médio acaba sendo um instrumento utilizado pelo Estado em favorecimento dessa questão, pois ao considerar que os jovens que cursam o ensino médio têm geralmente entre 15 e 18 anos de idade, estes acabam por internalizarem e reproduzirem os valores, as atitudes e comportamentos que estão a serviço do capital como se fossem deles e, assim, buscam constantemente os conhecimentos que consideram interessantes para terem as competências necessárias para o trabalho. Esse fato atende os princípios reprodutivistas da classe dominante, fundados sobre as dimensões do sistema sociometabólico da economia capitalista, em que as suas formas de se comportarem e saberem lidar com as incertezas do processo produtivo são os conhecimentos necessários que fazem com que eles estejam preparados para buscarem uma determinada ocupação no mercado de trabalho.

Nesse sentido, concorda-se com Antunes (2009) quando ele afirma que a educação se tornou um instrumento da sociedade capitalista, no qual o conhecimento que se transfere diz respeito às informações necessárias para o processo produtivo. Isto em função de induzir uma internalização passiva fundamentada nos conceitos da classe dominante para a classe trabalhadora, em que a aquisição de competências e habilidades, a multifuncionalidade do trabalhador e a noção de empregabilidade, acabam sendo justificadas para a ascensão social dos trabalhadores; mas, na verdade, incrementam a reprodução do capital nesta sua fase de flexibilização das relações de trabalho e produção. Assim, a formação técnica profissional de nível médio é entendida como uma espécie de ensino que no capitalismo se constitui com um

conjunto de funcionalidades vitais que faz a mediação para a reprodução do capital, ao preparar os indivíduos para as relações sociais de trabalho que vão sendo constituídas entre os que compram e os que vendem sua força de trabalho.

## CAPÍTULO 4

### 4 O ENSINO MÉDIO TÉCNICO PROFISSIONAL NO BRASIL: ABRANGÊNCIA E EXPRESSÃO DOS REFLEXOS POLÍTICOS PARA A EMPREGABILIDADE

É recorrente que o discurso da Educação Profissional no país é caracterizado por uma intensa influência histórica das relações econômicas, políticas e ideológicas, visto que preparam a força de trabalho necessária para a divisão social do trabalho de acordo com as concepções do sistema produtivo, naturalizando a existência da sociedade de classes e a exploração do trabalho no modo de produção capitalista. Nesse contexto, o Ensino Médio Técnico Profissional se apresenta como um instrumento essencial, já que ao mesmo tempo em que os jovens cursam a última etapa da educação básica, também lhes é oferecido uma formação de caráter técnico, em que o discurso moral e mascarado, posto pelo Estado, para a lógica da empregabilidade se fazem presentes.

Como já discutido nos capítulos anteriores desta pesquisa, a questão da organização da política educacional do ensino profissional, no país, retrata a desvinculação entre a formação geral e a formação profissional, o que revela a dualidade da educação existente na formação dos jovens.

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Nos documentos oficiais e legalmente sancionados pelo governo federal para o Ensino Médio Técnico Profissional buscamos as informações necessárias para o tratamento analítico das questões apresentadas e interpretadas neste capítulo. Já que de acordo com Mézáros (2008), uma das funções da educação básica é produzir uma conformidade das práticas educacionais institucionalizadas com a sociedade mercantilizada.

Os documentos se constituem como fontes fundamentais para compreender a realidade material e consiste em uma intensa e ampla análise de dados provenientes de documentos, com o objetivo de extrair as informações neles contidos, a fim de compreender um

determinado fenômeno. Flick (2009), ressalta que em um estudo documental o pesquisador tem que compreender que os documentos foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade. Para tanto, é importante considerar quem os produziu, para qual finalidade, para quem foram construídos e qual a intencionalidade de sua elaboração, ou seja, devem ser vistos como um meio de contextualização interpretativa da informação, devendo ser analisado como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p. 234).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Assim, para obter as informações que serão tratadas neste capítulo, utilizamos como fontes os documentos procedentes do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, realizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, bem como os Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e demais legislações que auxiliam na historicização e análise das políticas do Ensino Médio Técnico Profissional estabelecidas no país.

As informações provenientes do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 nos forneceram dados referentes à abrangência do Ensino Médio Técnico Profissional no país, ofertado na modalidade integrado e concomitante, especificamente as categorias alusivas sobre o quantitativo de matrículas decorrentes, entre os anos de 2015 e 2019, bem como o percentual estatístico sobre a cor e raça desses (as) alunos (as) matriculados. Entretanto, para encontrar esse quantitativo e esse percentual foi necessário recorrer aos Cadernos sobre o Censo Escolar da Educação Básica de 2019 de cada estado brasileiro, e mais o distrito federal, para extrair os dados referentes apenas à modalidade integrado e concomitante do Ensino Médio Técnico Profissional. Com os dados em mãos, os estados foram agrupados por regiões brasileiras, a saber: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul; para que, posteriormente, se fizesse a análise em nível nacional.



Já as informações provenientes dos Pareces e Resoluções do CNE e CEB, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e demais legislações que retratam as normas técnicas e diretrizes curriculares, nos forneceram dados sobre a estruturação e organização curricular, objetivos e finalidades da formação, os princípios norteadores que compõem a base curricular e as competências e habilidades que orientam o processo de aprendizagem.

Essas informações nos propiciaram não somente visualizar o contingente e quem são os (as) alunos (as) que se matricularam no Ensino Médio Técnico Profissional no país, entre os anos de 2015 e 2019. Mas, sobretudo, analisar os reflexos da expressão dessa política educacional posta pelo Estado, por meio de um discurso moral e mascarado, no sentido de ser para os jovens, filhos (as) da classe que sobrevive do trabalho, um mecanismo para a empregabilidade. Ou seja, responsabilizar o próprio jovem sobre o que devem ou não aprender para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho quando do término de seus estudos.

#### **4.1 Abrangência do Ensino Médio Técnico Profissional por regiões brasileiras entre os anos de 2015 e 2019**

Neste subitem demonstra-se a abrangência que o Ensino Médio Técnico Profissional, ofertado na modalidade integrado e concomitante, apresenta nas cinco regiões brasileiras, a saber: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul.

Para apresentar tal abrangência, tomamos como amostra os índices quantitativos e estatísticos referentes a duas categoriais, o quantitativo de matrículas obtidas nas cinco regiões brasileiras e o percentual estatístico referente à cor e raça desses (as) alunos (as) matriculados, entre os anos de 2015 e 2019, procedentes do Censo Escolar da Educação Básica de 2019.

O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas e privadas de todo o País. (BRASIL, 2020, p.13).

A apresentação dessas duas categorias, quantidade de matrículas e cor e raça, tem por objetivo corroborar para que possamos ter um conhecimento sobre o aumento ou redução da

quantidade de matrículas efetivadas entre os anos de 2015 e 2019, bem como o percentual quantitativo total dessas matrículas que se refere a alunos da cor/raça branco, preto/pardo e amarelo/indígena, conforme classificação utilizada pelo IBGE sobre a população brasileira.

Metodologicamente, iniciamos a construção deste estudo agrupando os Cadernos do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 por regiões, a saber: região Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), região Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe), região Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo), região Centro-oeste (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), região Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), para que, didaticamente, pudéssemos abarcar a expressão dessa modalidade educacional nas cinco regiões brasileiras e, posteriormente, ou seja, no próximo subitem deste capítulo, proceder a uma análise sobre os reflexos da política educacional a nível nacional.

No tocante à categoria sobre as matrículas, foi realizado o levantamento das matrículas efetivas nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, no Ensino Médio Técnico Profissional, juntamente na modalidade integrado e concomitante, em cada estado. Em seguida, com os dados anuais em mãos de cada estado que pertence a cada região, obteve-se a soma das matrículas por ano para cada região brasileira, como também a soma total obtida entre os anos de 2015 e 2019, em cada região.

Para se chegar aos números de matrículas efetivadas por ano como, por exemplo, para a região Norte, foram utilizados como referência os dados estatísticos do Ensino Médio Técnico Profissional, na modalidade integrado e concomitante, dos cadernos sobre o Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Amazonas (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Amapá (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Acre (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Pará (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado de Rondônia (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado de Roraima (BRASIL, 2020) e do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Tocantins (BRASIL, 2020). E assim, sucessivamente, para as demais regiões, a saber: Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Sul.

Em relação à categoria sobre a cor e raça do total das matrículas obtidas entre os anos de 2015 e 2019 foi feito o levantamento do percentual estatístico referente à cor branca, preta/parda e amarela/indígena de cada estado. Com esses dados em mãos, procedeu-se à

soma de cada estado por região e uma regra de três para obter o percentual referente ao índice para cada região brasileira.

Em seguida, para se chegar aos percentuais estatísticos referentes à cor e raça do total do total de alunos (as) matriculados (as) entre os anos de 2015 e 2019 como, por exemplo na região Norte, no Ensino Médio Técnico Profissional, na modalidade integrado e concomitante, foram utilizados como referência os dados contidos nos Cadernos sobre o Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Amazonas (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Amapá (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Acre (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Pará (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado de Rondônia (BRASIL, 2020), do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado de Roraima (BRASIL, 2020) e do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Tocantins (BRASIL, 2020). E assim, sucessivamente, para as demais regiões, a saber: Nordeste, Sudeste, Centro-oeste e Sul.

No entanto, ressalta-se que desde os anos 2000 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística utiliza cinco categorias em suas pesquisas para classificar a população brasileira, sendo: branca, preta, amarela, parda e indígena (PETRUCCELLI, 2013). Porém, o Censo da Educação Básica de 2019 agrupou essas cinco categorias em apenas três em sua pesquisa: branca, preta/parda e amarela/indígena. Desse modo, os dados apresentados se referem às categorias utilizadas pelo Censo da Educação Básica de 2019.

Destaca-se, que a apresentação por regiões brasileiras se fez necessária em função do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 ser realizado em nível estadual e mais o distrito federal e abranger o ensino infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino de jovens e adultos, o ensino profissional e a educação especial. No que se refere ao ensino profissional, abarcou as modalidades referentes ao Ensino Médio Técnico Profissional concomitantes ao Ensino Médio Técnico Profissional integrado, ao ensino técnico profissional subsequente, a formação profissional inicial e continuada (FIC) e ao ensino profissional da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, para este estudo foram utilizadas apenas as informações referentes à modalidade do ensino técnico profissional articulado com a educação básica, ou seja, o Ensino Médio Técnico Profissional concomitante e subsequente.

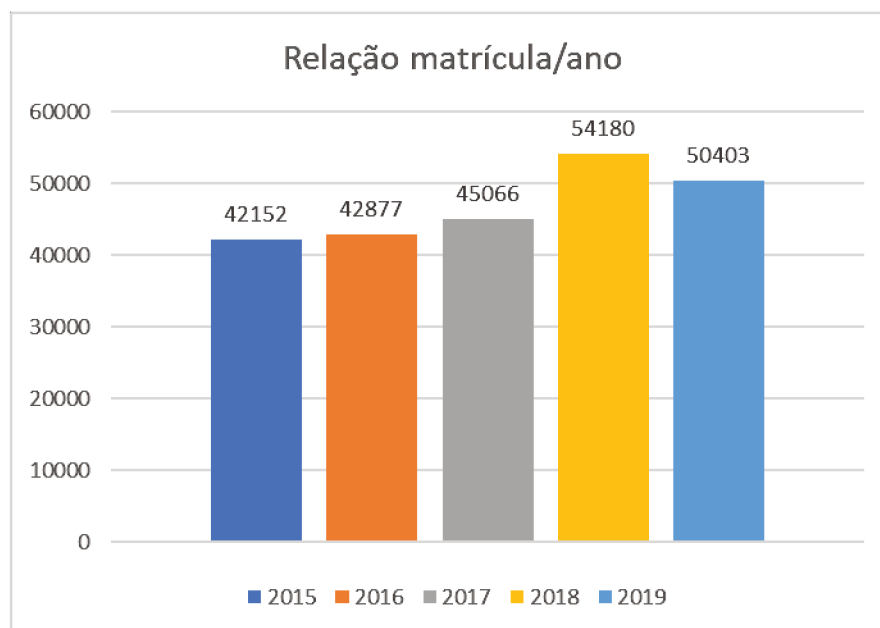
Entretanto, nesta primeira parte da pesquisa foram apresentados apenas os dados referentes às matrículas e à cor e raça dos (as) alunos (as) matriculados nessa modalidade de

ensino por regiões para, posteriormente, com essas informações sistematizadas e consolidadas, tivemos as condições de prosseguir para uma análise a nível nacional de acordo com as temáticas bibliográficas abordadas neste estudo, pois não é foco deste estudo analisar regionalmente a aparição do Ensino Médio Técnico Profissional por regiões, mas sim, com os dados sistematizados por regiões sermos capazes de dar o tratamento analítico no sentido de compreender a abrangência e a expressão do Ensino Médio Técnico Profissional no país e seus reflexos políticos, atendendo ao objetivo específico de letra C desta pesquisa.

#### **4.1.1 Região Norte**

A região Norte, composta pelos estados do Amazonas, Amapá, Acre, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins apresentou no Ensino Médio Técnico Profissional 42.152 matrículas no ano de 2015, seguido de 42.877 matrículas no ano 2016, 45.066 matrículas no ano 2017, 54.180 matrículas no ano de 2018 e 50.403 matrículas no ano de 2019, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante, entre os anos de 2015 - 2019 na região Norte

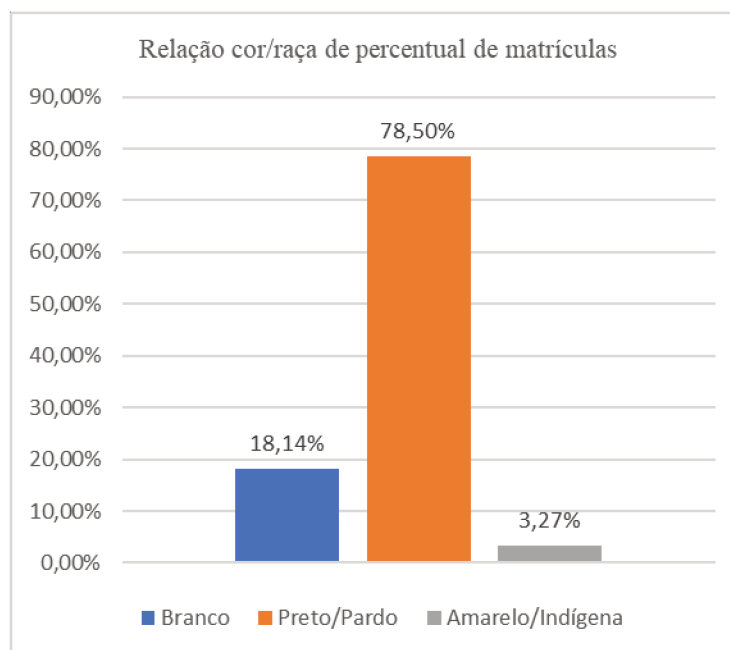


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região Norte sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

Conforme especificado acima, a região Norte apresentou um total de 234.678 matrículas devidamente efetivadas entre os anos de 2015 e 2019. Verifica-se um incremento no índice de matrículas entre os anos de 2015 e 2018, seguido de um decréscimo no ano de 2019, quando comparado com o ano anterior.

Desse total de matrículas efetivadas, 234.678, 18,14% referem-se a alunos (as) brancos (as), 78,5% referem-se a alunos (as) pretos (as)/pardos(as) e 3,27 referem-se a alunos (as) da cor amarela e indígena, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015-2019 na região Norte

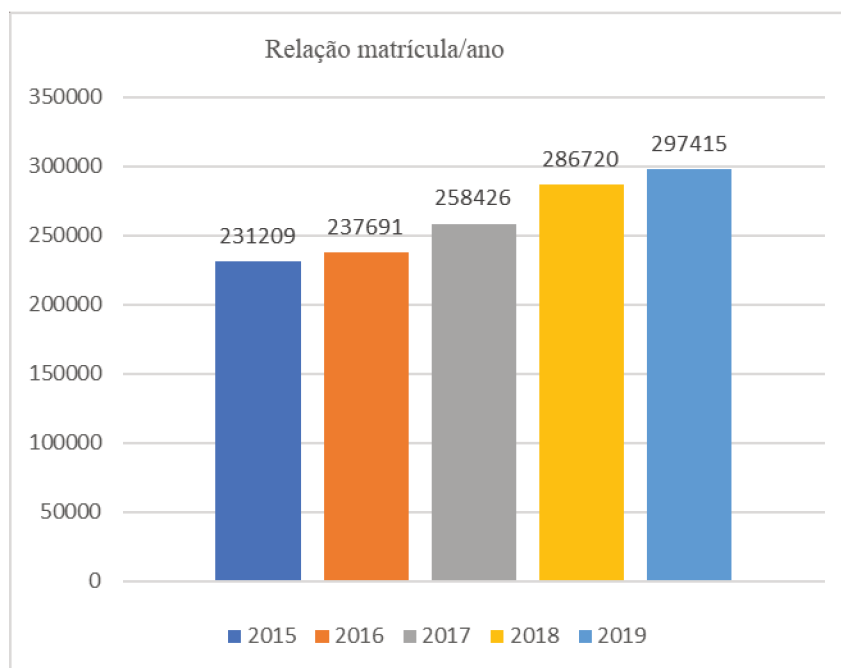


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região Norte sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

#### 4.1.2 Região Nordeste

A região Nordeste, composta pelos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe apresentou no Ensino Médio Técnico Profissional, 231.209 matrículas referentes ao ano de 2015, seguido de 237.691 matrículas referentes ao ano de 2016, 258.426 matrículas referentes ao ano de 2017, 286.720 matrículas referentes ao ano de 2018 e 297.415 matrículas referentes ao ano de 2019, conforme apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 5 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante, entre os anos de 2015- 2019 na região Nordeste

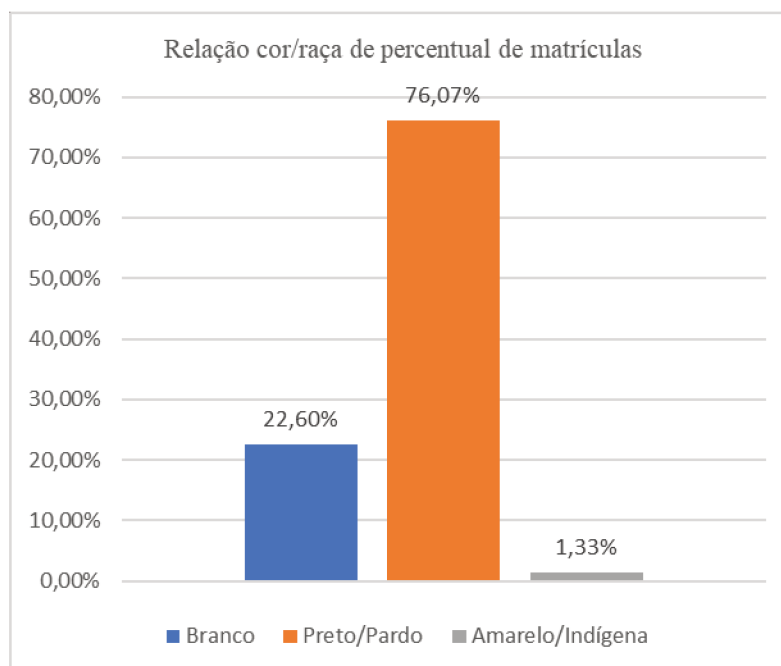


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região Nordeste sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

De acordo com os dados apresentados acima, a região Nordeste apresentou um total de 1.311.461 matrículas devidamente efetivadas entre os anos de 2015 e 2019. Constatase, que nesses últimos cinco anos manteve-se um aumento gradativo nos índices de matrículas quando comparado com os anos anteriores.

Do total de matrículas efetivadas, 1.311.461, 22,60% referem-se a alunos (as) brancos (as), 76,07% referem-se a alunos (as) pretos(as)/pardos (as) e 1,33% referem-se a alunos (as) da cor amarela ou indígena, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 6 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015-2019 na região Nordeste



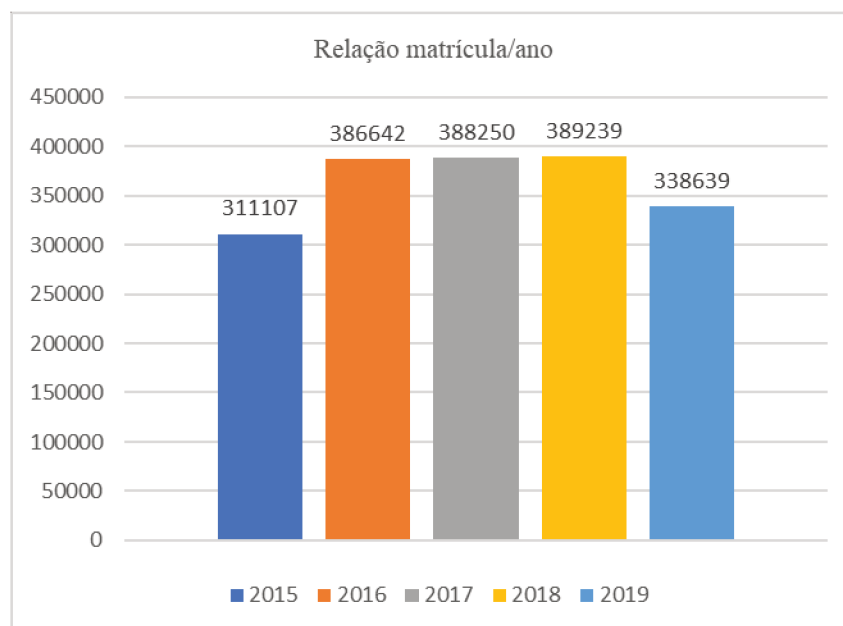
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região nordeste sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

#### 4.1.3 Região Sudeste

A região Sudeste, composta pelos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo apresentou no Ensino Médio Técnico Profissional, 311.107 matrículas no ano de 2015, seguido de 386.642 matrículas no ano de 2016, 388.250 matrículas no ano de 2017, 389.239 matrículas no ano de 2018 e 338.639 matrículas no ano de 2019, conforme o gráfico demonstrado abaixo.



Gráfico 7 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante, entre os anos de 2015 - 2019 na região Sudeste

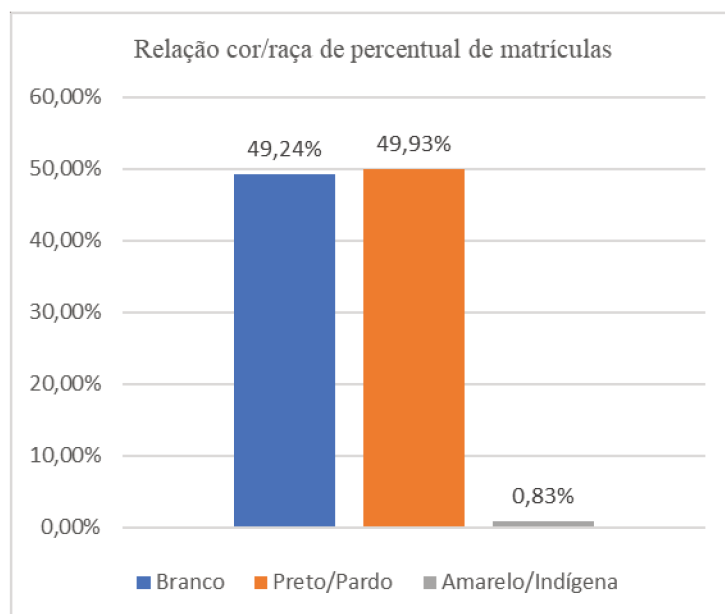


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região sudeste sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

Com base nos dados apresentados acima, a região Sudeste apresentou um total de 1.813.877 matrículas devidamente efetivadas entre os anos de 2015 e 2019. Constata-se um acréscimo seguido no quantitativo de matrículas entre os anos de 2015 e 2018, e um decréscimo em 2019, quando comparado com o ano de 2018.

Deste total de matrículas efetivadas, 1.813.877, 49,24% referem-se a alunos (as) brancos (as), 49,93% referem-se a alunos (as) pretos(as)/pardos (as) e 0,83% referem-se a alunos (as) da cor amarela ou indígena, conforme especificado no gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015-2019 na região Sudeste

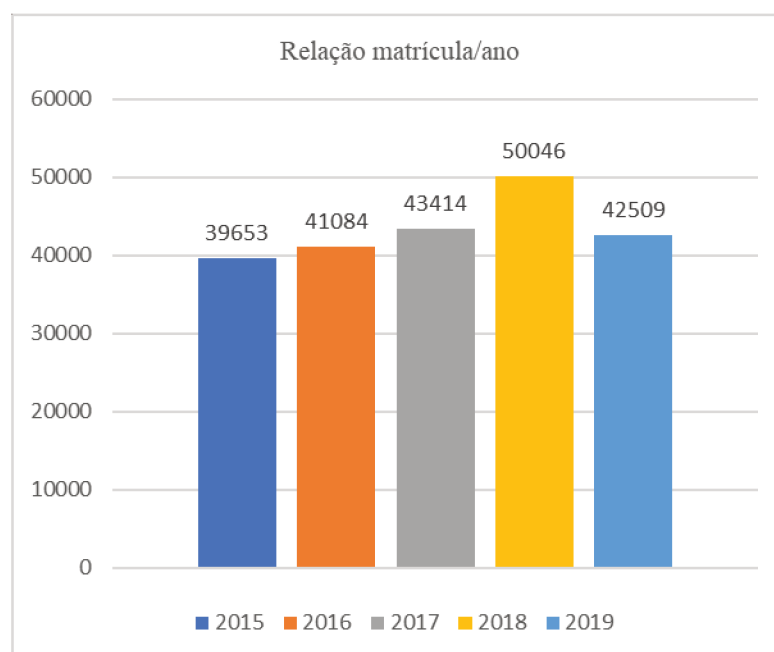


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região sudeste sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

#### 4.1.4 Região Centro-Oeste

A região Centro-Oeste, composta pelos estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal apresentou no Ensino Médio Técnico Profissional, 39.653 matrículas no ano de 2015, seguido de 41.084 matrículas no ano de 2016, 43.414 matrículas no ano de 2017, 50.046 matrículas no ano de 2018 e 42.509 matrículas no ano de 2019, de acordo com o gráfico demonstrado abaixo.

Gráfico 9 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante, entre os anos de 2015 - 2019 na região Centro-Oeste

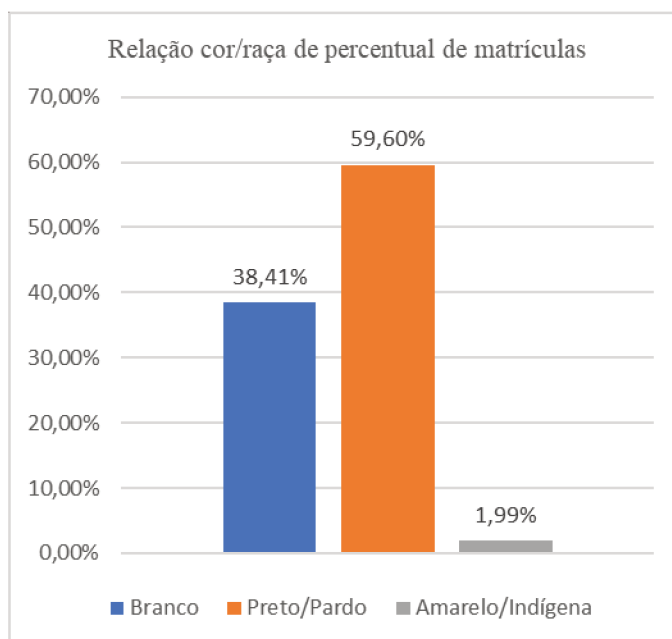


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região centro-oeste sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

De acordo com os dados demonstrados acima, a região Centro-Oeste apresentou um total de 216.706 matrículas devidamente efetivadas entre os anos de 2015 e 2019. Com base nos dados apresentados, constata-se um acréscimo de matrículas entre os anos de 2015 e 2018, seguido de uma redução no ano de 2019 quando comparado com o ano anterior.

Do total de matrículas efetivadas, 216.706, 38,41% referem-se a alunos (as) brancos (as), 59,6% referem-se a alunos (as) pretos (as)/pardos (as) e 1,99% refere-se a alunos (as) da cor amarela ou indígena, conforme especificado no gráfico seguinte.

Gráfico 10 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015-2019 na região Centro-Oeste

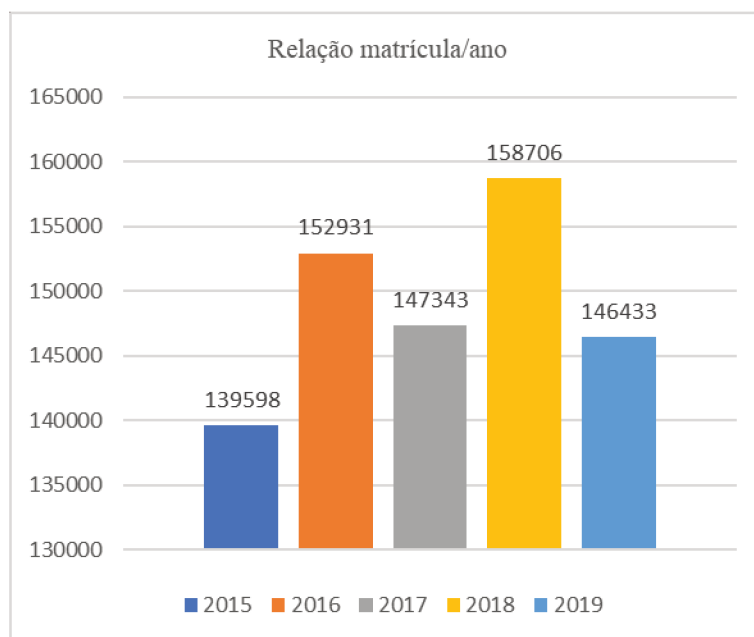


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região centro-oeste sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

#### 4.1.5 Região Sul

A região Sul, composta pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, apresentou no Ensino Médio Técnico Profissional, 139.598 matrículas no ano de 2015, seguido de 152.931 matrículas no ano de 2016, 147.343 matrículas no ano de 2017, 158.706 matrículas no ano de 2018 e 146.433 matrículas no ano de 2019, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 11 - Matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante, entre os anos de 2015 - 2019 na região Sul

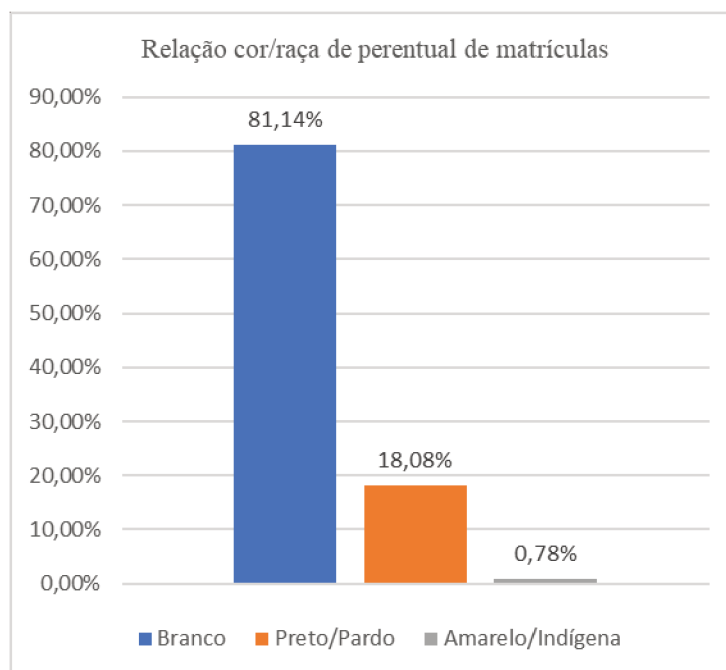


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região sul sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

Com base nos dados apresentado acima, a região Sul teve um total de 745.010 matrículas devidamente efetivadas entre os anos de 2015 e 2019. Verifica-se uma elevação da quantidade de matrículas entre os anos de 2015 e 2016, um decréscimo no ano de 2017 quando comparado com o ano anterior, uma elevação no ano de 2018 e novamente um decréscimo no ano de 2019 quando comparado com o ano de 2018.

Desse total de matrículas efetivadas, 745.010, 81,14% referem-se a alunos (as) brancos (as), 18,08% referem-se a alunos (as) pretos (as)/pardos (as) e 0,78% refere a alunos (as) da cor amarela ou indígena, conforme especificado no gráfico abaixo.

Gráfico 12 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015-2019 na região Sul



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos dos Cadernos dos estados da região sul sobre o Censo da Educação Básica de 2019 do INEP/2020.

#### 4.2 Uma análise da abrangência e expressão do Ensino Médio Técnico Profissional no Brasil

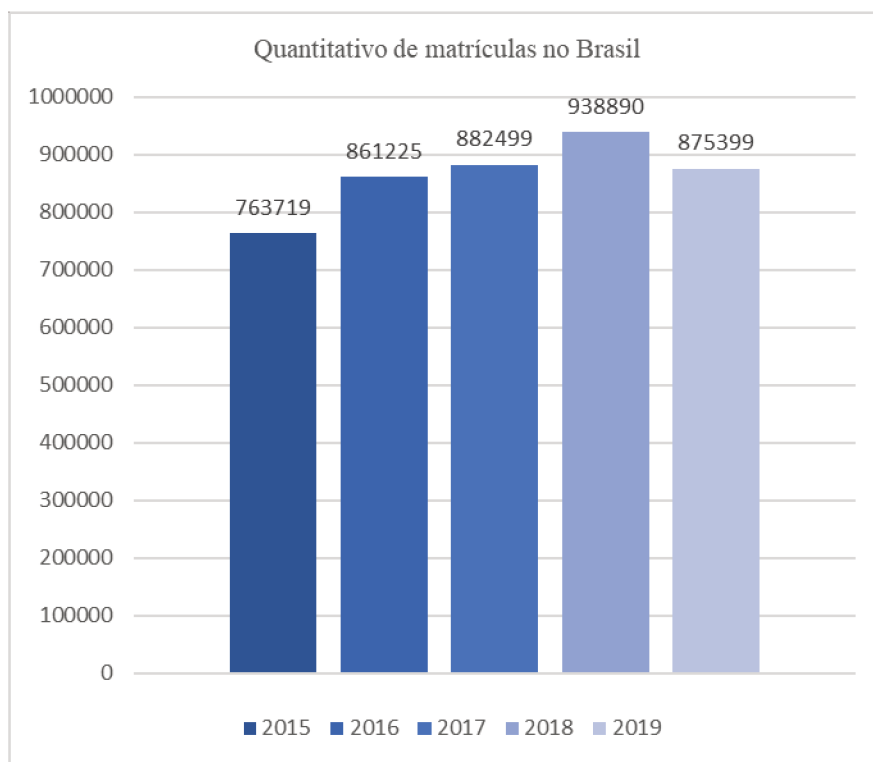
Neste subitem, analisou-se a expressão que o Ensino Médio Técnico Profissional apresenta no país, levando em consideração as informações sobre a abrangência dessa modalidade de ensino com relação às categorias apresentadas anteriormente para as cinco regiões brasileiras.

Assim, refletimos não apenas quanto ao comportamento do quantitativo das categorias referentes às matrículas e a cor/raça desses (as) alunos (as), entre os anos de 2015 e 2019; mas, sobretudo, os reflexos políticos que essa formação apresenta, pois geralmente a educação profissional técnica de nível médio está associada ao discurso baseado em maiores condições de empregabilidade com o objetivo de garantir a responsabilização destes pela sua entrada e/ou manutenção no mercado de trabalho, caracterizado pela divisão da sociedade em classes sociais. Oliveira e Gomes (2011, p. 69), salientam que o Ensino Médio Técnico Profissional “[...] tem sido historicamente alvo privilegiado das políticas educacionais que

visam atender às demandas do mercado; além disso, vem se constituindo cada vez mais como condição de empregabilidade”.

Assim, diante dos dados apresentados sobre o quantitativo de matrículas expressadas nas cinco regiões brasileiras, o país apresentou um total de 4.321.732 no Ensino Médio Técnico Profissional, na modalidade integrada e concomitante, entre os anos de 2015 e 2019, sendo: 763.719 matrículas no ano de 2015, seguido de 861.225 matrículas no ano de 2016, 882.499 matrículas no ano de 2017, 938.890 matrículas no ano de 2018 e 875.399 matrículas no ano de 2019, conforme consta no gráfico a seguir:

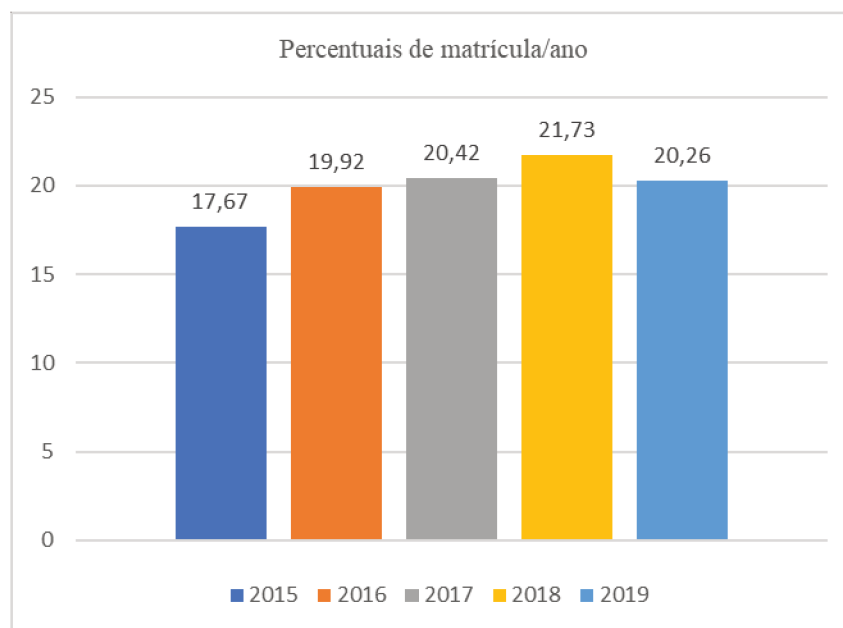
Gráfico 13 - Quantitativo de matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional, integrado e concomitante, entre os anos de 2015 - 2019 no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base na soma anual das matrículas obtidas nas cinco regiões brasileiras para os anos de 2015 e 2019.

Desse total do número de matrículas efetivadas, 17,67% referem-se ao ano de 2015, seguido de 19,92% no ano de 2016, 20,42% no ano de 2017, 21,73% no ano de 2018 e 20,26% no ano de 2019. Esse movimento pode ser observado conforme destacado no seguinte gráfico:

Gráfico 14 - Variação dos percentuais estatísticos da quantificação do número de matrículas ocorridas no país entre os anos de 2015 - 2019



Fonte: Elaborado pela autora com base na soma anual das matrículas obtidas nas cinco regiões brasileiras entre os anos de 2015 e 2019.

Os dados do gráfico de número 14 nos traduzem um percentual estatístico com incremento de matrículas entre os anos de 2015 e 2018, variando de 0,5% a 2,25%. Ou seja, um incremento de 2,25% no ano de 2016 quando comparado com o ano de 2015, um incremento de 0,5% no ano de 2017 quando comparado com o ano de 2016 e um incremento de 1,31% no ano de 2018 quando comparado com o ano de 2017. No entanto, o ano de 2019 apresentou um decréscimo no percentual de matrículas de 1,47% quando comparado com o ano de 2018.

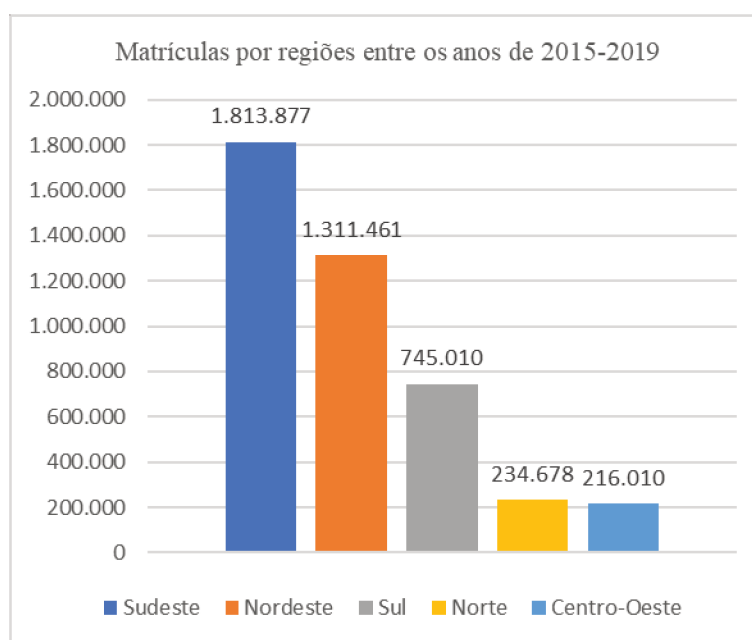
No tocante a esse decréscimo de matrículas no ano de 2019, e verificando os gráficos de número 3, 7, 9 e 11 que representam, sucessivamente, a quantidade de matrículas referentes às regiões Norte, Sudeste, Centro-oeste e Sul, constata-se que no ano de 2019 todas essas quatro regiões brasileiras apresentaram uma redução no número de matrículas com relação ao ano de 2018, o que, por sua vez, ocasionou esse decréscimo de 1,47%. Apenas a região Nordeste manteve um patamar seguido de elevação sucessiva no número de matrículas nos anos de 2015 a 2019, conforme averiguado no gráfico de número 5, com um percentual de incremento de 0,82% no número de matrículas no ano de 2019 quando comparado com o ano de 2018.



Já o ano de 2018, conforme constatado nos gráficos de número 13 e 14, foi o que registrou o maior quantitativo de matrículas no país, com um total de 938.890, um percentual de 21,73%. Essas matrículas se expressam com maior intensidade nas regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste e Sul, conforme apontado nos gráficos de número 3, 5, 9 e 11.

Analisando a totalidade de matrículas obtidas no país entre os anos de 2015 e 2019, no Ensino Médio Técnico Profissional, 4.321.732 matrículas, e levando-se em consideração o quantitativo dessas matrículas obtidas nas cinco regiões brasileiras, conforme apresentado no subitem anterior, pode-se averiguar que a região que mais apresentou matrículas nessa modalidade de ensino foi a região Sudeste, seguido das regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-oeste, conforme apresentado no gráfico a seguir.

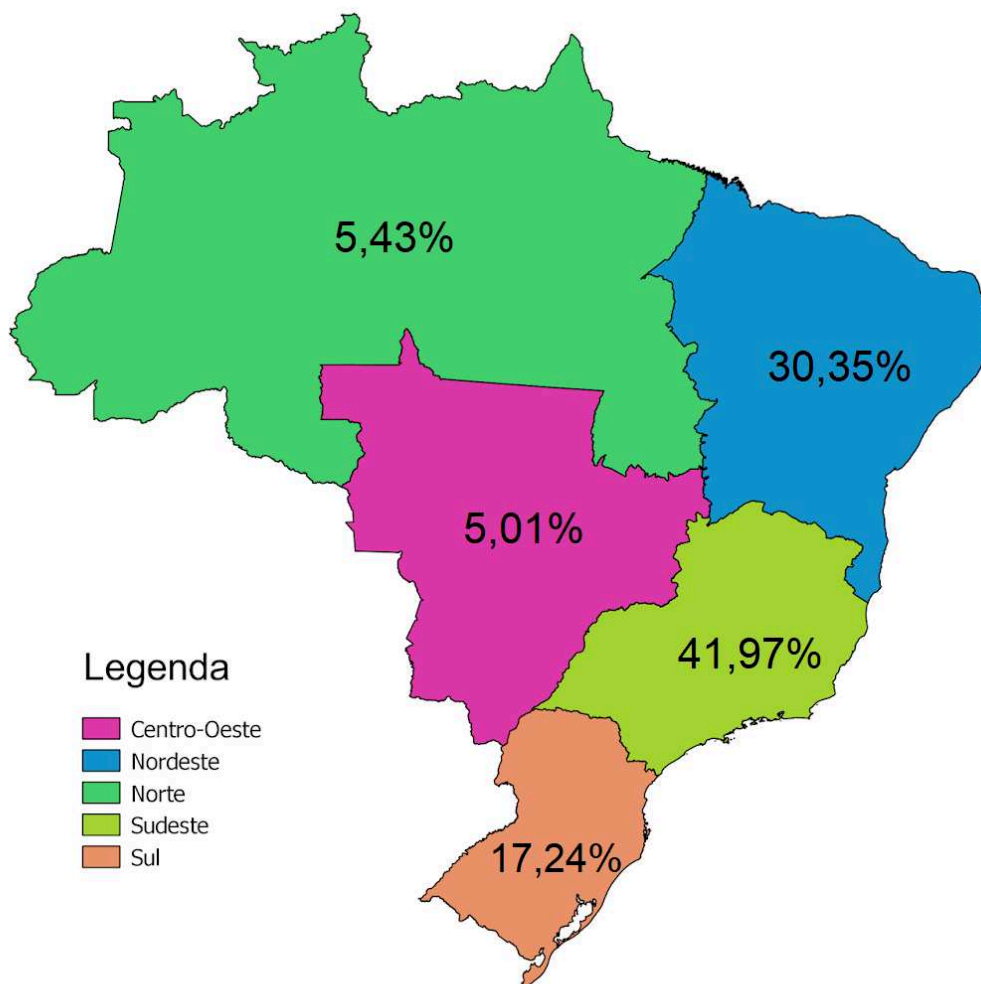
Gráfico 15 - Quantitativo de matrículas obtidas por regiões brasileiras no Ensino Médio Técnico Profissional entre os anos de 2015 - 2019



Fonte: Elaborado pela autora com base na soma anual do total de matrículas obtidas entre os anos de 2015 e 2019 em cada região brasileira.

Em termos estatísticos, equivale dizer que a região Sudeste apresenta um percentual de 41,97%, a região Nordeste de 30,35%, a região Sul de 17,24%, seguido de 5,43% para a região Norte e 5,01% para a região Centro-oeste, conforme demonstrado abaixo:

Mapa 1: Percentuais estatísticos referentes aos quantitativos de matrículas efetivadas no Ensino Médio Técnico Profissional entre os anos de 2015-2019, divididos por regiões brasileiras.

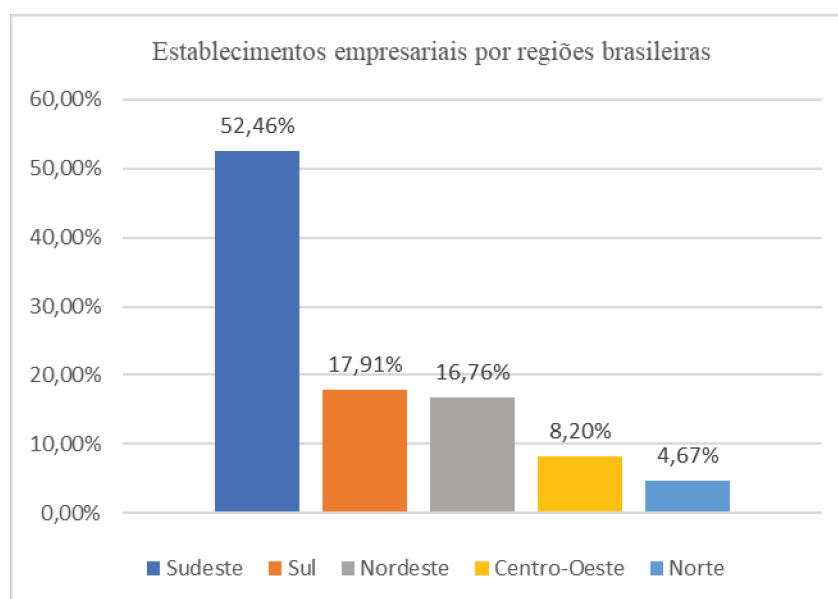


Fonte: Elaborado pela autora com base na soma anual das matrículas obtidas nas cinco regiões brasileiras entre os anos de 2015 e 2019.

Fazendo um paralelo entre a formação técnica profissional de nível médio e o mercado, já que historicamente a política pública da Educação Profissional sempre esteve e continua associada a formar a força de trabalho para o mercado, pois faz “[...] parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, trabalho e renda” (MANFREDI, 2016. p. 89), compreende-se que estas três regiões (Sudeste, Nordeste e Sul) concentram o maior quantitativo de segmentos empresariais.

Esse argumento se confirma por meio dos dados disponibilizados pelo painel de empresas do Sebrae<sup>16</sup>, obtidos com as informações da Receita Federal do Brasil até o mês de maio de 2020, de que o país apresenta um total de 19.228.025 estabelecimentos empresariais em todo o território nacional. Desse total, 10.087.244 se concentram na região Sudeste, 3.444.398 na região Sul, 3.223.115 na região Nordeste, 1.575.770 na região Centro-oeste e 897.498 na região Norte. Em termos estatísticos, equivale dizer que a região Sudeste apresenta um percentual de 52,46%, seguido de 17,91% na região Sul, 16,76% na região Nordeste, 8,20% na região Centro-oeste e 4,67% na região Norte, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 16 - Percentual estatístico de estabelecimentos empresariais por regiões brasileiras em maio de 2020

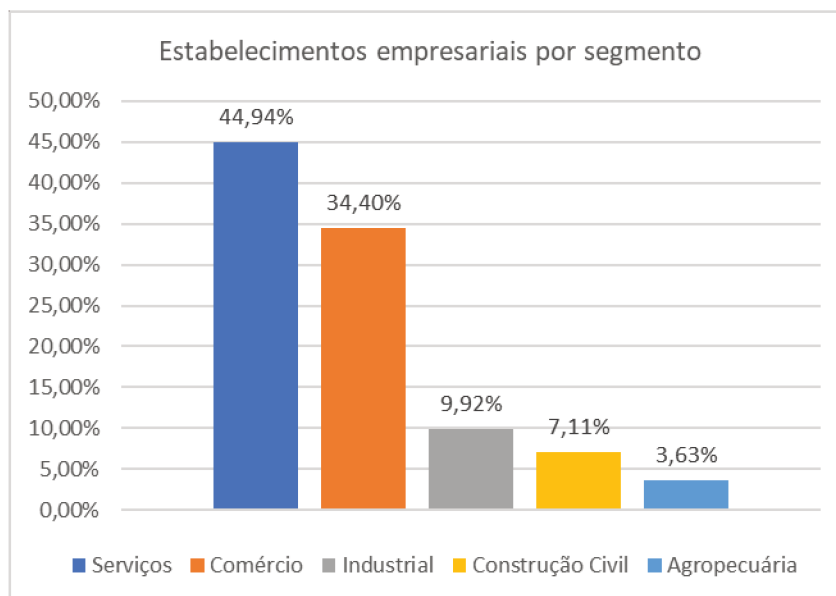


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Sebrae em maio de 2020.

Desses estabelecimentos empresariais, 44,94% compreendem o segmento de serviços, 34,40% o segmento de comércio, 9,92% o segmento industrial, 7,11% o segmento de construção civil e 3,63% o segmento da agropecuária (DATASEBRAE, 2020).

<sup>16</sup> Para maiores informações consultar os dados disponibilizados em <https://datasebrae.com.br/totaldeempresas/>

Gráfico 17 - Percentual de estabelecimentos empresariais por segmentos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo painel de empresas do Sebrae em maio de 2020.

Esses dados remetem às considerações realizadas no Capítulo III desta tese, de que conforme já destacado por Pochmann (2002; 2010; 2012), Barroso (2016), Braverman (1987), Druck (2016) e Antunes (2009), a expansão do trabalho no setor terciário da economia, a partir dos anos de 1990, envolve os trabalhadores vinculados aos setores de serviços e comércio das mais variadas formas de ocupações e contratações: autônomos, prestadores de serviços, os contratados por tempo determinado, os *part time*, os contratados pela CLT, dentre tantas outras formas assemelhadas. Questão esta, fruto da reestruturação produtiva e da flexibilização das relações de trabalho e produção que “[...] configuram-se como um elemento novo e central para uma efetiva compreensão dos novos mecanismos utilizados pelo capital em nossos dias” (ANTUNES, 2018, p. 33).

Diante disso, entende-se que a predominância de maiores incidências no quantitativo de matrículas no Ensino Médio Técnico Profissional ocorrido entre os anos de 2015 e 2019, nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul, está associada à concentração de uma maior quantitativo de estabelecimentos empresariais nessas regiões, especialmente os segmentos de serviços e comércio que são os que, com a reestruturação produtiva e a flexibilização das relações de trabalho, os que mais abarcam a força de trabalho.

Dessa forma, o Estado investe na formação técnica profissional como um instrumento de formar os jovens para buscarem ingresso no mercado de trabalho após o término de seus estudos, ou mesmo ficarem à disposição para quando surgir uma vaga de trabalho, pois conforme já destacado neste estudo, a população desocupada no país, que são aqueles (as) que não estão inseridos de nenhuma forma no mercado de trabalho, passou de 12,7 milhões no ano de 2018, para 32,8 milhões no ano de 2019 (PNAD/2019). Todavia, busca-se capturar a subjetividade dos futuros trabalhadores baseada no discurso moral e mascarado para a lógica da empregabilidade, transferindo para os próprios alunos (as) a responsabilidade pela ocupação em um posto de trabalho.

Assim, a educação é compreendida como a categoria da mediação, estabelecida nas relações de reciprocidade entre Estado e capital, pois no que diz respeito a uma sociedade de classes, a educação se posiciona como um momento “[...] de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes” (CURY, 1895, p. 64). Essa categoria nos fornece elementos significativos que explicam o porquê das políticas públicas da Educação Profissional estarem atreladas ao sistema produtivo capitalista como mediador para os processos de manutenção de suas relações básicas, uma vez que é capaz de reproduzir ideias e valores para a classe social que cursa o Ensino Médio Técnico Profissional, o que, por sua vez, favorece a reprodução ampliada do sistema capitalista.

Porém, se levarmos em consideração os dados obtidos pelo Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020), com relação ao quantitativo de matrículas decorrentes para o ensino médio propedêutico no país, entre os anos de 2015 e 2019, constataremos que essa modalidade de ensino apresentou um total de 36.535.805 alunos (as) matriculados (as). Se comparamos esse total de matrículas contraídas para o ensino médio propedêutico com o Ensino Médio Técnico Profissional, teremos uma discrepância de 89,42% de matrículas a mais para o ensino médio propedêutico, o equivale a 32.214.073. Na tabela abaixo é possível visualizar de forma mais clara e didática os dados referentes ao número de matrículas e o percentual estatístico para essas duas modalidades de ensino médio, o propedêutico e o técnico profissional.

Tabela 1 - Matrículas obtidas no país para o ensino médio propedêutico e Ensino Médio Técnico Profissional entre os anos de 2015 - 2019

| Modalidades  | Quantitativo de matrículas | Percentual estatístico |
|--|----------------------------|------------------------|
| Ensino Médio Propedêutico                                    | 36.535.805                 | 89,42%                 |
| Ensino Médio Técnico Profissional (integrado e concomitante) | 4.321.732                  | 10,58%                 |
| Total  | 40.857.537                 | 100%                   |

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo INEC/MEC (2020).

A discrepância apresentada nesses números de matrículas nos faz entender que mesmo com os grandes investimentos do Estado para expandir o Ensino Médio Técnico Profissional pelo país, seja pelo discurso moral da empregabilidade, o interesse pelos jovens de buscarem o ensino médio propedêutico ainda predomina.

Uma das questões que propicia a abarcar tal fato, é que na prática a ocorrência da dualidade educacional ainda não ter sido rompida em sua essência, mesmo por meio da promulgação do Decreto nº 5.514/2004 e da Lei nº 11.741/2008, que alterou os dispositivos da LDB de 1996, principalmente no que se refere à articulação do ensino médio com o ensino técnico e prosseguimento dos estudos, rompendo com a separação entre o ensino médio e a ensino profissional e a terminalidade prevista pelo Decreto nº 2.208/1997. Essa dualidade na política educacional está, historicamente, atrelada à divisão da sociedade em classes e à polarização entre duas trajetórias educacionais, a que busca desenvolver funções de caráter intelectual e a que busca desenvolver funções mais instrumentais.

O que vemos é uma política pública educacional, que em seu percurso não consegue avançar na implementação e compromisso de uma escola unitária para todos os brasileiros, ou seja, “uma escola que supere a divisão entre a formação para o trabalho manual e intelectual, entre os conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica estabelecida pela divisão da sociedade em classes” (RAMOS, 2012, p. 341). Pelo contrário, a educação, em especial a Educação Profissional, assume um caráter de uma instituição social comprometida com o projeto societário do Estado, associado aos interesses do capital.

Esse argumento se fundamenta pelas condicionantes históricas desencadeadas desde os indícios do ensino profissional, manifestadas no período Colonial, e posteriormente organizadas pelo Estado nos anos de 1940, pois de acordo com Cunha (2000) a tradição

agrária exportadora, os estabelecimentos manufatureiros têxteis e metalúrgicos que começaram a serem instalados nas fazendas dos Senhores de Engenho no período colonial passaram a ter a necessidade de uma força de trabalho mais qualificada para manejar os instrumentos. E assim, o ensino profissional da educação jesuítica, destinado aos escravos e homens livres que demonstrassem habilidades, estavam ligados às atividades “de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, de embarcações, de pintura, de produção de tijolos, de telhas, de louça, etc. de fabricação de medicamentos, de fiação e tecelagem” (MANFREDI, 2016, p. 69). Para Cunha (2000, p. 90), “[...] aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e bancos pobres”.

Posteriormente, com o processo de industrialização que se acentuava pelo país, a partir dos anos de 1930, toda a estrutura do ensino foi reorganizada pelo conjunto de Decreto-Lei que ficou conhecido como a Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema, no qual se estruturou a educação brasileira regular, nos anos de 1940, em dois níveis: a educação básica e a superior. Porém, incluiu uma série de cursos profissionalizantes demandados pelo desenvolvimento do setor industrial e comercial.

[...] numa hora em que o país despertava para o problema da industrialização, deu a reforma, na verdade, um passo atrás, perdendo a oportunidade que o contexto oferecia de criar um sistema de ensino profissional condizente com a ideologia do desenvolvimento que então ensaiava seus primeiros passos na vida política nacional. Perdeu também a oportunidade de criar um clima propício a maior aceitação do ensino profissional pela demanda social de educação nascente. (ROMANELLI, 2010, p. 144).

Essas questões nos remetem ao fato do interesse do Estado em aproximar a política da Educação Profissional com a política econômica do país, que começou a demandar uma força de trabalho mais aprimorada e qualificada para ocupar os novos postos de trabalho que iam surgindo com a intensa entrada do capital internacional no processo de industrialização. Tal contradição social, ao atrelar o ensino profissional com a política econômica do país, favoreceu a formação, em condições diferentes das escolas do ensino oficial, que exigiam um tempo maior de formação, em comparação com os cursos do ensino profissional, já que os cursos eram direcionados para atividades práticas e manuais como as de marcenaria, alfaiataria, serralheria, construção de máquinas e motores, edificações, construção de pontes e estradas, dentre outros.

Segundo Romanelli (2010), como as escolas dos ramos secundário e superior tinham uma demanda de matrícula maior do que as escolas do ensino profissional, estas continuaram sendo o local destinado aos filhos (as) da classe trabalhadora, e aquelas o local destinado aos filhos (as) dos donos dos meios de produção. Podemos, então, compreender que aí começou oficialmente o significado da criação e manutenção de um ensino paralelo ao lado do ensino oficial, pois esse dualismo, caracterizado pela divisão da sociedade em classes, é necessário para assegurar a expansão do sistema oficial de ensino para os filhos (as) da classe trabalhadora. Isso porque antes do processo de industrialização do país, o que se obteve foram indícios para o ensino profissional, e não a sua oficialização como uma política de Estado, já que a educação não era uma prioridade a ser tratada.

Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes de uma época. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

Contudo, esse processo histórico que estabeleceu a dualidade da educação em classes sociais, que atende às demandas de formação a partir do espaço em que cada classe social ocupa na divisão do trabalho, determinou nos desdobramentos políticos que o ensino profissional fosse sendo tratado pelo Estado nos mais variados marcos políticos e ideológicos dos governos que se sucediam. E assim, esse caráter antidemocrático que caracteriza o sistema dual de ensino ainda não conseguiu, em pleno século XXI, superar as determinantes históricas que as condicionam.

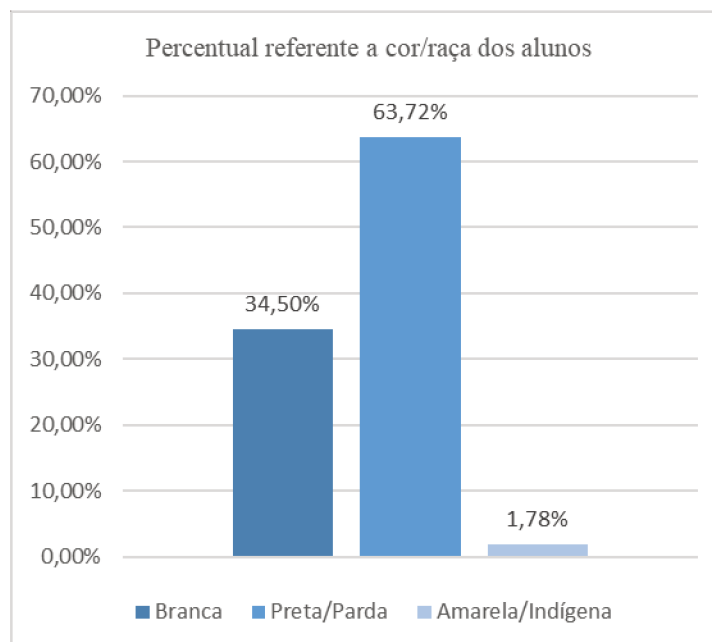
Tanto, que no tocante à cor e raça, do total das 4.321.732 matrículas obtidas para o Ensino Médio Técnico Profissional, na modalidade integrada e concomitante, entre os anos de 2015 e 2019, 63,72% se referem a alunos (as) da cor e raça preta/parda, seguido de 34,50% da cor e raça branca e 1,78% da cor e raça amarela/indígena, conforme consta no gráfico abaixo<sup>17</sup>:

---

<sup>17</sup> Estes percentuais estatísticos referentes à cor e raça dos (as) alunos (as) matriculados entre os anos de 2015 a 2019, no Ensino Médio Técnico Profissional, na modalidade integrada e concomitante, foram obtidos pela autora com base na soma dos percentuais estatísticos referentes a cada região, para cada cor e raça (branca, preta/parda e amarela/indígena) e aplicado um processo matemático por meio da regra de três.



Gráfico 18 - Percentual dos alunos matriculados por cor/raça entre os anos de 2015-2019 no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base na soma dos dados obtidos pelos percentuais estatísticos das cinco regiões brasileiras.

Com base nos dados apontados no gráfico acima, constata-se que 63,72% dos (as) alunos (as) matriculados pertencem à cor e raça preta/parda, ou seja, um diferencial bastante significativo quando comparado com a cor e raça branca e amarela/indígena. Esse significativo percentual é consequência, principalmente, dos (as) alunos (as) matriculados nas regiões Norte, que obteve um percentual de 78,50%, da região Nordeste que obteve um percentual de 76,07% e da região Centro-oeste, que obteve um percentual de 59,60%, conforme apresentando nos gráficos de números 4, 6 e 10. Convém ressaltar, que a região Sudeste também apresentou um percentual de matrículas a mais de alunos (as) da cor e raça preta/parda, porém, se comparado com o percentual de alunos (as) da cor e raça branca, verifica-se uma proporção equilibrada, sendo que 49,93% se referem a alunos (as) da cor e raça preta/parda e 49,24% a alunos (as) da cor e raça branca, conforme destacado no gráfico de número 8. Já a região Sul foi a única que constatou o mais baixo número de matrículas de alunos (as) da cor e raça preta/parda, 18,08%, principalmente se comparado com a cor e raça branca, que apresentou 81,14%, conforme consta no gráfico de número 12.

Verifica-se, que a cor e a raça amarela/indígena apresentaram um percentual bastante inferior se comparado com a cor e raça branca e preta/parda, sendo representadas por apenas 1,78% do total de alunos (as) matriculados (as). Entretanto, se observarmos os índices apresentados nas cinco regiões brasileiras de matrículas de alunos (as) da cor e raça amarela/indígena, constata-se que a abrangência dos (as) alunos (as) que pertencem a essa cor e raça também foram baixos se comparados com os alunos (as) que pertencem à cor e raça branca e preta/parda, a saber: a região Norte obteve 3,27% de alunos (as) matriculados (as) da cor e raça amarela/indígena, seguido de 1,33% da região Nordeste, 0,83% da região Sudeste, 1,99 da região Centro-oeste e 0,78 da região Sul, conforme apontado nos gráficos de números 4, 6, 8, 10 e 12.

Levando em consideração a pesquisa realizada pelo IBGE em 2018 sobre os indicadores sociais, verifica-se que a desigualdade social de renda se faz presente quando se analisa a distribuição do rendimento familiar per capita por cor ou raça, “[...] sob este enfoque, as pessoas de cor ou raça preta ou parda tiveram rendimento domiciliar per capita médio de quase a metade do valor observado para as pessoas brancas em 2017 (50,3%)”, (IBGE, 2018, p. 55), o que equivale destacar é que:

Enquanto 16,4% da população branca estava entre os 10% com maiores rendimentos, apenas 4,7% da população preta ou parda encontrava-se nessa mesma classe de rendimentos em 2017. O inverso acontece entre os 10% com menores rendimentos, que abarcava 13,6% da população preta ou parda e apenas 5,5% da população branca. (IBGE, 2018, p. 54).

Essa questão nos remete ao fato de que os jovens da cor e raça preta e parda são os que mais procuram o Ensino Médio Técnico Profissional, por ser um instrumento de formação mais rápida para estarem aptos a disputarem uma vaga no mercado de trabalho e, assim, poderem contribuir para o aumento da renda per capita familiar. Já que ao mesmo tempo em que cursam o ensino médio, também adquirirão uma determinada formação em curso de nível técnico.

Contudo, além da questão exposta acima, a contribuição da renda familiar, bem como os fatores relacionados ao processo histórico sobre os indícios do ensino profissional no país terem sido direcionados aos escravos, mestiços e brancos pobres, conforme destacado por Cunha (2000), e a organização oficial da Educação Profissional ter sido atrelada ao desenvolvimento econômico, tendo como consequência o surgimento de um ensino paralelo ao ensino oficial, em que predominavam os ensinamentos de ofícios manuais e práticos,

conforme mencionado por Saviani (2006) e Romanelli (2010), contribuíram para que a dualidade educacional ainda se faça presente no país. Portanto, o Ensino Médio Técnico Profissional acaba por se tornar um atrativo para os filhos (as) da classe que sobrevivem do trabalho na medida em que se torna um instrumento de formação aligeirada e fragmentada em conteúdos, o que expressa a divisão da educação por classes sociais.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. [...] A escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 301).

Há de se reconhecer que as contradições engendradas pela divisão da sociedade em classes tendem, geralmente, a serem mascaradas por um discurso moral de que o ensino profissional representa uma oportunidade para que os jovens, filhos (as) da classe trabalhadora, possam ingressar no mercado de trabalho quando do término de seus estudos, ou mesmo estarem aptos para ocupar um posto de trabalho quando surgir uma vaga. Para Kuenzer e Grabowski (2006, p. 300), essa perspectiva moral da formação do caráter pelo trabalho é o que institucionaliza a distinção de escolas que atendem às demandas “[...] de formação a partir do lugar que cada classe social vai ocupar na divisão do trabalho, o que determinou o caráter antidemocrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais e não propriamente os seus conteúdos”.

De tal modo, à medida que o desenvolvimento das forças produtivas vai se consolidando, em razão das mudanças de base científica e tecnológica, imprimindo novas demandas na formação da classe que sobrevive do trabalho, os conteúdos baseados nas formas de organização e gestão da força de trabalho são concebidos e veiculados a uma nova cultura, normas, valores e comportamentos. Assim, o Estado assume seu papel de reformular as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os parâmetros curriculares nacionais (PCN), associados aos interesses do setor econômico da classe burguesa, em que o domínio do conhecimento se sobressai nas competências e habilidades flexíveis requeridas para sustentar a empregabilidade.

### **4.3 Os Reflexos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a competência profissional e a empregabilidade**

Refletir sobre trabalho e o que se considera importante apreender para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho pressupõe-se reconhecer que a organização social do trabalho, estabelecida historicamente como um movimento dinâmico e contraditório, que ocorre nas relações sociais advindas entre o Estado e a sociedade civil e entre as estruturas burocráticas e estruturas pedagógicas, privilegia as leis do mercado e as relações no sistema produtivo, como um instrumento determinante para a elaboração e materialização das diretrizes curriculares pedagógicas para a política educacional brasileira. Marx (2007, p. 100), ao analisar as relações sociais, demonstra que elas são produzidas pelo próprio homem e “[...] estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção, e, mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, mudam todas as suas relações sociais.”

Nessa perspectiva, o processo de redemocratização das relações institucionais, acrescido das transformações ocorridas no mundo do trabalho, começou a pautar na sociedade brasileira, a partir do final do século XX, o debate sobre uma formação que incorporasse as dimensões educacionais vinculadas com as políticas comprometidas com as questões de cidadania, mundo do trabalho e prática social. Esses debates resultaram em um ensino que se propunha assegurar, ao mesmo tempo, conteúdos curriculares mínimos para a formação básica, alinhados com a interdisciplinaridade e a flexibilidade oriundas das transformações resultantes da reestruturação produtiva e da internacionalização econômica.

Sobre os conteúdos curriculares mínimos, a Constituição Federal da República de 1998, em seu Capítulo III, Seção I, trouxe dispositivos para garantir essa questão. No artigo 2010, expressa que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, p. 137).

No entanto, apesar da Constituição Federal assegurar a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, foi só em 1996, com a aprovação da LDB, que trata das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que se iniciou um movimento de regulamentações na educação brasileira. Este tomou corpo mediante os pareceres e resoluções, especificamente quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sejam para o ensino fundamental, o

ensino médio e o ensino profissional de nível técnico. A elaboração dessas diretrizes ficou a cargo da União, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, considerando sua função de estabelecer,

em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, art. 9º).

De acordo com a Lei nº 9.131/1995, o Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política de educação, zelar pela qualidade do ensino e pelo cumprimento da legislação nacional, bem como assegurar a participação da sociedade civil no desenvolvimento e aprimoramento da política nacional da educação brasileira, conforme destacado abaixo:

Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

§ 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (BRASIL, 1995, p. 01).

Com relação ao papel do Conselho Nacional de Educação, Ciavatta e Ramos (2012, p. 19), destacam que no projeto original da LDB de 1996, esse Conselho foi concebido como um órgão autônomo em relação à União, o que convergia com a proposição de um Sistema Nacional de Educação e de um Fórum Nacional de Educação, “este último seria o espaço de discussão e formulação da política nacional, enquanto o Conselho, o espaço regulamentador. A característica de ambos seria a representação substantiva da sociedade civil”. Entretanto, nenhum dos dois foi realmente logrado na LDB de 1996, e assim, o Conselho Nacional de Educação, por sua vez, acabou se tornando um órgão de assessoria ao Ministério da Educação. Em sua composição, conselheiros da sociedade civil o ocupam, porém, apenas como sugestão, já que “[...] a indicação de cada conselheiro cabe ao Ministério da Educação.

Como instância de poder, torna-se campo de disputa por hegemonia entre classes e frações de classes, sendo a política curricular o objeto específico dessa disputa” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

Nessa disputa pelas questões curriculares há de reconhecer a relação existente entre a política educacional brasileira com o movimento internacional, ou seja, as agências multilaterais constituídas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR). Essas relações, por sua vez, acabam por submeter a educação a políticas econômicas de cunho neoliberais. De acordo com Lopes (2003), introduzem temas de caráter transversais alinhados com os mecanismos de mercado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em que a interdisciplinaridade e o currículo, fundamentado em competências, baseado no aprender a fazer, no aprender a conhecer, no aprender a ser e no aprender a conviver, orientam as reformas educacionais com a finalidade de formar jovens com personalidades flexíveis para a adaptação ao mercado de trabalho, assim, “a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo” (LOPES, 2003, p. 114). É neste cenário, em que as políticas neoliberais do governo brasileiro, alinhada aos organismos internacionais, concebe o mercado como o regulador da sociedade, tendo o Estado o papel de fomentar e regularizar a matriz ideológica, política, econômica e cultural que sustenta as diretrizes curriculares do ensino brasileiro.

No que se refere a Ensino Médio Técnico Profissional, o que se presenciou, a partir de então, foi um conjunto de Pareceres e Resoluções para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico. Estes documentos são resultados da correlação de forças entre diferentes grupos, que geralmente se contradizem, tais como: professores, pesquisadores, instituições científicas, entidades internacionais e partidos políticos. Assim, as políticas curriculares vão sendo constituídas de elementos significativos decorrentes de determinantes situados na esfera do poder nacional com características marcantes do mundo globalizado, pois busca dar respostas à própria dinâmica das relações de poder necessárias para manter a supremacia do capital, até porque “cada forma de movimento gera outra, superior, da qual faz parte. Ao mesmo tempo, as formas superiores, embora resultem das inferiores e se

baseiem nelas, não se reduzem a elas” (KRAPÍVINE, 1986, p. 99). Segundo a teoria marxista, essa contradição, oriunda das relações de poder, promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos sociais, ou seja, é a partir das pluralidades das disputas dos grupos que compõem o governo nacional, que são introduzidos os discursos e orientações explícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais que conduzem a ação educacional nas escolas.

A base que fundamenta a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais são os Pareceres e, que posteriormente, resulta na sua promulgação por meio de Resoluções. A respeito desse assunto, Ciavatta e Ramos destacam que:

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer. (2012, p. 19).

Nesse viés, compreende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Técnico Profissional são instrumentos normativos que buscam orientar a formulação dos currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum, tais como o conteúdo e a distribuição de carga horária, bem como os respectivos princípios, organização e planejamento curricular que embasam a aquisição de competências e habilitações profissionais para o desenvolvimento de aptidões para a vida profissional e social do educando.

[...] entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. (BRASIL, 1999a, Art. 2º)

Para tanto, foram nos Pareceres que embasam a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e nas Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que buscamos desvelar o que se considera importante para o jovem apreender para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho, pois de acordo com Lopes (2004, p. 199), apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais serem constituídas por um texto híbrido, composto de diferentes concepções, é possível observar nele, “a predominância de um

discurso associado à submissão da educação ao mundo produtivo e à inserção dos sujeitos da educação ao mundo globalizado”, em que os princípios como interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade, habilidades, competências profissionais, dentre outros, se fazem presentes.

Assim, utilizamos os Pareces e Resoluções que foram estabelecidos e promulgados na sociedade brasileira, a partir dos anos de 1998, e que vieram sustentar a LDB de 1996 e os Decretos resultantes dessa legislação para a Educação Profissional, especificamente quanto à educação profissional técnica de nível médio, tais como: Resolução CNE/CEB 03/98, Parecer CNE/CEB 16/99, Resolução CNE/CEB 04/99, Parecer CNE/CEB 39/04, Resolução CNE/CEB 01/05, Parecer CNE/CEB 11/12, Resolução CNE/CEB 06/12, que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e para o Ensino Médio. Esses documentos nos possibilitaram ter fundamentos para problematizar as questões referentes à política curricular posta para as escolas como um instrumento de sustentação por parte do Estado e do Capital, com o objetivo de formar os jovens por meio de um discurso mascarado e ideologicamente construído para a empregabilidade. Ou seja, de responsabilizar o jovem pelo seu próprio percurso formativo, no sentido destes fazerem as escolhas corretas que contribuem para seu ingresso e/ou manutenção no mercado de trabalho.

Até porque, as Diretrizes Curriculares Nacionais se constituem com um conjunto de procedimentos que visam articular e expressar o desenvolvimento de propostas pedagógicas curriculares com orientações que conduzem os alunos ao ato de pensar e agir. Lopes (2004, p. 111), destaca que o currículo acaba se tornando o foco central das reformas educacionais introduzidas pelas Resoluções que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais, pois toda política curricular é uma política cultural, em que “[...] o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”. São nesses embates entre os sujeitos que os efeitos das políticas neoliberais, fruto da intensidade e das extensões das influências internacionais, adquirem significados e interações nos contextos curriculares. Esses resultados são sempre mediados pelo Estado e contraem conotação a medida em que as interpretações vão sendo estabelecidas nos textos que resultam nas Diretrizes Curriculares e no contexto das práticas escolares.



Lopes (2004, p. 113), mostra que as políticas para determinadas modalidades de educação, “[...] como por exemplo a educação profissional, são mais suscetíveis aos efeitos da globalização do que outras, em virtude de sua relação mais próxima como a economia”. Tanto que o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que posteriormente resultou na Resolução CNE/CEB nº 04/99, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, ambos dando suporte ao Decreto nº 2.208/97, promulgado na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi enfático ao declarar que:

A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. (BRASIL, 1999b, p. 276-277).

O núcleo das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas nesse Parecer (CNE/CEB 16/99) para a Educação Profissional de nível Técnico é o currículo centrado no conceito de competências profissionais, a partir do qual se concilie tanto uma escolaridade básica sólida quanto uma educação profissional ampla e polivalente, uma vez que será “[...] exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas” (BRASIL, 1999b, p. 287).

Essas expressões refletiram na Resolução CNE/CEB nº 04/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pois o desenvolvimento de competências para a laboralidade subsidiou todo o conjunto de procedimentos para o planejamento e organização curricular, bem como a identidade do perfil dos futuros profissionais, conforme destacado nos seguintes artigos abaixo:

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

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

constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Art. 7º - Os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências indicadas no artigo anterior. (BRASIL, 1999a, p. 02).

Como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estava organizada por meio do Decreto nº 2.208/97, cujo ponto crucial foi a separação do ensino médio e técnico, que passou a ser organizado de forma independente, a organização curricular foi estruturada por disciplinas ou agrupadas em módulos de caráter terminal, obtendo um viés produtivista e profissionalizante estreito ao modelo de mercado. O parágrafo 2º, do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 04/99, que trata da organização curricular, preconiza que: “§ 2º - Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos: I - com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho; II - sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes” (BRASIL, 1999, p. 3).

Entende-se, então, que a conexão estabelecida entre ensino e trabalho para a educação profissional de nível técnico foi sendo gerida para adquirir organização própria, de modo a assegurar a formação básica comum e oferecer aos jovens referências formativas para enfrentar os novos desafios do atual mundo produtivo. Já que o avanço de novas tecnologias da microeletrônica e da robótica, que contrapunham a rigidez da era taylorista/fordista, exigia uma formação flexível que atenderia os anseios do globalizado e competitivo mundo do trabalho. Para o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato, “o país necessita, de um sistema técnico amplo diversificado e ágil para oferecer alternativas de profissionalização aos nossos jovens que sejam concretas, atraentes e consequentes” (BRASIL, 1997, p. 8).

A nova configuração, imposta pela ordem econômica mundial, impõe ao nosso sistema educacional e, em particular, à Educação Profissional, urgentes mudanças para que possamos acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. (BRASIL, 1997, p. 8).

Assim, localizamos no decorrer do texto do Parecer CNE/CEB nº 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a indicação de quatro princípios norteados para esse nível de ensino, a saber: Vínculo com o mundo do trabalho e a prática social, independência e articulação entre ensino médio e técnico,

flexibilidade na oferta de cursos técnicos e organização de seus currículos e polivalência dos perfis profissionais (BRASIL, 1999b).

A Resolução CNE/CEB nº 04/99<sup>18</sup>, sob a orientação desse Parecer, agrega além dos princípios norteadores gerais elencados acima, os seguintes princípios específicos a fim de implementar esse nível de ensino.

- I - Independência e articulação com o ensino médio;
- II - Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - Desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - Atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - Autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (BRASIL, 1999a, p. 01).

Sob esse prisma é que a organização curricular para o processo de ensino e aprendizagem, baseada na polivalência do futuro profissional, se sustenta, pois a formação passa a exigir dos futuros jovens doses crescentes para que se desenvolvam competências profissionais para maior capacidade de raciocínio, autonomia, flexibilidade, iniciativa própria, espírito empreendedor e capacidade de visualização e resolução de possíveis problemas. A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade, em que o trabalhador adquire a capacidade e as competências profissionais para movimentar-se entre as múltiplas atividades produtivas, acaba se tornando inerente a situações concretas no mundo da educação e do trabalho. O Decreto nº 2.208/97, o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 cumpriram seu papel de proporcionar as relações e conexões necessárias para vincular as diretrizes, a organização curricular e as habilitações profissionais para guiar e aferir o desempenho e as competências entendidas como necessárias para a constante flexibilidade do mercado de trabalho. E assim, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 04/99, destaca que “a educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação”.

Os quadros anexos dizem respeito a vinte áreas profissionais, a saber: agropecuária, artes, comércio, comunicação, construção civil, design, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, recursos

---

<sup>18</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

pesqueiros, saúde, telecomunicações, transportes, turismo e hospitalidade; suas respectivas caracterizações, competências profissionais gerais do técnico da área e competências específicas de cada habilitação, bem como a carga horária mínima para cada habilitação por área profissional. Observa-se, que a questão das competências profissionais aparece tanto como gerais quanto específicas, o que demonstra a importância que um currículo focado para a aquisição de competências perdura para o ensino técnico profissional. Um dos trechos do Parecer CNE/CEB nº 04/99, destaca que:

Para agir competentemente é preciso acertar no julgamento da pertinência, ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui o decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento. Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida. Parafraseando o Parecer CNE/CEB 15/98, sem conhecimento não há constituição da virtude, mas sozinhos os conhecimentos permanecem apenas no plano intelectual. São inúteis como orientadores das práticas humanas. (BRASIL, 1999b, p. 297).

Entende-se, que a atualização permanente dos cursos e currículos, elencada como um dos princípios específicos, decorre do fato de que a concepção orientadora das Diretrizes Curriculares é regida pela lógica que trata a questão da educação como um instrumento mercadológico. Assim, torna-se necessário observar constantemente a demanda oriunda do mercado de trabalho a fim de atendê-la, o que coloca as escolas em sintonia com as novas necessidades de formação que vão surgindo; restringindo, de certa forma, o princípio da autonomia da escola em seu projeto pedagógico. Tanto que a Resolução CNE/CEB nº 04/99 estabelece que os critérios para a organização e planejamento de cursos deve levar em consideração dois pontos fundamentais, sendo “atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade” e “conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino” (BRASIL, 1999a, p. 01-02). Dessa forma, o que se presencia é que os princípios que integram as Diretrizes para o ensino técnico profissional não poderiam ser mais evidentes ao expor a formação do técnico de nível médio à lei da demanda e da oferta regida pelo próprio mercado. Já que o curso só poderá existir se for

confirmada a sua demanda pelo mercado, ele ainda deverá ser organizado e planejado em harmonia com as suas constantes transformações.

Essa contradição estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico, especificamente no que diz respeito aos princípios sobre a atualização permanente dos cursos e currículos e a autonomia da escola em seu projeto pedagógico, traz a marca dos embates políticos e econômicos que se estabelecem no âmbito das relações sociais como parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. Desse modo, a categoria trabalho vai se constituindo historicamente com a formalização da educação escolar como um tipo de ensino próprio para os jovens, filhos (as) da classe trabalhadora, em que no atual contexto econômico buscam captar na sociedade capitalista, além da demanda do mercado para determinadas formações, o que também se deve ensinar para que adquiram as competências necessárias para sustentar o discurso da empregabilidade, contrapondo a concepção da educação politécnica e da formação omnilateral que tem o trabalho como princípio educativo.

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. (MÉSZÁROS, 2008, p. 55-56).

São nas dimensões dos conteúdos curriculares que se associam as diferentes concepções socioeconômicas, políticas e culturais. Nessa dimensão, o currículo assume significados em diferentes momentos históricos e sociais e em diferentes contextos científicos e educacionais de acordo com as diferentes teorias curriculares, pois de acordo com Silva (1995):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto discursivo, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1995, p. 150).

Nessa concepção, os currículos expressam os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem que os alunos devem vivenciar, os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino e os procedimentos sobre o processo

avaliativo da aprendizagem. Para Sacristán (2000), a concepção processual de currículo deve ocorrer de forma dinâmica em que sua construção se estabeleça a partir de diferentes instâncias ou fases de decisão curricular. Esse movimento procura articular a proposta da educação expressa pelas políticas públicas determinadas pelo Estado, o que se pode chamar de currículo oficial, bem como as práticas pedagógicas que acontecem no interior das escolas. Sendo assim, Sacristán (2000) evidencia que o primeiro nível de conhecimento curricular é o das políticas curriculares advindas das políticas públicas, que se situa como um elo de interesse político que prescreve e seleciona os conteúdos científicos que serão transportados como os conteúdos que formam as disciplinas.

[...] toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é o primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e diretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Nesse contexto, são as Diretrizes Curriculares Nacionais que representam a prescrição curricular que visam estabelecer os princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser considerados e interpretados para a organização dos conteúdos disciplinares a serem utilizados pelos professores. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares das ciências humanas, da matemática, das ciências da natureza, juntamente aos correspondentes eixos tecnológicos requeridos pelos itinerários formativos para as categorias específicas das habitações técnicas, se mesclam com a lógica dos conhecimentos e competências necessárias para a lógica da empregabilidade, instituídas como um produto político incorporado pelo Estado e transportado oficialmente para a escola para o desenvolvimento da política curricular.

Mesmo com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5.515/04, no qual resultou na Resolução CNE/CEB nº 01/05, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico da Resolução CNE/CEB nº 04/99 foram preservadas, conforme especificado no artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 01/05, “ficam mantidas as Resoluções CNE/CEB nos 3/98 e 4/99, com as alterações introduzidas por esta resolução” (BRASIL, 2005, p. 2).

Apesar da Resolução CNE/CEB nº 01/05 ser intitulada para atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e

para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que se pode verificar é que ela tratou exclusivamente das formas para a articulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, de sua nomenclatura e de suas respectivas cargas horárias, conforme apresentado abaixo:

Art. 1º Será incluído § 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 3/98, com a seguinte redação: “§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas: I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II. concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Art. 3º A nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos: [...] II. “Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”;

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.

Art. 6º Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio deverão considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular ou de Educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. (BRASIL, 2005, p. 1-2).

A Resolução CNE/CEB nº 03/98 se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e com essa articulação, de forma integrada ou concomitante, entre o ensino técnico profissional e o ensino médio, convém destacar que, de acordo com o artigo 1º, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas nessa Resolução,

se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998, p. 1).

Tais questões vão de encontro com o artigo 35, estabelecido pela LDB para o ensino médio como a etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos, que terá como uma de suas finalidades “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 26). A vinculação com o mundo do trabalho e a prática social, a preparação básica para o trabalho, a capacidade de ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação, refletem nas propostas pedagógicas dos currículos escolares. Diante desses pontos, o artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 03/98 mostra que “as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei” (BRASIL, 1998, p. 02). Assim, o artigo 5º evidencia que para cumprir tais finalidades as escolas deverão organizar seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações; II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências; III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno. (BRASIL, 1998, p. 2).

Desse modo, o que continuou a perdurar no processo de formação da Educação Profissional Técnica de nível Médio, mesmo após a promulgação do Decreto nº 5.514/05, que foi transformado em 2008 na Lei nº 11.741, foi um currículo baseado na aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e competências, conforme determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais postos na década de 1990 e que permaneceram reiteradas. Para tanto, o Parecer CNE/CEB nº 39/04, que embasou a Resolução CNE/CEB nº 04/05, destacou que a organização curricular tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de Nível Técnico, deverá trazer, além da definição das competências profissionais a serem desenvolvidas nos profissionais após a conclusão dos estudos, a “identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados pelas escolas para o desenvolvimento das requeridas competências profissionais, objetivando o desenvolvimento de uma educação integral do cidadão trabalhador” (BRASIL, 2004, p. 409).



O núcleo das Diretrizes Curriculares propostas até então é o currículo baseado em competências que expressa os componentes básicos ou fundamentais como sendo a capacidade de articular e colocar em prática os valores, os conhecimentos e as habilidades requeridas para o exercício de atividades físicas e intelectuais orientadas para o desempenho funcional, eivadas pela ideologia mercantil. Para Ramos (2002):

A expressão “a capacidade de” tem conotações de intencionalidade consciente determinada pelo exercício profissional [...]. Os valores são elementos culturais e pessoais, associados ao saber-ser fortemente valorizado nas relações atuais de trabalho. Os conhecimentos são constituídos pelos saberes teóricos e práticos, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência. As habilidades são o resultado das aprendizagens consolidadas na forma de *habitus*, ou os saber-fazer, também mobilizados na construção das competências profissionais. (RAMOS, 2002, p. 407).

Em 2010, o MEC institui uma comissão especial no âmbito da Câmara de Educação Básica para elaboração de uma nova proposta de Parecer para atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual decidiu ouvir e dialogar com os setores interessados, reunindo movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério (BRASIL, 2012a).<sup>19</sup> Tal proposta resultou na promulgação do Parecer CNE/CEB nº 11/12 para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e na Resolução CNE/CEB nº 06/12, a qual definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Observa-se, que somente após treze anos que uma nova Resolução veio a ser instituída, já que, conforme já destacado anteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 01/05 manteve as diretrizes nacionais definidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99 para o ensino técnico médio profissional.

---

<sup>19</sup> De acordo com relatado no Parecer CNE/CEB nº 11/12, foram realizadas duas audiências públicas nacionais, uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro, ficando o texto produzido disponível no site do CNE, no portal do MEC, durante vários meses, sendo recebidas dezenas de sugestões e contribuições, muitas delas incorporadas ao novo texto. O Parecer foi levado ao debate no Seminário da Educação Profissional e Tecnológica promovido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC. Após a referida apresentação, a SETEC, com o objetivo de ampliar os debates, constituiu um Grupo de Trabalho (GT), que contou com ampla representação de pesquisadores da educação profissional e tecnológica. Posteriormente, a CEB recebeu a contribuição produzida pelo GT, intitulada Diretrizes Curriculares para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e a Comissão Especial incorporou partes consideráveis dessas novas contribuições nesse Parecer (BRASIL, 2012).

Tal Parecer traz à tona conceitos e princípios referentes à perspectiva ontológica do trabalho, a compreensão do real como totalidade entre as partes, a ciência como um conjunto de conhecimentos sistematizados e produzidos ao longo da história da humanidade, a concepção do trabalho como princípio educativo, a perspectiva da formação integral do trabalhador no sentido de promover uma reflexão crítica, a unidade entre pensamento e ação como base da teoria humana em produzir sua própria existência e a relação entre teoria e prática como um princípio epistemológico capaz de orientar o modo como se compreende a ação humana de uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la (BRASIL, 2012a). Questões como essas nos levaram a entender a indicação de uma educação politécnica que pressuponha a formação omnilateral e integral no sentido de possibilitar a superação da ruptura entre ciência e técnica, na medida em que se postula um processo educacional que se desenvolva pela unidade indissociável que tem o trabalho como princípio educativo fundamental.

A politécnica supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história. (KUENZER, 2005, p. 87).

Porém, ao mesmo tempo em que o Parecer CNE/CEB nº 11/12 traz essas questões no decorrer de seu texto, também, e até mesmo com mais ênfase, trata a Educação Profissional Técnica de nível Médio como uma política pública que deve contemplar ofertas de cursos mais flexíveis destinados à profissionalização “[...] de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas” (BRASIL, 2012a, p. 9). Ressalta que o objetivo dessa política pública é de proporcionar autonomia intelectual, de forma que as mudanças tecnológicas, ocorridas pela reestruturação produtiva, propiciem ao próprio jovem buscar a formação necessária para o desenvolvimento de seu itinerário profissional, com o objetivo de continuar constantemente desenvolvendo a sua capacidade de aprender a aprender, “pois o que se vislumbra nesse novo ambiente profissional é um trabalho executado basicamente em equipe e orientado para a solução de problemas cada vez mais complexos, oferecendo-lhes respostas cada vez mais flexíveis, criativas e inusitadas” (BRASIL, 2012a, p. 12).

Nesta perspectiva, não basta apenas desenvolver habilidades para aprender a fazer, pois é preciso descobrir que existem outras maneiras para aquele fazer, em condições de dirigir o seu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso que o cidadão detenha a inteligência do trabalho que executa. Para tanto, é fundamental que, ao aprender, esteja habilitado a desempenhar, com competência e autonomia intelectual, suas funções e atribuições sócio-ocupacionais. Neste contexto do mundo do trabalho, as expressões competência e autonomia intelectual, utilizadas de forma associada, devem ser entendidas como a capacidade de identificar problemas e desafios, visualizando possíveis soluções e tomando as decisões devidas, no tempo adequado, com base em seus conhecimentos científicos e tecnológicos e alicerçado em sua prática profissional e nos valores da cultura do trabalho. (BRASIL, 2012a, p. 38).

Contudo, o que se verifica no decorrer do Parecer CNE/CEB nº 11/12 é que os conceitos e princípios que dão a entender que se faça um currículo organizado para a educação politécnica são esvaziados e tratados como uma simples relação entre teoria e prática, em que a valorização da experiência prática dos alunos se inscreve no universo da prática utilitária e imediata que não proporciona a compreensão da realidade e da totalidade dos fatos, bem como suas conexões estabelecidas com as atividades objetivas e transformadoras da realidade social. Tanto, que de acordo com esse Parecer, o processo de reorganização e revisão dos currículos do ensino técnico profissional, demandam “[...] em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas” (BRASIL, 2012a, p. 08).

De acordo com a proposta da discussão do Parecer CNE/CEB nº 02/12, que se iniciou no ano de 2010, Ciavatta e Ramos (2012) evidenciam que a questão curricular na relação entre trabalho e educação profissional é um ponto crucial das Diretrizes Curriculares Nacionais. Em sua análise torna-se um problema entre as partes, ou seja, “[...] a formação que a escola pode proporcionar – e a totalidade das relações sociais de produção, e entre teoria – os conhecimentos científicos e técnicos aprendidos na formação – e a prática real que desafia e reconstrói esses conhecimentos” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25). Visto desse ponto, o currículo deveria ser pensado como um mecanismo que tem na formação integrada a chave para que o aluno possa apreender as contradições engendradas pelas relações sociais de produção, e não como um mero instrumento que reduz a formação a uma prática econômica, ou seja, em aprender aquilo que o mercado de trabalho requer que seja apreendido para entrar ou se manter nele. Ocorre, que o currículo orientado por competências profissionais, em que

a seleção e o ordenamento de conteúdos têm como fim situações de aprendizagem para o desempenho profissional, aquilo que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos traz especificado como sendo o perfil profissional de conclusão, ou seja, o perfil que os profissionais devem ter após a conclusão de seus estudos, não contempla a compreensão das particularidades sobre as relações sociais de produção mediadas pelo processo educativo sobre a compreensão do exercício de sua profissão. Para isso, seria necessário a ampliação de seleções de conteúdos para compor o currículo escolar, bem como que estes se relacionassem em suas múltiplas dimensões e com o todo, “por outro lado, a aprendizagem promovida nesse sentido exige o aprofundamento científico dos conceitos, o que impõe a sua correlação com outros de um mesmo campo disciplinar” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 27).

Entretanto, o que permaneceu foi um currículo em que as competências profissionais, a experiência prática do aluno, a flexibilização dos conteúdos curriculares por meio de itinerários formativos, se assumiram como um eixo transversal e contínuo em todo o processo de formação profissional. Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 06/12, traz em seu artigo 5º, que os cursos de educação profissional técnica de nível médio “[...] têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012b, p. 02). Mantém o ensino técnico profissional de nível médio desenvolvido de forma articulada (integrada ou concomitante ao ensino médio) e subsequente a este. Os cursos deverão ser organizados por eixo tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, de acordo com os interesses dos alunos e a possibilidade de oferta das instituições escolares, que devem levar em consideração o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos organizados e mantidos pelo MEC e a Classificação Brasileira de Ocupação - CBO (BRASIL, 2012b). O parágrafo 3º e 4º do artigo 3º da Resolução de 2012, evidencia que:

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-

tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente. (BRASIL, 2012b, p. 02).

É sob a justificativa da flexibilização por itinerários formativos para atender aos projetos de vida dos jovens que a organização curricular passa a admitir diferentes percursos formativos, organizados por meio de diferentes arranjos curriculares. De acordo com Kuenzer (2017), esses ajustes podem estar ou não integrados à formação comum, já que devem levar em conta o contexto local e a possibilidade de cada instituição de ensino ofertar ou não o ensino médio e técnico simultaneamente, ou então, firmar convênios com outras instituições de ensino para a oferta da formação técnica, desde que os cursos e as competências profissionais sejam desenvolvidos em espaços validados.

Para Gomes (2011, p. 84), a competência é a capacidade dos trabalhadores enfrentarem demandas complexas em um contexto particular, “[...] um saber fazer complexo, resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores utilizados de modo eficaz em situações reais”. Assim, as formas flexíveis de produção valorizam a abordagem comportamental de natureza transversal nos conteúdos disciplinares, que acabam deixando de ser um fim em si mesmo para se constituírem em elementos para o desenvolvimento das competências profissionais, tais como: como trabalhar em equipe, como ter iniciativa, como saber se comunicar, como saber interagir no ambiente laboral, como saber agir em situações inesperadas, dentre outras. São comportamentos de ações e interações que caracterizam as competências profissionais numa visão holística, ou seja, do todo. São competências que conforme destacado por Alves (2000) e Antunes (2009) compõem a subjetividade da classe que vive do trabalho, pois busca extrair o máximo das formas de ser, pensar e agir para a competitividade e empregabilidade.

Nesse sentido, entende-se que a Resolução CNE/CEB nº 06/12, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, é fruto da controvérsia do enfrentamento entre grupos com expressões e propósitos diferenciados. Por um lado, as instituições de educação e intelectuais defendem a abordagem integrada da educação pela difusão da concepção tecnológica, politécnica e da formação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, buscando a construção de um projeto educacional para atender aos interesses da classe trabalhadora. Por outro, existem os grupos constituídos pelos setores privados que se organizam com o apoio do MEC, dentre eles podemos citar, por exemplo, a Fundação Aryton Senna, a Fundação Bradesco, Movimento

Todos pela Educação e o Sistema S, que defendem a educação através da flexibilização das trajetórias curriculares, os itinerários formativos por meio da admissão de diferentes percursos e as competências profissionais que se desenvolvem pelas habilidades, valores e conhecimentos necessários para responder os desafios requeridos pelas atividades desenvolvidas no ambiente laboral. Saviani (2008), ressalta que essa abordagem constituída pelos setores privados da educação ressalta o posicionamento dos segmentos conservadores do sistema capitalista, atualmente apoiados no ideário neoliberal, consideram as políticas de Educação Profissional com um mecanismo capaz de preparar as pessoas para entenderem o que é o trabalho numa visão puramente mercantil e como se trabalha no sistema capitalista.

Tanto, que a Resolução CNE/CEB nº 06/12 traz em seu artigo 6º dezessete princípios norteadores que embasam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tais como:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo; X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade; XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas; XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de

trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino; XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos; XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados; XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2012b, p. 02-03).

Apesar dessa Resolução trazer à tona determinados princípios norteadores que ressaltam a formação integral do estudante, a indissociabilidade entre educação e prática social, o trabalho assumido como princípio educativo, a integração entre ciência, tecnologia e cultura e a interdisciplinaridade, objetivando a superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação da organização curricular, não tratou a educação profissional fundamentada teoricamente e epistemologicamente pela concepção politécnica e da formação omnilateral do jovem, em que a formação integrada faça com que ele apreenda as contradições das relações sociais de produção, visando à sua transformação ao produzir a existência com o seu trabalho.

O que prevaleceu foi um núcleo de diretrizes curriculares que se convergiu para a concepção instrumental da Educação Profissional, a qual reúne componentes fundamentais que são mobilizados e articulados em prol de uma aprendizagem procedida com base em indicadores e parâmetros do desempenho comportamental da interação que caracterizam as competências e saberes profissionais (KUENZER, 2017). Essas foram abarcadas para uma compreensão de formação funcional aos segmentos empresariais, em que predomina uma visão adaptativa e acrítica do mercado de trabalho e que busca transferir a responsabilidade aos jovens de entrarem e/ou se manterem no mercado sob a ideia de um discurso mascarado para a empregabilidade, flexibilidade, laboralidade e adaptabilidade. Assim, a organização curricular baseada nessas diretrizes obedece aos princípios do currículo fragmentado e flexibilizado pelos itinerários formativos, da relação entre teoria e prática ser valorizada pela experiência e vivência da prática profissional, dos componentes da competência profissional

serem delineados para a subjetividade do saber fazer, do saber ser, do saber ter e do saber conviver.

Desse modo, compreende-se que de acordo com o estudo apresentado neste capítulo, referente ao quantitativo do total de matrículas expressadas nas cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul), entre os anos de 2015 e 2019, na modalidade integrado e concomitante, do Ensino Médio Técnico Profissional, que 4.321.732 jovens, filhos (as) da classe trabalhadora, são e foram formados em consonância com a discussão realizada neste subitem, especificamente a partir do Parecer CNE/CEB nº 11/12 e da Resolução CNE/CEB nº 6, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnico de Nível Médio e que passaram a vigorar a partir do ano de 2012.

Entretanto, como o estudo realizado indica uma amostragem dentro de um período especificado, ressalta-se que os jovens, filhos (as) da classe trabalhadora, que cursaram o Ensino Médio Técnico Profissional a partir do ano de 1999, já vinham sendo formados de acordo com a concepção pedagógica desenvolvido pela competência profissional, pela flexibilidade no processo de formação com vistas a atender as demandas de mercado e pela capacidade em articular e colocar em prática valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz das atividades no trabalho, conforme as diretrizes curriculares nacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04/99 e mantidas pela Resolução CNE/CEB nº 01/05 (BRASIL, 1999a).

Contudo, nota-se que a formação para o trabalho continua direcionada para formar os jovens em consonância com a concepção com vistas à ideologia da empregabilidade, ou seja, no sentido deles aprenderem a adquirir as competências necessárias para lidarem com equipamentos e métodos específicos para um posto de trabalho ou uma determinada ocupação. A Educação Profissional reduz o ensino ao desenvolvimento de habilidades multifuncionais e polivalentes em que a valorização das vivências, com a prática ocupacional, ocupa uma posição de destaque na indissociabilidade entre ensino e prática social. Nessa perspectiva, a predominância dos interesses dos setores burgueses e economicistas na educação continua a permear, no sentido de manter a clássica divisão de classes no processo educacional, o que não é um fenômeno contemporâneo na atuação política e econômica do Estado pois, historicamente, o Estado sempre atuou a favor de preservar as necessidades da classe detentora dos meios de produção, ou seja, a favor do capital. Notamos, então, que a



completude do movimento dialético descrito nos ensinamentos da teoria marxista: negação, conservação e ascensão, não aconteceram, pois o capital nunca foi negado, estando constantemente em processo de conservação por meio de seu aprofundamento e sua reorganização. Como nada foi alterado na materialidade, o que se vem experimentando são mudanças nos meios e recursos empregados para a expansão do capital. É nesse contexto que a educação, em especial a Educação Profissional, organiza e reorganiza suas Diretrizes Curriculares Nacionais com o viés de reforçar um ensino em que as orientações educacionais se fundamentam nos interesses e conhecimentos alinhados com o sistema capitalista: a produtividade, a competitividade e a empregabilidade. São mecanismos, que em termos individuais, apregoam que requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem constantemente cada posição a ser ocupada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se tecer ao longo desta pesquisa algumas considerações que permitiram analisar, de maneira conclusiva, os temas que foram sendo abordados acerca das relações existentes entre o Estado, Trabalho, Educação, Ensino Médio Técnico Profissional e a Empregabilidade e que podem ser observadas desde a abordagem do primeiro capítulo. Assim, o exposto aqui representa uma agregação ao já analisado, no sentido de considerar a relação de todo o processo da pesquisa existente entre a base teórica e a documental.

A tese teve como objetivo geral analisar e problematizar o Ensino Médio Técnico Profissional a partir do final do século XX, considerando a concepção de instrumento social estatal com vistas à ideologia da empregabilidade.

Considerando a totalidade em que se insere o objeto analisado e problematizado, instou-se situá-lo, historicamente, de acordo com a lógica do mercado de trabalho e pela complexidade das relações sociais de produção que foram se estabelecendo no contexto histórico da sociedade capitalista, a partir do final do século XX, em decorrência das mutações ocorridas pela internacionalização das economias mundiais, do neoliberalismo, da reestruturação produtiva e da flexibilização das relações de trabalho e produção. Para isso, foi necessária uma análise das relações entre educação e trabalho que constituem o processo da formação técnica profissional de nível médio.

Assim, procuramos ao longo deste estudo compreender e desvelar o que se considera importante apreender para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho, no sentido de abarcarmos se de fato as condições ideológicas propagadas pelo discurso moral e mascarado para a empregabilidade se refletem na acepção de responsabilizar o jovem pelo sucesso ou fracasso do seu próprio aprendizado, ou seja, em conseguir ou não uma vaga no mercado de trabalho após a conclusão de seus estudos.

Para tanto, tomamos a educação como uma instituição social, que no sistema capitalista de produção se constitui como um conjunto de determinações e funcionalidades essenciais que medeiam a reprodução ampliada do capital, especialmente ao preparar a força de trabalho de acordo com as relações sociais de trabalho e produção que vão sendo estabelecidas entre as classes que detém os meios e o controle da produção e os que vendem sua força de trabalho a estes.

Diante das questões expostas, o segundo capítulo teve o propósito de atender ao objetivo específico que visou demonstrar como a educação profissional se constitui como um instrumento de controle social por parte do Estado e do Capital. Pretendeu situar o contexto em que o Estado, o Capital, o Trabalho e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi sendo reconstruída no país a partir dos anos finais do século XX. Apresenta, sinteticamente, o Ensino Médio Técnico Profissional posto pelo Estado com características que se vinculam à nova ordem econômica, caracterizada pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, submergindo a educação centrada na perspectiva histórico-ontológica da formação humana para a condição de mercadoria.

Ressalta-se, inicialmente, as mudanças ocorridas com o processo de redemocratização do Estado brasileiro, que culminou, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal da República que garantiu direitos e políticas sociais com relação à educação, à saúde e ao trabalho, bem como definiu atribuições e competências entre os órgãos federal, estadual e municipal. Trouxe uma certa responsabilidade para o Estado, principalmente na questão de reestruturar e regulamentar as políticas públicas sociais de trabalho e educação para os jovens na sociedade. Tanto, que para assegurar tais políticas foi promulgado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Porém, ao mesmo tempo em que o Estado ressalta e regulamenta tais questões, expressa a orientação do pensamento neoliberal que já estava em curso no país, pois traz a família, a comunidade e o poder estadual e municipal para, conjuntamente, operacionalizar o desenvolvimento dessas políticas.

Tais documentos regulamentam e asseguram o pleno desenvolvimento do indivíduo por meio da educação; porém, foram estruturadas tendo por base uma educação orientada para o trabalho, o que reflete o comprometimento com o sistema produtivo capitalista, que começou a expressar sinais evidentes de uma crise estrutural do capital e de sua produção. Assim, o Estado alia-se às pautas neoliberais dos organismos multilaterais e parte, na década de 1990, para a defesa de uma educação que desenvolvesse as competências e saberes profissionais rotuladas por questões comportamentais, em que o saber ser implanta-se como uma concepção de responsabilização dos jovens pelo desenvolvimento da eficiência e eficácia de suas atividades, inserindo cada vez mais a ideia da competitividade para a empregabilidade como fator de progresso social.

Nessa lógica, a Educação Profissional se constitui como um instrumento de controle social por parte do Estado e do capital, na medida em que seu ensino está em constante interação com os processos de reorganização do mesmo. Inclusive, tendo os reflexos dessa reorganização na construção de suas reformas para atender os princípios reprodutivistas da classe dominante, fundamentados sobre as dimensões do sistema sociometabólico da economia capitalista. Nessa perspectiva, expressam os anseios resultantes dos interesses conflituosos que se estabelecem historicamente no decorrer da luta de classes sintetizando, conforme destaca Osório (2005), os interesses particulares da classe dominante no sentido de expressá-los sobre a classe dominada. Tais expressões se materializam no conjunto de leis e decretos referentes à Educação Profissional, e de forma mais ou menos destacada, citamos: LDB nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 13.415/2017. Essas Leis e Decretos, uns de caráter mais enfáticos, outros de caráter um pouco mais superficial, reestruturam e ajustaram o ensino profissional em consonância com os objetivos imediatistas da reestruturação produtiva. Um modelo de ensino fundamentado e embasado nas competências e habilidades profissionais, criando políticas que focalizam a formação da força de trabalho para o mercado, constituindo-se em uma formação precária e instrumental para o trabalho, descolada da educação básica.

Assim, o Ensino Médio Técnico Profissional é posto pelo Estado como um ensino atrelado ao capital, em que o ganho da competência profissional, por meio de um conjunto de atividades que promovem a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamento, torna-se um instrumento essencial para promover a internalização de valores e consensos a serviço do capital. Portanto, vem a ser um instrumento fundamental utilizado pelo Estado para atender e conservar os princípios reprodutivistas da classe dominante, fundados sobre as dimensões sociometabólicas da economia capitalista.

O desenvolvimento do capítulo terceiro objetivou analisar o trabalho como um princípio educativo, que tem sua essência embasada para a acumulação capitalista. Permitiu compreender a política social da formação do trabalhador implementada por meio da formação técnica profissional como mecanismo de controle do Estado para o Capital, configurando-se em um movimento contraditório que revela a concepção e implementação das forças sociais em disputa no Brasil. Demonstrou e analisou como essa formação do trabalhador está condicionada como uma prática social, em que o Ensino Médio Técnico Profissional se assume como um instrumento de mediação para o trabalho e para o emprego.

Isto na medida em que legitima um processo de ensino baseado em uma aprendizagem flexível, em que a flexibilização da organização e das trajetórias curriculares, sob diferentes percursos formativos de competência profissional, atendam aos requisitos compatíveis com as configurações do trabalho dado pela acumulação flexível.

Importa salientar, que o Estado não se apresenta como uma instância de poder neutra e imparcial, e nem que está a serviço de todas as classes sociais; mas sim, como uma organização que serve aos interesses da classe detentora do capital. Em se tratando das políticas sociais de educação profissional, a partir dos anos de 1980, seu alinhamento com os reflexos do projeto neoliberal do governo, correlato com os propósitos dos organismos multilaterais como, por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tornou-se notadamente visível.

Nesse contexto, o trabalho como princípio educativo, que tem sua essência embasada para a acumulação flexível, é o direcionamento dado pelo poder público com a intenção de considerar as interpretações com que o fenômeno real das competências profissionais, em uma acepção direcionada para uma formação condizente com as necessidades imediatas do mercado produtivo, se estabeleça na formação técnica profissional de nível médio. Assim, resguarda as habilidades e qualificações necessárias que asseguram o discurso da empregabilidade, reduzindo o processo educacional a um percurso de responsabilidade individual em que os próprios jovens tenham a autonomia e a responsabilidade em escolher seu percurso formativo que lhes permitam ter as condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis.

Atrai-se a esses fatos a organização e a gestão da força de trabalho a partir da flexibilização das novas relações de trabalho que foram se constituindo no país a partir do final do século XX. Engloba a terceirização da produção, em que a subcontratação e a prestação de serviços assumem características essenciais para recuperar o ciclo reprodutivo da expansão e acumulação capitalista. A flexibilidade dessa nova forma de contratação e gestão da força de trabalho são elementos estratégicos nas relações assumidas entre Estado e Capital, com vistas à recuperação das bases necessárias para a recomposição da hegemonia capitalista. Nesse cenário, a categoria trabalho se apoia no contexto de sua desregulamentação frente às mais diversas formas de contratação e exploração, reduzindo drasticamente os níveis de crescimento de empregos formais o que, conseqüentemente, preserva a essência da extração da mais-valia da classe trabalhadora. Desse modo, o Estado minimiza a sua atuação a favor

dos direitos trabalhistas coletivos, justamente em um contexto de elevados índices de desemprego e de baixos salários, pois o Estado entende que é a rigidez na forma de contratação da força de trabalho e os elevados encargos sociais e com os custos trabalhistas que precisam ser modificados para a sustentação da acumulação capitalista. Assim, acaba por se intensificar a precarização do trabalho.

Essa precarização reflete as mutações marcadas por uma maior insegurança e competição entre a classe trabalhadora, como as condições para preservar seu posto de trabalho. Nessa perspectiva, o trabalhador acaba se tornando o responsável por adquirir as competências profissionais necessárias em que o saber fazer, o saber ser e o saber pensar proativamente são parte constitutiva do seu processo de aprendizado. Assim, em concordância com Mészáros (2008), a educação acaba por induzir um conformismo de internalização generalizada, em que subordina os indivíduos a buscarem por itinerários formativos flexíveis que contribuam com os conhecimentos compatíveis com essa dinamização das formas de organização e contratação da força de trabalho. Busca capturar a subjetividade do trabalhador para a lógica da flexibilidade, da competitividade e da empregabilidade para uma formação unilateral no e para o trabalho.

Tal movimento explicita como a educação é reprodutora das características internas do sistema capitalista, e como vai sendo adequada pelo Estado para atender aos interesses imediatistas do capital em detrimento das necessidades educacionais da sociedade brasileira. Esse viés reforça a ideia de como as práticas educativas arquitetadas no interior das relações de trabalho se estabelecem por força das contradições existentes entre as classes sociais, em que a ascensão social da classe trabalhadora se reduz a uma formação profissional em que se incrementa a reprodução do capital.

O quarto capítulo deste estudo objetivou compreender a abrangência e expressão do Ensino Médio Técnico Profissional no país e seus reflexos políticos, bem como desvelar o que se considera importante apreender para se ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho, pois o Ensino Médio Técnico Profissional no Brasil é, historicamente, caracterizado pela divisão da sociedade em classes e, assim, a educação assume o caráter de uma instituição social comprometida com o projeto societário do Estado associado ao capital, o que não representa o interesse universal dos princípios sobre o ser ontológico social, que busca refletir sobre os contextos históricos em prol da emancipação social.

O referido capítulo iniciou-se com a caracterização dos alunos no Ensino Médio Técnico Profissional, na modalidade integrado e concomitante, por regiões brasileiras. Foram levantados dados para essa definição por meio de duas categorias de análise: o quantitativo de matrículas obtidas e o percentual estatístico referente à cor e raça dos (as) alunos (as) matriculados (as), entre os anos de 2015 e 2019. Com a apresentação desses dados regionalizados foi possível proceder à análise sobre a abrangência dessa modalidade educacional e seus reflexos políticos em nível nacional.

Em relação à categoria sobre o quantitativo de matrículas, o país apresentou um total de 4.321.732 matrículas obtidas entre os anos de 2015 e 2019. Destas, 17,67% referiram-se ao ano de 2015, 19,92% ao ano de 2016, 20,42% ao ano de 2017, 21,73% ao ano de 2018 e 20,26% ao ano de 2019. Observou-se um incremento de matrículas entre os anos de 2015 e 2018, ou seja: 2,25% no ano de 2016 em relação ao ano de 2015, 0,5% no ano de 2017 em relação ao ano de 2016 e 1,31% no ano de 2018 em relação ao ano de 2017. Já o ano de 2019 apresentou uma redução de 1,47% no número de matrículas em relação ao ano de 2018.

Com a intenção de verificar de modo mais conciso esses dados, que toma o Ensino Médio Técnico Profissional como uma categoria que faz a mediação nas relações estabelecidas entre trabalho e educação, considerando que, historicamente, a educação profissional esteve e continua associada para formar a força de trabalho comprometida como o processo produtivo, de modo a assegurar as diferentes mutações com que o capital se configura na sociedade brasileira, destacou-se que a região Sudeste, seguido das regiões Nordeste e Sul foram as que concentraram um patamar mais elevado no quantitativo de matrículas entre os anos de 2015 e 2019 quando comparado com as demais regiões brasileiras. Ou seja, das 4.321.732 matrículas obtidas entre os anos de 2015 e 2019 no Ensino Médio Técnico Profissional, na modalidade integrado e concomitante, 41,97% referiram-se à região Sudeste, 30,35% à região Nordeste, 17,24% à região Sul, 5,43% à região Norte e 5,01% à região Centro-oeste.

Esse fato nos remeteu a considerar como o Ensino Médio Técnico Profissional está de fato atrelado com a política econômica da classe empresarial, pois até o mês de maio de 2020, de acordo com os dados do painel de empresas do Sebrae, obtidas com as informações da Receita Federal, dos 19.228.025 estabelecimentos empresariais registrados em todo o território nacional, 52,46% se concentram na região Sudeste, 17,91% na região Sul, 16,76% na região Nordeste, 8,20% na região Centro-oeste e 4,67% na região Norte. Destes, 44,94%

referiram-se ao segmento de serviços, 34,40% ao segmento de comércio, 9,92% ao segmento industrial, 7,11% ao segmento de construção civil e 3,63% ao segmento agropecuário (DATASEBRAE, 2020).

Desse modo, foi possível compreender como a política pública da Educação Profissional, em especial o Ensino Médio Técnico Profissional, faz parte do plano nacional de desenvolvimento econômico ao relacionarmos a quantidade de alunos (as) matriculados (as) nessa modalidade de ensino com o quantitativo de estabelecimentos empresariais e seus segmentos, pois o setor de serviços e comércio é fruto do processo de reestruturação produtiva que resultou na flexibilização das formas de contratações da força de trabalho. Assim, são os que mais abarcam as ocupações e contratações, mesmo sendo estas para prestações de serviços, contratações por tempo determinado ou outras formas assemelhadas que caracterizam o trabalho de forma autônoma e terceirizada.

Em relação à categoria sobre o percentual estatístico referente à cor e raça dos (as) alunos (as) matriculados no Ensino Médio Técnico Profissional, na modalidade integrado e concomitante, entre os anos de 2015 e 2019, constatou-se que das 4.321.732 matrículas obtidas, 63,72% são alunos (as) da cor e raça preta/parda, 34,50% da cor e raça branca e 1,78% da cor e raça amarela/indígena. Esses dados revelaram a predominância de alunos (as) da cor preta e parda matriculados (as) no país. Tal predominância foi constatada na região Norte (78,50%), Nordeste (76,07%), Sudeste (49,93%) e Centro-oeste (59,60%). Apenas a região Sul foi a única que não registrou essa constatação.

Relacionando essa questão com a pesquisa sobre indicadores sociais realizada pelo IBGE, no ano de 2018 verificou-se que “enquanto 16,4% da população branca estava entre os 10% com maiores rendimentos, apenas 4,7% da população preta ou parda encontrava-se nessa mesma classe de rendimentos em 2017” (IBGE, 2018, p. 54). Fato que nos remete ao entendimento de que um dos fatores determinantes da desigualdade social de renda acontece pela distribuição familiar da renda per capita por cor ou raça. Nesse sentido, foi possível compreender que os jovens da cor e raça preta e parda, filhos (as) da classe trabalhadora, são os que mais demandam e se identificam com o Ensino Médio Técnico Profissional. Isto em função desse ensino propiciar, ao mesmo tempo em cursam o ensino médio, também cursarem uma formação técnica profissional que os habilitem para o trabalho e, assim, contribuam para o aumento da renda per capita familiar. Ou até mesmo ficarem à disposição do mercado de trabalho para quando surgir uma vaga de emprego, já que conforme destacado neste



estudo, a população desocupada no país, que são aqueles ou aquelas que não estão inseridos de nenhuma forma no mercado de trabalho, passou de 12,7 milhões no ano de 2018, para 32,8 milhões no ano de 2019 (PNAD/2019).

Diante disso, compreende-se que o Ensino Médio Técnico Profissional, entendido como uma categoria de mediação estabelecida nas relações de reciprocidade entre Estado e o Capital, assume-se como um instrumento social estatal atrelado ao sistema produtivo capitalista. Preserva em sua essência a dualidade na política educacional que, historicamente, contribui para reprodução da sociedade de classe, induzindo nesse jovem uma internalização passiva das condições impostas pela hegemonia da classe empresarial. Assim, acaba por responsabilizá-lo por fazer as escolhas corretas durante seu processo formativo, sendo estas consideradas como essenciais para o mercado. Dessa forma, como a educação não lhes possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o ser social e o mundo do trabalho, ela acaba se reduzindo à manutenção de suas relações básicas, uma vez que é capaz de reproduzir ideias e valores para a classe social que sobrevive do trabalho o que, por sua vez, favorece a reprodução ampliada do capital. Todavia, busca capturar a subjetividade baseada no discurso moral e mascarada para a lógica da empregabilidade, transferindo para os próprios alunos (as) a responsabilidade pela sua entrada e/ou manutenção no mercado de trabalho.

Sobre o objetivo que buscou desvelar o que se considera importante apreender para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho foi necessário recorrer aos Pareceres e Resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e para o Ensino Médio, que vieram sustentar a LDB de 1996 e os Decretos resultantes dessa legislação para a Educação Profissional, especificamente quanto ao Ensino Médio Técnico Profissional, tais como: Resolução CNE/CEB 03/98, Parecer CNE/CEB 16/99, Resolução CNE/CEB 04/99, Parecer CNE/CEB 39/04, Resolução CNE/CEB 01/05, Parecer CNE/CEB 11/12, Resolução CNE/CEB 06/12.

As DCNs se constituem como um conjunto de procedimentos e orientações explícitas que conduzem a ação educacional das escolas no sentido de articular e expressar o desenvolvimento de propostas pedagógicas curriculares. No currículo evidenciam-se as políticas curriculares advindas das políticas públicas e assim se estabelecem como um elo de interesses que se associam às concepções políticas, econômicas, sociais e culturais. É nesse cenário que as DCNs foram sendo constituídas por um texto híbrido, composto por diferentes

concepções, mas que predomina um discurso associado às políticas neoliberais do governo brasileiro, alinhadas aos organismos internacionais, nos quais se insere a educação ao mundo produtivo e globalizado, em que os princípios baseados na interdisciplinaridade, na flexibilidade, na laboralidade, nas habilidades e nas competências profissionais se fazem presentes. Ademais, prescrevem e selecionam os conteúdos que formam as disciplinas, os procedimentos, os princípios e experiências de aprendizagem, o processo de ensino, os objetivos e procedimentos de avaliações da aprendizagem. Assim, concorda-se com Lopes (2004, p. 111) em que “[...] o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”.

Diante desses aspectos, compreendeu-se que desde a Resolução CNE/CEB 03/98 (referente às DCNs para o Ensino Médio), da Resolução CNE/CEB 04/99 (referente às DCNs para a Educação Profissional de Nível Técnico), da Resolução CNE/CEB 01/05 (referente às DCNs para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e a Resolução CNE/CEB 06/12 (referente às DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio), advindas das relações entre o Estado e a sociedade civil e entre as estruturas burocráticas e estruturas pedagógicas, privilegiaram-se os instrumentos determinantes que compõem as relações no sistema produtivo para a política educacional do Ensino Médio Técnico Profissional.

Importa destacar, também, que tais documentos permitiram analisar e sintetizar os eixos dos saberes necessários em que a formação técnica profissional de nível médio, na perspectiva aqui defendida, está alicerçada.

- 1- Saberes profissionais: Competência profissional para a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz no trabalho, ou seja, para a laboralidade. Capacidade de raciocínio para visualizar e resolver possíveis problemas no desempenho de suas atividades com base em conhecimentos científicos e tecnológicos alicerçados em sua prática profissional e nos valores da cultura do trabalho. Conhecimentos e habilidades flexíveis sobre as formas de se relacionar com o processo de trabalho. Capacidade de tomar decisões em sua prática profissional. Desenvolver o espírito empreendedor.
- 2- Saberes comportamentais: Saber ser, saber pensar, saber agir e saber conviver. Aprender a adaptar-se às incertezas do mercado. Saber trabalhar em equipe, interagir e

ser flexível com os demais colegas no ambiente laboral. Ter intuição e pressentimento para arriscar com base na própria experiência e no conhecimento. Ter iniciativa própria e capacidade para uma maior autonomia intelectual.

- 3- Saberes específicos: Diz respeito aos saberes próprios de cada área, eixo tecnológico ou componente curricular das categorias específicas das habilitações técnicas profissionais.
- 4- Saberes epistemológicos: Referem-se aos conhecimentos curriculares das Linguagens e suas Tecnologias, da Matemática e suas tecnologias, das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Conforme os eixos supracitados e que embasam os saberes que fundamentam o processo do Ensino Médio Técnico Profissional, destacamos os desafios que se colocam para essa formação. Especialmente, quando há a concepção que mescla os saberes epistemológicos e específicos, requeridos pelos correspondentes eixos tecnológicos das habilitações técnicas, com a lógica dos saberes profissionais e comportamentais, necessários para a preservar o discurso da empregabilidade. Esses fatos são incorporados pelo Estado e transportadas por meio das DCNs para desenvolvimento da política curricular nas escolas. Há, portanto, um ensino que assegura, ao mesmo tempo, os conteúdos curriculares mínimos para a formação básica, alinhados com a interdisciplinaridade, flexibilidade e competências profissionais oriundos das transformações resultantes da política neoliberal e da reestruturação produtiva.

Contudo, a tese defendida neste estudo, de que a formação técnica profissional de nível médio tem por objetivo formar os jovens de acordo com os discursos ideológicos da empregabilidade, visando garantir a responsabilização destes pela sua entrada e/ou manutenção no mercado de trabalho, mostrou-se potencialmente comprovada. Essa constatação se sustenta por meio da pesquisa realizada neste estudo que se demonstraram suficientes para confirmar a tese defendida em uma concepção de educação profissional que tem os instrumentos constitutivos nas relações sociais de trabalho e educação.

Nessa perspectiva, a atuação política e econômica do Estado, em que predominam os interesses dos setores burgueses e economicistas na educação continuam a permear, conservando a orientação educacional alinhada com as competências necessárias, que em termos individuais, se expressa na aquisição de saberes profissionais e comportamentais como condição para fundamentar o discurso da classe empresarial, pois a internalização desses

saberes não apenas garante a responsabilização desses jovens pelo seu ingresso ou permanência em um posto de trabalho, como também em saber que não há lugar para todos e, assim, busquem constantemente se atualizarem por meio de cursos de aperfeiçoamento e qualificação profissional. Essas questões nos revelam o fato das condições com que o Estado trata o Ensino Médio Técnico Profissional, ao submeter esta modalidade educacional de acordo com as mutações que a categoria trabalho vai se constituindo e reconstituindo ao longo da historicidade da sociedade capitalista. Desse modo, faz com que os jovens produzam e reproduzam sua própria realidade social, também e, ao mesmo tempo, são produzidos e reproduzidos por essa realidade. Assim, os mantém como membros de uma determinada classe social que está subordinada à reprodução imediatista do capital.

Compreende-se, que a política pública da educação profissional, em especial a formação profissional técnica de nível médio, ainda não conseguiu contemplar uma educação em que na sua inter-relação com o trabalho preserva uma concepção de formação integrada, ampla e neutra, como partes inseparáveis. Disso, advém a ideia de que o trabalho deva ser concebido como um princípio educativo, em uma acepção de formação humana que integre as dimensões fundamentais da ciência e da cultura, possibilitando uma formação omnilateral que assegure a reprodução da espécie humana como uma atividade vital para o processo de objetivação do ser social do indivíduo e que busca compreender a educação como uma ciência que tem o conhecimento sistematizado e produzido ao longo da humanidade, a cultura como um processo em que os valores éticos orientam os meios em que a sociedade os conduzem, e o trabalho como uma prática social fundamenta na totalidade concreta do contexto histórico e social em que se constitui.

São essas múltiplas relações que agregam os fatos que caracterizam as dimensões educativas voltadas para uma educação não segmentada e fragmentada para a reprodução imediatista do capital, na concepção de uma educação mercadológica direcionada para a empregabilidade. Compreende-se, que são nos aspectos da dimensão geral sobre a formação omnilateral que o processo educacional do Estado deva se fundamentar, na perspectiva da transformação social resultante das relações que se estabelecem na diversidade dos valores culturais, no sentido de não expropriar os conteúdos sistematizados cientificamente ao longo da história da humanidade.

Por fim, importa ratificar que se conclui este estudo convictos de que, em um futuro mais próximo ou distante, é necessário romper com a manutenção da lógica do capital tão

presente na relação da educação técnica profissional de nível médio, para que se possa alcançar a objetivação dessas múltiplas relações entre trabalho e educação para a formação concreta da totalidade do ser social. Portanto, espera-se que este estudo possa subsidiar discussões sobre as necessidades de um Ensino Médio Técnico Profissional que considere essa política pública da educação como uma condição inerente para construção de uma educação sólida e cientificamente fundamentada no princípio educativo da historicidade da sociedade humana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. **Toyotismo como Ideologia Orgânica da Produção Capitalista**. RET. Rede de Estudos do Trabalho, 2010.

ALVES, G. **Trabalho e sindicalismo no Brasil**: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). Revista Sociologia Política, nº19, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782002000200006>

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANTUNES, R. A Sociedade da Terceirização Total. **Revista da Abet**, v. 14, n. 1, janeiro a junho de 2015.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP. 2ª ed. Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 9. ed. Campinas - SP: Cortez/ Unicamp, 2006.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços da era digital. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel. Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A.; LEMOS, A. H. Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano? **RAC**, v. 9, n. 4, p. 31- 52, out./dez. 2005. Acesso em: 4 outubro de 2019. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552005000400003>

BARROSO, S. O desenvolvimento travado. **Jornal dos Economistas**, n. 329, dez. 2016.

BERNARDO, J. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. São Paulo. Editora Boitempo, 1999.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOITO Jr. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. In: **Fórum Econômico da FGV**, SP, 2012.

BOSCHETTI, I. Políticas de desenvolvimento econômico e implicações para as políticas sociais. In: **Ser Social**, v. 15 n° 33, 2013. [https://doi.org/10.26512/ser\\_social.v15i33.13053](https://doi.org/10.26512/ser_social.v15i33.13053)

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11 de 09 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a.

BRASIL, 2012b. **Resolução CNE/CEB nº de 06 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b.

BRASIL, 2004. **Parecer CNE/CEB nº 39 de 10 de novembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, 2005.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB nº 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. **Manual de Planejamento Estratégico Escolar**: construindo a nova educação profissional. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.131 de 14 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N.º 04/99a**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99b**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2011**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_lei10172.pdf) Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da LDB 9394/96 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. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílio – PNAD**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html> Acesso em: 20 jun. 2018

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Executivo, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 08 de dez. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRITO, L.E.P.F; FRANÇA, R.L. Reestruturação Capitalista: As indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In: FRANÇA, R.L. (Org.) **Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho**. Campinas/SP, 2010.

CANANI, Ney Artur. **Política externa no Governo Itamar Franco (1992-1994): Continuidade e renovação de paradigma nos anos 90**. Porto Alegre: PPG em Ciência Política/UFRGS, 2003. (dissertação de Mestrado).



- CARVALHO, S. R. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2010.
- CELLARD, A. A análise documental. In: J. Poupart, *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CIAVATTA, M. F. A historicidade das Reformas da Educação Profissional. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. ano 11, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014.
- CIAVATTA, M. F. **Quando nós somos o outro**: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.72, p.197-230, 2000.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300011>
- CIAVATTA, M.F; RAMOS, M. A “Era das Diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, jan./abr. 2012.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>
- CIAVATTA, M.F; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- DATASEBRAE. **Painel de Empresas**. Fonte Receita Federal do Brasil (RFB), dados atualizados em 11 de maio de 2020. Disponível em:  
<https://datasebrae.com.br/totaldeempresas>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- DECCA, E. S. **O Nascimento das Fábricas**. 7ª ed. Editora Brasiliense, 1990.
- DELUZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo de trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do SENAC**. Rio de Janeiro. Set/dez. 2001.
- DOURADO, L. F. (coord.). **Avaliação do PNE – 2001-2008**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 3 v. 2007.
- DRAIBE, S. **O sistema brasileiro de proteção social**: o legado desenvolvimentista e a agenda recente de reforma. NEEP/UNICAMP, 1998.
- DRUCK, G. A Indissociabilidade entre e precarização social do trabalho e terceirização. In: TEIXEIRA, M.O; RODRIGUES, H.; COELHO, E.A. (orgs.). **Precarização e Terceirização**: fases da mesma realidade. São Paulo: Sindicato dos Químicos-SP, 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas-SP, Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Tese de Livre-docência. Araraquara: FCLAr/UNESP, 1999.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª edição, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FIORI, J.L. O ‘pós-consenso de Washington’. In: **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. São Paulo: Record, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joyce Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Unesp, 1997.

FRANÇA, R.L. As Mudanças Científicas-Tecnológicas e a Flexibilização nas Relações de Trabalho e o Processo de Reestruturação Produtiva. In: FRANÇA, R.; BARBOSA, M. L.; LUCENA, C. (Orgs.). **Trabalho, educação e flexibilização das relações de trabalho**: impactos sobre a saúde do trabalhador. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.  
<https://doi.org/10.29388/978-85-53111-38-1-0>

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.  
FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto Nº 5.514/2004: um debate do contexto controverso da democracia restrita. In: **trabalho necessário**, 2005.

GARLIPP, J.R.D. **Marx, Keynes e Polanyi e a Riqueza do Capitalismo Contemporâneo**. Econ. Ensaios. Uberlândia, 2001.

GATTI, B. A. **A construção metodológica da pesquisa em educação**: desafios. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos liberais. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

GOHN, M.G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação**, 14, 27-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>

GÓMES, A. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e ação. In: Sacristán, José Gimeno. **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. In: **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1976.

HADDAD, F. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVERY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo** / David Harvey; tradução de João Alexandre Peschanski. - São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo. Editora Loyola, 1992.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRATI, C. J.; e outros. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 1994.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. **Síntese de Indicadores Sociais de 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa.html?editoria=sociais>. Acesso em: 08 ago. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 3ª edição. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAPÍVINI, V. **O que é materialismo dialético?** Moscou, Edições Progresso, 1986.

KUENZER, A.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.24, nº 1, p. 297-318, jan-jun, 2006.

KUENZER, A. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>

KUENZER, A. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 9ª edição. Petrópolis - RJ. Vozes, 2008.

KUENZER, A. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov.2007.  
<https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>

KUENZER, A. Exclusão Includente e Inclusão Ex-cludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SANFELICE, J.L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (org). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34ª edição. Editora Cortez. São Paulo- SP, 1994.

LIMA, João Francisco Lopes. A pedagogia e o cenário pós-moderno: sobre as possibilidades de continuar educando. *Educere et Educare: Revista de Educação*, Cascavel, v. 5, n. 10, 2010.

LOPES, A. C. **Políticas Curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p.109-183, maio/ago., 2004.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>

LOPES, A.C. **Hibridismo de discursos curriculares na disciplina escolar química**, 2003. Disponível em: [www.sbq.org.br](http://www.sbq.org.br). Acesso em: 12 setembro de 2020.

MACHADO, L. R. S. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e educação**, Belo Horizonte: NETE/ FAE/UFMG, n. 3, p. 15-21, jan./jul. 1998.

MANFREDI, S. M. **Uma crítica à pedagogia das competências**, 2010. Disponível em: [http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/228/pdf\\_7](http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/228/pdf_7). Acesso em 25 de novembro de 2019.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história. Junidaí, Paco Editorial, 2016.

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional** – das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*. V. 19, nº 64, Campinas, 1999.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.), **Crítica ao fetichismo da individualidade** (p. 51-73). Campinas, SP. Editora: Autores Associados, 2004.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**: Livro I. 33ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Escala, 2007.

MARX, K. **Manuscritos: economia y filosofia**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MARX, K.; ENGELS F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Antônio Carlos Braga; 1ª edição. São Paulo: Lafonte, 2018.

MARX, K.; ENGELS F. **A ideologia Alemã**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTOSO, J.E.L. **Emprego e Concorrência Desregulada**: Incertezas e desafios. Cadernos do Cesit. Campinas, 1995.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP. 2ª ed. Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>

NOSELLA, P. A escola brasileira no final do século: Um balanço – In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de final de século. 9ª edição. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

OHNO, T. **O sistema toyota de produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre, Bookman, 1998.

OSÓRIO, J. **O Estado no centro da mundialização da sociedade civil e do poder**. Editora FCE, p. 19-62, 2005.

PEREIRA, P. A. P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. In: **Serviço Social e Sociedade**. Nº 112, Cortez, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400007>

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRUCCELLI, José Luís. **Características Étnico-Raciais da População**. IBGE, 2013.

POCHMANN, M. Terceirização, Competitividade e Uberização do Trabalho no Brasil. In: TEIXEIRA, M.O; RODRIGUES, H.; COELHO, E.A. (orgs.). **Precarização e Terceirização**: fases da mesma realidade. São Paulo: Sindicato dos Químicos-SP, 2016.

POCHMANN, M. **Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, M. **Desenvolvimento, Trabalho e Renda no Brasil**: Avanços recentes no emprego e na distribuição dos conhecimentos. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abrahmo, 2010.

POCHMANN, M. **O Trabalho sob o Fogo Cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PREVITALLI, F.S; FAGIANI, C.S. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado-Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

<https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696>

PREVITALLI, F.S; FAGIANI, C.S. Trabalho e Educação na Nova Ordem Capitalista: Inovação, Técnica, Qualificação e Precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 65, p.58-72, out. 2015.

PREVITALLI, F.S; SILVA, M.V; FRANÇA, R.L; LUCENA, C. Trabalho, Educação e Sociedade: A formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In: FRANÇA, R.L. (org.) **Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho**. Campinas/SP, 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M.N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 23, nº80, p.401-422, setembro/2002.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000020>

RAMOS, M. Escola unitária. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I. B. ALEJANO, P; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Maio, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> Acesso em 29 de outubro de 2019.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 35ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, G.J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SAMPAIO Jr. **Os limites do melhoramento petista**. Setembro, 2014. Disponível: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/09/Pl%C3%ADnio-de-A-Sampaio-Jrdossie.pdf> Acesso em 29 de outubro de 2019.

SANTOS, A. L.; GIMENEZ, D. M. Dimensões Críticas da Reforma Trabalhista no Brasil. In: KREIN, J.D.; GIMENEZ, D.M.; SANTOS, A.L. **Desenvolvimento, Competitividade e a Reforma Trabalhista**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2018.

SAVIANI, D. O golpe retrocedeu a educação para 1940. **Entrevista concedida ao Brasil de Fato**, 15 dez. 2017. Disponível em:

<http://www.grabois.org.br/portal/entrevistas/154063/2017-12-15/dermeval-saviani-affirma-que-golpe-retrocedeu-a-educacao-para-1940>. Acesso em 14.nov.2020.

SAVIANI, Dermal. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Entrevista com Dermal Saviani - PNE. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. **ANPED**, 7/04/2014. Acesso em: 10 out. 2018. <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n2.h414>

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15. N. 45. Set/dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. O Choque Teórico da Politecnia. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo. Editora Atlas, 1987.