

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Leonardo Dias da Fonseca

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O PROGRAMA DUPLA ESCOLA

Niterói - RJ
Março de 2014

LEONARDO DIAS DA FONSECA

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O PROGRAMA DUPLA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação. Campo de Confluência: Políticas Públicas, Educação e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Nassim Vieira Najjar

Niterói - RJ
Março de 2014

F676 Fonseca, Leonardo Dias da.

O ensino médio integrado e o programa dupla escola / Leonardo Dias da Fonseca. – 2014.

108 f. ; il.

Orientador: Jorge Najjar.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO DIAS DA FONSECA

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O PROGRAMA DUPLA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação. Campo de Confluência: Políticas Públicas, Educação e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Nassim Vieira Najjar
PRESIDENTE DA BANCA - ORIENTADOR
(UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Prof^a. Dr^a. Flávia Monteiro de Barros Araújo
(UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento
(UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA)

Niterói - RJ
Março de 2014

Dedico este trabalho aos meus pais, que não completaram o ensino fundamental, mas que lutaram para fazer seus filhos ingressarem no ensino superior público. Dedico também a minha querida irmã que me incentivou e me ajudou nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

À Claudia Dias da Fonseca, minha querida mãe, que não mediu esforços na luta diária em proporcionar aos filhos a garantia de um estudo de qualidade, por seu amor fraterno e incondicional.

Ao meu pai, Luís Carlos Machado da Fonseca, por, ao seu jeito, me incentivar “a ser alguém na vida”. E o agradeço por ter, com muitas dificuldades, provido o sustento de nossa família.

À minha irmã, Aline Dias, por estar sempre disponível a me ajudar e por dividir comigo os momentos de minha infância.

À Prof^a. Dr^a. Adonia Prado por ter escolhido o meu projeto para orientação.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Jorge Najjar, um ser humano fantástico, generoso, sensível e atencioso com todos. Obrigado professor por sua amizade, paciência e orientação. O senhor é, sem dúvida, um exemplo de profissional e ser humano.

À querida Prof^a. Dr^a. Flávia Araújo, pelas orientações que me fizeram chegar a este objeto de estudo e por seu olhar carinhoso e compreensivo. Uma profissional competente e com grande sensibilidade.

Ao Prof. Dr. Waldeck Carneiro, por ter me auxiliado na banca do meu Exame de Projeto, com importantes contribuições a este trabalho.

Ao Prof. Dr. Crisóstomo Lima, pela generosidade em aceitar meu convite para compor a Banca Examinadora desta dissertação e pelas contribuições acadêmicas.

Aos meus amigos Pedro Souza, Tatiana Lobo, Alberto Lobo, Juliana Encarnação, Januilma Araújo e Leonardo Reis pela amizade e por me ajudarem nos momentos difíceis, principalmente por estar numa cidade sem meus familiares por perto. Eles, em muitos momentos, foram meu apoio para enfrentar os momentos de dificuldade.

Às minhas queridas amigas do curso de pedagogia da UFF, Priscila Maria, Gisele Coelho, Michelle Vieira e Dayane Vieira por terem sido companheiras de jornada e aprendizagem. Agradeço pelos momentos de descontração e pela amizade sincera.

Às minhas queridas amigas da turma 2012 do Mestrado em Educação da UFF, Renata Araújo, Cíntia Rodrigues, Márcia Cadinha e Patrícia Bogossian que fizeram este curso ser infinitamente mais agradável. Agradeço pelas contribuições acadêmicas e por estarem ao meu lado nos momentos em que precisei de ajuda.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação (NUGEPPE) pelas contribuições e pela parceria acadêmica.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (Paulo Freire).

RESUMO

A presente dissertação procura compreender o contexto histórico e a conjuntura política de instalação do ensino médio integrado pelo Decreto nº 5.154 de 2004, no governo Lula. Para tanto, fazemos um levantamento histórico dos debates e disputas no campo da educação, sobretudo, em relação ao ensino médio e à educação profissional no Brasil. Iniciamos nosso estudo analisando o período da década de 1930 por ter se revelado um divisor de águas, quando o Brasil passa de um país eminentemente rural para um país mais urbano e começa a se industrializar. Muitos historiadores chamam este de o período da revolução burguesa. A partir daí, perpassamos pelos principais dispositivos e políticas educacionais que influenciaram, e ainda influenciam, no debate do ensino médio integrado, como exemplo, a lei 5.692/71 e o Decreto 2.208/97. Na última parte deste trabalho, apresentamos o programa Dupla Escola, organizado no governo Sérgio Cabral, no Estado do Rio de Janeiro, incentivado pela edição do Decreto nº 5.154 do governo Lula. Foi a partir deste decreto que ocorre a reorganização do ensino médio, readmitindo a possibilidade de se construir um currículo integrado entre o ensino médio e o ensino técnico. Além disso, o Ministério da Educação passa a prestar assessoria e incentivar diretamente as secretarias estaduais de educação a adotarem e promoverem currículos de ensino médio integrado em suas redes de ensino. Para compreendermos a concepção de educação que orientou a implementação do ensino médio integrado na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro fizemos um resgate histórico no campo acadêmico trabalho e educação, das disputas entre diferentes grupos sobre a função da educação, e, em especial, do ensino médio. Também é fator determinante o entendimento sobre a dualidade estrutural do ensino e suas implicações, privilegiando em muitos momentos uma educação propedêutica para a elite dirigente e, outra, técnica, para os menos favorecidos. A partir daí, discutimos os processos e políticas públicas para a educação profissional até o governo Lula para então adentrarmos na análise do Programa Dupla Escola. Buscamos em autores como Frigotto, Cunha, Machado, Kuenzer, entre outros, o auxílio para mapearmos os caminhos do ensino técnico no país. Também nos embasamos em autores como Saviani, Gramsci e Marx para fundamentarmos este trabalho e nos auxiliar a compreender a função do Estado, as disputas políticas, a economia, a função estratégica da educação no desenvolvimento do capitalismo, na manutenção do *status quo* e, por outro lado, na visão dos que defendem uma escola unitária. Por fim, autores como Ozga, Mainardes e Ball nos ajudaram no entendimento acerca do conceito de políticas públicas e na busca de elementos para compreensão da concepção de educação do Programa Dupla Escola e, se podemos afirmar se esta é, de fato, uma política de Estado.

Palavras-chave: Educação; Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Políticas Públicas.

ABSTRACTO

Este trabajo busca entender el contexto histórico y el contexto político de la instalación de la escuela secundaria integrada por el Decreto N° 5154 de 2004, en el gobierno de Lula. Por lo tanto, hacemos un repaso histórico de los debates y controversias en el ámbito de la educación, especialmente en relación a la educación secundaria y la formación profesional en Brasil. Comenzamos nuestro estudio, mirando a la época de los años 1930 que ha demostrado ser un punto de inflexión, en que el Brasil cambia de un país eminentemente rural a un país más urbano y empieza a industrializarse. Muchos historiadores llaman el período de la revolución burguesa. A partir de ahí, perpassamos los principales dispositivos y políticas educativas que influyeron, y todavía lo hace en el debate de la escuela secundaria integrada, por ejemplo, la ley 5.692 / 71 y el Decreto 2.208 / 97. En la última parte de este trabajo, presentamos el programa Dupla Escola, organizado en el gobierno Sérgio Cabral, del Estado del Río de Janeiro, estimulado por la emisión del Decreto N° 5154 del gobierno de Lula. Fue a partir de este decreto que la escuela secundaria fue reorganizada, permitiendo volver la posibilidad de construir un currículo integrado entre la escuela secundaria y la educación técnica. Además, el Ministerio de Educación comenzó a prestar asesoramiento y directamente alentar a los departamentos estatales de educación a adoptar y promover los planes de estudios de secundaria integrados en sus sistemas escolares. Para entender el concepto de la educación que guió la implementación de la escuela secundaria integrada en el Departamento de Educación del Estado de Río de Janeiro, hicimos un rescate histórico en el gran área de estudios académicos trabajo y educación, de las disputas entre diferentes grupos sobre el papel de la educación, y en particular, de la escuela secundaria. También es un factor determinante la comprensión de la dualidad estructural de la enseñanza y sus consecuencias, cuando se da el privilegio para la elite a través de una educación propedéutica y otra sólo técnica, a los pobres. A partir de ahí, se discuten los procesos y políticas de formación profesional por el gobierno de Lula para luego avanzar en el análisis del Programa Dupla Escola. Buscamos en autores como Frigotto, Cunha Machado, Kuenzer, entre otros, como la assistência, el mapa de los caminos de la educación técnica en el país. También embasamos en autores como Saviani, Gramsci y Marx a fundamentarnos este trabajo y ayudarnos a comprender el papel del Estado, las disputas políticas, la economía, el papel estratégico de la educación en el desarrollo del capitalismo en mantener el status quo y, por otra parte, en opinión de los que abogan por una escuela unitaria. Por último, autores como Ozga, Mainardes y Ball nos ayudaron a comprender el concepto de política pública y la búsqueda de elementos para entender el concepto de educación del programa Dupla Escola y si podemos decir si esto es de hecho una política de Estado.

Palabras clave: Educación, Educación Vocacional, Educación Secundaria integrados, Políticas Públicas

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE – Conselho Federal de Educação
CIEE – Centro Integrado Empresa- Escola
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMPERJ – Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro
CSN – Companhia Siderúrgica Nacional
EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FAEP – Fundação de Apoio à Escola Pública
FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC – Liga dos Eleitores Católicos
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MIC – Municípios de Influência do COMPERJ
NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de Lei
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PRONA – Partido de Reedificação da Ordem Nacional
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEST – Secretaria de Controle de Empresas Estatais
UDN/DF – União Democrática Nacional do Distrito Federal
UFF – Universidade Federal Fluminense
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	1
1. O Trabalho como Princípio Educativo-----	6
1.1. O Conceito de Estado Ampliado-----	11
1.2. Políticas Públicas e o Gerencialismo-----	12
2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: entre 1930 e 1985-----	17
2.1. A Revolução Burguesa e a Educação Dual-----	17
2.2. A Ditadura Militar e o Desenvolvimentismo-----	34
3. O NEOLIBERALISMO E A FLEXIBILIZAÇÃO-----	42
3.1. Os Governos Neoliberais e os Organismos Multilaterais-----	42
3.2. A LDB e o Ensino Médio-----	55
4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O PROGRAMA DUPLA ESCOLA-----	65
4.1. O Ensino Médio Integrado-----	67
4.3. O Programa Dupla Escola-----	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	85

INTRODUÇÃO

É importante mapear como chegamos a este objeto. Entre o ano de 2011 e 2013, participamos de um projeto de análise de indicadores sociais e urbanísticos dos “Municípios de Influência do COMPERJ” (MIC). Neste projeto, nós, subgrupo da educação, analisamos dados educacionais, fizemos comparações entre os dados gerais do Estado do Rio de Janeiro e os dados dos municípios pertencentes aos MIC, além de outras comparações possíveis. Um dos objetivos desta pesquisa, uma parceria entre UFF, Petrobras e ONU Habitat, foi subsidiar os governos locais com análises que pudessem incentivar a criação de estratégias e políticas públicas que fizessem avançar os indicadores educacionais desta região, que vem sofrendo impactos socioeconômicos desde a implantação das obras do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ).

Durante a elaboração de um relatório sobre educação profissional vinculado ao projeto do COMPERJ, colocamos em nosso cronograma de entrevistas uma visita à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e entrevistamos uma das gestoras de educação profissional e integrante da equipe do Programa Dupla Escola. Após a entrevista, tivemos grande interesse em estudar este projeto que acabou não fazendo parte do nosso relatório de educação profissional, mas que nos chamara bastante atenção dada algumas peculiaridades, dentre elas, a de ter em seu organograma colégios públicos, mantidos com recursos exclusivamente públicos, e outros, mantidos em parceria público-privada.

Muitos são os debates dentro do cenário educacional, mas uma das questões mais debatidas, sem dúvida, é a dualidade estrutural da educação brasileira. E para entendermos esta dualidade precisamos discutir processos políticos, históricos e econômicos. Numa sociedade de classes, perpassada pela desigualdade social e econômica, não podemos ignorar os reflexos desta organização no âmbito educacional, que gera, portanto, mais desigualdade.

Os diferentes processos de acumulação do capitalismo interferem de forma decisiva na reorganização da educação, sobretudo, na educação profissional. O modelo de acumulação flexível, por exemplo, confrontou o modelo das pedagogias taylorista/fordista e socialista. Gerando a necessidade de um profissional capaz de resolver conflitos e desenvolver competências no âmbito da pedagogia toyotista para atender às exigências do novo processo de valorização do capital. Este novo modelo, como veremos mais adiante, intensifica as diferenças de classe e aprofunda a dualidade estrutural.

Este trabalho tem como um dos objetivos analisar os motivos desta dualidade e os embates para superá-lo, além de tentar traçar a trajetória da educação profissional dos anos 1930 até a publicação do Decreto nº 5.154 de 2004 do Governo Lula, que reorganiza o ensino médio no Brasil, restaurando a possibilidade do ensino médio estar atrelado ao ensino técnico, nos chamados cursos de ensino médio integrado. Este resgate histórico é importante, pois não acreditamos numa história linear, onde as conquistas e o avanço são uma constante. No processo histórico muitos são os conflitos, ora com recuos e perdas, ora com avanços e conquistas. De acordo com Gramsci o homem é produto do processo histórico, portanto, para entendermos e elaborarmos uma crítica sobre o contexto em que vivemos é preciso resgatar o passado.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Para isso procuramos identificar neste trabalho os diferentes setores da sociedade civil que estiveram no cenário brasileiro em disputa por diferentes concepções acerca da educação profissional. De um lado, um grupo interessado em manter a estrutura dual da educação tendo para poucos uma educação propedêutica, voltada para as ciências e artes, que formasse uma classe dirigente e, para a grande maioria, por outro lado, uma educação aligeirada, técnica, sem o conteúdo propedêutico. Destoante deste pensamento, os progressistas defendem uma escola unitária que atrele o saber e o conhecimento à prática, ao saber fazer, instrumentalizando e formando o cidadão para uma vida autônoma e crítica para que ele possa ser capaz de intervir na sociedade e em todo o processo de produção em que está inserido, contra um fatiamento do saber e contra a alienação do processo produtivo.

Sobre as diferentes concepções de educação, citamos, nesta introdução, como exemplo, os governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC) como sendo governos direcionados por uma agenda econômica neoliberal que por sua vez teve forte impacto na área educacional.

É durante o governo Collor de Mello que o Brasil passa a se abrir para o mundo com a progressiva abertura comercial pela gradativa eliminação das barreiras tarifárias e com a eliminação de barreiras econômicas implementadas na década de 70 que visavam proteger a indústria nacional dos produtos estrangeiros. É também no governo Collor que o Programa

Nacional de Desestatização é implementado, dando início a um período de privatizações de empresas estatais. Em resumo, o governo Collor ficou “marcado pela modificação estrutural do país através de reformas direcionadas para o mercado, que implicava um forte enxugamento do Estado e de concepção de modernização mais adequada à economia mundial” (LIMA, 2009, p.48), adotou-se, portanto, o neoliberalismo como doutrina econômica inserindo o Brasil no processo de globalização.

Com a instalação do processo de *impeachment* de seu mandato pelo Congresso Nacional, o Presidente Fernando Collor de Mello renuncia sendo empossado como Presidente da República Federativa do Brasil, seu vice-presidente, Itamar Franco. No período do Governo Itamar Franco a agenda neoliberal continua a pautar a economia com a continuidade das privatizações e a abertura comercial acelerando a redução das tarifas de importação. É no governo Itamar que o Plano Real é lançado pelo então ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso, dando fim à hiperinflação e atingindo a tão sonhada estabilidade econômica.

A partir do prestígio conquistado pelo bem sucedido Plano Real, Fernando Henrique Cardoso se elege Presidente da República através das eleições de 1994. O custo de se ter uma inflação controlada foi alto, com elevadas taxas de juros e câmbio valorizado “as empresas são forçadas a buscar ganhos adicionais de produtividade através de demissões, de terceirizações e de flexibilizações nas relações de produção” (IDEM, p.50).

O Estado deixa de ser intervencionista e protecionista e passa a apresentar dificuldades fiscais e financeiras com grande dependência dos países desenvolvidos e adotando inúmeras medidas neoliberais que direcionavam o Brasil à globalização.

Com o Brasil adentrando ao mundo da globalização, na área da educação profissional, conceitos como flexibilização, qualificação e competência são incorporados ao currículo em cursos rápidos de capacitação, organizados para moldar o trabalhador a fim de que ele atinja um *status* de empregável e possa atender à necessidade do mercado de trabalho por uma mão-de-obra qualificada de forma aligeirada e com baixo custo de formação, sem aprofundamento em disciplinas de caráter teórico que fugisse da aprendizagem do ofício no curso técnico. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Decreto n.º. 2.208/97 são os dispositivos legais que regulamentam esta concepção política, baseadas no princípio da dualidade estrutural. No governo de Luís Inácio Lula da Silva é promulgado o Decreto n.º. 5.154 de 2004, que revoga o do governo anterior, readmitindo o ensino médio integrando como uma das formas de organização do ensino médio.

O Programa Dupla Escola, iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, analisado na parte final desta dissertação, surge a partir desta nova possibilidade de organização do ensino médio regulamentada pelo decreto. O ensino médio integrado como veremos mais adiante nos próximos capítulos, pressupõe uma articulação entre o ensino médio regular e o ensino técnico, a promulgação deste decreto para esta organização curricular era uma reivindicação dos educadores do campo da esquerda, que lutam para que todo aluno tenha acesso a uma formação intelectual sólida, a fim de garantir sua emancipação enquanto cidadão de direitos e em relação ao processo produtivo.

De acordo com a SEEDUC, o Programa Dupla Escola¹ é um programa inovador que dá novo significado ao ensino médio e possibilita um aumento na motivação do jovem para que ele conclua esta etapa da educação básica, que ainda possui altas taxas de evasão escolar. Neste Projeto de ensino médio integrado, segundo a Secretaria Estadual de Educação, o aluno se forma com uma profissão e o currículo prioriza a interdisciplinaridade, articulando as disciplinas da base nacional curricular com as disciplinas técnicas do eixo tecnológico. Esta articulação curricular do ensino médio com o ensino técnico justificaria de forma mais contundente, para o aluno, a importância de ele continuar os estudos, concluindo a última etapa da educação básica, já que ao término do curso ele terá um diploma também técnico que possibilitará uma inserção mais qualificada no mercado de trabalho.

No Capítulo 4, no tópico ensino médio integrado, perpassamos pela lei 5.692/71, importante marco da história educacional, conhecida como lei da profissionalização compulsória, até a organização atual, normatizada pelo decreto nº 5.154/2004.

Mais adiante, no tópico posterior, definimos o conceito de políticas públicas e o gerencialismo, conceito determinante para a análise das peculiaridades encontradas no Programa Dupla Escola e em seu híbrido regime de parceria público-privada.

Por último, o tópico que adentra no Programa que possui, em resumo dois grupos de escolas: a) um grupo de escolas financiadas com recursos exclusivamente públicos, com pessoal técnico concursado pelo Estado do Rio de Janeiro; b) outro grupo de escolas, atualmente três, em parceria público privada. Neste último grupo de escolas, a empresa parceria, da iniciativa privada, fica responsável, dentre outras coisas, por manter os laboratórios, equipamentos técnicos e por custear a contratação de professores técnicos para o curso. Além disso, a empresa parceira participa de forma ativa na elaboração e condução do projeto político pedagógico.

¹ Para mais informações, acesse: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687140>. Acesso em julho de 2012.

Por não ser regulamentado e não existir um projeto contendo seus princípios, concepções e especificidades, nossa pesquisa se deteve, sobretudo, em entrevistas com os gestores e técnicos envolvidos no processo de sua implementação, além da busca de materiais, documentos e legislação que orientaram e ainda orientam o programa. No que diz respeito às entrevistas, foram realizadas cinco, sendo quatro gestores e/ou técnicos, um diretor de escola e um professor que atuou num colégio do Programa Dupla Escola pertencente ao grupo de escolas que possui parceria público privada.

De acordo com Ozga (2000), a política se materializa em documentos e, portanto, os textos políticos são importantes para a análise das políticas educacionais, buscando compreender, através das diferentes narrativas, suas particularidades e seus objetivos. O levantamento de dados e informações serviram para entender as intenções, a concepção de educação e o projeto de sociedade embutida nesta proposta educacional.

Para compreensão dos processos históricos que antecederam a elaboração deste Programa e devido a múltiplos fenômenos que influenciaram de alguma forma o contexto da sua execução, foi necessário fazer um levantamento bibliográfico para dialogar com pesquisadores da educação, tais como: Frigotto, Ciavatta, Kuenzer, Cunha e outros.

No último capítulo, apresentamos a análise das entrevistas que elaboramos com quatro gestoras do Programa Dupla Escola que não serão identificadas, por se tratar de cargo de confiança e mais dois profissionais da educação, uma diretora de um colégio estadual que possui oferta de cursos técnicos, concomitantes e subsequentes, portanto, que não integra o Programa Dupla Escola e um professor que atuou no quadro de docentes do currículo da base nacional, concursado e funcionário público do Estado, num dos colégios de parceria público-privada do Programa.

No uso das transcrições identificaremos as quatro gestoras por letras, gestora A, gestora B, gestora C e gestora D, enquanto que a Diretora do colégio técnico será identificada pelas letras AN e o professor como LF.

1. O Trabalho como Princípio Educativo

Para entrarmos na discussão do ensino médio integrado, que une a modalidade educação profissional ao ensino médio, de forma indissociável, é fundamental entender o conceito de trabalho, para entendermos em que momento a educação se torna dual e o teórico e a prática se dissociam.

Tratamos, portanto, a categoria trabalho como base ontológica do pensamento humano e princípio educativo. Faz-se necessário, assim, destrinchar o conceito de trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 1980 , p.297)

Marx continua e afirma que não se trata das formas instintivas de trabalho, próprias dos animais, explica que quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a diferença e a distância histórica entre esta condição e a do homem primitivo, este sim possuía uma forma instintiva de trabalho. Marx pressupõe, portanto, o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1980, p.298).

Marx nos ensina que o trabalho perpassa qualquer período histórico do ser humano, pois a interação social do homem com a natureza é uma condição necessária para a reprodução da totalidade da vida humana.

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1980, p.303)

Com isso o autor afirma que as condições sociais da atividade produtiva variam, sendo constantemente reproduzidas ou transformadas nas práticas produtivas dos seres humanos. São historicamente específicas e, portanto, o capitalismo não pode ser entendido como algo natural e universal. Pelo contrário, devem ser “vistas como produto da mediação ativa das relações sociais humanas com a natureza por meio da atividade produtiva, isto é, como socialmente produzidas e historicamente mutáveis” (GILL, 2007, p.129).

Para Marx somente com o avanço nas lutas de classes seria possível estabelecer um Estado democrático-popular, e que neste regime ocorreria a indissociabilidade entre instrução e trabalho na perspectiva de uma educação politécnica ou, educação tecnológica, promovida por “escolas técnicas (teóricas e práticas) agregadas à escola pública” (MARX², 1984, p.21 *apud* SILVEIRA, 2010, p.96). Marx, portanto, pensa a educação como a unidade entre a teoria e a prática que desenvolva o homem em sua totalidade e omnilateralidade para que ele seja pleno, independente da ocupação específica da pessoa.

Gramsci (2001), partindo desse pensamento desenvolve uma corrente que coloca o trabalho como princípio educativo e enxerga uma escola que propicie ao proletariado uma educação formativa, capaz de formar lideranças e dirigentes, uma educação que ofereça a formação omnilateral, articulando técnica e ciência, e não esteja a serviço de determinados grupos, e, sim, da coletividade.

A educação exerceria um papel fundamental para a classe trabalhadora, no sentido dela se apropriar da realidade concreta em que vive, compreender seu papel, seu valor histórico, seus direitos e deveres para enfrentar a luta de classes. Para isso, seria primordial o desenvolvimento de dirigentes comprometidos com a classe proletária. Gramsci ainda afirma

² MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. Tradução de Neuza Campos. Rio de Janeiro: Livraria Ciência e Paz, 1984.

que não se trata apenas de uma aproximação superficial da educação propedêutica e do ensino técnico como ocorria, segundo ele, na Public School de Oundle, umas das mais antigas escolas inglesas.

Este exemplo mostra como é necessário definir exatamente o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados: a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo. Grandes intelectuais dizem que se divertem trabalhando como torneiros, carpinteiros, encadernadores de livros, etc.; isto não é suficiente para que se possa dizer que sejam um exemplo de unidade entre trabalho manual e intelectual. Muitas destas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver, a não ser superficialmente, com a questão de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares. (GRAMSCI, 2001, p.175)

Gramsci acredita numa escola que transforme a realidade social, através do rompimento da dualidade estrutural da educação, não seria uma educação superficial como ocorrem em muitos currículos do ensino médio brasileiro, onde alunos cursam o ensino regular no período da manhã e o técnico na parte da tarde, ou noturno. A educação seria articulada, do começo ao fim, entre teoria e prática. Além disso, Gramsci não atribui à educação, como alguns setores conservadores, um caráter salvacionista, como se ela sozinha fosse capaz de transformar a sociedade.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2001, p.40)

Gramsci (1978) ao propor o conceito de escola unitária, denuncia o caráter antidemocrático da escola tradicional, que separa o trabalho intelectual da atividade prática no trabalho, escola esta compromissada com a produção capitalista e que reproduz a dualidade estrutural como forma de manter a estrutura da acumulação capitalista que necessita de uma classe subalterna que desenvolva um trabalho alienado. Organização educacional esta que diferencia o tipo de escola de acordo com a classe social do indivíduo, fazendo perpetuar o privilégio do exercício de funções intelectuais e diretivas para as elites e a classe hegemônica.

Saviani (2007, p.154), se embasando em Marx e Engels, afirma que estes autores definem trabalho, e também educação, como atividades especificamente humanas, “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza

a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades”:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx & Engels³, 1974, p. 19, grifos do original *apud* SAVIANI, 2007, p.154)

Saviani (idem) conclui que ao agir sobre a natureza transformando-a o homem acaba também por se transformar, definindo o trabalho como a essência do homem. “A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”.

Na citação abaixo o autor comenta a relação entre educação e trabalho, qual o significado da educação para o homem e como ela é produzida.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.154)

Para entender a gênese da concepção da escola dual, precisamos entender quando esta relação entre educação e trabalho é rompida. A seguir Saviani (2007) comenta o processo educacional em sociedades primitivas:

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada

³ MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (SAVIANI, 2007, p.154)

Esta harmonia entre educação e trabalho é quebrada com o advento da propriedade privada, o que acarretou a criação da divisão de classes:

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade viginte nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos operários e a dos não-proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. Com efeito, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece. Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. (SAVIANI, 2007, p.155)

Esta aí exposto a essência da dualidade enfrentada pela educação profissional, a divisão de classes, é quase paradoxal imaginarmos uma escola unitária, integral, que pensa o homem em sua inteireza, numa sociedade marcada pela luta de classes.

Para o sistema capitalista, que necessita se renovar de tempos em tempos para manter seu poder hegemônico e ter constantemente sua margem de lucro aumentada, se faz necessária à alienação do trabalhador em relação ao processo produtivo. Isso fica claro quando a autora Kuenzer explica a necessidade, a partir do novo processo de acumulação flexível do capitalista, que explicaremos no segundo capítulo, da demanda por uma nova organização na formação do trabalhador.

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. A ciência e o desenvolvimento social por ela gerado, pertencendo ao capital e aumentando a sua força produtiva, ao se colocarem

em oposição objetiva ao trabalhador, justificavam a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder. (KUENZER, 2007, p.1155)

Contrário a esta concepção conservadora defendida pelo mercado, Saviani (2003, p.10) desenvolve a ideia de uma escola politécnica: “a politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Para ele a educação politécnica propiciaria os princípios científicos nos quais se baseia a produção moderna para que o trabalhador tenha condições de desenvolver um trabalho com compreensão total de sua essência, um trabalhador com um desenvolvimento multilateral e não conhecedor somente de uma parte da produção, de forma fragmentada, como um adestrado.

1.1 O Conceito de Estado Ampliado

Para entendermos as disputas no âmbito do Estado em torno da concepção de educação, sobretudo, do ensino médio e da educação profissional, nos baseamos no conceito de Estado Ampliado em Gramsci.

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1982, p.10).

Utilizaremos a linha metodológica de Estado Ampliado (Estado = sociedade política + sociedade civil), para analisarmos as diferentes propostas e concepções em relação à educação

profissional. Este conceito nos auxiliará a entender as disputas entre os campos progressistas e conservadores que se organizavam enquanto atores sociais e pertenciam, portanto, a sociedade civil organizada. Também destacamos como atores sociais importantes na influência deste debate organismos multilaterais que influenciaram de forma contundente as políticas educacionais no Brasil. Em relação ao nosso objeto de estudo, o programa Dupla Escola, como exemplo, podemos citar como representantes da sociedade política as propostas de ensino médio integrado enviadas pelo MEC e as interpretadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Em todo o período histórico, recortamos a partir dos anos de 1930, da educação profissional no Brasil, o Estado teve papel preponderante, seja se responsabilizando, se omitindo, para estimular a iniciativa privada ou fomentando o desenvolvimento de organismos como o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comercial (SENAC) ou da Indústria (SENAI). O Estado, na concepção de Gramsci, se torna um instrumento essencial para a expansão do poder da classe hegemônica e possui a força repressiva (sociedade política) para manter os grupos subordinados fracos e desorganizados.

O Estado, nesta concepção, se assemelha e possui elementos comuns à noção de sociedade civil, no entanto, o que faz distinguir a sociedade política da sociedade civil é que a primeira exerce a hegemonia garantida pela couraça da coerção. “O Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ela governa” (GRAMSCI, 1982, p. 244).

As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação (MARX E ENGELS, 1993, p.72).

Através desse entendimento, Gramsci reivindica uma escola unitária para formar os intelectuais orgânicos da classe proletária a fim de instrumentalizá-la como estratégia para substituir o Estado burguês (e a sociedade civil) para uma hegemonia proletária.

1.2. Políticas Públicas e o Gerencialismo

De fato, as políticas públicas formuladas para a área social não são políticas sociais, mas econômicas, em geral assemelhadas às sugeridas por conhecidos organismos multilaterais. Ocorre mudança de paradigmas das políticas públicas brasileiras: do paradigma da demanda social para o paradigma de oferta econômica, em meio a um movimento, a um só tempo, de expansão da esfera privada em detrimento da esfera pública e de hipertrofia do Poder Executivo em detrimento do Poder Legislativo (FERRETI; SILVA, 2000, p.58).

A educação brasileira passa a ter um novo paradigma educacional sob a orientação predominante da racionalidade do capital ou mundo dos negócios, atrelando, equivocadamente a educação à regras da esfera econômica “em processo que aqui se denomina de mercantilização da educação, orientado, no plano simbólico-cultural, pela lógica da competência e pela ideologia da empregabilidade ou laboralidade, nos casos do ensino médio e da Educação Profissional Técnica” (FERRETI; SILVA, 2000, p.62).

Souza (2006) aponta para as inúmeras definições acerca do conceito de políticas públicas e afirma que não se pode afirmar que exista uma melhor e/ou única definição. No entanto, atribui a definição de políticas públicas de Laswell⁴, como a mais conhecida, “ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p.24). A autora afirma que mesmo as definições mais minimalistas, apontam para uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes, numa visão holística do tema.

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. (SOUZA, 2006, p. 25)

A autora prossegue e define resumidamente “política pública como campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente)” (SOUZA, 2006, p.26). É a partir desta segunda definição que trabalharemos neste trabalho.

⁴ LASWELL, H. D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

A partir deste referencial buscamos distinguir os conceitos alardeados nos discursos dos agentes gestores do programa e o que de fato se concretiza na prática. Entendendo que a política pública é abrangente e não se limita a leis e normatizações. Neste estudo, por falta de um documento base para análise do Programa Dupla Escola, demos ênfase às entrevistas. Ball⁵, em seu trabalho de micropolítica escolar, considera como dados somente “os relatos hechos por los autores [actores sociales involucrados] de sus experiencias e intenciones, sus indicaciones e interpretaciones” (BALL *apud* ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006, p.105)

As políticas de acordo com Ozga (2000) devem ser analisadas e pensadas não de forma linear, mas enquanto processo de disputas e negociações na esfera do Estado e para além dele. Numa perspectiva de Estado Ampliado, não podemos ignorar as interferências que a sociedade civil organizada, através de sindicatos e partidos políticos, exercem na elaboração das políticas.

Como veremos no capítulo 4, procuramos identificar os atores que interferiram na elaboração da proposta do Programa Dupla Escola e suas particularidades. Diferente da proposta do MEC, o Governo do Estado do Rio de Janeiro criou 3 colégios em parceria com empresas privadas, evidenciando o atendimento de interesses da iniciativa privada. Nestes colégios, a iniciativa privada interfere no projeto político pedagógico com seus recursos humanos atuando como professores-técnicos e pedagogos nos colégios estaduais.

Esta articulação demonstra a contradição do Programa Dupla Escola, baseado numa política federal de reorganização do ensino médio, baseado, como veremos também no capítulo 4, na concepção de escola unitária, o governo do Rio de Janeiro reinterpreta a política e cria sua própria ação no ambiente local. Embora não adentremos na análise dos currículos dos cursos, vale destacar o conceito de hibridismo em Ball que nos faz refletir sobre as alterações realizadas no âmbito da gestão educacional do Governo Cabral em relação à política de ensino médio integrado.

A “unidade articulada” com a qual estou preocupado, encontra-se inserida, na educação e no setor de serviços públicos em geral, em estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática. Não estou argumentando aqui a favor de uma convergência “simples” - políticas detalhadas no nível da estrutura, pedagogia ou currículo -, mas sim, pretendo fazer uma afirmação ousada, ou melhor, pretendo, na verdade, fazer duas afirmações. A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina

⁵ BALL, Stephen. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Madri: Paidós; MEC.

(novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologia de políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes (BALL, 2001, p.103)

O neoliberalismo, para manter a hegemonia do capital financeiro, se transverte em diferentes facetas, em processos aparentemente democráticos, “que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com interesses de mercado e a ele submetida (HYPOLITO, 2011, p.7).

Estamos levantando a hipótese de interferência desse modelo na gestão da SEEDUC para o ensino médio integrado, pelo menos, para as escolas em parceria com empresas. O conceito de gerencialismo nos ajuda a entender estes acordos:

O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas...[e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin⁶, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein⁷, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Lowdes⁸, 1997, p.61), em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes (BALL, 2005, p.544)

Com a superação do modelo fordista/taylorista de produção, princípios como qualidade, eficiência, mercado passam a ser representados pelo gerencialismo a fim de se alcançar os objetivos do novo processo de acumulação. As parcerias público-privada e o

⁶ CLARKE, J.; COCHRANE, A.; MCLAUGHLIN, E. *Managing social policy*. London: Sage, 1994.

⁷ BERNSTEIN, B. *Pedagogy symbolic control and identity*. London: Taylor and Francus, 1996.

⁸ LOWNDES, V. Change in public servisse management: News institutions and new managerial regimes. *Local Government Studies*, v.23, n.2, p.42-66, 1977.

quase-mercado, são aspectos presentes em políticas públicas influenciadas pelo gerencialismo. Este modelo tem influenciado políticas educacionais e podemos constatar, como veremos nesta dissertação, que o Programa Dupla Escola é uma destas políticas que vêm sendo influenciadas por esta concepção.

Uma das contribuições mais difundidas para análise de políticas é a de Stephen Ball, que propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. Os textos são produto de variadas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e do processo de formulação da política, onde apenas algumas vozes são ouvidas e apenas algumas influências e agendas são reconhecidas. Há uma variedade de discursos, mas alguns serão mais dominantes do que outros (BALL; MAINARDES, 2011, p.157).

2. O Contexto Histórico da Educação Profissional: entre 1930 e 1985.

Se examinarmos as transformações ocorridas no sistema de ensino brasileiro, dos anos 30 até os 80, podemos concluir, facilmente, que havia nele uma nítida tendência de unificação dos segmentos destinados à educação geral com os de educação profissional. Ainda que houvesse um movimento de recomposição da dualidade, a tendência à unificação era predominante. (CUNHA, 1998, p.65)

2.1 A Revolução Burguesa

A formação do trabalhador no Brasil, segundo Fonseca (1961), inicia-se no período da colonização do Brasil tendo como seus primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. Em seu livro *História do Ensino Industrial no Brasil* o autor dá uma importante contribuição para o entendimento da história da educação profissional no Brasil desde o período da chegada dos portugueses, passando pela República até o ensino industrial, na década de 30.

Sem ignorar este percurso, mas por uma questão de escolha, iniciaremos este capítulo a partir do contexto histórico do Brasil urbano-industrial. Seleccionamos o período da década de 1930, que alguns estudiosos identificam como a revolução burguesa, como marco temporal devido às transformações econômicas, políticas e sociais sob as quais o Brasil e o mundo vivenciavam àquela época, como ponto de início para o resgate da história da educação profissional na educação brasileira.

É importante mencionar, no entanto, que o ensino profissional no Brasil antes da intensificação da industrialização, era visto, segundo Cunha (2000), por diferentes grupos, como os liberais, positivistas e os católicos, tão somente, como sendo uma pedagogia um tanto preventiva, quanto corretiva, para os desvalidos.

Enquanto pedagogia preventiva, propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas. (CUNHA, 2000, p.24)

Esta visão não se altera rapidamente após 1930, tendo inclusive, como veremos mais adiante, uma constituição em 1937, que em seu artigo 129, reservava a educação profissional aos mais pobres. Em resumo, o ensino técnico desde a chegada dos portugueses ao Brasil vinha sendo exercido, e por vezes imposto, para as classes menos favorecidas, os desvalidos, e os sócio e economicamente vulneráveis. Só com o avanço e aprofundamento do capitalismo é que o Estado, para manter sua dominação ideológica, passa a ocultar este discurso. Para Machado (1982, p.30), “as contradições de classe passaram a exigir do Estado o ocultamento refinado de sua política de classe”.

Voltando à década de 1930, a grande crise de 1929, tendo como símbolo a queda da bolsa de Nova Iorque, influenciou decisivamente este início de década, pois o mundo neste período sofreu os efeitos da grande depressão econômica. Predominava no Brasil uma economia agroexportadora, voltada, principalmente, para o cultivo do café e as oligarquias rurais, conseqüentemente, detinham grande influência política sobre o Estado. Porém, segundo Machado (1982), este setor que já vinha sofrendo crises e grandes flutuações na produção e comercialização acaba por se enfraquecer ainda mais com a crise de 1929. Por outro lado, a indústria brasileira vinha se fortalecendo e se desenvolvendo em função das dificuldades circunstanciais dos países de fora em enviar ao Brasil os produtos que o país importava.

O Brasil passa a vivenciar um crescimento urbano significativo principalmente pela chegada de imigrantes europeus, “que povoavam as cidades, desempenhando, em muitos casos, atividades artesanais, ou trabalhavam nas plantações, por apresentarem experiência e habilidades adquiridas em seus países de origem” (MACHADO, 1982, p.31). De acordo com a autora é com a industrialização que se acelera a divisão social do trabalho e a estrutura social torna-se mais complexa, com a clara divisão e surgimento do proletariado e da pequena burguesia.

Ocorre também a transformação de setores da antiga classe dominante em empresários industriais, tudo isso contribuindo para que a estrutura de classes, antes relativamente estável e simples, se torne cada vez mais complexa e instável. À medida que novas classes sociais surgem ou têm seu volume acrescido (burguesia industrial, comercial e financeira; proletariado e pequena burguesia), novos valores e ideias tomam corpo e entram em choque com as concepções tradicionais defendidas pelas oligarquias rurais. Tudo isso contribui para eclodir um clima de intensa efervescência ideológica e de inquietação social. (MACHADO, 1982, p.32)

Ocorre a Revolução de 30, movimento liderado pelo político gaúcho Getúlio Vargas, que marcou o fim da república velha e da hegemonia da oligarquia cafeeira. A revolução põe fim a uma fase de quatro décadas de conflitos econômicos e políticos entre os grupos dominantes, ligados a agroexportação e os grupos vinculados às atividades urbano-industriais.

A supremacia dos setores não envolvidos com a exportação estabeleceu as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político, ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. Os choques entre os grupos continuariam existindo, porém predominava a tendência do setor dirigido ao mercado interno, gerando a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo e o modelo econômico de substituição de importações. (NASCIMENTO, 2007, p.79)

Com a revolução, o Brasil experimenta um novo projeto político, econômico e social de Estado, que repercutira diretamente no sistema de ensino do país. Para Bueno (2007, p. 445), a Revolução de 30 marca “o início de um período de grandes mudanças na ação do Estado, que se torna mais centralizado, intervencionista e orientado para a industrialização”.

Na área da educação, não podemos deixar de citar a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, como evidência da intervenção do Estado na área social. Em 1931, com a criação do Conselho Nacional de Educação, o governo provisório sancionou seis decretos efetivando uma ampla reforma educacional no país, conhecida como Reforma Francisco Campos. Embora num regime autoritário, ocorrem neste período mudanças importantes na organização da educação brasileira. As modificações foram aplicadas nos diferentes níveis de ensino, Dallabrida comenta as alterações do ensino secundário:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização. (DALLABRIDA, 2009, p.185)

A reforma Francisco Campos atende a um projeto de Estado centralizador uma vez que, segundo Dallabrida (2009, p. 188), “determinou uma formatação nacional para o ensino

secundário, inspecionada de modo centralizado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública”. Além de centralizador, o Estado passa a agir como educador a fim de atender às necessidades, e fomentar o desenvolvimento do capitalismo industrial. Romanelli (1978), de forma resumida e didática, nos faz entender o crescimento da demanda social da educação e o papel que o Estado assume:

É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. (ROMANELLI, 1978, p.59)

A autora expõe que o capitalismo industrial necessitava fornecer conhecimentos à camadas cada vez mais numerosas, seja para atender às exigências da produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarretaria. Portanto, ampliar a área social do sistema capitalista industrial fazia parte da estratégia de sobrevivência do mesmo. A leitura e a escrita passa a ser pré-requisito para propiciar uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho e nas relações de consumo.

O golpe de Estado fez ascender Getúlio Vargas à cadeira de presidente da República em 3 de novembro de 1930 e interrompe o regime da República Velha. Antes predominantemente agrário com a elite cafeeira ditando os rumos políticos do país sob a égide da política do café com leite, o país passaria agora a ser direcionado para um projeto de industrialização como resposta à crise provocada pela grande depressão.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. (...) (ROMANELLI, 1978, p.59)

A demanda social por educação era cada vez maior e com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio separou-se a área educativa da área ocupacional. Em 1931, foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, através do Decreto 19.560, em substituição ao Serviço de Remodelação do Ensino

Profissional Técnico, “cujo funcionamento, sob regime de contrato, se mostrava precário” (Machado, 1982, p.32). Em seguida o Decreto nº21.353, de 3 de maio, especifica e regulamenta esta Inspeção atribuindo-a a função de dirigir, orientar e fiscalizar todos os serviços relacionados ao ensino profissional e técnico.

Também em 1931 foi criado o IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho, demonstrando a forte influência que o modelo norteamericano de produção industrial exercia sobre o Brasil uma vez que o IDORT se baseava nos princípios de Taylor. O Taylorismo⁹, grosso modo, é a teoria da racionalização do trabalho operário, com a intensificação do trabalho e o aumento da produtividade com redução de custos. O IDORT teve o apoio da CNI – Confederação Nacional da Indústria e Associação Comercial de São Paulo e “como primeira medida, implantou alguns cursos de formação profissional em parceria com empresas” (MÜLLER, 2010, p. 197).

O IDORT apresentava o taylorismo como solução universal, propugnando o combate à desorganização administrativa das empresas, à utilização inadequada de matérias-primas, de força de trabalho e de energia motriz, assim como defendendo a implantação de um controle eficiente dos custos. A redução dos custos permitiria a elevação da produtividade [...] Para que a produtividade geral se elevasse seria necessário, também, aumentar a produtividade dos trabalhadores em termos físicos, para o que seriam indispensáveis os exames psicotécnicos, permitindo colocar ‘o homem certo no lugar certo’ e selecionar os mais capazes; e o ensino sistemático de ofícios apressando e barateando a formação profissional. (CUNHA, 2005, p.97)

Mais do que isso, o IDORT surge como instituição que, dentre outras coisas, teria como objetivo aglutinar e direcionar teoricamente a difusão do projeto da burguesia industrial enquanto classe. Seu ideário deveria ser propagado em todo tecido social, intervindo politicamente na sociedade e defendendo seus interesses através do discurso da racionalização. Trata-se, portanto, de tentativa da burguesia industrial de disputar o Estado através deste aparelho.

Para entendermos essa disputa, é importante pontuar que compartilhamos do conceito de Estado Ampliado formulado por Gramsci, já abordado no capítulo 1 desta dissertação, que entende o Estado como a própria sociedade organizada de forma soberana. O Estado em sua forma ampliada é a junção de duas esferas, a sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado-coerção), que detém o monopólio legal da violência e da repressão através dos

⁹ Para aprofundar a temática sugerimos a leitura de "Gênese e difusão do taylorismo no Brasil" de Nilton Vargas (1985).

aparelhos coercitivos de Estado e, a sociedade civil, que são as organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, como exemplo, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, etc..

Enquanto a sociedade política desenvolve as funções repressivas, de coerção e de dominação, a sociedade civil tem as funções de hegemonia, consenso e direção, mediante os aparelhos privados de hegemonia. O IDORT cumpria neste momento este papel para a burguesia industrial, a de disputar o Estado, influenciando no discurso de legitimação do Estado enquanto defensor e fomentador do capitalismo, do *status quo*, e na ocultação da divisão e luta de classes.

No primeiro ponto pode-se perceber a preocupação das elites industriais em ampliar o seu campo de conhecimento sobre a questão do trabalho. Para que esse objetivo fosse atingido, além de educar o próprio operário segundo os princípios da instrução racional, era também necessário formar ou ampliar as chamadas elites. Elas deveriam desempenhar um papel fundamental na efetivação do projeto econômico-político formulado pela burguesia industrial: por um lado, intervindo diretamente no sistema produtivo e reorientando todo o processo de trabalho, de modo a eliminar as tendências conflituosas. Por outro lado, isso se faria, adequando as elites ao projeto de formação de quadros dirigentes para ocupar postos de comando nas indústrias, bem como nos organismos do Estado, que se configurava naquele momento. (PICHELI, 1997, p.13)

Neste período, surge o movimento educacional escolanovista, que atinge maior repercussão com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, e é marco referencial importante do pensamento liberal que influenciou fortemente o campo da educação neste período. Os Pioneiros da Educação Nova¹⁰ baseavam-se em princípios científicos, defendendo a educação laica, gratuita e universal. Em resumo, foi um movimento com pensamento educacional liberal e leigo que combatia o dualismo entre o ensino cultural e profissional. Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 educadores, contou com alguns simpatizantes e educadores diretamente envolvidos na criação do IDORT, como Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, e Noemy M. da Silveira.

Com uma população urbana em franca expansão, saindo das lavouras em busca de melhores salários, a década de 30 e as ações na área educacional neste período alteraram o sistema educacional, que até então no Brasil, como aponta Anísio Teixeira no Manifesto dos Pioneiros da Educação, estava a serviço da reprodução e manutenção de uma estratificação

¹⁰ Para aprofundar a temática indicamos os livros de Carlos Roberto Jamil Cury, *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais*, editora Cortez/Autores Associados de 1984; e de Libânia Nacif Xavier, *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, EDUSF de 2002.

social rígida. Em síntese, a educação era “acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso”. (ROMANELLI, 1978, p.67)

O grupo dos renovadores da educação visualizava na promoção da educação o portal para o desenvolvimento de uma nação moderna. Segundo Jamil Cury:

O Manifesto buscou combater essa dualidade de redes por meio de uma estrutura educacional sob a égide da escola pública. Com currículos e normas comuns, tendo o Estado como articulador e legislador, o sistema só se diversificaria após uma escolaridade fundamental comum e para todos. E essa diversificação deveria permitir a todos os seus concluintes o prosseguimento de estudos, mormente no ensino superior. (CURY, 2008b, p.1191)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tratar-se-ia de um acontecimento político de grande repercussão na sociedade de então e, posteriormente, vastamente pesquisado pela historiografia da educação no Brasil. Tal fato pode ser justificado quando observamos que seus signatários ocupavam cargos-chave na sociedade civil e, sobretudo, na estrutura do Estado.

Por certo, não podemos considerar o *Manifesto* como uma reforma. Sua formulação, entretanto, deu substância a algumas iniciativas na arena política educativa. Isso se deveu não apenas à plataforma que enunciava, mas ao fato de implicar uma plêiade de educadores que assumiram postos diversos no cenário nacional naqueles anos de 1930. (VIDAL, 2013, p. 584)

O Manifesto despertou forte oposição dos Católicos que tinham forte presença no setor educacional por administrar a maioria das escolas da rede privada. Os Católicos enxergavam nos renovadores uma ameaça ao seu projeto educacional já que estes últimos defendiam uma educação pública, laica e obrigatória. Os defensores do pensamento da Igreja se articularam na LEC (Liga dos Eleitores Católicos) criada em 1933, e interferiram nos embates e disputas que produziram a Constituição de 1934 determinando “a educação como direito, a obrigação dos poderes públicos em prestá-la, no ensino primário, gratuita e obrigatoriamente nas escolas oficiais (...)” (CURY, 2008a, p.213).

No que diz respeito à educação profissional, as escolas profissionais mantidas pela Igreja Católica, que já vinham em decadência, sofreram, em meados da década de 1930, o golpe final “desfechado pela concorrência das promoções estatais, tanto das iniciativas diretas

(as próprias escolas profissionais públicas) quanto das indiretas (os centros de formação profissional do Senai)” (CUNHA, 2005, p.7).

Um fator importante da decadência das escolas salesianas foi sua reduzida, senão inexistente, articulação com o mercado de trabalho. Embora algumas escolas do Senai tivessem funcionado provisoriamente em estabelecimentos salesianos, no início da atuação dessa instituição, os padres faziam questão de manter todo o controle da aprendizagem no âmbito da escola, de modo a evitar a influência socializadora da fábrica, coisa que o Senai mais valorizava e que foi responsável por seu sucesso. (CUNHA, 2000, p.59)

No que tange à promoção estatal em relação ao ensino industrial, vale destacar o Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934, que transformou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico (criada em 1931 como mencionamos anteriormente) em Superintendência do Ensino Profissional. Tal ação previa:

- a) A expansão do ensino industrial através da anexação às escolas existentes, de seções de especialização de acordo com as necessidades industriais de cada região.
 - b) A possibilidade de criação de novas escolas de industriais por parte do Governo Federal.
 - c) Mecanismos de reconhecimento das escolas profissionais pelo Ministério da Educação. Esta possibilidade implicava definição de critérios unificadores deste ensino.
 - d) Intercâmbio entre a Superintendência e as associações industriais, com o objetivo de definir as linhas do ensino profissional consoante os interesses das indústrias.
 - e) Instituição de bolsas para os alunos oriundos do interior dos Estados.
- (MACHADO, 1982, p.33)

Este Decreto e outras ações evidenciam que o ensino técnico passa, neste período, por transformações importantes. Fica clara a intenção do Governo Vargas em expandir e dinamizar esta modalidade. Ocorre, segundo Machado (1982, p.38), um aumento significativo no número de unidades escolares que ministram, por exemplo, o ensino industrial, que apresentou neste período a maior taxa de crescimento dentre os outros tipos de instituições escolares. Além disso, o ensino profissional passa a ser influenciado de forma mais organizada pelo setor industrial, a fim de atender às suas demandas.

Em 1937, através da Lei 378, de 13 de janeiro, ocorre a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública, liderada pelo então Ministro Gustavo Capanema. A reforma extingue a Superintendência do Ensino Profissional que passa a ser substituída pela Divisão do Ensino Industrial, que por sua vez, era subordinada ao Departamento Nacional de

Educação. “Através dessa reforma, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser chamadas de Liceus e o ensino profissional conseguiu aumentar as suas verbas” (MACHADO, 1982, p.33).

A superação de uma educação dual defendida pelos renovadores e presente na Constituição de 1934, que assegurava a educação como direito, não se efetiva, devido ao golpe de 1937 liderado por Getúlio Vargas. O novo regime intitulado Estado Novo fecha o congresso nacional e estabelece a constituição de 1937, retomando o caráter dualista e elitista da educação. A nova constituição define a educação profissional, como podemos observar no artigo 129, como uma subárea da educação destinada aos pobres:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais¹¹

Para Luiz Antônio Cunha (2005, p.7), o período do Estado Novo vivenciou em termos de política educacional para o ensino profissional um forte protagonismo estatal, tanto criando escolas públicas quanto apoiando à iniciativa empresarial. Esta ação se justifica pela forte intervenção do Estado na economia, assumindo a industrialização como meta e, para tal, a necessidade de se desenvolver um sistema escolar adequado ao atendimento à qualificação da força de trabalho. No entanto, fica claro como observado no trecho do artigo 129 da Constituição de 1937, que em relação ao ensino técnico o objetivo era atingir os menos favorecidos:

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às “elites condutoras”, e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às “classes menos favorecidas”, embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados. Ou seja, a pobreza ou o “menor favorecimento” poderia ser condição conjuntural, mas não era suficiente para o ingresso num curso profissional”. (CUNHA, 2005, p.7)

Com a nova constituição e o novo projeto de poder do Estado Novo, a educação deixava de ser um direito a ser garantido pelo Estado. A dualidade estrutural da educação torna-se uma marca forte deste período. Além da dualidade, ainda se tinha uma seleção dos

¹¹ Artigo 125 da Constituição Brasileira de 1937 retirado em Cury, 2008a, p.213.

que entrariam no curso profissional, evidenciando a existência de uma peneira que selecionaria os “privilegiados” das classes menos favorecidas. Segundo Picheli (1997, p.109), o IDORT teve função preponderante para garantir e influenciar de forma determinante o modelo educacional implementado durante o Estado Novo, representando os interesses e demandas da burguesia industrial.

Para Cunha (1977) a eclosão da 2ª Guerra Mundial e a conjuntura econômica de então, criam condições para a organização do ensino técnico industrial, uma vez que o setor industrial demandava a formação de técnicos. O autor atribui este aumento da demanda, dentre outras coisas, à expansão da produção industrial, que exigia o aumento de técnicos para a manutenção das máquinas que passavam por uma sobrecarga de trabalho, e a necessidade de pessoal técnico especializado para impor uma maior racionalização na produção e aumentar a produtividade dos trabalhadores. Outro fator importante influenciado pela 2ª guerra foi a dificuldade de importação de mão-de-obra técnica estrangeira, sobretudo da Europa, envolvida pelo conflito. Se antes da guerra esses profissionais eram importados, agora o Brasil necessitava formá-los em seu sistema de ensino.

Outro fator determinante da organização do ensino técnico-industrial seria a tendência de estruturação da educação escolar em um sistema. Na época do Estado Novo, os graus e ramos de ensino não estavam articulados segundo um critério nacional de continuidade e divisão do trabalho educativo, o que contrariava a orientação centralista vigente. (CUNHA, 1977, p.55)

A partir desta necessidade, em 1942, foi editado um conjunto de Decretos-Lei, denominados como Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema, que reorganizaram a educação nacional e, em especial, a educação profissional, pois transfere todos os ramos desta, o ensino industrial, comercial e agrícola, para o nível secundário. Tal reordenamento teve como objetivo, reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, nos moldes do que se praticava no cenário internacional. Vale destacar que com a intensificação do capitalismo de Estado, o país vivencia alterações nas suas áreas sociais e econômicas, tais como, o crescimento e fortalecimento de uma burguesia industrial, uma forte expansão do setor terciário urbano, ou setor de serviços e a constituição de uma classe média e do proletariado.

A partir do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, é criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e destinado por Getúlio Vargas à Confederação Nacional da Indústria, responsabilizando-a pela organização e direção da instituição. O

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) seria responsável, dentre outras coisas por: “dar assistência às empresas na aprendizagem realizada no local de trabalho; colaborar na preparação e treinamento de supervisores da indústria; e promover cursos, seminários e palestras de interesse imediato das indústrias” (MACHADO, 1982, p.34).

Luiz Antônio Cunha (2005), a partir do exemplo do SENAI, disserta sobre a questão da ambiguidade entre as esferas pública e privada ser uma constante na educação brasileira com variações no modo como estas duas vertentes se interpenetram. Em seu livro “O ensino profissional na irradiação do industrialismo” o autor se debruça sobre o caso do SENAI que foi pensado e concebido pelo governo Vargas e sofreu, inicialmente, forte resistência por parte dos empresários que reagiram à contribuição compulsória imposta pelo Estado.

Cunha (2005) classifica a criação do SENAI como um exemplo de política patrimonialista, em que as esferas pública e privada estavam marcadas pela ambiguidade.

Do ponto de vista de sua constituição, o Senai seria uma instituição pública, pois foi criado por um decreto-lei, vigente por meio século, confirmado em tudo pelas constituições de 1946, 1967 e 1988, assim como pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996). Não há dúvida de que, sem toda essa coerção legislativa, os industriais não recolheriam a contribuição compulsória que financia a instituição, nem empregariam os menores como aprendizes em suas fábricas. (CUNHA, 2005, p. 45)

O Estado brasileiro demonstra como afirma o autor, forte empenho no auxílio a esta organização para a promoção de um ensino voltado aos interesses do empresariado para formação de mão-de-obra especializada. Luiz Antônio Cunha (2005) explica este fenômeno apontando o corporativismo como forma de dominação, enfatizando a interpenetração entre as esferas pública e privada, influenciada pelo patrimonialismo estadonovista. O Estado passa a ser indutor da iniciativa privada, protegendo os interesses econômicos privados e muitas das vezes promovendo setores modernos, em especial a industrialização. Além disso, beneficiava os patrões quando árbitro em conflitos entre os empresários e os trabalhadores.

Se por um lado o SENAI foi induzido e criado pelo Governo, influenciado pelas inovações em matéria de legislação trabalhista e pelas ideias corporativistas divulgadas pelo integralismo¹², por outro lado, mesmo com a participação do governo, não restam dúvidas sobre o caráter privado da instituição. “É a Confederação Nacional da Indústria mais as

¹² O integralismo no Brasil foi um movimento cultural e cívico, marcadamente nacionalista que surge no período do governo Getúlio Vargas. Para maior entendimento: HÉLGIO, Trindade. Integralismo – O facismo brasileiro na década de 30. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1974.

federações estaduais de sindicatos patronais que dirigem a entidade, escolhem seus diretores e determinam a política a ser seguida” (CUNHA, 2005, p.45).

Em resumo, a crescente expansão e diversificação das indústrias no Brasil fez alterar o modelo escolar do ensino técnico no Brasil, se antes era menos complexo, agora, a indústria necessitava de uma mão-de-obra mais qualificada.

O SENAI se apresenta não só como a alternativa mais adequada para contornar a oferta deficiente de técnicos, em quantidade e qualidade, provenientes das escolas já existentes, mas também como o meio através do qual se poderia garantir a assistência técnica mais imediata às empresas e influir na própria modernização das escolas tradicionais. Caberá, agora, à empresa industrial parte desta tarefa, intervindo diretamente na formação profissional. O SENAI constitui, desta maneira, um marco na história do ensino industrial brasileiro. (MACHADO, 1982, p.40)

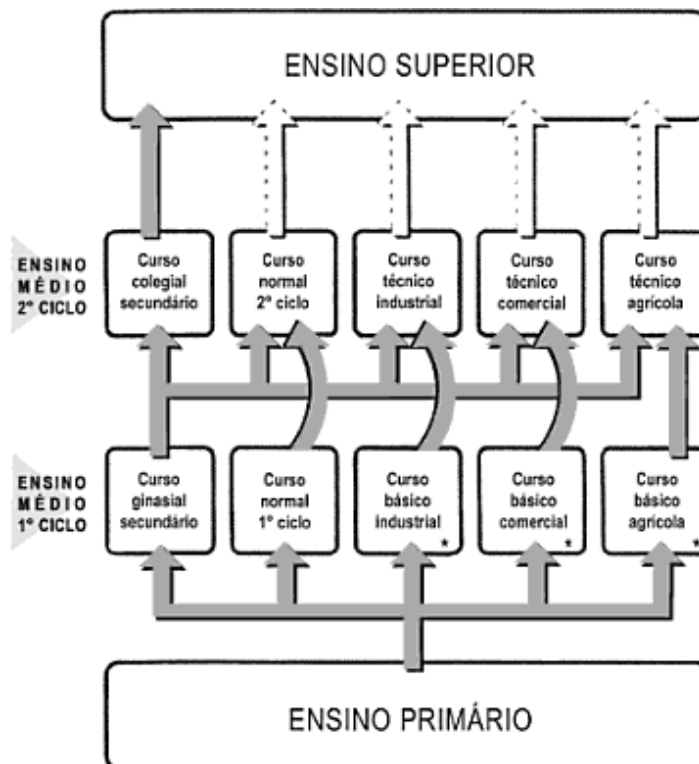
A autora Machado (1982), entretanto, afirma que não ocorre alteração no papel do Estado no que diz respeito à fixação das bases e dos quadros da educação nacional, elaborados dentro dos princípios da centralização e da uniformização. Tratar-se-ia de um Estado intervencionista, sobretudo, na área econômica.

Uma semana após a criação do SENAI, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, numa clara evidência da articulação do Estado com o setor industrial. A política econômica do Governo, como já mencionamos, passa a impulsionar o setor industrial, indispensável para alavancar o país no processo de desenvolvimento cujo objetivo era a modernização de seu parque industrial e a implantação da indústria de base.

A lei orgânica do ensino industrial, decreto-lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942 é a primeira grande regulamentação da educação profissional no Brasil, “o ensino industrial, até então, estava restrito aos Liceus Industriais e à introdução da cooperação por parte do empresariado para a criação de cursos de formação e aperfeiçoamento” (FERREIRA, 1980, p.2). Em seu artigo 1º o Decreto-lei desloca todo o ensino profissional para o ensino médio.

O deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos mais “educáveis”. As escolas de aprendizes artífices, de antes da “lei orgânica”, recrutavam os alunos provavelmente menos “educáveis” em virtude de sua origem social/cultural. Depois dessa “lei”, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário, era de se esperar que seu rendimento fosse significativamente superior ao dos “desvalidos” da situação anterior. Essa medida era possível graças ao crescimento da rede de escolas primárias, mantidas principalmente pelos estados e pelos municípios. (CUNHA, 2005, p.36)

A partir da lei orgânica, “o ensino técnico industrial foi organizado como um sistema” (Cunha, 2005, p.38) e previa, dentre outras coisas, a divisão do ensino industrial em dois ciclos: no 1º ciclo, cursos industriais - formação profissional para um determinado ofício; cursos de mestria, que tinha por finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre; cursos artesanais, ensino de um ofício em período de duração reduzida; cursos de aprendizagem, destinados a ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável e sob o regime de horário reduzido, o seu ofício – e no 2º ciclo, o ensino técnico e o ensino pedagógico.¹³



* Cursos de aprendizagem profissional, respectivamente industrial, comercial e agrícola.

FIGURA 1.1 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”, 1942-1946.

A Imagem acima foi retirada do livro “O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo” de Cunha (2005, p.39) e nos permite, como descreve o autor, entender como era organizado a articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”. Como

¹³ Trechos do decreto-lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942.

podemos observar trata-se claramente de uma estrutural dual e elitista que já mencionamos anteriormente.

A articulação do ensino industrial com os demais graus e ramos se dava de modo a facilitar as entradas e a dificultar as saídas. A entrada no curso básico industrial dependia da conclusão do curso primário e da aprovação em exame de admissão àquele curso. A entrada no curso técnico dependia da conclusão do 1º ciclo do ensino médio (não necessariamente no ramo industrial) e da aprovação em exames vestibulares. Todavia, a passagem dos concluintes do curso básico industrial para o 2º ciclo do ramo secundário era vedada. A pretensão do concluinte de um curso técnico industrial de cursar uma faculdade era desestimulada pela exigência de vinculação entre a especialidade técnica adquirida e a pretendida no curso superior. Por exemplo, o técnico industrial que tivesse feito o curso de eletrotécnica só poderia se candidatar a um curso de engenheiro eletricitista. O que tivesse concluído o curso técnico pedagógico poderia se candidatar, também, à seção de pedagogia das faculdades de filosofia, ciências e letras. (CUNHA, 2005, p.40)

Cunha (2005, p.42) ainda nos chama a atenção alertando que “embora o 2º ciclo dos ramos profissionais estivesse, como o ramo secundário, do lado do trabalho intelectual, ele oferecia um ensino de segunda classe (...)”. Somente na década de 50, após o fim do Estado Novo, através da Lei nº. 1.076 de 1950 é que se torna possível o acesso dos alunos do primeiro ciclo ao segundo ciclo secundário, e pela Lei nº. 1.821 de 1953 determinou-se a igualdade de acesso ao vestibular. Aos poucos, tais medidas foram derrubando a rigidez e a dualidade até então vigentes.

As Leis Orgânicas ou a Reforma Capanema, além de estruturar o ensino industrial, também reformou o ensino comercial, através do Decreto-lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, através do Decreto-lei 8.621 de 10 de janeiro de 1946 e organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Por último, é editada a reforma do ensino agrícola. Mesmo promulgada em 1946, período posterior ao Estado Novo, é comum na literatura mencioná-la como pertencente ao regime, já que esta última também projeta os mesmos princípios e tendências das leis orgânicas da Reforma Capanema.

Durante a Segunda Guerra Mundial, embora Getúlio Vargas demonstrasse simpatia pela Alemanha nazista e pelo fascismo, seu governo apoiou os Aliados, liderado pelos Estados Unidos da América (EUA) contra os governos nazifascistas. Já que vinha sofrendo forte pressão dos Estados Unidos. Como troca do apoio à causa dos Aliados, o Brasil recebeu grande aporte de investimentos norteamericano que possibilitou, dentre outras coisas,

a construção da Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, no município de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro, companhia estratégica para o desenvolvimento da indústria brasileira.

Com a derrota dos países do Eixo e a queda dos regimes nazifascistas, a doutrina da liberal-democracia ganha fôlego no cenário internacional e interfere decisivamente no Brasil, enfraquecendo a ditadura do Estado Novo. Getúlio Vargas é deposto pelos militares em 29 de outubro de 1945, contando com a participação de muitos personagens que apoiaram Vargas no golpe de 1937. No cenário internacional, com o fim da 2ª Guerra mundial, se inicia o período denominado de Guerra Fria, período este de disputa hegemônica do cenário internacional entre os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), disputa esta travada no âmbito econômico, político, militar e ideológico, tendo de um lado um regime capitalista liderado pelos EUA e, do outro, comunista, liderado pela União Soviética.

Com a abertura democrática, o voto popular elege Eurico Gaspar Dutra como novo presidente do Brasil, dando fim a um dos períodos mais autoritários e violentos do país. Em 18 de Setembro de 1946 é promulgada uma nova Constituição da República atribuindo ao Governo Federal a definição das diretrizes e bases da educação nacional, no entanto, estabelecia também que cada Estado deveria adotar alternativas de execução que melhor se ajustassem à sua realidade local. A autonomia dada aos Estados é uma das evidências da alteração da política no país, já que, antes, na constituição de 1937, o governo era extremamente centralizador e autoritário.

No que tange, especificamente, à educação profissional, em 1959, aprova-se a Lei. nº. 3552 de 16 de fevereiro, determinando uma nova estruturação para o ensino industrial. As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão, seguindo o processo de descentralização em curso.

Machado (1982, p.50) indica a pressão crescente das massas sobre a estrutura do Estado reivindicando o aumento do investimento na agenda social, sobretudo, na área da educação, como determinantes, por exemplo, para a alteração da política centralizadora nesta área. A autora afirma que a burguesia industrial, como plano estratégico para manutenção de poder, busca “o apoio das massas, e em troca deste apoio propunha amplo programa de expansão industrial, perspectivas de emprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores e demais setores da pequena burguesia”.

O Governo Dutra, em 29 de outubro de 1948, apresenta ao Poder Legislativo, através da mensagem presidencial nº 605, o anteprojeto do que seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil. Sua promulgação só viria após longos treze anos de tramitação no Congresso Nacional. A proposta foi elaborada por uma comissão de educadores, presidida por Manoel Lourenço Filho. Montalvão (2010) aponta Gustavo Capanema, ex-ministro da educação e saúde pública do Governo Vargas, e neste período, líder do poderoso Partido Social Democrático (PSD) que detinha a maior bancada da Câmara Federal, como um dos principais articuladores para frear os avanços na descentralização do sistema educacional presentes na proposta desta LDB.

Quanto aos sistemas de ensino, a LDB aprovada acabou instruída pela orientação doutrinária predominante no texto constitucional de 1946, sem maiores oposições, e contrariando o pensamento de Gustavo Capanema. A relação entre educação e democracia que se pretendeu estabelecer a partir dela, partiu da necessidade de adaptá-la a existência de um regime federativo, portanto pluralista quanto às diferenciações regionais. A partir do declínio do poder de veto de Capanema, a relação entre a iniciativa pública e privada na educação passou a ocupar o protagonismo nas definições centrais da nova lei, e ainda mais, de suas discussões públicas, depois da apresentação do substitutivo do deputado Carlos Lacerda (UDN/DF), em finais de 1958, que trouxe no seu bojo o ponto de vista considerado favorável às instituições católicas, que dominavam o segmento do ensino secundário, e aos empresários da educação, ainda existentes em menor número naquele momento. (MONTALVÃO, 2010, p.5)

“Após debates intensos, profundos e até mesmo apaixonados, entre os segmentos publicistas e os defensores do ensino privado, vem à tona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista, sob a Lei n. 4.024/61” (cf. Machado, 1989a¹⁴ *apud* CURY, 2008b, 1193). A reforma, ao adotar a nomenclatura ensino secundário, coloca no mesmo patamar as duas modalidades até então vigentes, o ensino profissional e o médio propedêutico, e permite, ao aluno concluinte do agora secundário, a escolha de qualquer profissão de nível superior.

A LDB trouxe avanços para o ensino secundário quando explicita sua função formativa (intelectual, moral, social, vocacional e físico), no entanto, ocorre pouca alteração no que concerne ao ensino profissional o que acabou por reforçar o caráter propedêutico de um e o caráter profissionalizante do outro (CURY, et al, 1982). Ou seja, mesmo com as alterações para tentar atenuar a distinção entre os dois ramos, eles continuaram refletindo uma

¹⁴ MACHADO, L.R.S. Educação e divisão do trabalho. São Paulo:Cortez, 1989a.

forte dualidade no ensino secundário brasileiro.

Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961 (Lei n. 4024, de 20 de dezembro), tendo sido modificados os traços fundamentais da política educacional do Estado Novo, um aspecto muito importante dela permaneceu, com força aumentada: a aprendizagem de ofícios industriais associando escola e empresa, e a entidade em que ela se desenvolve de forma mais acabada – o Senai. (CUNHA, 2005, p.43)

A vinculação neste período das empresas e do setor patronal organizado em associações com forte teor corporativista visava garantir a formação profissional rápida de mão-de-obra para a indústria e comércio. Para estes setores, a manutenção da dualidade garantiria esta formação aligeirada de mão de obra para os seus negócios.

Apesar do processo de industrialização do Brasil se iniciar nas décadas de 1930-1940 foi a partir de 1950 que o modelo de industrialização no país ganhou novo impulso com a vinda de multinacionais e o forte investimento do capital internacional. O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) teve forte matriz desenvolvimentista com seu Plano de Metas que previa que o Brasil cresceria cinquenta anos em cinco, com forte investimento na área de infraestrutura. O desenvolvimento da indústria automobilística se tornou o grande ícone da indústria nacional neste período.

Desse modo, abre-se uma nova conjuntura no processo de expansão da industrialização brasileira, processo este que já vinha sendo defendido por frações da classe dominante e que consistia na definição de uma política econômica a qual, além de estar voltada para o incentivo ao investimento do capital estrangeiro, deveria estar articulada, sobretudo, às demandas eminentes da economia dos Estados Unidos, país que desde o final da Segunda Guerra Mundial já havia demonstrado a necessidade de ampliar a atividade industrial para os países da América Latina, que, segundo a doutrina Truman, era a única forma de acabar com a miséria e a fome dos países subdesenvolvidos da região e afastá-los do perigo do comunismo. (SANTOS, 2006, p.18)

O período de 1961-1964 foi marcado pela renúncia do Presidente Jânio Quadros em agosto de 1962 que fez eclodir uma forte crise política no Brasil com a posse do seu vice-presidente, João Goulart. Por conta desta crise, o capital estrangeiro em franca expansão no governo Kubitschek, sofre uma forte retração neste período dada a desconfiança em relação às chamadas reformas de base, que consolidaria uma ampla agenda de reivindicações dos trabalhadores promovendo as reformas agrária, urbana, bancária e eleitoral. Esta crise política

acabou por ser uma das responsáveis pela queda do presidente João Goulart e posterior instauração da Ditadura Militar interrompendo a segunda etapa de industrialização que vinha sendo implementada pelo programa desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek.

2.2. A Ditadura Militar e o Desenvolvimentismo

O golpe de 1964, caracterizado como uma resposta ao risco comunista fez emergir ao poder uma força socioeconômica formada por empresários vinculados ao capital multinacional e associada à tecno-burocracia, influente no aparelho de Estado. Os militares tomam o poder e elaboram uma série de medidas e programas no âmbito econômico que direcionariam o país para o capitalismo internacional e para o desenvolvimentismo, ficando conhecido como o período do milagre econômico. No entanto, este desenvolvimento teve seu preço, já que era sustentado pelos empréstimos das agências financiadoras internacionais e pelo corte de gastos públicos.

É dentro desse quadro que os governos militares, neste período, conseguiram estruturar um Estado forte e centralizado, que ampliou, de modo significativo, o seu poder de intervenção na economia e a sua capacidade de desenvolver uma infraestrutura com vistas a propiciar a acumulação e a reprodução do capital, tendo como foco central as corporações multinacionais e associadas, e, dessa maneira, integrar definitivamente o subsistema capitalista brasileiro ao sistema capitalista mundial. (SANTOS, 2006, p.25)

Neste período ocorre o estabelecimento de convênios, como o do MEC-USAID¹⁵, que foram uma série de acordos firmados na década de 1960 entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), com o objetivo de estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.

Arapiraca (1982, p. 4) afirma que a ajuda proporcionada pela USAID ao ensino brasileiro visava à consolidação do capitalismo e à garantia da obtenção do lucro dos capitais investidos no Brasil, “na medida em que o aparelho educativo produzisse um contingente de mão de obra eficientemente capaz de implementar o novo modelo econômico, implantado a partir de 1964”.

No âmbito da educação profissional o autor nos chama atenção para a constituição da Equipe de Planejamento do Ensino Médio EPEM que foi constituída paritariamente entre brasileiros e norteamericanos conforme determinavam os convênios de cooperação assinados,

¹⁵ Para mais informações sobre o acordo MEC-USAID, consultar ARAPIRACA (1982)

com o objetivo explícito de planejar uma nova ordem educacional no país. Arapiraca (idem) destaca o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEN responsável pela implantação da chamada Escola Polivalente que foi planejada para desempenhar o papel de um modelo a ser seguido por todo o ensino médio.

Dissimuladamente, trazia o modelo PREMEN uma contradição aparente, que era uma justificativa teórica que negava, na prática, sua implantação como inconsistente. Isto, porque, nos modelos de Escola única e Politécnica, buscou-se o embasamento teórico da Escola Polivalente. O contraditório era percebido pelo fato de ser a Escola Única um modelo de ensino apropriado para um tipo de sociedade solidária e com um modo de produção não competitivo, diferenciado em essência do modo de produção capitalista. Mas o aspecto contraditório neste caso era proposital, porque o que se procurava era dissimular os objetivos concretos da utilização do segmento educativo para fins puramente econômicos, ensejando para o povo alternativas de promoção social mais competitivas. Nestas práticas dissimuladoras toda uma mística neutral foi acionada para negar a luta de classe, ressaltando o individualismo, onde a fórmula do capital-humano aparecia como única capaz de promoção social do indivíduo. (ARAPIRACA, 1982, p.6)

A apresentação de um referencial teórico baseado na escola única e politécnica demonstra a necessidade, como mencionado por Arapiraca, de se ocultar a divisão da sociedade de classes e seus conflitos. A escola técnica e o seu currículo, como já vimos em passagens anteriores, possui uma dimensão estratégica para a expansão capitalista, pois forma e molda o técnico que irá trabalhar na fábrica e desempenhar papel fundamental na produção.

Ele é o intermediário entre os engenheiros, administradores em geral e os trabalhadores diretamente ligados à produção. Seu papel técnico é indissociável do seu papel político, determinado pela sua própria posição dentro da estrutura da empresa e pela sua função de porta-voz e intermediário do escalão superior, que, por sua vez, é porta-voz dos interesses daqueles que controlam o poder político e econômico. Desta forma, não só é grande o controle sobre os técnicos, no trabalho, devido a sua posição estratégica, como também é grande o controle exercido na escola, pois ela tem a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajuste às necessidades empresariais. Entretanto, nesta tentativa de ajustamento não deixam de ocorrer contradições. Existe sempre a possibilidade do técnico desempenhar um papel diferente, identificado com os interesses dos trabalhadores. E é por isso que seu papel se reveste de mais importância ainda, já que a possibilidade de negação do que dele é exigido é uma questão fundamental para o capital. Neste contexto, também ganha maior dimensão o papel da escola técnica. (MACHADO, 1982, p.67)

Por isso, é contínua a preocupação, por parte do grande capital, em moldar o sistema educacional às suas necessidades de produção. Para atender este objetivo o Estado e a empresa intervêm de forma constante na escola e nas políticas educacionais através de estratégias de discursos de convencimento e disputa hegemônica.

Os projetos mencionados anteriormente acabariam por influenciar decisivamente na elaboração da Lei n.º. 5.692 de 1971 colocando a educação profissional como obrigatória em todo o ensino secundário e estabelecendo a equivalência dos cursos do SENAI (que já realizava a educação tecnicista proposta pela lei) ao ensino regular. Com esta ação, que iremos comentar mais adiante ao retomar a discussão acerca desta lei, “o país poderia demonstrar, tanto aqui quanto no exterior, que estava ocorrendo um aumento na escolarização de segundo grau sem, entretanto, aumentar as despesas com verbas para essa modalidade de ensino” (MÜLLER, 2010, p.203).

A relação entre a escola-empresa ditava o ensino profissional neste período reforçado pelo ideário da teoria do capital humano que estava “disseminada entre os educadores, àquela época. Via-se a educação como forma de investimento, supondo-se naturalmente que gerasse um retorno satisfatório, tanto para a sociedade como para o indivíduo” (CURY, et al, 1982, p.9).

Segundo Frigotto (1989, p.121), a teoria do capital humano, desenvolvida na década de 1950, vincula a educação ao desenvolvimento econômico e a distribuição de renda. O sistema educacional em crise deveria ser concebido como uma empresa para aumentar a sua produtividade e para tal tecnificar a educação.

A análise do caso brasileiro é, neste particular, um exemplo fecundo. É exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira – quando se radicaliza um modelo de desenvolvimento amplamente concentrador associado de forma exacerbada ao movimento do capital internacional, que a tese do capital humano passa a ser utilizada de forma insistente. A utilização da teoria, aqui também assume uma dupla dimensão. A educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização – o fator preponderante, para a diminuição das “disparidades” regionais. O equilíbrio, entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão-de-obra. (FRIGOTTO, 1989, p.128)

Neste período, a teoria do capital humano busca evidenciar que o investimento em educação produz retorno adicional futuro, expresso no aumento da produtividade, da competitividade e na superação do atraso econômico. Ocorre, portanto, principalmente na

área da educação profissional, uma perigosa associação enxergando o mercado de trabalho como sendo a finalidade primeira, sendo seu objetivo central o atendimento à demanda de mão-de-obra nas empresas.

Se o setor educacional é incapaz da racionalidade que o sistema produtivo demanda na formação de seus recursos humanos, desloca-se essa responsabilidade para outro setor que, por sua vez, ficaria com a incumbência de superar a crise atual. Entretanto, pensar a formação profissional dissociada da educação não confere maior racionalidade ao mercado de trabalho. E, mesmo sendo necessária a existência de mecanismos ágeis para adaptar a mão-de-obra ao mercado, não se pode restringir toda a formação profissional a esse nível de imediatismo. Há necessidade de se redefinirem as relações entre o aspecto propriamente educacional — a longo prazo - da preparação para o trabalho e seu aspecto de treinamento e adestramento — a curto prazo— situando-se adequadamente os níveis intermediários. (CURY, et al, 1982, p.9)

Com a intensa industrialização, vivenciada pelo Brasil na década de 70 através da abertura de inúmeras multinacionais, faz emergir a necessidade de mão-de-obra técnica e o aumento da demanda social por ensino superior. A fim de atender tais demandas, o governo edita em 1971 a lei 5.692, instituindo a profissionalização como universal e obrigatória no ensino de 2º grau. Além de tentar frear a demanda pelo ensino superior a medida foi uma tentativa de aumentar a oferta de mão-de-obra técnica. Também podemos qualificar como uma tentativa atrapalhada de se vencer o dualismo da educação brasileira com “a equiparação formal do curso secundário aos cursos técnicos, ou seja, tentou-se mudar o modelo humanístico/científico por um científico/tecnológico” (CURY, et al, 1982, p.22).

Esse dado, contudo, perdeu-se em meio a uma série de fatores. Por um lado, como já foi dito, os meios intelectuais ligados à educação, em sua maior parte, aceitavam, praticamente sem restrições, a Teoria do Capital Humano, cujo corolário mais evidente é que mais educação sempre significa melhor salário e mais promoção social. Por outro lado, na época da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus a situação era de otimismo. Em 1972, o próprio presidente do CFE dizia que "razões diversas, relacionadas com o desenvolvimento social e com o enriquecimento da Nação Brasileira nos últimos anos, tornaram grandemente oportunas as diretrizes emanadas da Lei 5.692/71, para a renovação do ensino de 2º grau" (BRASIL, 1972)¹⁶.

Assim, pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2.º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante, como se vê no art. 1º da Lei 5.692/71: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como

¹⁶ BRASIL. Leis, decretos, etc. Habilitações profissionais no ensino de 2º grau. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura; Brasília, INL, 1972.

elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". (CURY, et al, 1982, p.23)

Com esta nova política para o ensino profissionalizante, o SENAI também passa por modificações que reorientaram e redefiniram sua posição e funções na estrutura educacional do País. Como aponta Machado (1982, p.55), passa a ter inserção no Ensino Supletivo, ofertando cursos de aprendizagem, qualificação, suprimimento e suplência, em centros próprios. Oferta ainda, nas indústrias, treinamento operacional, cursos de qualificação profissional intensiva, especialização e aperfeiçoamento.

A profissionalização do ensino em nível de 2º Grau acabou por não cumprir as finalidades propostas pelo governo da ditadura, devido à falta de recursos financeiros e a falta de recursos materiais e humanos, capazes de manter tal estrutura. A lei 5.692¹⁷ de alto referencial tecnocrata foi alterada com a assinatura, pelo então presidente João Figueiredo, da Lei nº. 7.044 de 1982 que retira a obrigatoriedade do ensino profissional no 2º Grau, passando este a funcionar com um currículo voltado à formação geral sob a denominação de propedêutico. Para maior entendimento das alterações promovidas pela edição da nova lei, expomos a seguir tabela retirada da tese de doutorado do autor Jaílson Alves dos Santos.

TABELA¹⁸ COM A COMPARAÇÃO ENTRE AS LEIS 5.692/71 E 7044/82, NOS ARTIGOS 1º, 4º e 5º:

LEI 5.692/71	LEI 7.044/82
Art. 1º: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.	Art. 1º: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

¹⁷ Para o aprofundamento acerca da lei, recomendamos a leitura da Tese: *As Bases da Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico: As tramas das forças políticas nos bastidores do Congresso Nacional na tramitação da LDB (1988-1996)*. (SANTOS, 2006).

¹⁸ (SANTOS, 2006, p. 44)

<p>Art. 4º: Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.</p> <p>§3º: Para o ensino de 2º grau, o CFE fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido para cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.</p>	<p>Art. 4º: Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.</p> <p>§2º: A preparação para o trabalho no ensino de 2º grau poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.</p>
<p>Art. 5º § 1º: Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:</p> <p>b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.</p> <p>§2º: A parte de formação especial do currículo:</p> <p>a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.</p>	<p>Art. 5º § único: Na estruturação dos currículos, serão observadas as seguintes prescrições:</p> <p>e) para oferta de habilitação profissional são exigidos mínimos de conteúdos a serem fixados pelo CFE;</p> <p>f) para atender às peculiaridades regionais, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimo de conteúdo e duração previamente estabelecida na forma da alínea anterior.</p>

Fica evidente, ao compararmos os artigos citados das duas leis, a alteração acerca da obrigatoriedade do ensino técnico-profissional no ensino médio. O parágrafo 2º do artigo 4º da Lei 7.044/82 quando diz: “A preparação para o trabalho no ensino de 2º grau poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino”, põe fim à profissionalização compulsória, uma vez que concede aos estabelecimentos de ensino a opção pela oferta ou não de habilitações profissionais.

O Ensino Médio, portanto, não mais teria como objetivo, exposto no caput do artigo 1º da Lei 5.692/71, a qualificação para o trabalho, e sim, como reformulado no artigo 1º da Lei 7.044/82, a preparação para o trabalho medida que reformulou a concepção educacional desta modalidade de ensino. O Objetivo geral do ensino médio “passou a ser o de propiciar ao educando a formação no sentido de adaptar-se ao trabalho, e não o de lhe propiciar os conhecimentos necessários com vistas a habilitá-lo para o desempenho de determinada função ao término do curso de nível médio”. (SANTOS, 2006, p.44)

Outra lei importante para o entendimento do percurso da educação profissional no Brasil foi a Lei 6.297, de 15 de dezembro de 1975, que dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional. As empresas, pelo que determinava esta lei, detinham ampla liberdade para elaborarem projetos cuja finalidade seria o atendimento às suas necessidades específicas de mão-de-obra, e poderiam firmar convênios com o SENAI, SENAC e outras instituições desde que recebessem a aprovação do Ministério do Trabalho.

A partir da Lei 6.297, foi criado, por exemplo, o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), importante instituição que se mantém até hoje no ramo de recrutamento e formação profissional. Em função das necessidades da acumulação capitalista no Brasil, o ensino técnico passa a ser alvo de recomendações normativas, por parte dos órgãos educacionais dirigentes do Estado que buscavam, neste momento, a expansão e a melhoria deste ensino.

A recomendação que mais se destaca é a que se refere à necessidade de organizar os cursos, visando principalmente a solução de problemas da produção e a adaptação às necessidades empresariais e regionais. Assim, as escolas técnicas devem oferecer aqueles cursos que estejam em consonância com o mercado de trabalho local ou regional, e, para isto, devem se basear em pesquisas periódicas. Como a aplicação da tecnologia tem se pautado por constantes inovações, recomenda-se, também, que os cursos devem ser preparados com o objetivo principal de favorecer a adaptação do indivíduo às transformações que acontecem na realidade do trabalho. Raymundo Aragão¹⁹ ressalta inclusive a importância da participação direta das empresas no ensino técnico. Segundo ele, “a empresa tem que cooperar, técnica e financeiramente, com oferecimento de estágios para treinamento e com recursos para despesas com ensino e pesquisas, para que possa influir na seleção, tipo de formação e preparo dos técnicos de que carece, recebendo-os perfeitamente ajustados às suas necessidades e objetivos, e não como peças em bruto, carecendo de usinagem. Do contrário, terá que continuar a receber o diplomado e realizar gastos extraordinários, explícita e despercebidamente, com a adaptação do mesmo às peculiaridades da sua atividade”. (MACHADO, 1982, p.72)

Tratava-se da entrega da educação profissional ao projeto de desenvolvimento do setor industrial. A formação profissional de trabalhadores dóceis e que atendam às necessidades da produção para que a potencialize e reduza os custos, sem compromisso com a formação de um cidadão autônomo, capaz de refletir e interferir sobre sua realidade, enquanto trabalhador.

Em meados de 1970, o projeto de poder dos militares e o dito milagre econômico demonstravam sinais de enfraquecimento junto com “a crise do capitalismo internacional,

¹⁹ ARAGÃO, R. M. *Brasil Precisa Investir Mais na Educação*. In: BASTOS, H. *Educação para o Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Reper Ed., s/d.

gerando a estagflação, aumento do valor do petróleo e crise fiscal do Estado” (SILVEIRA, 2010, p. 150). Com a economia em crise, o regime militar perde apoio político e enfrenta forte pressão da sociedade civil realizando em 1982 eleições diretas para governadores nos estados, e em 1985, eleições indiretas para a presidência da república, dando fim ao regime militar com a eleição de Tancredo Neves, um civil, para o maior cargo político do país. No entanto, Tancredo morre antes de tomar posse, fato que fez seu vice, José Sarney, também um civil, assumir a cadeira de presidente.

Durante o governo Sarney, adjetivado por muitos historiadores como sendo um governo de transição de um regime ditatorial para o democrático, foi elaborada e promulgada a Constituição de 1988, apelidada de constituição cidadã, uma vez que trouxe em seu texto garantias aos direitos do cidadão e avanços na agenda social.

Os debates e negociações que antecederam à promulgação da Constituição de 1988, embora não tivessem conseguido assegurar a exclusividade do uso dos recursos públicos para as escolas públicas como defendiam os progressistas, foram suficientes pelo menos, para conseguir a garantia, de uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis, o que aconteceu pela primeira vez na legislação brasileira. (KUENZER, 1997, p.26)

Em seu artigo 208, a Constituição federal de 1988 determina “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Esta, sem dúvida, foi uma conquista dos movimentos sociais organizados que defendiam o caráter público da educação e a responsabilização do Estado no acesso a todos os níveis e etapas da educação brasileira. Infelizmente, mesmo tendo marcado na constituição como um dever, não foi o que aconteceu de forma plena como veremos nos próximos capítulos.

Em 1989, segundo Zibas (2001, p.76), o Banco Mundial (BM) publicou relatório de circulação restrita (WORLD BANK, 1989) diagnosticando as principais mazelas do ensino médio no Brasil. Tal documento apontava diversos caminhos que, segundo a autora, foram seguidos nos desdobramentos das políticas educacionais dos anos 1990, tendo como um dos exemplos o desmantelamento das escolas técnicas federais.

3. O NEOLIBERALISMO E A FLEXIBILIZAÇÃO.

3.1. Os Governos Neoliberais e os Organismos Multilaterais.

Embora o Congresso Nacional brasileiro tenha promulgado a Constituição Cidadã, inspirada e influenciada em grande parte pelo conceito e pelas políticas do Estado de bem-estar social que disputavam no cenário internacional, em décadas anteriores, com as políticas do Estado comunista, o que ocorria no mundo era o esgotamento deste modelo que “já se tornava anacrônico em face da globalização da economia e da reestruturação produtiva” (KUENZER, 1997, p.27).

Antes, porém, é importante relatar que o capitalismo passava por um processo de estagnação econômica, desemprego progressivo e inflação acelerada desde a década de 1970, provocando instabilidade e crise. Como resposta, inicia-se uma revolução antikeynesiana, que se estendeu pelas décadas posteriores. Hobsbawm (1995), em resumo, afirma que não se tratava apenas de uma batalha entre keynesianos e neoliberais, travada tecnicamente por economistas profissionais a fim de se buscar novos caminhos para o capitalismo, e sim:

Era uma guerra de ideologias incompatíveis. Os dois lados apresentavam argumentos econômicos. Os Keynesianos afirmavam que altos salários, pleno emprego e o Estado de Bem-estar haviam criado a demanda de consumo que alimentara a expansão, e que bombear mais demanda na economia era a melhor maneira de lidar com depressões econômicas. Os neoliberais afirmavam que a economia e a política da Era de Ouro impediam o controle da inflação e o corte de custos tanto no governo quanto nas empresas privadas, assim impedindo que os lucros, verdadeiro motor do crescimento econômico numa economia capitalista, aumentassem. De qualquer modo, afirmavam que a “mão invisível” smithiana do livre mercado tinha de produzir o maior crescimento da “Riqueza das Nações” e a melhor distribuição sustentável de riqueza e renda dentro dela; uma afirmação que os keynesianos negavam (HOBBSAWM, 1995, p.399).

A chegada ao poder de Margaret Thatcher, primeira mulher a assumir o cargo de primeira-ministra da Inglaterra, entre 1979 e 1990, é sintomática, já que é considerada por alguns estudiosos como a mãe do neoliberalismo²⁰, por ser a primeira governante a aplicar seus conceitos para atacar os problemas econômicos de sua época.

Thatcher assumiu a Inglaterra num período em que toda a Europa se encontrava num estágio de recessão econômica, com elevadas taxas de inflação e desemprego. Para tirar a

²⁰ Para melhor entendimento sobre o neoliberalismo, consultar: MORAES, R. C. C.. *Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?*. 1. ed. São Paulo: Senac, 2001. v. 1. 154p

Inglaterra desta crise ela inicia uma política de privatização das empresas estatais, austeridade nos gastos do governo e cortes de taxas e impostos a fim de incentivar a iniciativa privada. Em resumo, pôs fim aos investimentos públicos em obras e seguridade social advindos da política do Estado de bem-estar social, era a diminuição do Estado no que diz respeito ao social.

Os anos Thatcher, segundo Norris²¹, representaram um completo assalto aos valores que prevaleciam na Inglaterra desde o pós-guerra, quanto às políticas de bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores, entre outras, e que eram compartilhadas tanto por conservadores como por trabalhistas. Os conservadores lograram transformações tão extensas e radicais nesse período que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o Estado mínimo, pontos indisputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo. (SHIROMA et al, 2011, p.45)

No cenário brasileiro, vivíamos um ciclo de expansão desenvolvimentista com o milagre econômico, que durou dos anos de 1968 a 1973, e o protagonismo das duas edições do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), ou seja, “o modelo brasileiro de desenvolvimento tinha como principal objetivo moldar as instituições para transformar o Brasil em nação desenvolvida” (LIMA, 2009, p.40). Os militares aproveitaram o cenário favorável do mercado internacional e a “simpatia” dos EUA pelo regime brasileiro de 1964, para manter altas taxas de crescimento econômico.

No entanto, tal política que previa um aumento significativo do investimento público em infraestrutura, por exemplo, fez aumentar significativamente a dívida externa brasileira com a tomada de empréstimos estrangeiros. Como consequência, entre 1974 e 1979, a economia do país vive um ciclo de desaceleração, com a consequente queda da produção industrial e das taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). Tal situação é deflagrada após a crise do petróleo, em fins de 1973, quando o preço do barril do petróleo dispara em forte alta, influenciado pelo cartel dos países exportadores. Em resposta, o governo militar elaborou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), “um ambicioso programa de investimentos, que visava superar a crise sem sacrificar o desenvolvimento” (LIMA, 2009, p.43).

²¹ NORRIS, Christopher. *What's wrong with postmodernism? Hemsptead: Harvester/Wheatsheaf, 1990.*

O Plano Nacional de Desenvolvimento trouxe avanços à medida que torna o Brasil um dos países mais importantes da América Latina no que se refere ao setor industrial, estendendo o milagre do crescimento até 1980. Entretanto, contraditoriamente, tornou-se uma política de fachada para entrada de capitais estrangeiros²²; não resolveu a questão da internalização do progresso científico e tecnológico, mantendo a dependência tecnológica e a dependência financeira foi completável (BARRETO²³, 2000; SAES²⁴ apud SILVEIRA, 2010, p.58).

Com a depressão ocorrida em 1979-82, devido à segunda crise do petróleo, a economia mundial sofre novo abalo. A política econômica de forte intervenção do Estado na economia começa a ser alterada e, timidamente, o pensamento neoliberal começa a influenciar a agenda econômica do país. O casamento perfeito entre a iniciativa privada e os setores estatais que promoviam fortes insumos a fim de estimular a primeira, começou a dar sinais de esgotamento.

Os primeiros sinais de rompimento da harmoniosa convivência entre os setores estatal e privado surgiram ainda na década de 1970, quando a deterioração da situação macroeconômica e a necessidade de conter o ritmo de crescimento começaram a ficar claras. Como resultado imediato das tensões que surgiam, foram criados, em 1979, o Programa Nacional de Desburocratização e a SEST e, em 1981, a Comissão Especial de Desestatização. Contudo, o esforço de desestatização na década de 80, concentrou-se na tentativa de conter a expansão do setor produtivo estatal, com a privatização ocupando uma posição secundária nas preocupações dos responsáveis pela política econômica. Na década como um todo, 38 empresas tiveram seu controle transferido para o setor privado, com o Estado recebendo apenas pouco mais de 700 milhões de dólares por elas. (PINHEIRO; GIAMBIAGI, 1992, p.4)

O Brasil foi fortemente afetado pela segunda crise do petróleo e a década de 80 ficou conhecida, no plano econômico, como a década perdida. A inflação teve significativa aceleração, a elevação dos juros internacionais fez explodir a dívida externa, “ocorre alta dos preços de produtos importados, explosão dos juros e a derrocada dos preços de produtos primários exportados pelo país” (SILVEIRA, 2010, p.59).

Assim, o início da década de 1980 marca o esgotamento do modelo de desenvolvimento econômico adotado durante o regime militar e o Estado

²² Durante o II PND o governo militar evitou recorrer ao FMI, preferindo os euromercados onde os petrodólares eram negociados com taxas de juros baixas. (Nota da autora)

²³ BARRETO, Helena Motta Salles. *Crise e reforma do Estado Brasileiro*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2000.

²⁴ SAES, Alexandre Macchione. *Dependência brasileira: 40 anos de restrição ao financiamento da economia nacional (1964-2004)*. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra24/dependencia.htm>. Acesso em 20/01/2007 (Nota da autora)

apresenta sua capacidade de intervenção econômica totalmente demolida. Depois de aproximadamente cinquenta anos de adoção de políticas governamentais para o desenvolvimento, expressando o caráter intervencionista e protecionista do Estado, o processo de industrialização chegava ao estágio final. Contudo, as empresas nacionais, principalmente a pequena e média, não conseguiam garantir, por completo, a modernização dos processos produtivos e administrativos, além de permanecerem em situação bastante frágil na relação com o mercado internacional (LIMA, 2009, p.45).

Com a redemocratização, José Sarney assume a Presidência da República e um Estado praticamente falido. Seu Governo, além de liderar a transição do regime ditatorial para o regime democrático, teve que atuar firmemente na tentativa de recuperar a economia do país e, sobretudo, tentar controlar a hiperinflação.

Durante o período iniciado com José Sarney, passando por Collor de Mello, até Itamar Franco, as atenções dos governos estiveram voltadas para os ajustes interno e externo, visando à redução do déficit público com o objetivo de obter o equilíbrio no balanço de pagamento da dívida, o que resultou no refluxo da industrialização, queda de salários da classe trabalhadora, desemprego e outros impactos na área social. Entrementes, são colocados em prática vários planos, a exemplo do Plano Cruzado, Plano Bresser, Plano Verão, Plano Collor I e Plano Collor II (SILVEIRA, 2011, p.60).

Este cenário de crise acaba por fragilizar a hegemonia do nacional-desenvolvimentismo, em prática desde os anos de 1930, o que propiciaria e agilizaria a entrada e a interferência do pensamento neoliberal nas políticas econômicas e sociais do país nos anos 1990 em direção à primazia do mercado, contra a interferência do Estado.

Em 1989, o Brasil experimentou a primeira eleição direta para a Presidência da República depois de mais de vinte anos de Ditadura Militar. O segundo turno das eleições teve como postulantes ao cargo, Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), de tendência progressista, e, Fernando Collor de Mello, ex-governador de Alagoas, que renunciara ao mandato para concorrer à Presidência, recém-filiado ao nanico Partido da Reconstrução Nacional (PRN), recebendo o apoio dos setores mais conservadores da sociedade brasileira, sendo eles, empresários, meios de comunicação e grandes latifundiários.

Fernando Collor, que tinha como vice o senador mineiro Itamar Franco, venceu as eleições de dezembro de 1989, por uma estreita margem de votos, com um discurso de guardião da moralidade e com uma prática de disseminação do medo. Aproveitou-se dos

sinais de enfraquecimento da União Soviética para atribuir ao candidato Lula, representante da esquerda, os ideais comunistas que vinham perdendo força desde a queda do muro de Berlim, ocorrida em 9 de novembro de 1989. Comparando o processo vivenciado pela Inglaterra com o Brasil, Shiroma (2011) afirma:

As semelhanças com a história recente do Brasil dispensam comentários. Em terra *brasilis* a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, em 1990, iniciou a implementação do modelo inaugurado por Thatcher, pouco mais de dez anos antes. Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros. Rapidamente se desfez a aura populista e moralizante que havia caracterizado sua campanha, desmascarada pelo estilo modernizador e intervencionista que marcaria sua gestão até seu impedimento pelo Congresso Nacional, em 1992. (SHIROMA et al, 2011, p.46)

O governo de Fernando Collor de Mello promoveu políticas de desregulamentação e liberalização, como exemplo, a abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais num período em que a indústria nacional estava iniciando uma política de reestruturação do seu parque produtivo e não estava preparada para a concorrência externa. Tais ações sofreram, de forma decisiva, a influência do Consenso de Whashington, elaborado em 1989 e que produziu, através de economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, um conjunto de medidas e de ajustes macroeconômicos com regras que deveriam ser adotadas pelos países periféricos, sobretudo, da América Latina. Tratava-se de um instrumento poderoso para a consolidação hegemônica dos países do capitalismo central que ditavam tais regras baseadas na ideologia neoliberal, quando propunham disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, abertura comercial, privatização das estatais, desregulamentação e desburocratização. Em resumo, reformas estruturais com o objetivo de desregular e privatizar o setor público até alcançar a redução do Estado.

Rapidamente notou-se que a indústria nacional não estava preparada para uma concorrência direta com os produtos estrangeiros, faltava ao produto nacional tecnologia para tal disputa. Aos poucos, o Brasil foi constatando que as benesses do capitalismo moderno, com alta tecnologia e propagandeados pelo ideal de um mundo globalizado e interdependente, não chegaria facilmente. “Percebia-se que não se tratava de uma questão de tempo, mas da posição que cabia ao país na excludente divisão internacional do trabalho” (SHIROMA et al, 2011, p.47).

Dezoito meses depois de sua posse, Fernando Collor de Mello, abalado por escândalos de corrupção e enfraquecido pelo confisco da poupança promovido pelo Plano Collor, renuncia ao mandato após enfrentar fortes manifestações populares que pediam o seu impeachment. Uma Comissão Parlamentar de Inquérito considerou Collor e seus correligionários mais próximos culpados por uma série de acusações de corrupção, sua cassação chegou a ser votada pelo Senado, mas com sua renúncia durante sua votação o processo foi arquivado.

O mundo, que durante a guerra fria possuía uma estrutura de poder dividida entre duas superpotências, numa estrutura bipolar, entre EUA e URSS, passa a ter os Estados Unidos como país hegemônico no cenário internacional, após o fim da União Soviética em 1991. No Brasil, com a renúncia do presidente Collor, Itamar Franco assume a cadeira de Presidente da República sem divergir fortemente dos rumos da política econômica de seu antecessor, no entanto, promove algumas “mudanças significativas no sentido de reinserir o país nas finanças de mercado internacionalizadas” (SILVEIRA, 2010, p.63).

Flores (2005) em “*O Mercosul nos discursos do governo brasileiro (1985-94)*” faz um estudo sobre a política externa do governo Itamar num cenário de ascensão do EUA como única superpotência mundial. Em relação a diretrizes de sua política externa e a política de abertura econômica do governo anterior afirma:

De certa maneira, Itamar Franco promoveu expressiva alteração na política externa e na estratégia de abertura econômica. Quando ele assumiu o governo, o projeto de política exterior apresentava-se com dupla orientação: numa direção, o neoliberalismo; e noutra, desenvolvimentismo. Nessa época o país retornou, parcialmente, ao protecionismo, premido pela evasão cambial devido à falta de restrições às importações, que vinha desde o governo anterior. Ao fim de alguns meses, o presidente começou a imprimir uma política exterior que, em linhas gerais, mantinha o que havia sido estabelecido no governo anterior, embora ressaltando a condição do Brasil, diante dos compromissos assumidos, como país em desenvolvimento, sujeito, pois, às injunções que lhe eram inerentes (FLORES, 2005, p.93).

Durante o Governo Itamar, como símbolo que demonstra a grave crise econômica do período, ocorre a nomeação de quatro ministros da fazenda em pouco mais de um ano, na tentativa de estabilizar a economia do país. Somente com a nomeação de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em maio de 1993, estabiliza-se a economia através de vários ajustes, novos parâmetros financeiros para aliviar a pressão sobre os preços e a instauração do Plano Real. Mas, é importante atentar, como aponta Ianoni, persistia o ideário do desenvolvimentismo.

Até a reforma monetária de 1994, a hiperinflação era tão grave quanto difícil de ser resolvida. Grave, por prejudicar, ainda que desigualmente, um conjunto de atores e interesses, abrangendo capital, trabalho, estratos médios e os desfavorecidos em geral. E difícil de ser resolvida, mas menos por motivos técnicos do que por não haver consenso sobre o que e como fazer para superá-la. Embora o ideário neoliberal avançasse entre elites políticas e econômicas, atores ligados ao velho desenvolvimentismo ainda estavam em cena, como o próprio Itamar Franco o foi, sobretudo até meados de 1993. Um exemplo das dificuldades é FHC ter sido o quarto ministro da Fazenda em apenas sete meses de governo Itamar. E, na conjuntura pós-*impeachment* (1992-1994), os partidos de esquerda, então na oposição às reformas liberais, estavam fortes perante o eleitorado, conforme indicavam as pesquisas de intenção de voto (IANONI, 2009, p.153).

Com o plano real e a introdução de uma nova moeda, o Real, cujo valor foi fixado em relação ao dólar americano, R\$1,00 equivaleria a US\$1,00, a inflação atingiu índices civilizados. Com a economia estabilizada, o ministro da fazenda do governo Itamar, se cacifou para disputar as eleições de 1994.

Fernando Henrique Cardoso venceu as eleições no 1º turno contra os candidatos, Luís Inácio Lula da Silva, do PT, e, Enéas Carneiro, do Partido de Reedificação da Ordem Nacional, o PRONA. Sem dúvida, podemos afirmar que o Plano Real, que acabou com o período da hiperinflação no Brasil, foi determinante para a vitória em 1º turno do Presidente FHC.

Em 1995, FHC assume o poder, anunciando, como prioridade de seu governo, o desmantelamento do *Estado Vargasista*. Apoiado no Plano Real, o governo de Cardoso, por um lado, direcionou o Estado para os interesses da acumulação capitalista privada, sobretudo multinacional; e, por outro, para além dos marcos do *Estado Vargasista*, iniciou a desregulamentação dos direitos sociais garantidos pelas lutas populares expressas na Constituição de 1988.

Cabe lembrar que, nos anos de 1970, Fernando Henrique Cardoso afirmava que a especificidade latino-americana estava para além de uma burguesia pouco revolucionária; mais do que isso: as coalizões de poder derivavam de uma forma peculiar de inserção num processo de desenvolvimento movido pela acelerada internacionalização do mercado interno. Fernando Henrique Cardoso acreditava, e ainda acredita, que um país dependente pode jogar às margens das negociações internacionais e ainda manter a ordem democrática no plano interno. Nesse sentido, FHC assume a ideia de que o Brasil só poderia crescer se associado ao capital internacional (SILVEIRA, 2010, p.63).

Durante o governo FHC inicia-se a mais profunda reforma do Estado em direção a uma concepção neoliberal de Estado, ao ponto do presidente ser denominado por alguns estudiosos como sendo o príncipe do neoliberalismo. Com a eleição em 1º turno e com o

sucesso do Plano Real, o governo de Fernando Henrique Cardoso passa a deter maioria no Congresso Nacional e aprova uma série de reformas que colocou o mercado como norteador das políticas de Estado em detrimento à agenda social.

O Governo identificou quatro grandes problemas que o Estado brasileiro devia enfrentar para cumprir a meta da reconstrução do Estado: o tamanho do Estado; a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança e da governabilidade. Com o objetivo de sanar estes problemas e de “quebrar com o clientelismo e o burocratismo”, a intervenção do governo nos programas de infra-estrutura foram realizados em parceria com a iniciativa privada; os programas sociais foram descentralizados administrativamente para as esferas subnacionais e em parceria com o terceiro setor; e o controle das políticas sociais tem ocorrido através das agências reguladoras. Assim, o projeto de reforma do Estado brasileiro está ancorado sob três eixos básicos: a privatização, a publicização e a terceirização (SILVA, 2001, p. 85).

De acordo com Silva (2001), neste processo de redefinição das funções do Estado, passariam a ser atividades exclusivas do Estado, as funções de legislar, regular, julgar, policiar, fiscalizar, definir políticas e fomentar. Em relação aos serviços sociais e científicos o Estado os financiaria e seriam prestados por organizações não-estatais. Além do que, foi dada ênfase as reformas econômicas, como a privatização, a liberalização comercial e a abertura externa com o objetivo de solucionar a crise da economia brasileira e garantir as condições de inserção do país na economia globalizada.

No Brasil, o neoliberalismo, iniciado no governo Collor de Mello e desenvolvido no período de FHC, acarretou o desemprego, a precarização do trabalho e a exclusão social. Nesse período, o parque produtivo foi alterado e retraído pela política de privatização de estatais, especialmente pelas indústrias de siderurgia, telecomunicações e energia elétrica, o que modificou o tripé de sustentação da economia brasileira – capital nacional, capital internacional e setor produtivo brasileiro –, elevando sobremodo a integração/subserviência do país ao capitalismo central (SILVEIRA, 2010, p.85).

A agenda neoliberal no Brasil iniciada timidamente ainda na década de 1980 e levada ao pé da letra pelo governo FHC, com a abertura do Brasil ao mercado internacional, através de políticas de liberalização e desregulamentação, passou a ter ressonância nas práticas educativas. Com a perda da competitividade dos produtos nacionais frente aos produtos importados com maior tecnologia a baixos custos, inicia-se uma busca por maior competitividade da indústria nacional.

A literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970 – e, como vimos, com forte presença nas políticas educacionais do regime militar -, afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*. (SHIROMA et al, 2011, p.47)

A alteração da função do Estado se fez necessário para acompanhar as mudanças no modelo de organização produtiva, a nova dinâmica internacional, com a globalização, fez emergir um novo modelo de produção baseado na flexibilidade da qualidade e da quantidade.

A reestruturação produtiva significou a necessidade de buscar novas formas de concepção sobre normas, distribuição e repartição da produção, tendo por base a flexibilização produtiva, a intensificação do trabalho, o modelo cooperativo de organização sindical e a adoção de práticas diferenciadas de gestão do trabalho. Tratava-se de um conjunto de transformações – de ordem técnica e política – que viabilizassem novas condições de acumulação (LIMA, 2009, p.61).

Concordando com Lima, a autora Kuenzer (2012, p. 159) aponta o “esgotamento do fordismo e do Keinesianismo na contenção das contradições inerentes ao capitalismo”, o capitalismo necessitava, portanto, de outro modelo que justificasse e garantisse sua hegemonia sobre os processos de produção. Tornava-se necessário a acomodação de um discurso que garantisse seus interesses “nas relações entre Estado, capital e trabalho expressas nas políticas públicas, nas formas de organizar e gerir o processo de trabalho, nas tecnologias de base física, e assim por diante”. A autora aponta para um novo modelo norteador para a produtividade que exigiria uma nova diretriz para a formação do trabalhador:

O enfrentamento dos impactos negativos das formas de rigidez sobre as taxas de lucro passou a exigir a racionalização, reestruturação e intensificação do controle sobre o trabalho, o investimento em novas tecnologias, a automação, a busca de novas linhas de produto e de nichos de mercado que permitissem rapidamente adequar a produção, qualitativa e quantitativamente, às demandas dos clientes. O toyotismo apresentou novas experiências na organização industrial e na vida social, que vão dar forma, na análise de Harvey, a um novo regime de acumulação, chamado por ele de flexível, que irá levar a novas relações entre a economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização (KUENZER, 2012, p.159).

O novo modelo de acumulação capitalista se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, gerando a flexibilização das leis trabalhistas, a redução de salários, a desmobilização dos movimentos sindicais e conseqüente desemprego estrutural. O processo da globalização cumpriu um papel estratégico como ideário para facilitar o livre trânsito do capital financeiro e da reestruturação produtiva.

A forma que assume a globalização neste fim de século tem uma especificidade que é, em sua essência, o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar social. É, também, neste sentido, uma revanche contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como conseqüência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social (FRIGOTTO, 2012, p.65).

Frigotto ainda destaca o papel dos Organismos Multilaterais na garantia dos interesses capitalistas e na relação desigual entre países centrais e periféricos. Os países periféricos, segundo o autor, diminuem sua soberania e põem em risco sua estabilidade uma vez que passam a seguir os ditames e a fiscalização destes organismos pela tomada de empréstimos internacionais. “O processo de globalização dá aos grupos econômicos, mormente ao capital financeiro, mais poder que os estados nacionais” (FRIGOTTO, 2012, p.68). O autor aponta as reformas do Estado, baseadas no ideário neoliberal, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e a privatização, como sendo políticas oficiais de desmonte da sociedade salarial e que propiciam o desemprego estrutural, que por último cumpre papel importante para a manutenção do processo de acumulação.

As mudanças científicas e técnicas de natureza digital-molecular – cada vez mais concentradas nos grandes grupos detentores do capital, permitem, ao mesmo tempo, vários fenômenos: os centros hegemônicos do capital impõem os seus interesses às demais nações, penetrando em seus mercados e restringindo que estas possam fazer o mesmo. As políticas da Organização Mundial do Comércio (OMC), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BIRD) visam preservar estes interesses. Um exemplo desta relação se explicita nos termos que buscam impor o tratado de Livre Comércio das Américas (ALCA). Estes mesmos centros deslocam seus investimentos produtivos ou especulativos para onde dão mais lucro sem nenhum compromisso com as populações locais; por fim, a estratégia dos setores produtivos é incorporar cada vez mais tecnologia e novas formas organizacionais, aumentando a produtividade e exigindo cada vez menos trabalhadores. Produz-se socialmente o fenômeno que se denomina *crise estrutural do emprego* ou *crise do trabalho assalariado*. Por outro lado, a

forma predatória do desenvolvimento vem acabando com as bases da vida pela destruição do meio ambiente. (FRIGOTTO, 2012, p.69)

Outra política que contribui para o desemprego estrutural e se beneficia do afrouxamento dos direitos trabalhistas é a terceirização. Este novo conceito e prática foram disseminados tanto para governos como para empresas privadas a fim de se reduzir custos. A terceirização transfere para o setor privado, no caso do governo, ou para outra empresa, mediante contrato, a prestação de serviços básicos, como os de limpeza e transporte. Em relação especificamente ao processo de terceirização no setor privado, Lima aponta que:

Com a terceirização, as empresas conseguiram maior flexibilidade na utilização do capital e do trabalho, objetivando a máxima redução de custos, tanto os que se referem à ociosidade dos fatores produtivos quanto os dos riscos advindos da instabilidade e da variação do mercado. Esse processo materializou o aumento da produtividade, mas também a redução dos postos de trabalho (LIMA, 2009, p.63).

Para atender a este novo modelo de acumulação, o trabalhador precisava se readequar aos novos padrões de produtividade. Era preciso, portanto, readequar as políticas educacionais para formação deste profissional. Nesta direção, como veremos no próximo tópico, “a expansão do ensino médio também para a classe trabalhadora na modalidade de educação geral, resultou da necessidade de ajustes na formação de trabalhadores para atender às demandas do novo regime de acumulação” (KUENZER, 2012, p.160).

Numa tentativa de justificar o cenário de modernização excludente, com o avanço da globalização, mas por outro lado, o aumento do desemprego, o Estado, seguindo uma agenda pautada pelos organismos internacionais, passa a propagar o discurso da educação para a empregabilidade que assim como a teoria do capital humano, tenta responsabilizar o indivíduo e sua falta de formação adequada à política macroeconômica excludente. Nesta direção, Shiroma (2011, p.47) afirma que, repetindo a velha máxima salvacionista, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990. Os organismos multilaterais propalaram esse “ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia”.

A política educacional dos anos de 1990, no Brasil e na América Latina, sofre forte influência dos organismos internacionais, como exemplo, o Banco Mundial, o FMI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO, e, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, a CEPAL.

No entanto, o Banco Mundial desempenha o papel de destaque tornando-se um importante ator social, através da efetivação de empréstimos internacionais, influente nas formulações das concepções políticas das reformas dos sistemas de ensino dos países latino-americanos e caribenhos. As reformas educacionais influenciadas por esses organismos seguiam a ideologia do livre mercado e da flexibilização para melhor fluidez do capital transnacional.

Ocorreram ao longo da década de 1990 vários eventos internacionais organizados a fim de traçar diretrizes gerais para o mundo globalizado. O primeiro grande evento foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien, Tailândia, financiado pela UNESCO, pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial.

Este evento traçou uma série de metas e acordos firmados por países com alto nível de analfabetismo no mundo, sendo eles o grupo do E9, formado por Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão com o objetivo de vencer o analfabetismo.

Entre as condições alinhadas, ressalta fortemente a ideia de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas a realizar essa tarefa social, pois o que está em risco, segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais, é nada mais nada menos que a paz mundial! Paz necessária e a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despende nos documentos gerados por uma avalanche de seminários realizados no Brasil, após o de Jomtien (SHIROMA, 2011, p.52).

Contraditoriamente, fica claro o direcionamento de desobrigar o Estado da responsabilidade de cumprir sozinho o seu papel de promotor e financiador de uma educação pública para todos. Abre-se a possibilidade de parcerias, como as que seriam realizadas no Governo FHC, com Organizações Não-Governamentais, para a promoção da educação e, especialmente, promoção da alfabetização.

Outra ideia difundida nesta conferência foi a de que a educação deveria realizar as *necessidades básicas de aprendizagem* (NEBA) de crianças, jovens e adultos. Em resumo, referiam-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas.

Defendia-se, entretanto, que, sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as necessidades básicas de

aprendizagem, o que significava obter meios apropriados para satisfazê-las, que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial, entre outros), e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo (SHIROMA, 2011, p.49).

Shiroma continua apontando a contradição do discurso da Conferência Mundial de Educação para todos, ao defender o discurso do “para todos” e defender, por outro lado, uma metodologia de diferenciação e exclusão como a NEBA.

Um primeiro problema aqui enfrentado refere-se à expressão “para todos” que sugeria uma universalização da educação básica, que no Brasil compreendia desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia. Em segundo lugar, alguns autores compreenderam o conceito NEBA em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Reeditava-se o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que, se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta (SHIROMA, 2011, p.52).

Ainda de acordo com a autora, nesta mesma direção a CEPAL lançava um documento econômico sob o título *Transformación productiva com equidade* que alertava sobre a urgente necessidade de implementação de mudanças educacionais para atender a reestruturação produtiva em curso.

Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA, 2011, p.53).

Para atender às necessidades do novo modelo de acumulação e dentro do ideário da globalização, emerge o conceito das competências. No período da chamada nova revolução tecnológica e industrial, com a mudança da tecnologia com base microeletrônica mediante informatização e robotização, necessita-se de um trabalhador com capacidade de análise e solução de problemas em equipe (DELPHINO, 2010, p. 138).

O toyotismo, substituto do modelo taylorista/fordista, como já vimos, aposta na qualidade total dos produtos, na flexibilização, investe na redução de custos e no

enxugamento da necessidade de mão de obra. Para que se alcançasse este nível de otimização da produção e com o alto padrão de qualidade a formação do profissional também deveria responder a estes novos valores para contribuir com o novo processo de produção. Neste contexto, emerge o conceito de competências na área educacional.

O novo paradigma afirma, assim, a desqualificação do antigo trabalhador para atender às novas exigências produtivas. Mas, de outro lado, descortina as possibilidades de requalificação desencadeadas pelas próprias características inovadoras do paradigma que passa a orientar a produção (e também, em boa parte, os serviços).

O chamado “modelo de competência” surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. Por outro lado, embora seu desenvolvimento dependa da correlação de forças entre os envolvidos, tende, por sua ênfase na individualização e nos resultados, a privilegiar a negociação ao embate, o envolvimento à postura crítica. (FERRETTI, 1997, p.229).

O toyotismo passou a influenciar a área educacional, ao longo dos anos 1990, a partir da influência dos organismos internacionais, o papel da escola foi sendo redimensionado para atender a esta nova demanda. As reformas nos sistemas de ensino visam torná-lo mais diversificado, flexível e mais competitivo numa clara tendência de atrelar a educação à base econômica da sociedade. Ou seja, era a introdução da lógica do mercado e sua lógica produtivista no ambiente escolar.

Os governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e, sobretudo, o de FHC fizeram cumprir as determinações desta nova concepção alardeada pelas instituições internacionais. As reformas educacionais dos anos de 1990 aceleraram o processo de colocar a escola como reprodutora deste novo pensamento hegemônico e à serviço da lógica do capital, atrelada ao setor produtivo e compromissada com a transmissão de informações e de conhecimentos úteis às exigências do mercado. A escola deve estar à serviço da sociedade e não de um projeto capitalista e/ou produtivista.

3.2 A LDB e o Ensino Médio

É durante o governo José Sarney que se inicia em 28 de novembro de 1988, na Câmara dos Deputados, a tramitação do Projeto de Lei (PL) nº 1258, também denominado projeto original da LDB, o qual fixava as diretrizes e as bases da educação nacional, de autoria do Deputado Octávio Elísio (PSDB-MG). O Projeto original da LDB de Octávio Elísio reproduziu, segundo Santos (2006, p.160), na íntegra, a concepção de uma parcela de educadores que, tendo como uma das principais lideranças o Professor Dermeval Saviani, elaboraram uma proposta de LDB, fundada na teoria marxista, defendendo uma educação fundamental que abrangesse à faixa etária dos zero aos dezessete anos e que estabelecesse como objetivo geral o desenvolvimento omnilateral dos educandos para que estes pudessem participar ativamente da sociedade.

E quanto ao ensino de segundo grau, ainda de acordo com Santos (2006, p.160), o projeto estabelecia que a educação escolar fosse ministrada apenas na língua nacional e teria como objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

Saviani (1989) nos ensina que a politécnica é o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo moderno e da compreensão das diferentes modalidades de trabalho.

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, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno. (SAVIANI, 1989, p.17)

Nesta mesma direção, Frigotto (1988) na aula inaugural de fundação, em quatorze de março de 1988, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação FIOCRUZ expõe as suas expectativas acerca do projeto político e pedagógico da unidade educacional:

Esta se funda numa concepção omnilateral de homem. Homem que se produz mediante o trabalho, mas que este não se reduz ao trabalho produtivo material. Homem enquanto natureza, indivíduo e sobretudo relação social. Omnilateralidade que envolve trabalho produtivo material, trabalho

enquanto arte, estética, poesia, lazer (mundo da liberdade). A politecnia, busca, de outra parte, contrapor-se ao homem unilateral e a formação e educação dimensionadas sobre o especialismo, tecnicismo, profissionalismo. A politecnia implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões. (FRIGOTTO, 1988, p.442)

Frigotto (1988) e Saviani (1989) defendem uma educação escolar e um ensino de segundo grau estruturado a partir da relação entre educação e trabalho, dentro de uma perspectiva de formação politécnica com capacidade de articulação entre teoria e prática que instrumentalizasse o aluno no domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizados na produção moderna além de propiciar aos alunos uma formação autônoma capaz de despertar consciência política para a interferência desse jovem na sociedade, a fim de ensejar a transformação social.

Com a queda da ditadura militar, os partidos políticos, o sindicalismo e os movimentos sociais passaram a interferir de forma mais organizada e contundente na elaboração da nova constituição o que propiciou a consagração de uma Carta Magna que dava garantias a uma ampla agenda de políticas sociais. No campo educacional, as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), utilizando o conceito metodológico do materialismo histórico dialético em Marx, e o crescimento de associações educacionais e sindicatos docentes, organizaram o Campo político que defendia uma concepção de formação omnilateral do homem.

Estas instituições se organizaram através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que surge “como sendo uma das expressões da sociedade civil, na segunda metade da década de oitenta, enquanto um movimento social, constituindo-se num mecanismo de pressão sobre o legislativo”. O FNDEP buscava garantir na nova constituição e depois na LDB, a melhoria da educação pública e a sua gratuidade em todos os seus níveis (SANTOS, 2006, p.94).

Estes setores defendiam a necessidade de se ultrapassar a dualidade estrutural do ensino. Baseados na concepção da escola unitária, estes grupos rejeitavam a perspectiva de formar um trabalhador adestrado para o mercado de trabalho, preparado para assumir determinada função no processo de trabalho, tal como uma peça do quebra-cabeça sem noção do todo.

O longo percurso da LDB, iniciado em 1988 até 1996, demonstra, como haveria de ser, a dificuldade de se chegar a um consenso. Estava em disputa dois modelos conflitantes de educação, um defendido pelo campo da esquerda, baseado na escola politécnica e unitária, e,

outro, do campo político do pensamento hegemônico e conservador, voltado para o atendimento dos interesses do capital e mercado de trabalho.

Este último, como veremos a seguir, contava com a contribuição dos direcionamentos ditados pelos organismos internacionais, além da contribuição da Confederação Nacional da Indústria, do SENAI e de intelectuais orgânicos como a autora Guiomar Namó de Mello que propagava a “ideia de que o Estado devesse responder pelas políticas sociais recorrendo à noção de *público não estatal* e usava o mote *mais cidadania, melhor governo, menos Estado*” (SHIROMA, 2011, p.69), numa clara alusão aos ideais neoliberais. Estes setores “reclamavam mudanças na educação, sob o argumento das mudanças tecnológicas, centrando seu foco, todavia, na concepção de educação polivalente para um trabalhador multifuncional, adaptado, subserviente ao mercado” (FRIGOTTO, 2006, p.40).

Com a eleição de Collor para a presidência, a agenda neoliberal ganha força e com a nova conjuntura do Congresso Nacional recém empossado, cresce a resistência ao PL - 1.258/88 da Câmara Federal, por fazer menção a uma concepção de educação politécnica. Ganha força, portanto, o pensamento conservador que se sente contemplado pela proposta do senador Darcy Ribeiro que apresenta um novo projeto de lei nº 67/92 pelo Senado Federal que concorria com a proposta da Câmara e que vinha recebendo apoio, dentre outros, pelos então senadores Fernando Henrique Cardoso e Marco Maciel, que tomariam posse em 1995, como, respectivamente, presidente e vice-presidente do Brasil.

No que se refere à formação técnico-profissional, o PL 67/92 não é dirigido apenas aos alunos que concluíram o ensino médio, tendo em vista o seu art. 40, abre a possibilidade de ingresso para os *trabalhadores em geral*, sem especificar o seu nível de escolaridade, nem tampouco a sua experiência em termos profissionais.

Outro aspecto que nos chama atenção no Projeto de LDB de Darcy Ribeiro, está no fato de que a formação técnico-profissional tem a *finalidade de atender às necessidades do mercado de trabalho, e aos interesses da produção*, sendo que esta modalidade de ensino, se ofertada no ambiente de trabalho ou em instituições especializadas, não tem nenhuma vinculação obrigatória com o ensino regular e supletivo (SANTOS, 2006, p. 181).

A proposta do então senador Darcy Ribeiro era a que melhor representava o campo político interessado numa agenda neoliberal para a educação delegando à educação um reducionismo que a vinculava a uma configuração economicista e produtivista. Qualificado pelo próprio senador Darcy Ribeiro, como um projeto enxuto e direto, este passou “a se tornar uma peça na qual se conformaram as concepções da visão liberal-conservadora no campo da

educação, as quais se inspiravam nas propostas dos organismos multilaterais” (SANTOS, 2006, p.182).

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso ao cargo de Presidente da República já no primeiro turno, recebendo 54,27% dos votos válidos, FHC goza de grande legitimidade e apoio do Congresso Nacional para empreender as reformas do Estado e, especificamente, a da educação. O projeto de lei de Darcy Ribeiro é abraçado pelo novo executivo federal, especificamente, o Ministério da Educação por ser “compatível com a concepção dos representantes deste órgão, ou seja, a de aprovar uma lei de diretrizes e bases generalista, de modo a propiciar a regulamentação dos temas mais polêmicos, via CNE ou até mesmo por decreto, como foi o caso da educação profissional” (SANTOS, 2006, p.189).

Ao longo dos anos 1980, a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, *omnilateral* e politênica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. 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 (CIAVATTA; MARISE, 2011, p.30).

No governo FHC é promulgada a nova LDB, a Lei nº. 9.394 de 1996, que embora sob a égide de um governo neoliberal trouxe importantes avanços para a organização da educação brasileira. No entanto, não podemos deixar de citar seu caráter minimalista e generalista, com um breve capítulo destinado a Educação Profissional, que posteriormente seria reforçado através de um decreto. Fernando Henrique Cardoso na contramão das recentes conquistas dos movimentos sociais, em garantir na constituição um Estado provedor de uma política social consistente, dá início a um desmonte da responsabilidade do Estado com a agenda social, baseado no conceito de Estado Mínimo. O governo seguia à risca a cartilha do Banco Mundial promovendo uma agenda de sucateamento do ensino superior público e tendo como prioridade absoluta o ensino fundamental.

Luiz Antônio Cunha (1998) nos ajuda a entender o percurso da educação profissional após a da Lei nº. 7.044 de 1982, que extingue a profissionalização compulsória da Lei nº. 5.692 de 71, até o primeiro governo FHC:

Desde então, o 2º grau permanece uma espécie de segmento rejeitado do sistema educacional, definido pela dupla negação: nem 1º grau, nem superior. Como a função propedêutica era algo de que não se abria mão – nem os estudantes nem os empresários do ensino – os exames vestibulares (programas, livros, tipos de provas, cronogramas) assumiram a direção do currículo.

Pois bem, deparamo-nos, agora, com uma nova política do Ministério da Educação para o ensino de 2º grau e as escolas técnicas, expressa na LDB-96 e no decreto 2.208/97. As escolas técnicas, de modelo que se queria generalizar na época de plena vigência da lei 5.692/71, passaram a vilãs. Ao contrário da tendência à unificação, ensaiada nos anos 30 e avançada dos anos 50 aos 70, pretende-se, agora, restaurar a dualidade, mediante a distinção institucional e curricular entre o ensino técnico e o ensino médio geral, que alguns insistem chama-lo de “acadêmico”. (CUNHA, 1998, p.68)

As reformas educacionais do Governo FHC foram ditadas pela cartilha do Banco Mundial e apoiadas pelo campo político que se formou em torno da defesa do ideário neoliberal. A concepção da escola unitária e politécnica como aponta Cunha foi derrotada. Na mesma direção Kuenzer afirma:

Esta proposta foi derrotada pelos intelectuais orgânicos ao capital, que ocupavam o poder nos anos 90, apoiados no discurso do Banco Mundial, que mostrava a irracionalidade do investimento em ensino técnico para a classe trabalhadora; essa modalidade, além de cara, era usada como forma de acesso ao ensino superior. E, além disso, dado que era uma formação rígida, orgânica à forma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho, era anacrônica em relação à nova base técnica definida pela microeletrônica, que demandava profissionais flexíveis. Essa flexibilidade seria resultado da educação geral, e não da educação técnica. Ademais, nos documentos do Banco Mundial ficava explícita a compreensão que, para os mais pobres, bastava o ensino fundamental; mais do que isso, dada a restrição dos empregos formais, a educação seria custo, e não investimento, o que onerava ainda mais os orçamentos públicos dos países periféricos. (KUENZER, 2012, p.160).

A nomeação do economista Paulo Renato Souza para o Ministério da Educação não deixava dúvidas acerca do caráter economicista e empresarial a que a educação fora reduzida. Além do Banco Mundial, a Confederação Nacional da Indústria também foi um ator social importante na disputa pela reforma do sistema de ensino brasileiro, apoiando a reforma educacional empreendidas por Paulo Renato.

Um dos principais fatores que motivou a (re)inserção da CNI na cena do debate em torno dos problemas existentes no campo da educação, estava situado na incompatibilidade que existia entre o que estava sendo produzido pelo sistema educacional brasileiro, e as novas exigências, em termos de níveis de escolaridade, demandadas pela necessidade de modernização do

sistema produtivo, requisito básico para que a empresa brasileira viesse a se tornar competitiva, e dessa forma poder se integrar no cenário econômico internacional.

Essa preocupação ficou explicitada claramente no documento “*Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil*”, elaborado pelo Grupo de Avaliação da Competitividade Industrial da CNI. O documento advertia que um dos principais obstáculos para a implantação de uma política brasileira de desenvolvimento tecnológico, com o fito de garantir o crescimento e a eficiência do sistema produtivo do país, estava centrado na fragilidade do nosso sistema educacional, que dificultava a formação de recursos humanos [...] (SANTOS, 2006, p.89).

A educação profissional na nova LDB foi abordada em um capítulo especial, composto por apenas quatro artigos no corpo da lei e depois por meio dos dispositivos regulamentadores como o Decreto n. 2.208/97 e a Portaria n.646/97. No capítulo da LDB, a educação profissional organiza-se em três níveis de ensino.

- a) Básico: destina-se à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia. Salvo nos casos em que a agência educacional promotora exija conhecimento ou competências prévias.
- b) Técnico: destina-se a proporcionar habilitação profissional de técnico de nível médio a alunos matriculados no ensino médio ou egressos desta modalidade de ensino, podendo ser oferecido, assim, de forma concomitante ou sequencial a este. Também engloba as respectivas especializações e qualificações técnicas.
- c) Tecnológico: são cursos de nível superior, destinados à formação vinculada à aplicação técnico-científica do conhecimento. Enquanto o bacharelado possui caráter mais acadêmico, o tecnológico acentua a especificidade técnica em detrimento ao acadêmico.

O Decreto n. 2.208/97 regulamentou a educação profissional numa concepção aligeirada e fragmentada, propiciando a reedição de uma política dual. Acaba por proibir o ensino médio integrado, a fim de acelerar e simplificar a formação, reduzindo custos, e define as competências como elemento norteador da matriz curricular. Tal direcionamento sofreu forte influência da agenda macroeconômica do Consenso de Washington, a formação por competência é um dos fatores que reduzem a educação aos interesses do mercado de trabalho.

Com o fim dos cursos de ensino médio integrado e essa nova concepção de educação profissional, passa a ocorrer, um abandono paulatino, de cursos técnicos gratuitos de nível

médio no Brasil. Tratava-se, em certa medida, da “desresponsabilização da União para com o financiamento da educação básica” (DUARTE, 2005, P.822).

A acepção fundamental desta concepção de educação tecnológica encontra-se na visão neoliberal de mundo voltada para modernização sustentada pelo binômio da competitividade – qualidade e produtividade -, na qual o Estado brasileiro, na busca pela retomada do crescimento econômico, transfere para a individualidade de jovens e trabalhadores a responsabilidade de adquirir competências e habilidades de natureza tanto operacional, quanto conceitual, a fim de se inserirem na empregabilidade (SILVA, 2010, p.193).

O Decreto nº. 2.208 de 1997 regulamenta a educação profissional e traz conceitos como flexibilização, competências e habilidades e, em síntese, ocorre a articulação da educação profissional ao ensino médio, no entanto, de forma independente, “resgatando a dualidade estrutural e a concepção taylorista-fordista que desvincula o saber acadêmico do saber prático, criando, ainda, categorias diferenciadas dentro de uma mesma formação” (MÜLLER, 2010, p.203).

Este modelo educacional desenvolvido no governo FHC atribui ao sujeito a responsabilidade por todo o processo de formação profissional, desde sua qualificação através de suas competências, até a sua constante atualização a fim de se tornar empregável, nos moldes da flexibilização, para o mercado de trabalho.

O Decreto n. 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET. Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003)²⁵, onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana. (FRIGOTTO, 2007, p.1139)

A autora Zuleide da Silveira (2010, p.210), seguindo a mesma interpretação que vimos em Frigotto (2007), comenta como o Decreto de 1997 afetou a rede dos CEFETs (Centro Federal de Educação Tecnológica), em especial o CEFET/RJ, instituição, como menciona a autora, reconhecida pela qualidade de suas ofertas educacionais na área da educação profissional.

²⁵ SAVIANI, D. *O Choque Teórico da Politecnia*. Trabalho, Educação & Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 115-130, 2003.

Porém, se por um lado a instituição é reconhecida pela qualidade de suas ofertas educacionais, por outro, vive sérios problemas, em função da política neoliberal adotada pelo Estado, sendo um dos mais graves a reforma do ensino médio e técnico, promovida pelo Decreto n°. 2.208/97. A reforma exigia que, na formação do curso técnico, os alunos tivessem em seu currículo, apenas, as disciplinas técnicas específicas. Essa modificação, engendrada pela concepção de educação tecnológica em sua fase já amadurecida nos anos de 1990, acabou por retirar a riqueza da formação propiciada até então pelo CEFET/RJ, que, desde o início de suas atividades letivas em 1920, oferecia em um único currículo disciplinas de formação geral e de formação específica. Ou, em outras palavras, a educação que restabelece o vínculo com o trabalho concreto, na perspectiva da luta emancipadora, é preterida quando, em 1998, o CEFET/RJ deixa de oferecer, pela primeira vez na sua história, cursos técnicos de nível médio na forma integrada, passando a oferecer, separadamente, o ensino médio da educação profissional de nível técnico. (SILVEIRA, 2010, p.210)

A educação profissional no governo FHC, diferente do ensino fundamental, não era uma prioridade, toda a legislação e a regulamentação através das diretrizes curriculares foram orientadas, em sua grande maioria, para uma lógica aligeirada em formato de cursos rápidos e que deveriam ser, preferencialmente, ofertados pela iniciativa privada. Prova disso é o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), utilizado pelo governo como compensação pela reforma da educação profissional, fruto de acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que vigora de 1997 a 2003, e que promove uma verdadeira inflexão de matrículas da educação profissional de instituições públicas para instituições privadas.

Com a ascensão do primeiro presidente operário do Brasil em janeiro de 2003, data da posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, cresce a expectativa por mudanças estruturais na área da educação profissional, sobretudo, pela forte oposição que Lula e o Partido dos Trabalhadores faziam ao governo FHC. Uma das principais bandeiras dos movimentos sociais ligados à educação era a revogação do Decreto n°. 2.208/97, “uma espécie de símbolo da desastrosa política educacional da era Cardoso” (FRIGOTTO, 2007, p.1141).

Em 2004, durante o primeiro governo Lula, o Decreto n°. 2.208/97 é revogado através da promulgação do Decreto n°. 5.154 de 2004, facultando às instituições de ensino profissional do país oferecer, além do ensino técnico concomitante ao ensino médio, a forma integrada (ensino médio e técnico em um único curso) e, ainda, a forma subsequente para aqueles que tenham concluído o ensino médio.

O novo decreto, ao apresentar a prerrogativa de as escolas oferecerem o ensino médio integrado ao ensino técnico, traz em seu bojo a discussão sobre a formação integral de crianças, jovens e adultos que vivem em uma

sociedade cindida em classes. Se de um lado o referido decreto não garante a implementação do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, deixando às escolas, gestores, professores e alunos a decisão de romper ou não com a dualidade estrutural que permeia a sociedade brasileira; de outro, o decreto avança ao trazer, para o interior das escolas, a perspectiva da formação integral (CIAVATTA²⁶, 2005, p. 102 *apud* SILVEIRA, 2010, P.211).

²⁶ CIAVATTA, Maria. *A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: Frigotto, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E O PROGRAMA DUPLA ESCOLA

O Brasil, no fim do governo FHC, passava por uma forte crise de credibilidade internacional, com um risco país recorde, inflação anual de 12,53% e o dólar chegando a ultrapassar os R\$4,00. Era, como alguns economistas denominam, o risco Lula, já que o candidato à presidência pelo PT, tradicionalmente um partido de esquerda, vinha obtendo bom desempenho nas pesquisas eleitorais. Este bom desempenho de um candidato de esquerda, fez com que os setores conservadores e os investidores internacionais temessem que ao chegar ao poder Lula alterasse a estrutura macroeconômica do país.

Com a instabilidade política gerada por esta desconfiança, o Partido dos Trabalhadores lança a “Carta ao povo brasileiro” que afirmava que se eleito, Lula manteria os marcos da política econômica de FHC, com preservação de contratos, rigor fiscal e manutenção do superávit primário para pagamento da dívida externa, a fim de se manter a estabilidade econômica.

Lula, ao chegar ao poder, cumpriu a promessa e manteve a política econômica de seu antecessor, no entanto, não podemos deixar de registrar que, por outro lado, também implementou uma política de transferência de renda exitosa e o aumento do financiamento da educação pública, como exemplos, a política de criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Trata-se de uma política de forte incentivo através de aumento de aportes financeiros ao ensino superior público, segmento este que quase foi desmantelado pelo governo FHC, sofrendo por anos a falta de concursos públicos para reposição de quadros, dentre outras coisas. O governo de Fernando Henrique Cardoso, seguindo a cartilha do Banco Mundial, como vimos anteriormente, defendia o financiamento público prioritário somente para o ensino fundamental, a universidade pública, por outro lado, era muito cara para ser mantida pelo poder público.

Em relação à educação profissional, como vimos no capítulo anterior, Lula cumpre a promessa de campanha, que fazia parte de seu programa de governo, de revogar a proibição de união do currículo do Ensino Médio e da educação profissional, através do Decreto n. 5.154/2004, que diz:

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

Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

§ 1º. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; [...]

Ainda são previstas, como organização curricular no ensino médio, os cursos concomitantes, onde o aluno possui duas matrículas, sendo uma de ensino médio e, a outra, de ensino técnico, já que os currículos são independentes, e, subsequente, ou pós-médio, que o aluno precisa estar formado no ensino médio para cursá-lo.

Esta alteração foi importante, embora não revogue toda a concepção de educação profissional do Governo anterior, que se baseou no processo produtivo de acumulação flexível, não podemos deixar de reconhecer que esta nova organização possibilita a criação de cursos integrados que deverão, obrigatoriamente, entrelaçar os currículos do ensino médio e técnico. A título de comparação, me utilizo de uma citação de Kuenzer que analisava em 1997 os debates acerca da concepção de educação profissional e ensino médio no governo FHC, e que depois se concretizaria, que entendia a educação profissional como algo independente do currículo do ensino médio:

(...) discutia-se uma proposta para o ensino médio, que separaria formação acadêmica de formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional e que “conferiria” maior flexibilidade aos currículos facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho e, naturalmente, baixando os custos, racionalizando o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o mercado ou a universidade (KUENZER, 1997, p.61).

A possibilidade de organização do ensino médio integrado, empreendida pelo governo Lula é, portanto, uma das únicas diferenciações acerca da política de ensino médio do governo anterior. A política educacional para educação profissional em nível médio do governo FHC como já mencionamos em capítulo anterior, impossibilitou a interação do ensino técnico com as disciplinas do ensino médio da base nacional, criando, necessariamente, dois cursos independentes. Para este governo o ensino técnico deveria tão somente, ter foco no mercado de trabalho, certificando e promovendo o *status* de empregável

ao concluinte do curso, dando instrumentos para que o indivíduo se mantenha num ambiente produtivo em constante mutação.

No entanto, o governo Lula não rompe totalmente com esta concepção uma vez que mantém a estrutura organizacional do ensino médio forjada no governo que o antecedeu. Uma concepção que como já mencionamos, pensa a educação profissional como uma modalidade de preparação para o mercado de trabalho, que deve ser rápida e somente técnica. O ensino médio integrado acaba por ser uma concessão do governo para os setores progressistas do campo da educação e da sociedade civil organizada.

4.1. O Ensino Médio Integrado

Em 1971, como vimos anteriormente, ocorrem mudanças, através da Lei. 5.692/71, que reorganiza a Educação Básica no país. Antes dividida em curso primário, ginasial e colegial, passa a ser organizada em 1º grau e 2º grau. Uma das medidas mais importantes, no entanto, foi a profissionalização compulsória no 2º grau. Que por outro lado, não pode se encarada como uma conquista dos setores de esquerda que defendiam a articulação entre trabalho e educação, nos moldes da escola unitária. Embora coloque no centro do debate a articulação entre o ensino técnico e o ensino médio, a política da Lei nº. 5.692/71 além de advir de um governo autoritário, cumpre um papel que é de tentar frear a crescente demanda das classes populares por ensino superior, pressionando pelo aumento das vagas neste nível de ensino.

Além disso, a nova configuração para o ensino de 2º grau se baseava na concepção da Teoria do Capital Humano e visava atender a demanda do mercado de trabalho, aquecido pelo período do milagre econômico e que necessitava, por hora, da formação de técnicos de nível médio. Com a formação profissional compulsória no ensino médio, o governo militar acreditava num arrefecimento na demanda por ensino superior.

Do ponto de vista legal e organizacional, a Lei nº. 5.692 extingue a dualidade estrutural entre educação geral e formação profissional, porém, a literatura e os estudos desenvolvidos afirmam que a obrigatoriedade da educação profissional atrelado ao ensino médio foi extremamente problemática.

Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos

propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites (MOURA, 2007, p.12).

Além da não implementação na grande maioria da rede privada, Moura (2007, p.12) afirma que “nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi problemática e não foi implantada completamente”. Outro aspecto da Lei é que ela empobrecia a formação geral em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação, cara aos grupos que defendem a escola unitária, de atrelar a teoria e a prática, para a formação integral do cidadão. Diferente disso, Moura aponta a contradição disto no projeto dos militares:

Entretanto, de forma incoerente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão (MOURA, 2007, p.13).

Outro fator importante, que contribuiu para o fracasso, foi a não formulação de um programa de investimentos para que os sistemas estaduais se adequassem à nova legislação. O resultado foi a oferta de cursos que não demandassem uma infraestrutura cara com laboratórios e equipamentos sofisticados, assim, os cursos como Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico de Secretariado, etc. foram disseminados Brasil afora saturando o mercado destes profissionais.

Já a política de educação profissional do governo Lula, é um tanto híbrida, já que permitiu a manutenção da estrutural dual e, ao mesmo tempo, readmite a possibilidade de um ensino médio integrado. Após o Decreto n° 5.154/2004, o CNE aprova resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), n° 1, de 3 de fevereiro de 2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, resolução CEB n° 3, de 26 de junho de 1998. A resolução do CEB de 2005, portanto, somente acrescenta o ensino médio integrado sem alterar significativamente as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio do governo FHC, baseadas numa concepção neoliberal de educação.

No entanto, a proposta inicial do Governo Lula, presente no documento “Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica” do Ministério da Educação, era de reconstrução da política pública para

educação profissional da educação básica. Segundo o documento se fazia necessário corrigir as distorções, implementadas pelo governo anterior, acerca da função da educação profissional na educação básica, dissociando-as. Ainda segundo o documento, as propostas do governo FHC, “aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores” (BRASIL, MEC, 2005, p.2).

Este documento revela o caráter transitório do Decreto n°. 5.154/2004 que depois seria complementado pela Lei n°. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei n°. 9.394, a LDB, em ações de integração da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica. Para os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a opção por um novo decreto para revogar o Decreto n°. 2.208/97, ao invés de um Projeto de Lei, que seria mais democrático, uma vez que se discutiria no Congresso Nacional a reformulação da educação profissional com diversos setores, se justificaria pela “consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1090).

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1090).

Esta mobilização deveria, segundo os autores, levar a uma profunda e orgânica revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e não a uma lei que regulamenta a educação profissional como acabou ocorrendo através da Lei n° 11.741/2008. No entanto, eles reconhecem que esta mobilização esperada não ocorreu. A política de integração não seria prioridade do MEC, constata-se que não ocorreu de fato uma política de Estado que contemplasse de forma orgânica, o financiamento e a gestão pública para a promoção de cursos de ensino médio com currículo integrado. O que ocorre, a nosso ver, é uma concessão do Estado ao campo da esquerda e seus atores sociais mobilizados em torno de uma

concepção de ensino embasada nos conceitos de educação tecnológica em Marx, na escola unitária em Gramsci e no conceito de Politécnica em Saviani.

Levantamos esta hipótese uma vez que o MEC passa a publicar editoriais com a presença de autores do campo da esquerda, que defendem nestes artigos esta concepção de ensino médio integrado nas bases do pensamento da escola única. Tivemos acesso aos seguintes boletins: “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional” (BRASIL, 2006a); “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?” (BRASIL, 2006b); “Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho” (BRASIL, 2004), e; “*Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*” (BRASIL, 2007b), que possuem artigos de autores como Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado, Gabriel Grabowski. Além deste autores, fazem parte do livro, autores que posteriormente, promoveriam consultorias pelo MEC às secretarias estaduais de educação. Pensamento de esquerda este, exposto de forma resumida por Kuenzer:

“A politécnica significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politécnica cria a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta 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, 2000, p. 86-87)

Podemos afirmar, portanto, que o pensamento preponderante acerca da concepção de ensino médio integrado, passava por uma educação nos moldes da escola politécnica e escola unitária. No entanto, embora avance quando possibilita a articulação entre educação profissional e o ensino médio, constata-se, como já afirmamos, mas insistimos, a possibilidade da permanência da lógica da independência destas modalidades no governo Lula. O Parecer CNE/CEB n° 39/2004, em resposta a diversas instituições de educação profissional e tecnológica que questionaram a aplicação do Decreto n° 5.154/2004, estabelece que:

A instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº. 5.154/2004, na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma ‘concomitante’. O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica (Parecer CNE/CEB nº 39/2004, p. 5).

Em 2007, o governo Lula, através do Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007, dá um passo importante para a promoção de cursos de ensino médio integrado. Este decreto institui o Programa Brasil Profissionalizado que, segundo seu art. 2º “(...) prestará assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional mediante seleção e aprovação de propostas, formalizadas pela celebração de convênio ou execução direta, na forma da legislação aplicável” (BRASIL, 2007b).

Embora a celebração de convênio esteja condicionada a disponibilidade orçamentária e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado é um avanço no que tange ao desenvolvimento de uma política de Estado para o ensino médio integrado. No ano de 2008, o Programa passou a atender também as formas subsequente e concomitante do ensino médio, o que caracteriza que o ensino médio integrado não é uma prioridade.

O Estado do Rio de Janeiro, como veremos nos próximos tópicos, foi um dos Estados que demonstrou interesse em elaborar em sua rede de ensino médio, este modelo de cursos de ensino médio integrado. Em entrevista a uma das gestoras, constatamos que o MEC promoveu consultorias para instrumentalizar a implementação deste modelo de ensino. Vale pontuar, que em nossa pesquisa de campo, constatamos que os consultores do MEC prestaram assessoria à SEEDUC também se utilizaram dos artigos publicados nos boletins, todos corroborando a concepção de politecnicidade e escola unitária.

Estes boletins, segundo algumas gestoras entrevistadas, desempenharam papel norteador na gênese da política de ensino médio integrado do governo Sérgio Cabral do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, é preciso observar atentamente se de fato esta política adotou esta concepção de ensino médio integrado. Veremos a seguir, as contradições deste processo.

4.3. O Programa Dupla Escola

Antes de entrarmos na descrição e análise do Programa Dupla Escola, é importante entendermos alguns embates na história recente da política educacional da educação profissional no Estado do Rio de Janeiro. O Governador Marcello Alencar, eleito em 1994, assume o governo fluminense e como umas das principais medidas para reorganizar a educação profissional no Estado, cria a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC.

É importante situar que o Governo Marcello Alencar no Estado do Rio de Janeiro é contemporâneo do governo FHC, tratava-se do período de aprofundamento do pensamento neoliberal no Estado brasileiro.

O Decreto Estadual n°. 22.011, de 9 de fevereiro de 1996, transfere para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro à Fundação de Apoio à Escola Pública – FAEP (que posteriormente se transformaria em FAETEC). Também são transferidas sete escolas técnicas de Secretaria de Estado de Educação e o Centro de Educação Integral de Quintino.

Quando entrou o Marcello Alencar ele criou a FAETEC, colocou a FAETEC na secretaria de Ciência e Tecnologia eu não sei te dizer quantas, mas no máximo umas 20 escolas, as melhores escolas de educação profissional foram para a FAETEC. Saíram da Secretaria de Educação, mas a SEEDUC ficou com muitas outras. Porque as que foram para a FAETEC eram basicamente só educação profissional, e eram as melhores. E ficou com a SEEDUC uma que tinha um curso de educação profissional ou dois e aí ficou essa coisa, algumas escolas com a FAETEC e muitas escolas com a SEEDUC e até hoje acontece isso. Estão sempre dizendo que a SEEDUC vai passar as escolas profissionais para a FAETEC e a secretaria de educação não passa. Parece que agora teria que passar, mas não passou. Não sei te dizer quantas escolas tem no momento (Entrevista Gestora B)

Esta reordenação do Governo Alencar, transferindo escolas técnicas para o âmbito da secretaria de ciência e tecnologia seguia a nova concepção de educação profissional formulada pelo governo FHC. Cursos rápidos de capacitação profissional, que historicamente eram desenvolvidos por segmentos como o SENAI e SENAC, desde 1942, passariam também a ser ofertados pelo Estado, com investimento público.

Machado e Velten atribuem ao novo pensamento advindo da acumulação flexível, concretizado pelo decreto do Governo FHC que regula a educação profissional, cuja concepção que organiza a educação se baseia na lógica do gerencialismo, a responsabilidade

por parte desse esvaziamento das escolas técnicas do organograma das secretarias de estaduais de educação.

Os efeitos desses dispositivos legais não foram desprezíveis sobre as redes estaduais de ensino. Ao ordenar que a oferta da educação profissional fosse divorciada da educação geral, o Decreto n. 2.208/97 provocou o desaparecimento e até o fechamento de muitas escolas e cursos técnicos públicos. Estimulou igualmente o surgimento de diferentes modelos de gestão estadual da educação profissional, processo reforçado por concepções de reforma gerencialista do Estado. (MACHADO; VELTEN, 2013, p.1115).

Como já vimos anteriormente o Decreto n.º. 5.154 de 2004 possibilita a organização do ensino médio em curso integrado, atrelando o ensino médio ao ensino técnico. Por meio das entrevistas buscamos resgatar a gênese ou o histórico da inserção do ensino médio integrado no cenário da rede pública do estado do Rio de Janeiro, através da nova política do governo Lula para a educação profissional.

De acordo com a gestora D, o MEC, a fim de viabilizar condições para que as redes estaduais de educação adotassem o modelo de ensino médio integrado, promoveu uma série de discussões com gestores das secretarias estaduais a fim de mapear possíveis iniciativas e parcerias.

A gente pegou essa discussão porque de 2004 em diante, nós tínhamos de 2 em 2 meses, os coordenadores de ensino médio do país inteiro, tínhamos uma reunião do MEC com a diretora de ensino médio. E foi lá que começou a discussão do médio integrado, quando eles disponibilizaram consultores. Os primeiros consultores foram dois destacados pesquisadores do campo trabalho e educação. Eles começaram a dar uma consultoria para o estado de Santa Catarina, que foi o primeiro que se propôs a fazer o ensino médio integrado. Eles ficaram 2 anos discutindo, como se faria isso. Deve ter sido uma conversa riquíssima. (Entrevista gestora D).

Ao contratar dois pesquisadores do campo trabalho e educação o MEC sinaliza ou demonstra que de fato estava comprometido com um ensino médio integrado nos moldes da escola unitária, uma vez que estes pesquisadores defendem tal concepção em suas publicações. No entanto, não podemos deixar de alertar que mesmo com uma consultoria os arranjos locais e as disputas de concepção não cessam, não podemos afirmar, portanto, que toda iniciativa de curso médio integrado de fato tem compromisso com um currículo unitário nos moldes da politecnia.

A partir da consultoria, se implementou em Santa Catarina, no município de Bombinhas, a primeiro ensino médio integrado advindo do decreto do governo Lula. Em 2005

o MEC passa a contratar especialistas para promover assistência aos estados para que formulassem suas propostas.

Então o primeiro curso de médio integrado foi feito em Santa Catarina, num lugar chamado Bombinhas e foi sobre turismo. E aí uma dessas reuniões nossas foi lá em Santa Catarina para eles nos dizerem como estava sendo a experiência. Eles ficaram uns dois anos discutindo como fazer o médio integrado. E aí eles falando todas as dificuldades, por exemplo: Lá eles não tinham professor que tivesse licenciatura em cozinha, em arrumação de quarto. Então isso era um problema mas por outro lado, as pessoas ficaram muito animadas em fazer esse projeto. Porque é um lugar turístico, essa cidade de Bombinhas é uma praia. Então eles começaram a fazer hotelaria e quando o mercado já tivesse saturado, eles fariam chefe de cozinha, depois deste ficar saturado eles fariam guia turístico. Então eles iam fazendo o médio integrado pegando o mesmo projeto e plano de curso, mas fazendo um arco visando o turismo. Aí eles iam fazendo uma coisa de cada vez. (Entrevista Gestora B)

A falta de uma política de Estado, com rubricas orçamentárias fixas para a manutenção da modalidade ensino médio integrado, sem dúvida, foi um dos entraves que dificultou e ainda dificulta as iniciativas voltadas para esta temática. Além disso, não ocorreu uma organização prévia, com consulta do campo educacional para mapear um grande projeto com criação de matriz curricular nacional, pelo contrário.

Essa fragilidade, pode ser constatada na transcrição a seguir, quando a gestora B, cita como exemplo a tentativa frustrada do Governo do Espírito Santo de implementar o ensino médio integrado em toda a rede. Neste período, como também podemos verificar, ainda não se tinha nem um documento base para que o gestor da rede estadual pudesse se guiar e confeccionar a sua proposta. De acordo com a gestora B após a implantação do ensino médio em Bombinhas-SC, outros estados começaram a ser incentivados:

Aí outros estados começaram a ser incentivados, com a Lúcia Lodi que era diretora de ensino médio do MEC, ela começou a incentivar os estados a integrarem o médio integrado. E pra isso o MEC pagava pra gente os consultores, os consultores eram deles, e esses consultores tinham que escrever um artigo. E era esse livro que eu te falei que eu tinha e era basicamente um livro de interdisciplinaridade. E me parece que o Espírito Santo nessa época colocou tudo ensino médio integrado e depois desistiu e voltou tudo. E aí começamos com quatro escolas com médio integrado (Entrevista Gestora B).

Na Rede Estadual do Rio de Janeiro, foi contratado um consultor em 2006, que auxiliou na elaboração das propostas. Como parte do projeto, foram convidadas 10 escolas

que participaram de uma reunião promovida na SEEDUC. De acordo com a gestora B, foram escolhidas 4 escolas, e os cursos propostos foram: Rádio e TV, Turismo e Hotelaria, Manutenção de Micro e Administração.

Um das maiores preocupações da equipe da SEEDUC, segundo a gestora D, era com a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, de forma a materializar o ensino médio integrado. A inquietação era na direção de como integrar realmente, sem que houvesse somente uma justaposição de disciplinas.

Até chegar a fórmula de como seria o médio integrado. Pensava-se que o profissional tinha que seguir o médio, tinha que se dar a disciplina de física no médio, e o (professor do) profissional aproveitar. Mas chegou-se a conclusão que não, que não era uma coisa ou outra, eles tinham que ser integrados mesmo. Tinham que ser articulados.

O Ensino Médio Integrado pressupõe um currículo integrado, entrelaçando as disciplinas da base curricular nacional com as dos eixos tecnológicos, diferente dos cursos concomitantes e subsequentes, que funcionam de forma independente do currículo do ensino médio regular. Não só isso, é preciso pensar um currículo para além das disciplinas:

Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades – entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – é uma utopia a ser construída coletivamente. Para isto, precisamos primeiramente pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista; e, ainda, conceber um projeto unitário de ensino médio. Um projeto assim definido teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construir seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social (RAMOS, 2009, p.150).

Uma das quatro escolas pioneiras no ensino médio integrado, não obteve êxito, desistindo tempos depois do curso de manutenção de micro, continuando com o curso que já ofertava anteriormente, de contábeis. Uma das justificativas apontadas pela Gestora C, é que não se possuía estrutura adequada. Este é um dos gargalos da educação profissional no Brasil, os altos custos demandados para se manter uma estrutura de laboratórios atualizado.

[...] O fato é que, por conta da inexistência de um substrato, de um Sistema Nacional de Educação, acabam ocorrendo muita fragmentação, pulverização, desarticulação, concorrência e sobreposição das ações, incluindo as de financiamento. A estratégia de efetivar políticas públicas, por meio de programas e projetos específicos, corre o risco de produzir tais consequências.

A questão do financiamento da educação profissional e tecnológica é emblemática do problema. Não há na legislação do Estado brasileiro a responsabilidade constitucional ou legal por esse financiamento. Assim, essa modalidade educacional não dispõe de definições sobre recursos próprios e/ou sobre quais são os montantes necessários para o seu desenvolvimento. (MACHADO, VELTEN, 2013, p. 1119).

De acordo com a gestora C, foi a partir da gestão do secretário de estado de educação Nelson Maculan Filho (gestão de janeiro de 2007 a fevereiro de 2008), que se iniciou o processo das discussões das parcerias público-privadas. Até então, é importante destacar, os colégios estaduais de Ensino Médio Integrado, eram financiados somente com recursos públicos. A partir da implementação da parceria da SEEDUC com o Instituto Oi, se inicia as atividades do Colégio Estadual José Leite Lopes, o NAVE, ofertando curso de programação de jogos digitais.

A fim de saber mais detalhes acerca do convênio perguntamos a gestora C se ela acompanhou o processo de elaboração do convênio e se ela poderia nos relatar como ele se deu, quais eram seus objetivos e intenções. De acordo com a Gestora C:

Acompanhei. Esse processo de implantação da Escola da Oi eu lembro um pouco porque acompanhei de perto. Na realidade esse foi um contrato feito pela empresa diretamente com o Secretário de Educação – na época o professor Maculan – para implantação dessa escola. E, a partir desse contato nós tivemos muitas reuniões com a equipe da Oi porque a empresa já havia implantado essa escola técnica em Pernambuco, então ela já tinha uma experiência de implantação dessa escola em parceria público-privada. E aqui para o Rio de Janeiro estavam trazendo a mesma proposta. Inclusive era uma proposta que inclui até uma proposta pedagógica. Havia inclusive um pedagogo que foi o responsável [pela elaboração da proposta]. Da nossa parte [Estado do Rio de Janeiro] nos coube mobilizar, regulamentar, implantar o curso. (Entrevista Gestora C)

A fim de entendermos melhor a constituição desta parceria, seguimos interrogando a gestora C.

Autor – Qual era a concepção que a Oi gostaria de implementar naquele projeto?

Gestora C – Era uma concepção de formar pessoas para o mercado de trabalho.

Autor – Então a Sra. acredita que não era um Ensino Médio Integrado, no sentido puro e técnico?

Gestora C – Na realidade é preparar o aluno para que ele desenvolva determinada função. Agora, isso também não quer dizer que a formação fosse “empobrecida”, até porque eles [alunos] tinham toda a parte de Ensino Médio. Essa formação profissional nem sempre era hegemônica, porque eles tinham também disciplinas da base nacional. Agora, eu não sei como foi o diálogo entre essas duas dimensões do conhecimento, tendo em vista que eram dois grupos distintos de professores.

Concordamos em parte com a gestora C, sem dúvida, este projeto de parceria público-privada permite uma educação com alto índice de aproveitamento, prova disso é que o Colégio ficou em 1º lugar no ranking das avaliações realizadas pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), por mais discussões que isto pode suscitar não entraremos na análise destas avaliações. No entanto, é preciso levar em consideração de que existe um processo seletivo dos alunos, que acaba por peneirar os mais preparados. Além disso, é preciso questionar que tipo de educação é essa, está de acordo com os ideais da escola unitária que embasou a organização do ensino médio integrado? Acreditamos que não, pelo contrário, fica evidente que o projeto tem compromisso com os interesses da empresa Oi, uma empresa de capital aberto e que, como qualquer outra, possui como objetivo central a obtenção de lucro.

No ano seguinte, em 2009, foi instalada a segunda parceria público-privada com o Grupo Pão de açúcar, que inaugura o Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz (NATA), inicialmente somente com curso de leites e derivados. Em 2011, a SEEDUC firma mais uma parceria público-privada agora com a empresa Thyssenkrupp CSA, para a instalação de um curso de administração com foco em desenvolvimento sustentável, a partir do Colégio Estadual Erich Walter Heine. Kuenzer em texto publicado em 1997 em que ela debatia os interesses dos empresários na educação, nos faz um alerta que podemos trazer para esta discussão:

Neste sentido, o setor produtivo continua usando a escola como agência de pré-seleção, pretensamente de “competências”, mas, na realidade, de classe, uma vez que os que têm sucesso na escola, não por coincidência, são os que melhor se ajustam ao padrão desejado pelo setor produtivo: boa educação, boa aparência, bom trato com as pessoas, responsabilidade, base de conhecimentos, capacidade de abstração, sobre o que far-se-á a sua qualificação e adaptação ao emprego mais facilmente.

A crença no poder da “educabilidade” da escola é tanta que as empresas estão cada vez mais assumindo o papel que é do MEC, oferecendo supletivos de 1º e 2º graus. O que não aparece é que esta “educabilidade” é determinada mais fortemente pelas dimensões pedagógicas das relações sociais do que propriamente pela escola, em cuja pedagogia, são certamente

os menos pobres que têm mais oportunidades, e portanto são “ mais educáveis” e “mais empregáveis” (KUENZER, 1997, p.79).

O que podemos constatar é a entrada do modelo de gerenciamento da empresa na escola, é a mercantilização da educação. É como se ocorresse um processo seletivo para essas empresas ainda dentro dos muros da escola. O mais contraditório é observar determinados segmentos se utilizarem de uma política que deveria ser de uma concepção de escola unitária, para atender aos interesses de determinados empresários e setores produtivos. Kuenzer alerta para o crescimento de práticas deste tipo, cujo dirigente ou intelectual se utiliza de um referencial teórico contraditório com as reais intenções e objetivos de determinada ação.

[...] é importante que se destaque uma preocupação que tem estado presente em nossos estudos: a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. (KUENZER, 2005, p77).

Outro fato que demonstra a fragilidade na formação dos jovens neste modelo de ensino é quando o professor LF, que atuou no início do Colégio NATA, afirma que o colégio convive com duas estruturas, dois tipos de profissionais da educação:

Autor: Em linhas gerais o que dizia o Projeto Político Pedagógico da escola?
LF: Não, ainda não tinha projeto político pedagógico. Nós tínhamos a incubência de discutir e dialogar com a direção e orientação, sobre a possibilidade junto com a equipe de profissionais da iniciativa privada. Mas o que aconteceu foi que nós fomos constrangidos naquele primeiro momento, e houve até um tipo de perseguição por parte da direção com os professores mais críticos. Por exemplo, o professor de filosofia, o de história, o de matemática, de física, de inglês, espanhol. Os professores que se reuniram, de forma mais crítica, pra por em pauta algumas tensões daquele novo modelo de escola, então na verdade fomos silenciados pela direção naquele momento, porque não concordávamos com certas atitudes que vinham sendo tomadas, certos encaminhamentos. Como a escola estava em construção, tudo era muito novo, nós achamos que poderíamos participar ativamente pra criar um ambiente melhor, a qualidade do ensino melhorar e a nossa proposta toda era um ensino crítico, contestador, de qualidade mas que ao mesmo tempo fornecesse elementos para o mercado de trabalho, que é a proposta da escola, então esse link com o mercado de trabalho, com a qualificação profissional era muito presente.

Autor: Outros técnicos, do Grupo Pão de Açúcar, dentre eles havia algum professor de fato, algum pedagogo?

LF: Não, eram todos profissionais da área da indústria, da fábrica. (Entrevista, Professor LF).

Concordamos com Machado e Velten (2013) quando afirmam que a política de parceria público-privada nas políticas públicas acabam por desobrigar o Estado do cumprimento de suas responsabilidades educacionais. “Estas parcerias permitem que espaços públicos sejam apropriados pelo setor privado ou passam a ser geridos conforme critérios gerenciais de empresas. Além disso, aumenta-se a ingerência empresarial em currículos e práticas pedagógicas” (MACHADO; VELTEN, 2013, p.1129).

O Programa Dupla Escola foi lançado oficialmente em 2012, sem qualquer documento ou legislação que o regulamente, atualmente possui 14 colégios, sendo que destes, 3 em parceria público-privada. Nos Colégios em parceria público-privada, a SEEDUC entra com a infraestrutura do colégio e com os professores da base nacional de ensino médio e a empresa parceria com os técnicos e com a infraestrutura dos laboratórios.

Causou-nos grande inquietude imaginar um colégio, cuja gestão democrática deve ser um dos princípios da administração, contar com profissionais concursados, com estabilidade, e outros, técnicos de uma empresa privada. Indagamos o professor LF acerca destas curiosidades:

Autor - Mas eles participaram da elaboração, opinaram...

Professor LF - Sim, eles estavam o tempo todo na reunião, as reuniões eram feitas com todos os professores, da iniciativa privada e do estado, todos juntos. Só que em algum momento, nessas primeiras reuniões, havia os informes gerais da escola, e depois em um outro momento nós éramos separados. O grupo da iniciativa privada se reunia com uma equipe do pão de açúcar, e do estado ficava ali com um grupinho público. Não era sempre, era ocasional, mas havia detalhes que eles afirmavam que era próprio da contratação dos particulares, e coisas que eram próprias do quadro geral.

Autor - Você sabe me dizer, na verdade, são os institutos dessas empresas que participam, no caso Instituto Pão de Açúcar que firma parceria com o estado, você sabe me dizer se a empresa recebia algum incentivo fiscal pra realizar esse tipo de parceria?

Professor LF - Ah com certeza, a própria localização da escola-indústria foi com base nisso. Existe uma ponte que liga a escola a fábrica, era uma fábrica que havia fechado, tinha falido, então de certa forma o estado assumiu muitos compromissos com o Grupo Pão de Açúcar.

Autor - E como você classificaria essa relação entre os professores do estado e os técnicos?

Professor LF - Entre os profissionais era boa, não tinha nenhum tipo de discriminação, nem competição interna. A separação não era feita entre os sujeitos em si, era uma coisa mais externa. Na verdade a percepção que era passada aos professores, era de que havia uma separação estrutural, que vinha de cima, por exemplo a própria estrutura da direção, orientação e

supervisão que algum momento partia em dois, o grupo particular e o estatal, isso não dependia das pessoas.

Autor - E uma divisão material também né, em relação aos salários...

Professor LF - Sim, o desconforto inicial era assim, sabe que o salário dos professores era dobrado, por exemplo, 1200 com 1220, 2400, era isso. Enquanto o pessoal do grupo de açúcar recebia 5, 6 mil... A gente ficava muito questionando isso, estávamos no mesmo serviço, tínhamos qualificação profissional, muitos já tinha mestrado, alguns com cursos de pós graduação, porque não né? No caso deles alguns eram técnicos. Então a gente ficava questionando esse tipo de diferenciação de valor, e uma vez um dos responsáveis do projeto do estado, em uma das reuniões logo no início, na semana de treinamentos mesmo, ele falou “olha, quem tá descontente sai, vai fazer um curso técnico de leite e derivados, e depois se candidata a vaga na iniciativa particular, se não ta feliz com o estado, o que podemos fazer é isso”. Então de certa forma, nós os professores da rede pública éramos sempre calados, de forma direta como essa ou na maior parte das vezes de forma indireta, ficava entrelinhas, reunião de porta fechada, chamar em gabinete, “você não ta fazendo direito, não ta fazendo conforme o esperado”, e o esperado era sempre de acordo com a iniciativa privada, de rendimento (Entrevista Professor LF).

Para se elaborar uma proposta de Projeto Político Pedagógico de uma escola e para que se efetive uma gestão democrática, é essencial que as pessoas se respeitem e ao menos tenham empatia. Num ambiente, onde existem profissionais com interesses distintos e respondendo hierarquicamente a profissionais distintos, se instala uma dualidade. Como pode um ensino médio integrado ser regido por esta lógica? Certamente, não está chegando nem perto do que seria um curso integrado.

Em relação à política de educação profissional do Governo Cabral, fica cada vez mais claro o fomento a estas parcerias. Em entrevistas aos meios de comunicação, o governador Sérgio Cabral, estimula as parcerias e convida novos empresários a adentrarem no Programa Dupla Escola. Atualmente, além do programa Dupla Escola o Estado do Rio de Janeiro promove cursos técnicos na rede FAETEC e nos Colégios Estaduais com cursos técnicos, concomitantes ou subsequentes, que não compõem o Programa Dupla Escola.

Em 2012, a FAETEC passou a também ofertar cursos de ensino médio integrado e, segundo seu presidente Celso Pansera²⁷, o objetivo é que toda a rede passe a ser organizada em cursos de ensino médio integrado e pós-médio com cursos de qualificação. Em relação aos colégios de educação profissional que não compõem o Programa Dupla Escola, buscamos saber como ficará a situação da oferta destes cursos.

²⁷ Entrevista disponível em <https://www.folhadirigida.com.br/fd/Satellite/educacao/entrevistas/Faetec-adota-ensino-medio-integrado-2000038873229-1400002102372> Acesso em 20/11/2013

Segundo a diretora AN o caminho para os colégios de educação profissional concomitantes ou subsequentes, deveriam buscar diretamente, sem a intermediação da SEEDUC, parceiros na iniciativa privada a fim de manterem suas atividades de ensino técnico, agora, organizados em ensino médio integrado.

A Rede de Educação o pouco que ela tem ainda está caminhando para as parcerias. Eu não consegui aqui para o de informática, por que tem que bancar tudo, conta de luz, professor. Nos queríamos ir nessa direção, mas não surgiu um patrono financeiro. Aqui no Leste nós ainda não conseguimos. O patrono financeiro tem que ser uma empresa de tintas e ela vai investir no ramo dela. Tem que ter esse patrono (Entrevista Diretora AN).

Já a gestora D, afirma que esta negociação é feita com intermediação da SEEDUC que auxilia os colégios na procura de um parceiro que esteja em consonância com vocação econômica da área em que a escola é sediada.

"Estas parcerias trazem investimentos importantes. Quanto mais parceiros agregados, melhor. Os resultados já estão aparecendo. As instituições do Dupla Escola são aquelas que têm o melhor desempenho na rede. A nossa meta é que, em 10 anos, 100% da rede de Ensino Médio seja do Dupla Escola", explicou o secretário".²⁸ (Wilson Risolia – Secretário de Estado de Educação)

²⁸ Entrevista do Secretário de Estado de Educação Wilson Risolia.
http://www.agenciario.com/materia.asp?cod=110725#.UzJ1N_IdWlo Acesso em 10/06/2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho identificamos as diferentes concepções de educação profissional no Brasil ao longo do tempo. Na década de 30, a educação profissional era destinada aos mais pobres e vinha crescendo de importância devido ao processo de industrialização.

No Governo Militar, a partir da Lei nº. 5.692/71 a profissionalização compulsória serviu, dentre outras coisas, para fazer diminuir a demanda popular por vaga no ensino superior. Além disso, esta concepção de ensino técnico servia à Teoria do Capital Humano, que propagandeava que o profissional deveria se qualificar para adquirir melhores postos de trabalho e salário. Nesta visão, muito atrelada ao processo produtivo taylorista, a organização da educação profissional era voltada para formação de um trabalhador adestrado e alienado em relação ao processo de produção. Bastava saber executar a função na qual era destinado a cumprir.

Com a alteração do regime de acumulação capitalista, o taylorismo/fordista é ultrapassado pelo toyotismo e a Teoria do Capital Humano é substituída por uma pedagogia toyotista, da automação, que representava o regime de acumulação flexível que necessitava da formação de trabalhador flexível, não mais capaz de realizar uma só tarefa, mas um profissional com capacidades, conhecimentos e valores específicos para contribuir com o processo de produção. Emerge o conceito de competências.

O governo FHC e o Decreto nº. 2.208/97 aprofundam o caráter mercantil da educação, com os conceitos de empregabilidade, competências e flexibilidade. O Decreto proíbe a possibilidade de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, e acaba por aprofundar a dualidade estrutural deste segmento.

O Governo Lula a partir do Decreto nº 5.154 de 2004, revoga o decreto do governo Fernando Henrique e passa a reconhecer o ensino médio integrado como uma das formas de organização da educação profissional. Embora tenha sido um passo importante na luta por uma educação de qualidade e emancipatória, esta medida não rompe com a concepção de educação de nível técnico do governo anterior baseado em ideais neoliberais.

No que tange à política de ensino médio integrado no Governo do Estado do Rio de Janeiro, não analisamos os currículos e as práticas dos colégios pertencentes ao Programa Dupla Escola, mas é inevitável constatar que àqueles conveniados em parceria público-

privada, aprofundam o entendimento de um Estado mínimo para as questões sociais, uma vez que permite à iniciativa privada, que promova uma ação que seria de sua responsabilidade.

Para que o modelo gramsciano de educação e escola se efetive é essencial que o Estado assuma integralmente a sua manutenção, bancando financeiramente todos os gastos com educação, o que possibilitaria a ampliação das oportunidades educacionais.

Ao permitir tal transferência de responsabilidade e, por vezes, recursos:

Induz à crença infundada de que, necessariamente, a educação de qualidade é sempre ministrada pela esfera privada, esquecendo-se de que há financiamentos públicos de ações privadas cujas metas nem sempre são cumpridas, que tais ações são realizadas, em muitos casos, mediante a precarização dos trabalhadores envolvidos na sua execução ou mesmo dos serviços prestados (MACHADO; VELTEN, 2013, p. 1130).

A concepção de educação profissional dos Colégios de parceria público-privada do Programa Dupla Escola fazem parte da lógica do mercado, não coadunam com a concepção de educação e trabalho que embasou o Decreto nº 5.154 de 2004. A transcrição de Silva aponta para o fenômeno que ocorre nas justificativas acerca da concepção do ensino médio integrado no governo do Estado do Rio de Janeiro:

Falar da relação entre educação e trabalho vai, pouco a pouco, virando moda nos círculos educacionais. Da burocracia educacional aos mais radicais críticos do sistema, das revistas especializadas às revistas pop de educação, todos passaram a achar que mencionar a referida relação constitui passaporte seguro para a aceitação e o prestígio. (SILVA, 1991, p.7)

Os discursos acerca da concepção de ensino integrado do Programa Dupla Escola apontam para referenciais que colocam o trabalho como princípio educativo, no entanto, seu compromisso é com o gerencialismo, que visa atender, tão somente, ao modelo mercadológico e gerencial.

Compartilhamos, por outro lado, de uma visão gramsciana de escola unitária, que propicie uma formação humanística no sentido amplo, na qual prime pelo equilíbrio entre o desenvolvimento de capacidades de trabalho manual e o processo de aquisição de habilidades que permitam ao aluno desenvolver a atividade intelectual (GRAMSCI, 1982, p. 117-118).

Não se trata mais de qualificação ou preparação, mas de formação para o trabalho. A própria etimologia deste vocábulo vem muito mais ao encontro dos objetivos maiores do ensino médio, ou seja, criar condições e meios para o jovem formar-se e formar um pensamento próprio a respeito do mundo que o cerca. É a formação política do cidadão de que tanto se tem falado e de que

tanto carece o País. Claro que esta formação não poderá processar-se desvinculada do mundo do trabalho e, conseqüentemente, do setor produtivo, o que equivaleria a uma visão excessivamente idealista que acreditamos estar superada. Também não se trata de uma preparação para o trabalho *stricto sensu*, como continua a reivindicar, hoje, uma boa parte da elite brasileira, que, pelo imediatismo de que está imbuída, só atende ao mercado de trabalho, esquecendo que a tarefa da educação não se decide nem se encerra no aqui e no agora, mas adentra, projeta-se para o futuro. O domínio prático de uma técnica ou tecnologia, de efeito rápido, pelo próprio ritmo acelerado de transformação dos meios de produção, não pode ser confundido com educação. (CUNHA et al, 1989, p.57)

É preciso desenvolver uma política de Estado para a educação profissional, que permita a elaboração de cursos de ensino médio integrado com recursos para desenvolverem cursos desde os mais baratos aos mais custosos que dependem de laboratórios de alta complexidade. Sem uma política de Estado, que financie com recursos públicos, este segmento, ficaremos à mercê das investidas do gerencialismo e dos empresários da educação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ARAPIRACA, J. O. A USAID e a Educação brasileira. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BALL, Stephen J. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

_____. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa. v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A Construção do Objeto. In: BORDIEU, P. CHAMBOREDON, J-C. PASSERON, J-C. *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Decreto n° 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Decreto n° 2.406*, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n° 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências.

BRASIL/MEC. *Decreto n° 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL/MEC. *Decreto n° 6.302*, de 12 de dezembro de 2007, institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007a.

BRASIL. *Lei n° 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases n° 5.692*, de 11 de agosto, 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Brasília, 1971.

BRASIL/MEC. *Lei n° 7.044*, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2° Grau. Brasília, 1982.

BRASIL. *Lei n° 8.948*, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Brasília, 1994.

BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei n° 11.741*, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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. Brasília, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. Brasília, Boletim 07, Maio/Junho de 2006a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?*. Brasília, 196p., 2006b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Organizadores: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Brasília, 340p., 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Documento Base, Brasília, dezembro de 2007b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>. Acesso em: 10/10/2013.

BUENO, N. P. *A revolução de 1930: uma sugestão de interpretação baseada na nova economia institucional*. Estudos Econômicos. Instituto de Pesquisas Econômicas, v. 37, p. 435-455, 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, M. N.. *Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação*. Retratos da Escola, v. 5, p. 27-41, 2011.

CUNHA, Célio et al. . O ensino médio na nova constituição. Em Aberto, v. 41, p. 55-59, 1989.

CUNHA, L. A. C. R. *Ensino Médio e Ensino Técnico: de volta ao passado?*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 12, n.24, p. 65-89, 1998.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP; v.1. 243p., 2000.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, v. 1. 270p, 2005.

_____. *Política Educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Eldorado. 1977.

CURY, C. R. J. et al. *A profissionalização do ensino na Lei n? 5.692/71*. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os

Conselhos Estaduais de Educação. Elaborado por: Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Ignez Saad Bedran Tambini, Maria Umbelina Caiafa Salgado e Sandra Azzi. Brasília, 76p., 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>. Acesso em 23/08/2013

_____. *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais*. 2ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea). 201 p.

_____. *Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa*. Educação e Sociedade, v. 29, p. 1187-1210, 2008b.

DALLABRIDA, N.. *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário*. Educação (PUCRS. Impresso), v. 32, p. 185-191, 2009.

DELPHINO, Fátima B. B.. *A Educação Profissional: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo*. Coleção Conhecimento e Vida, 1. ed. – São Paulo: Ícone, 2010.

DUARTE, MARISA R. T.. *Regulação Sistêmica e Política de Financiamento da Educação Básica*. In. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 821-839, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 10/05/2013.

FAUCHER, Philippe. *Restaurando a Governabilidade: O Brasil (afinal) se Acertou?*. Dados [OnLine], vol. 41, nº 1, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000100001>. Acesso em: 21/07/2013.

FERREIRA, Solange C. M.. *Texto e Contexto das Leis Orgânicas dos Ensinos Industrial, Comercial e Agrícola: 1942-1946*. Tese para obtenção do grau de Mestre em Educação. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1980.

FERRETTI, C. J.; SILVA JR, J. R.. *Educação profissional numa sociedade sem empregos*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.109, p. 43-66, 2000.

FERRETTI, Celso J. *Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico No Brasil: Anos 90*. Educação & Sociedade, Campinas, n.59, p. 225-269, 1997.

FLORES, M. C. G. *O Mercosul nos discursos do governo brasileiro (1985-94)*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educação e Sociedade, Brasil, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3ª ed. São Paulo/SP: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta. (Org.). *A formação do cidadão produtivo - A cultura de mercado no Ensino Médio Técnico*. 1ªed. Brasília: INEP/MEC, 2006.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Gaudencio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição*. - 3.ed. - São Paulo: Cortez, 2012, p. 57-82.

_____. *Formação Profissional no 2º. Grau: em busca do horizonte da educação politécnica*. Cad. Saúde Pública [OnLine]. Vol. 4, n. 4, pp. 435-445. 1988. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1988000400012>. Acesso em 13/10/2013.

_____. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI*. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 16, p. 235-254, 2011.

GILL, Stephen. *Gramsci: materialismo histórico e relações internacionais*. Organizador Stephen Gill. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere, v.2. Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Concepção Dialética da História*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1982.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, A. M. *Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente*. Educação (Rio Claro. Online), v. 21, p. 1-18, 2011. Disponível em: http://www2.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/alvaro_hypolito/hypolito.pdf Acesso em 10/11/2013.

IANONI, Marcus. *Políticas públicas e Estado: o Plano Real*. Lua Nova (Impresso), v. 78, p. 143-183, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. *A Educação Profissional Nos Anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

_____. *Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: Dermeval Saviani; José Liiz Sanfelice; José Claudinei Lombardi. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 77-96.

_____. *Os Impactos da Produção do Conhecimento na Área de Currículo sobre a Inclusão dos Jovens que Vivem do Trabalho*. XVI ENDIPE – UNICAMP – Campinas: Junqueira&Marin Editores, Livro 3, p. 156-170, 2012.

LIMA, MJO. *As empresas familiares da cidade de Franca: um estudo sob a visão do serviço social*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 240p.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.

MACHADO, Lucília Regina de Souza ; VELTEN, Janete . *Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica*. Educação & Sociedade (Impresso), v. 34, p. 1113-1133, 2013.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro I, v.I-II.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONTALVÃO, Sérgio. *A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação*. Mosaico (Rio de Janeiro), v. 2, p. 1-21, 2010.

MOURA, Dante H. *Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração*. Holos (Online), Vol. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110> Acesso em: 30/11/2013.

MÜLLER, Meire T. . *O SENAI e a Educação Profissionalizante no Brasil*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 189-211, dez.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf. Acesso em 16/07/2013.

NASCIMENTO, M. N. M. . *Ensino Médio no Brasil: determinações históricas*. Publicatio UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, v.15, p.77-87, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581> Acesso em 08/03/2013.

OZGA, Jennifer. *Investigação sobre políticas educacionais: terrenos de contestações*. Porto, Porto Editora, 2000.

PICHELI, Valdir. *O IDORT Enquanto Proposta Educacional no Contexto de Formação da Hegemonia Burguesa no Brasil (1930 – 1944)*. 1997. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

PINHEIRO, A. C.; GIAMBIAGI, F. *As Empresas Estatais e o Programa de Privatização do Governo Collor*. Texto para Discussão, n° 261, IPEA, Maio de 1992. Disponível em: repositorio.ipea.gov.br/bistream/11058/1540/1/td_0261.pdf. Acesso em 20/06/2013.

ROMANELLI, O. L. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

RAMOS, M. N. . *Concepção do Ensino Médio Integrado*. In: ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze. (Org.). *Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública*. Belém: SEDUC-PA, 2009, p. 144-182.

RIO DE JANEIRO. *Decreto nº 22.011*, de 09 de fevereiro de 1996. Transfere a Fundação de Apoio à Escola Pública – FAEP, da Secretaria de Estado de Educação, para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT/FAETEC.

SANTOS, J. A. *As Bases da Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico: As tramas das forças políticas nos bastidores do Congresso Nacional na tramitação da LDB (1988-1996)*. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998. Inclui Lei 9.394/96.

_____. *O Choque Teórico da Politecnia*. Apresentado no seminário Trabalho, Educação e Saúde. Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/21_O-Choque-teorico-dapolitecnia-Saviani.pdf. Acesso em 20/08/2013.

_____. *Sobre a concepção da politecnia*. 1989. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2972/livro/Sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em 15/09/2013.

_____. *Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 152-165, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 4 ed. 2011.

SILVA, Ilse Gomes. *A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições*. Lutas Sociais (PUCSP), São Paulo, v. 7, p. 81-94, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Retomando as Teorias da Reprodução*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 1, p. 155-179, 1990

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 7-14.1991.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. *Contradições entre: Capital e Trabalho: Concepções de Educação Tecnológica na Reforma do Ensino Médio e Técnico*". Jundiaí, Paco Editorial: 2010.

SOUZA, Celina. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº. 16, p.20-45, julho/dez. 2006.

VARGAS, Nilton. *Gênese e difusão do taylorismo no Brasil*. Revist. Ciências Sociais Hoje, p. 155-189, 1985.

VIDAL, Diana Gonçalves. *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em 20/09/2013.

WORLD BANK. *Issue in Brazilian Secondary Education*. (Report no. 7223 BR, Latin American and Carabbean Regional Office), 1989.

ZIBAS, D. M. L. *A Reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto*. Trabalho & Educação (UFMG), Belo Horizonte, v.8, n.8, p.75-89, 2001. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1663/1258> Acesso em 10/07/2013.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. *A reforma do ensino médio e o protagonismo de pais e alunos*. In: Ana Vitar; Dagmar M. L. Zibas; Celso Ferreti, Gisela Lobo B. P. Tartuce. (Org.). *Gestão de inovações no ensino médio - Argentina/Brasil/Espanha*. 1ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006, v. 1, p. 83-138.