

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

GERSON MACIEL GUIMARÃES

**O ENSINO TECNOLÓGICO NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E
DISCURSO**

Maceió
2010

DEDICATÓRIA

Gostaria de dedicar este trabalho a algumas pessoas, inclusive a uma que não poderá ler, fruto da impossibilidade física na terra, em especial a minha Mãe, (em memória) Luzia Maciel Guimarães, em quem nos momentos de saudades pude me inspirar na produção, como forma de agradecer toda minha formação humana.

A Uma pessoa que tem contribuído muito na minha formação acadêmica e humana, por sua determinação, seu embasamento teórico e suas críticas fundamentadas, por isso dedico também, a minha grande amiga Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.

Uma dedicação especial a minha companheira Telma Maria Ribeiro Guimarães, por seu apoio, suas críticas e cobranças, que me ajudaram na conclusão deste trabalho.

Não poderia deixar de dedicar aos meus filhos Marianna e Yuri Ribeiro Guimarães, por terem tido paciência em entender as prioridades dadas muitas vezes em detrimento de um maior nível de convivência.

Aos meus irmãos, Neide, Gilson, Gerluce e Gerciene, que mesmo distantes deram apoio e incentivos.

Ao meu pai, que mesmo distante sempre foi um incentivador da incessante busca pelo conhecimento.

AGRADECIMENTO

À Universidade Federal de Alagoas, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, pela oportunidade de realização do curso.

A Professora Dr^a Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante pela Orientação desse trabalho.

Ao amigo e Professor Mestre Alexandre Fleming Vasques Bastos, pela contribuição nas discussões e sugestões ocorridas durante todo o período de elaboração deste trabalho.

EPÍGRAFE

O ponto de vista da totalidade não determina, todavia, somente o objeto, determina também o sujeito do conhecimento. A ciência burguesa – de maneira consciente ou inconsciente, ingênua ou sublimada – considera os fenômenos sempre do ponto de vista do indivíduo. E o ponto do indivíduo não pode levar a nenhuma totalidade, quando muito pode levar a aspectos de um domínio parcial, mas na maioria das vezes somente algo fragmentário: “fatos” desconexos ou a leis parciais abstratas. A totalidade só pode ser determinada se o sujeito que determina é, ele mesmo uma totalidade; se o sujeito deseja compreender a si mesmo, ele tem de pensar o objeto como totalidade. Somente classes representam esse ponto de vista da totalidade como sujeito na sociedade moderna.

(Lukács, História e Consciência de Classe)

GUIMARÃES, Gerson Maciel. **O Ensino Tecnológico no Brasil**. 2007.
Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira).
Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2007.

RESUMO

Este trabalho insere-se na discussão sobre as políticas da educação brasileira mediante a análise da reforma do Ensino Tecnológico, materializado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior Tecnológico e tem por objetivo demonstrar que esse discurso se estabelece no diálogo com outros discursos e representa os interesses do capital. Desse lugar, o discurso oficial se apropria dos conceitos de trabalho e competência, produzindo efeitos de sentido de qualificação e capacitação profissional. Adotamos como referencial teórico o Materialismo Histórico e as formulações da Análise do Discurso que tem como centrais os conceitos de ideologia e discurso. A partir dessa perspectiva teórica buscamos apresentar os conceitos de Estado a partir do Estado Moderno, suas adequações ao novo modelo vigente a partir do modelo instituído hoje como modelo neoliberal. A partir daí empreendemos a pesquisa nos discursos da reforma educacional com a implantação dos cursos superiores tecnológicos, desvelando o funcionamento discursivo, explicando os limites da referida reforma, explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, evidenciando sua filiação à formação ideológica do capital, bem como a atuação do Estado no estabelecimento de políticas que visam à adequação da escola a ordem social vigente.

Palavras-chaves: Estado, ensino tecnológico e discurso.

GUIMARÃES, Gerson Maciel. **O Ensino Tecnológico no Brasil**. 2007.
Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira).
Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2007.

ABSTRACT

This work comes into the discussion about the politics of the Brazilian education by means of the analysis of the speech of Technological Education, according to the specifications in the National Curricular Lines of specification for Technological Higher Education and has an objective to demonstrate that this speech is established in the discussion along with other speeches and represents the ideological Formation of the capital. In this case, the speech absorbs the work concept, ability and performance producing the sense effect of qualification and professional qualification. We adopt as reference the theoretical Historical Materialism and the formularizations of the Analysis of the speech that has as the main the concepts of ideology and speech. This theoretical perspective makes possible to take care of the discussing functions, explaining the limits of the related reform, as it is in the National Curricular Lines of specifications, evidencing its association to the ideological formation of the capital, as well as the performance of the State in the establishment of politics that will be intended to adequacy of the school to the effective social order.

Key words: State, technological education and speech

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. O ESTADO: ALGUMAS CONCEPÇÕES.....	17
1.1 Primeiras considerações sobre o conceito de Estado.....	17
1.2 O Desenvolvimento do Estado capitalista moderno.....	20
1.3 O Conceito de Estado a partir do legado marxista.....	25
1.4 A Crise estrutural do capitalismo e seus reflexos no Estado.....	30
2. EDUCAÇÃO E OS (DES)CAMINHOS DO ENSINO TECNOLÓGICO NO BRASIL.....	34
2.1 Educação brasileira: trilhas percorridas.....	34
2.2 O Ensino profissionalizante: percurso histórico.....	39
2.3 O Ensino profissionalizante no Brasil.....	43
2.4 O Ensino tecnológico a partir da LDB(9.394/96).....	53
3. A REFORMA DO ENSINO TECNOLÓGICO: UMA LEITURA POSSÍVEL.....	57
3.1 Sobre a análise do discurso.....	57
3.2 Desvendando as primeiras arestas de sentidos.....	59
CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS.....	75

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa os efeitos de sentido de trabalho e competências na proposta de reforma do Ensino Tecnológico de Nível Superior, através de seus documentos normativos e suas relações ideológicas com as forças políticas presentes na esfera que permeia o campo educacional, entendendo que a educação é um elemento de composição da ordem societal, sendo, portanto, permeada pela ideologia, formando nexos que coadunam com as referências a que estão submetidas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), no seu capítulo III, artigo 39, assim o define essa modalidade: “Educação Profissional, integrada às diferentes forma de educação, ao trabalho, á ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” O documento MEC SEMTEC – **Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica** também oferece contribuições nesse sentido ao afirmar:

A Educação Profissional e Tecnológica, em termos universais e no Brasil em particular, reveste-se cada vez mais de importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma **melhor inserção** de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e **marcadamente tecnológica**. BRASIL (2004, p. 07) (grifos nossos).

De acordo com Ramos (2005, p. 401), essas mudanças tecnológicas e organizacionais imprimem certas tendências ao mundo produtivo, tais como:

Flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado

A autora supracitada apóia-se na análise da perspectiva produtiva da contemporaneidade que exige um perfil profissional multifuncional. Não interessa mais, para o modo de produção capitalista, aquele trabalhador que domine apenas

uma parte da produção, mas um trabalhador que domine as novas tecnologias e evidencie capacidade de criação.. Um trabalhador que, segundo ANTUNES (1995, p. 52), acompanhe “as mutações no universo da classe trabalhadora que varia de ramo para ramo, de setor para setor”.

Nesse sentido, a Educação Profissional deve adaptar-se para “formar” trabalhadores que atendam às exigências da sociedade capitalista. Além disso, o ensino técnico profissional apresenta-se como uma possibilidade de atenuação da pobreza, de redução das desigualdades sociais, ao tempo em que acena, para os que ingressam nessa modalidade de ensino, com a possibilidade de inserção no mercado. Por essa razão, o investimento na Educação profissionalizante é superior ao do ensino propedêutico.

Entendendo que nem sempre uma habilitação profissional garante a inserção no mercado é que pretendemos também, neste trabalho, refletir sobre o papel do Estado, nessa dinâmica de perpetuar a lógica do modo de produção capitalista, inserindo, em todas as esferas sociais, seu discurso totalizante e supostamente homogêneo, tendo em vista a legitimação de uma ordem estabelecida. Como atesta Paniago (2007; p.92),

A restrição à realização da propalada reconciliação, imposta pelo limite dos poderes do Estado a um efeito meramente corretivo das contradições insolúveis do capital, não aparece somente nos teóricos burgueses clássicos; ela permanece presente, pois cumpre uma função essencial, nas formas mais variadas das políticas atuais, adaptando-se às demandas dos capitalistas.

Em nossa análise, temos pois, como objetivo, apresentar o Estado a partir da sua concepção contemporânea. Para tanto, apresentamos um histórico das concepções de Estado a partir da concepção do Estado Moderno, pois entendemos que foi a partir deste marco referencial que o Estado tenha se “corporizado” para a sua atualidade. Diversos teóricos como Nicolau Maquiavel (século XVI), Thomas Hobbes, John Loocke (século XVII) e outros, que

esboçaram concepções de composição do Estado, além de formas de controle deste sobre a população como afirma Gruppi (1980; p.17),

Tudo começou com Maquiavel, não deveríamos chamar o Estado dito moderno, simplesmente de Estado? O Estado Moderno – O Estado unitário dotado de um poder próprio independente de quaisquer outros poderes, começa a nascer na segunda metade do século XV na França, Inglaterra e Espanha, posteriormente alastra-se por outros países europeus, entre os quais a Itália.

Embora existam posições contrárias sobre as concepções de Estado até mesmo a sua origem, utilizamos o Estado a partir da chamada Idade Moderna,

Entendendo que adentrar o campo do conhecimento científico pressupõe definir uma metodologia e um referencial teórico de análise, assumimos, pois, o referencial metodológico da Análise do Discurso, ancorada no materialismo histórico, que teve como seus principais difusores Karl Marx e Friedrich Engels, ampliados por Georg Lukács, além das significativas contribuições de Mikhail Bakhtin. que parte da análise marxista e empreende uma teoria no campo da filosofia da linguagem.

Para atingir nosso intento, desenvolvemos um estudo sobre o Ensino Tecnológico de Nível Superior, e suas áreas de influências, a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais. Entendendo que o discurso é um processo multifacetado por sentidos, que são determinados a partir da matriz social, fomos buscar, nos documentos normativos e nas práticas educacionais, os elementos de formação e implantação do ensino tecnológico de nível superior.

Essa opção teórico-metodológica possibilita ao autor, após uma incursão nos labirintos do discurso político, romper o seu invólucro ideológico, desmascarando/desocultando o comprometimento das políticas institucionais com determinados grupos, que buscam silenciar/apagar outras propostas que poderiam oferecer diferentes alternativas de sociabilidade.

Esse percurso nos levou a entender que a educação e em particular a educação tecnológica, tem um significativo propósito de elevar quantitativamente o número de trabalhadores “qualificados” para atender às de um padrão de reprodução social, alicerçado pelo discurso de qualificar para crescer no ambiente de trabalho, sob a ótica de promover um maior investimento na educação, sem comprometimento com a elevação dos gastos públicos, além da ampliação para a rede privada desta modalidade de exploração mercadológica chamada educação.

Nosso *corpus* foi constituído de recortes extraídos dos documentos normativos de criação e legislação do ensino tecnológico. A partir da análise da materialidade discursiva, consubstanciada nas sequências selecionadas, apontamos os limites de ação e as potencialidades dessa modalidade de ensino, que tem em seu nascedouro uma forma imprópria de oferecer uma possibilidade de conhecimento, pois os cursos tecnológicos tendem a ser realizados em menor carga horária possível, até porque sendo um curso puramente instrumental, não oferta uma possibilidade de agregar e interdisciplinar os conteúdos abordados, ou até mesmo fazer cumprir o seu papel, que é trabalhar numa perspectiva de elevar o nível de formação, dando partida para formar verdadeiros quadros sociais, com alto poder crítico de intervenção.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma abordagem sobre o Estado, enfocando seus conceitos a partir do Estado Moderno, suas áreas de atuação e sua relação com a educação, onde analisamos as concepções oriundas dos chamados teóricos contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau), ampliando os conceitos por meio de Hegel e contrapondo a partir da base marxista (Marx, Engels, Mészáros, Lênin e Lukács), trazendo elementos analisados a partir de Marx, como ideologia, alienação, consciência de classe e relações sociais.

Nesse capítulo, abordamos as questões presentes na composição do Estado contemporâneo, expondo os novos paradigmas frente a um Estado desregulamentador e de menor participação social, trazendo a educação para o bojo desta discussão sobre o Estado mínimo.

No segundo capítulo, fazemos uma retrospectiva histórica da educação no Brasil, desde suas primeiras escolas jesuíticas, caminhando pelo papel da escola nos períodos imperial e republicano, posicionando as primeiras escolas de formação profissional, onde já fica explícito o caráter de uma formação precária, mas para atender demandas profissionais.

É a partir deste capítulo que procedemos à análise sobre a criação do ensino profissionalizante e seus meandros normativos. Como já dissemos anteriormente, embora apresente um discurso aparentemente novo, a formação dos cursos tecnológicos de nível superior vem pautada em elementos discriminatórios, oferecendo uma alternativa à formação acadêmica, nascendo assim, já com um caráter excludente.

O terceiro capítulo contempla a análise de sequências discursivas extraídas dos documentos normativos de criação e legislação do ensino tecnológico, apontando os limites de ação e as potencialidades dessa modalidade de ensino, que tem em seu nascedouro uma forma imprópria de oferecer uma possibilidade ao conhecimento, pois os cursos tecnológicos tendem a ser realizados em menor carga horária possível, até porque sendo um curso puramente instrumental, não oferta uma possibilidade de agregar e interdisciplinar os conteúdos abordados, ou até mesmo fazer cumprir o seu papel, que é trabalhar numa perspectiva de elevar o nível de formação, dando partida para formar verdadeiros quadros sociais, com alto poder crítico de intervenção. Abordaremos também, além da categoria trabalho, os conceitos habilidades e competências, a partir de conceitos gerais que se manifestam como elementos ideológicos na construção de sentidos.

A análise, a partir do referencial utilizado (legado marxista) e os pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso, nos levaram a entender que, a educação e em particular a educação tecnológica, tem um significativo propósito de elevar quantitativamente o número de trabalhadores qualificados para atender às demandas já ocupadas, ou seja, é uma adequação a um padrão de reprodução social, alicerçado pelo discurso de qualificar para crescer no ambiente de trabalho, sob a ótica de promover um maior investimento na educação sem comprometimento com a elevação dos gastos públicos, além da ampliação para a rede privada desta modalidade de exploração mercadológica chamada educação.

Entendendo a educação como um mercado a ser explorado e não contemplado na sua totalidade pelo Estado, caberá à iniciativa privada assumir a sua contrapartida na organização da sociedade. Esse discurso alinha-se ao discurso neoliberal corrente no mundo ocidental e representa para os organismos internacionais (ONU, BIRD e Banco Mundial) a única possibilidade para fazer parte do mundo contemporâneo para as nações em nível de desenvolvimento como o Brasil.

O Trabalho foi dividido em três capítulos, tendo como primeiro capítulo uma abordagem sobre o Estado, seus conceitos a partir do Estado Moderno, suas áreas de atuação e sua relação com a educação, onde analisamos as concepções oriundas dos chamados teóricos contratualistas (Hobbes, Locke e Rousseau), ampliando os conceitos por meio de Hegel e contrapondo a partir da base marxista (Marx, Engels, Mészáros, Lênin e Lukács), trazendo elementos analisados a partir de Marx, como ideologia, alienação, consciência de classe e relações sociais.

Nesse capítulo, abordamos as questões presentes na composição do Estado contemporâneo, expondo os novos paradigmas frente a um Estado

desregulamentador e de menor participação social, trazendo a educação para o bojo desta discussão sobre o Estado mínimo.

Vale ressaltar que as políticas de Estado traçadas para torná-lo mínimo vem de uma pressão econômica ditada pelos instrumentos de controle financeiro mundial. E por haver um alinhamento das políticas de governo no Brasil a este padrão conhecido como neoliberal, é que estamos assistindo o desmonte do Estado e conseqüentemente as políticas no âmbito da educação a serem implementadas.

No segundo capítulo, nos concentramos em analisar a educação no Brasil, desde suas primeiras escolas jesuíticas, caminhando pelo papel da escola nos períodos imperial e republicano, posicionando as primeiras escolas de formação profissional, onde fica explícito o caráter de uma formação precária, mas para atender demandas profissionais.

É a partir deste capítulo que procedemos à análise sobre a criação do ensino profissionalizante e seus meandros normativos. Embora apresente um novo discurso, a formação dos cursos tecnológicos de nível superior vem pautada nos elementos discriminatórios, oferecendo uma alternativa à formação acadêmica, que já nasce com seu caráter excludente.

Os cursos profissionalizantes são criados já sob a ótica de uma concepção de educação fragmentada, pois em sua formação, já se privilegia uma formação puramente técnica, voltada assumidamente para a formação do “aprender a fazer”, rompendo com todo o conceito de educação como um processo de formação humana, para tornar um ser social capaz de produzir, criticar e estabelecer um padrão social.

O terceiro capítulo, contempla a análise de sequências discursivas extraídas dos documentos normativos de criação e legislação do ensino

tecnológico, apontando os limites de ação e as potencialidades desta modalidade de ensino, que tem em seu nascedouro uma forma imprópria de oferecer uma possibilidade ao conhecimento, pois os cursos tecnológicos tendem a ser realizados em menor carga horária possível, até porque sendo um curso puramente instrumental, não oferta uma possibilidade de agregar e interdisciplinar os conteúdos abordados, ou até mesmo fazer cumprir o seu papel, que é trabalhar numa perspectiva de elevar o nível de formação, dando partida para formar verdadeiros quadros sociais, com alto poder crítico de intervenção. Abordaremos também, além da categoria trabalho, os conceitos habilidades e competências, a partir de conceitos gerais que se manifestam como elementos ideológicos na construção de sentidos.

Entendemos que a formação tecnológica é uma modalidade no campo educacional, mas também entendemos que a formação que tem um caráter tecnológico além de possibilitar uma formação no campo da atuação social não poderá estar desvinculada de uma formação mais ampla do sujeito, pois ressaltamos que a natureza do ser social é viver e transformar a sociedade.

Com esta pesquisa, esperamos poder contribuir para desvelar os processos sociais em que são inseridos em especial a educação tecnológica, com sua grande matriz social, que é preparar mão-de-obra semi especializada, para reproduzir a ordem societal do capitalismo, vinculado diretamente por uma ou por várias ordens de cunho internacional que propaga e impossibilita qualquer outra concepção, principalmente no tocante a educação, onde entendemos estar o caminho para o desenvolvimento e a emancipação humana.

1. O ESTADO: ALGUMAS CONCEPÇÕES

1.1. Primeiras considerações sobre o conceito de Estado

No presente trabalho, ao nos propormos discutir as relações entre um determinado nível da esfera educacional formal (ensino tecnológico) e o Estado brasileiro, sentimos a necessidade de começar apresentando algumas considerações sobre o conceito de Estado, enquanto categoria de análise presente nas mais diversas produções teóricas ao longo da história, assim como também, presentes nas principais análises de importantes intelectuais de diversas épocas. Nesse caso, apontamos a nossa filiação teórica que ampliará o conceito de Estado com o qual estaremos dialogando, a partir de agora e ao longo de todo desenvolvimento dessa investigação.

Esse percurso nos possibilita, ao passo que nossa investigação se desenvolve, aprofundamos alguns conceitos que permitem entender como o Estado brasileiro está constituído e o papel que desempenha historicamente em relação à educação. Desse modo, um dos primeiros pressupostos que precisamos colocar em evidência é o de que, como afirma Moreno (2003, p.14), “quando a sociedade humana não estava dividida entre exploradores e explorados, não havia Estado”. Ou seja, o conceito de Estado está intimamente ligado ao surgimento das classes sociais antagônicas e seus respectivos conflitos. Não iremos explorar o nível das relações sociais anterior à formação do Estado Moderno, ou até mesmo, o surgimento das classes sociais. Nos limitaremos a buscar entender o papel do Estado a partir da sua consolidação como Estado Moderno.

O Estado aparece como um elemento presente nas sociedades de classes, como uma condição fundamental para legitimar essa divisão, pois caberá ao Estado garantir as condições objetivas e subjetivas de consolidação dessa sociedade, onde a marca definidora é a divisão por meio de classes sociais.

O Estado, a partir da filiação teórica adotada (marxista), não seria um conciliador entre classes; existiria justamente por ser a expressão da irreconciliável relação entre classes distintas e surge para legitimar esta antagônica relação social e se posicionar a favor de uma força social (classe), como atestou Lênin (2005, p. 29),

Para Marx, o Estado não poderia surgir nem subsistir se a conciliação de classes fosse possível. [...] O Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de classe por outra; é a criação de uma “ordem” que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classes.

Nesse sentido, o Estado surge para legitimar a relação antagônica entre classes sociais, entendendo que não tem a possibilidade de atender às demandas antagônicas (nem tem em sua origem), já que as demandas são elaboradas a partir de matrizes distintas. O papel do Estado passa a ser de apaziguador das tensões. Isso não quer dizer que assuma uma posição de neutralidade, visto que não há essa possibilidade dentro de uma análise societal.

Nessa perspectiva, o Estado é posicionado como elemento de conciliação, mas dentro de uma posição demarcatória de classe, e por isso precisa garantir a legitimação de uma classe sobre outra.

O percurso que procuramos desenvolver parte do pressuposto geral do desenvolvimento das forças produtivas e do conflito pela divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, analisando, desde a formação política, social e econômica do Estado, em especialmente, a maneira como a classe dominante operou para impor seus interesses sobre a classe dominada. No entanto, como afirma Mandel (2001; p.32-33),

Entre esses modos de produção historicamente diferentes, que, entretanto, não se sucedem de maneira linear nem seguem necessariamente a ordem enumerada, intercalam-se geralmente

períodos de transição caracterizados por relações de produção menos estáveis, por uma possibilidade mais ampla de evolução.

Evidentemente, não é possível uma abordagem específica de cada uma das fases do desenvolvimento histórico da sociedade, assim como, dos seus respectivos processos de transição que se sucederam entre uma e outra forma de organização das forças produtivas até chegarmos à sociedade contemporânea e a atual organização do capitalismo. Abordaremos, no entanto, aspectos que servirão para um melhor fundamentação de nossa definição de Estado, partindo de Engels apud Lênin (2005, p.28), o Estado

É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode se desvencilhar. Mas para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da 'ordem'. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e se afastando cada vez mais, é o Estado.

Aqui atentamos para as categorias das classes sociais e das forças produtivas, por serem esses dois elementos que, obrigatoriamente, explicam o conceito de Estado. Para Engels apud Lênin (2005; p.35), “a um certo grau do desenvolvimento econômico, implicando necessariamente na divisão da sociedade em classes, o Estado tornou-se uma necessidade, em consequência dessa divisão”. É na análise, principalmente, na contextualização histórica desses elementos, que melhor poderemos apontar o papel do Estado de maneira geral, assim como, o papel do Estado hoje, frente à crise estrutural do capitalismo e sua relação com a educação. Mais adiante voltaremos às considerações do conceito de Estado a partir do legado marxista, para tanto, antes é imprescindível expor como se desenvolveu o processo que originou o Estado capitalista moderno e os principais teóricos que buscaram elementos para defini-lo.

1. 2. O Desenvolvimento do Estado capitalista moderno

Começaremos por desenvolver o percurso que constitui a mudança estrutural da sociedade medieval para a nova estrutura de sociedade moderna. Isso porque, com a crise estrutural do sistema feudal e a germinação da ordem capitalista, ao Estado foi designado um papel aglutinador da nova ordem vigente. Diante de uma natural “irracionalidade humana”, uma instituição seria necessária para possibilitar um “equilíbrio” nas relações entre os homens. É desse processo e com esses argumentos que grande parte dos teóricos clássicos buscaram explicações para o desenvolvimento do Estado moderno.

A procura para entender essa realidade surgida a partir das transformações sociais daquela época, que expunha a crise do modelo econômico estrutural medieval, culminando com o esgotamento do feudalismo, diversos teóricos buscaram não só compreender, mas também apresentar outra proposta para as mudanças sociais que ocorriam, pois uma nova possibilidade social deve ter sempre como possibilidade real e arregimentada, um arcabouço teórico, fortalecendo assim, a estrutura criada, a partir das contradições e tensões entre o novo e o antigo.

Sob este prisma, temos os chamados contratualistas, que, embora possam estar agrupados em uma corrente teórica, apresentaram significativas diferenças e até mesmo em alguns momentos se situaram como opositores entre si. Temos aí autores como Locke, Kant, Hobbes e Rousseau, que tentaram explicar o novo momento social a partir da crise no sistema feudal e a nova configuração porque estava passando o mundo, particularmente o mundo ocidental (europeu).

Embora possamos encontrar divergências (não é esse o propósito do estudo) entre os contratualistas, sobre eles existia uma atenção especial em comum, conceituar a passagem da sociedade da natureza (estado da natureza) para a sociedade atual (estado de sociedade). Para esses teóricos, o homem vivia

numa situação em que as leis da natureza coíbiam e afastavam qualquer possibilidade de maior intervenção, deixando-o viver na sua forma mais primitiva, ou melhor, buscando satisfazer apenas suas necessidades primárias e imediatas.

Com o surgimento dos conflitos inerentes ao agrupamento dos homens, a possibilidade de viver em paz, em segurança e em liberdade tinha sido posta em risco, tornando necessário um pacto social que possibilitasse evitar a guerra generalizada, permitindo, assim, ao homem (gênero humano ou ser social), viver em grupos, amparado por um contrato que garantiria sua liberdade individual. Foi aí, nesse momento, que surgiu, (conforme os contratualistas), o Estado e seus instrumentos legais, com intuito de garantir, sob consenso dos indivíduos, a ordenação desse novo movimento social.

Para eles, o momento de passagem do estado da natureza para o estado de sociedade consistia em grau maior, na superação de um estado natural para um estado racional, tendo este a complexidade de uma sociedade civil, onde homens estariam submetidos a normas impostas por uma instituição forte e com legitimidade para garantir a satisfação plena do indivíduo, dentro de um conjunto social, tendo como denominação esse elemento imperioso – o Estado.

E foi sob esse propósito, que uma classe emergente, intitulada burguesia, se apropriou desse discurso como forma de embasar oposição ao sistema feudal. Como afirma Rousseau (2002; p.75),

Para que o pacto social não seja uma fórmula ineficaz, ele contém tacitamente o seguinte compromisso único que pode dar força aos outros: quem se recusava obedecer à vontade geral será obrigado a fazê-lo por todo o corpo, o que quer dizer que será forçado a ser livre, pois tal é a condição que, dando cada cidadão à Pátria, o protege de qualquer dependência pessoal; condição que constitui o artifício e o jogo da máquina política.

O Estado, apoiado nas suas dimensões jurídico-políticas, se legitima como força superior aos homens, como instância capaz de transformar uma realidade original de “estado da natureza” para “estado civil”, ou seja, ao Estado amparado

por um contrato social, caberia proporcionar aos homens o seu direito nato de propriedade, direito este, conquistado através do trabalho. “As coisas sem trabalho teriam pouco valor, seria mediante o trabalho que elas deixariam o estado que se encontram na natureza, tornando-se propriedade”. Como afirma Locke (2003; p.53).

A partir da Revolução Francesa, a burguesia se institui como poder político de classe, inaugurando uma nova forma de organização social. Embasada na tríade: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, essa nova formação social apresentou acima de tudo, uma proposta revolucionária, capaz de objetivar a construção de uma sociedade irradiada pela razão, superando assim as limitações oriundas do letárgico movimento natural.

A Revolução Francesa embora conservasse, na sua nascente, elementos de rupturas, ela em si própria possuía barreiras impeditivas a base, impossibilitada por condições materiais, denotando logo, grandes e complexas contradições no seu projeto estrutural. Apesar do ideário de emancipação que apresentava no seu discurso, tratava-se da emancipação apenas política, a conquista de espaços democráticos e legítimos, no âmbito do reconhecimento de uma nova classe que emergia ao topo da organização societal. Como explicita Hobsbawm (1977; p.20) ao definir o revolucionário burguês,

O burguês liberal clássico de 1789 não era um democrata mas sim um devoto do constitucionalismo, de um Estado secular, liberdades civis e garantias para a empresa privada e de um governo de contribuintes e proprietários.

Em relação aos limites, a revolução burguesa (Francesa), por ser um movimento de classe, estava comprometida com possibilidades particulares, embora também tivesse apoio das massas. Sendo essa uma grande aliada material no processo de ruptura com o sistema feudal, as bases que conduziam suas ações não podiam apresentar um projeto real que contemplasse a totalidade, pois os limites do sentimento de classe impediam essa amplitude propagada.

Podemos constatar esses limites e essas contradições quando analisamos os movimentos populares que surgiram e foram esmagados pela própria burguesia a partir de 1789¹ quando esta assume o poder na França revolucionária, como reforça Tonet (2004; p.15),

O esmagamento das revoluções de 1848, na Europa, é o momento em que a burguesia deixa cair definitivamente a máscara e em que são expostos a nu os limites da sua proposta: liberdade, igualdade e fraternidade eram, na raiz, o nome do movimento do capital. Por isso foram impiedosos massacrados aqueles que queriam aprofundar o movimento revolucionário, atacando os próprios fundamentos da desigualdade social.

Com a consolidação do sistema capitalista, a partir das chamadas revoluções burguesas (Revolução Francesa e revolução Industrial na Inglaterra), o mundo ocidental pôde assistir à configuração de um sistema sócio-metabólico, que prima por sua falta de limites ou controles, tendo como seu marco a expansão a qualquer custo, na sua busca por maximizar lucros. Os empecilhos, ainda que sejam humanos, terão que ser superados, desde que não se coadunem com a ordem imposta, como atesta Mészáros (2002; p.17),

Emergiu, no curso da história, uma estrutura de controle totalizante das mais poderosas, dentro do qual tudo, incluindo seres humanos, deve ajustar-se, provando em consequência sua viabilidade produtiva ou, ao contrário, perecendo. Não se pode pensar em outro sistema de controle maior e inexorável – e nesse sentido totalitário – que o sistema de capital globalmente dominante, que impõe seu critério da viabilidade em tudo, favorecendo sempre o mais forte contra o mais fraco.

O Estado exerce um papel fundamental, não apenas na instauração, mas decisivamente na consolidação e manutenção do sistema capitalista, pois vai solidificar as bases que regerão essa nova forma de conduzir a relação entre os homens, ou seja, proporcionar as condições materiais que legitimarão a exploração do homem pelo homem, configurando, assim, não apenas uma forma de sociabilidade, mas a única forma possível dentro dessa lógica instalada.

¹ As rebeliões de 1848, que se alastraram por toda Europa a partir da França e a Comuna de Paris de 1871.

Foi Hegel que vislumbrou uma nova possibilidade, pois entendia ele, existir um grande equívoco, em atribuir à formação do Estado a um consenso entre indivíduos, pois o Estado significava um momento de extrema racionalidade humana, impondo-se até contra a vontade dos indivíduos. A evolução da sociedade civil para a sociedade política (Estado) é que representava a maturidade de uma sociedade.

Em Hegel, iremos encontrar uma análise mais depurada. Entendia ele que a sociedade civil representava um avanço na sucessão à família, e cabia à sociedade política (Estado), o momento de maior racionalidade humana, ou seja, o Estado não seria resultado do consenso entre indivíduos, como afirmavam os contratualistas, mas sim um estágio superior de racionalidade, que se impõe mesmo contra a vontade dos indivíduos. Apenas o Estado poderia levar a um estágio superior chamado sociedade política, quando afirma Hegel (2004; p.91):

Portanto, o Estado se torna o objeto preciso da história do mundo; é onde a Liberdade obtém a sua objetividade do Espírito, é a vontade em sua forma verdadeira. Só a vontade que obedece à lei é livre, pois obedece a si e, estando em si, sendo independente, ela é livre. Quando o Estado, nosso país, constitui uma comunidade de existência e quando a vontade subjetiva do homem se sujeita às leis, a contradição entre a liberdade e a necessidade desaparece.

Para Hegel, a consolidação do Estado como força superior, fruto de um elevado nível atingido pela sociedade, não só coloca a razão como elemento determinante, mas acentua sobre o nível de evolução que passa o homem e conseqüentemente a sociedade, não expondo as contradições geradas por esse Estado, tendo este último, o papel de conduzir o mundo sob uma lógica da razão, amparada na superação das desigualdades materiais, pois como o próprio comenta, Hegel (2004; p.98), “O Estado é a idéia de espírito na manifestação exterior da vontade humana e sua liberdade”.

Hoje ainda nos deparamos muito com o pensamento hegeliano, quando nos defrontamos com o discurso da emancipação humana, que vem sempre

defendendo, na verdade, a emancipação política. Nesse discurso, normalmente elementos como democracia, cidadania e liberdade, vem posicionar o sentido da construção ideológica, sinalizando a perspectiva que pretende atender. Esses conceitos aparecem com objetivo claro de apaziguar os conflitos de classes, inseridos em uma ótica para garantir a reprodução capitalista. Embora não possamos fazer uma análise mais aprofundada sobre a cidadania, pois não é o objetivo deste trabalho, poderemos afirmar que a cidadania no contexto atual está submetida a um conceito de direito a participação nas instâncias políticas, ou seja, assim como a democracia, a cidadania consiste no direito do cidadão em exercer sua participação nos pleitos eleitorais, e a democracia também

1.3. O conceito de Estado a partir do legado marxista

Conceituar o Estado a partir de Marx, significa iniciar a partir do rompimento de concepções que apenas procuravam legitimar a estrutura de sustentação do poder, pois até então, o Estado possuía o caráter apaziguador da razão, em detrimento de uma chamada irracionalidade humana (Hobbes – O homem lobo do homem), ou ainda quando o Estado passa ser o elo de um grande acordo entre homens, que se enxergam diante de desigualdades sociais, mas que na eminência de viver sob um estado de guerra, instituem o contrato social (Rousseau), como forma de garantir uma relação harmoniosa. Nessa perspectiva, cabe ao Estado o papel de regulamentador deste acordo entre homens distintos (já enxergados como desiguais), mas inseridos em um mesmo espaço social.

A partir de Marx, o Estado foi posicionado como instituição com funções de assegurar e conservar a dominação de classe. Essa afirmação, embora inicialmente denote ser demasiadamente sumária, no seu desenrolar contempla toda sua complexidade.

Marx visualiza o Estado como uma força que opera no universal, para conformar uma particularidade, agindo na sociedade não como algo acima do bem

ou do mal, mas privilegiando o segmento ou classe que lhes regula, definindo assim uma posição não central como de um ponto de equilíbrio, mas assentado em uma perspectiva social demarcada.

O Estado em Marx tem como base a sustentação dos elementos que proporcionam a desigualdade social. Todo o aparato do desequilíbrio das forças sociais, assim como a forma de condução nas relações sociais vão solidificar o compromisso de uma sociedade que tem no seu nascedouro legítimo, a exploração em massa de uma classe detentora do poder material (forças de produção) sobre uma outra classe que tem na sua substância o poder de execução e da reprodução social.

A percepção de Marx diante do papel do Estado não só contribuiu para uma ampliação conceitual, mas revelou categorias até então obscuras ou negligenciadas, pois foi a partir daí, que a classe trabalhadora foi observada e situada como a classe que poderia trazer à tona uma nova forma de sociabilidade.

A opção pela classe trabalhadora em Marx, não ocorre por paixão ou outro sentimento, mas por sua própria natureza, que é resultado de um processo socialmente construído, alicerçado pelas relações materiais de trabalho, portanto a classe que potencialmente poderá possibilitar um novo projeto de sociedade.

Para Marx, a classe trabalhadora por significar o elo gerador das riquezas materiais em uma sociedade, seria o expoente do processo de transformação, somente ela poderia dar um salto qualitativo nas relações sociais, a partir de um processo de ruptura com a lógica impetrada pelo capital.

Em Marx, vamos encontrar uma concordância com a sociedade civil de Hegel, embora ele acentue a crítica, quando afirma que a sociedade civil representa as condições materiais de existência, sendo uma relação matriz do todo social. O que fica evidenciado em Marx é que, embora a política signifique

um momento próprio, ela não tem uma realização em si mesma, sendo um elemento de composição assim como o jurídico. Mesmo mantendo suas especificidades não pode apresentar sua autonomia dentro de um processo social, defendendo dessa forma a impossibilidade da emancipação ou liberdade humana, pois cabe ao Estado a reprodução de uma forma particular de liberdade. A análise de Marx repousa num estágio de sociedade moderna e, conseqüentemente, um Estado burguês, onde as contradições geradas pelos conflitos entre capital e trabalho já se mostravam evidentes. Dessa forma atestava Marx (1995; p.80):

O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração de um lado e os seus meios bem como suas possibilidades do outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que ele repousa sobre tal contradição. Ele repousa sobre a contradição entre a vida privada e a vida pública.

Ao contrário do que pensava Hegel, quando afirmava que o Estado seria a imagem e a realidade da razão, Marx opõe-se situando o Estado como algo que nasce da sociedade, para justificar a supremacia de uma classe sobre outra, fato este característico intrínseco da sociedade capitalista. O Estado em Marx aparece onde os conflitos entre classes se tornam inconciliáveis, mas afastando qualquer possibilidade de confluir com os contratualistas ou os idealistas (Hegel) de que o Estado estava situado em um patamar acima das classes para promover a ordenação, muito pelo contrário, o Estado estava para legitimar esse antagonismo nascedouro entre as classes sociais e perpetuar esta relação partindo da premissa de superioridade da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, como afirmava Marx (1985; p.101),

O Estado adquiriu uma existência particular a par, e fora, da sociedade civil; mas ele nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa como internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos interesses.

Analisar o capitalismo e seus efeitos sob uma ótica marxista, expõe uma filiação teórica. É a partir dessa concepção de Estado em Marx que pontuaremos

nossa investigação, acerca da reforma do ensino tecnológico iniciada na década de 90, que inaugura a reforma do Estado brasileiro no âmbito das políticas neoliberais.

Entender o papel do Estado desde a sua fundação, seus mecanismos de reestruturação, suas novas modalidades de inserção, nos posiciona frente a um sistema (capitalismo) que embora apresente profundas crises, sejam elas conjunturais ou estruturais², oferece possibilidades e até mesmo novos ganhos no campo ideológico, como ao que vemos hoje, com cooptações, sejam no âmbito da classe trabalhadora e/ou no campo da formação intelectual.

Hoje, diante das grandes transformações econômicas no mundo, temos exposto um alto desenvolvimento das forças produtivas e uma nova forma no processo de acumulação de riquezas, proporcionando ao Estado um papel que muitas vezes se mostra ambíguo, principalmente se coadunarmos com os discursos colocados na ordem vigente. Entretanto, quando nos aprofundamos, ou melhor, quando buscamos conhecer a partir da raiz (por assim dizer, ser radical), a dimensão do Estado é enxergada em toda a sua profundidade, seus mecanismos de controle, seus agentes mantenedores e suas posições definidas.

Conhecer o Estado hoje, em pleno modelo capitalista, consubstanciado pela doutrina neoliberal nos remete para entender suas políticas de atuação, seus impulsos no âmbito do fortalecimento do padrão de acumulação, além da sua alternativa diante das constantes e irreparáveis crises que se processam nas sociedades.

A vertente neoliberal integrada nesse padrão de reprodução social inaugura a reconfiguração da lógica de expansão do capital, embora não signifique o abandono ao chamado liberalismo econômico, proposto no final do século XVIII

² Sobre as crises conjunturais e estruturais, tese defendida pelo filósofo István Mészáros, autor de Para Além do Capital, discutiremos melhor durante o trabalho.

por Adam Smith³, pois o fundamento do liberalismo permanece intacto, ou seja, o indivíduo livre e apto para buscar através das suas ações individuais uma relação comercial que é chamada de mercado, sendo este o elemento balizador do desenvolvimento econômico.

O mercado seria a concretização da liberdade individual, o estágio avançado de uma relação marcada pela propulsão de uma relação que adquire autonomia, impedindo qualquer tipo de regulação externa, como critica Melo (2004; p.38):

O mercado seria a expressão mais eficiente da liberdade natural. Deixado movimentar-se por si mesmo e, numa situação de “justiça social”, este sistema seria a expressão mais eficiente da sociedade dos homens, no qual a liberdade se realizaria, sem a necessidade de nenhuma gerência ou planejamento exterior a si mesmo.

O início do século XX é marcado por grandes confrontos bélicos (1ª e 2ª guerras mundiais), culminando com a divisão política e econômica em dois blocos, tendo os Estados Unidos da América como o grande líder do lado ocidental, permanecendo como referência para a chamada ordem liberal, mas outros elementos precisavam ser avaliados e agregados na posição adotada pelos Estados capitalistas, afinal a ordem de comando dada pelo mercado não tinha sido superada, mas agora em confronto com o padrão de desregulamentação, existia um espectro que sugeria uma alternativa ao mercado e à livre concorrência. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, o outro lado da divisão bipolar, vinha tentando mostrar e oferecer ao mundo um novo padrão de referência, alicerçado pelo compromisso da igualdade e distribuição, sob um rigoroso controle estatal.

³ Adam Smith escreveu em 1776 dentre outras obras, A riqueza das nações, que serviu de basilar para o pensamento liberal da época. Período de profundas transformações em virtude da Revolução Industrial na Inglaterra e da nascente perspectiva para a Revolução Americana.

Os Estados ocidentais formados e/ou consolidados a partir da divisão bipolar do período pós-guerra, viram-se diante da necessidade de buscar uma atenuação para o efeito estatizante, ora apresentado pela proposta soviética, o liberalismo agora estava apresentado sobre bases complementares tais como: planejamento e estado-de-bem-estar-social, além de contar com um maior enfrentamento das organizações trabalhistas, a classe trabalhadora se posiciona como classe social contra-hegemônica, opondo-se e colocando-se contra esse modelo de sociabilidade.

O Estado formado a partir dessa nova configuração no mundo, seria um Estado que estaria a serviço da reprodução do capital, mas que tentaria atender ou facilitar algumas reivindicações regulatórias que permitiriam amortecer impactos na sociedade. A garantia do emprego, a assistência previdenciária, dentre outras, amenizavam e garantiam legitimidade para uma sociedade que, embora marcada pela desigualdade, não deveria encarar este fato como um desvio, e sim como uma característica inerente às relações sociais, ou melhor, como *conseqüência necessária* nas chamadas sociedades modernas.

1.4. A crise estrutural do capitalismo e seus reflexos no Estado

Se pudermos situar o marco do processo que se firmou como neoliberalismo, a partir da década de 40⁴, sua efetivação se deu de forma mais concreta com as mudanças políticas na virada da década de 70 para 80, com as eleições de governos essencialmente conservadores de Margaret Thatcher (1979) na Inglaterra e Ronald Reagan (1981) nos EUA.

Esse fenômeno do retorno das políticas ou de governos considerados conservadores, a partir do final da década de 70, vem ressaltar o quanto às

⁴ Foi a partir da publicação em 1944 de “O caminho da servidão” de F. Hayek, que ocorreu a retomada a esse tipo de pensamento.

políticas compensatórias do período pós-guerra foram ineficientes perante as crises no modelo capitalista. O Estado providência não conseguia atender às demandas geradas, como queda na taxa de juros, elevação do nível de desemprego e a crise energética (crise do petróleo a partir de 1973). Para manutenção da ordem do capital, seriam necessárias medidas que buscassem o crescimento econômico, mesmo sob pena de proporcionar conseqüências drásticas na sociedade, em particular para a classe trabalhadora.

Para corroborar com essa nova perspectiva do capital, ocorreu o esfacelamento do bloco soviético (simbolizado pela queda do muro de Berlim em 1989), significando o fim de uma outra perspectiva que não fosse a comandada pela *mão invisível* (ver Adam Smith) do mercado. Agora era preciso assumir que o Estado não podia mais ser um elemento retrógrado e sim um grande componente na construção de um padrão de referência, que primava pela excelência na liberdade de mercado, nas desregulações dos ganhos trabalhistas, além do abandono nas administrações de setores não essenciais (a isso atende melhor a expressão privatização).

Sob as premissas da desregulamentação, da liberdade plena do mercado e da expansão (internacionalização) do capital, foi construído esse novo cenário, que se fazia presente como grande aliado – O Estado – comprometido não apenas ideologicamente, mas amparando legalmente, dando um caráter de inevitabilidade. Todo esse processo decorreu por toda década de 90, não apenas nos países centrais, mas em toda esfera global, espalhando e adequando esse modelo expansivo do capital, como atesta Carcanholo (1998; p.16),

O desenvolvimento do processo de internacionalização do capital define o que se chama de globalização da economia, que constitui um novo cenário para a década de 90: crescimento das atividades internacionais das firmas dos fluxos comerciais. [...]reordenação dos mercados, intensificação da circulação financeira, caracterizada pela expansão na mobilidade e na intermediação do capital internacional; predominância das trocas intra-setoriais; reorganização dos grupos industriais em redes e firmas.

O Estado modelo e conseqüentemente a sua sociedade seria o padrão universal de regime aberto, sem controle, sem regulamentação e à deriva de um fenômeno chamado mercado, como contesta Malaguti (1998; p. 59),

A tendência a negar o caráter social do Homem transfere para mecanismos aparentemente impessoais – como o mercado – as principais decisões sobre a vida dos indivíduos e das sociedades. Sabe-se, porém, que o mercado nada tem de impessoal: como toda criação humana, ele é resultado de relações sociais. E pela mesma razão, suas propriedades e potencialidades definem-se apenas historicamente. No caso, numa fase muito recente e específica do desenvolvimento da humanidade: no capitalismo.

Por meio dessa assertiva podemos admitir que o Estado é apenas mais um elemento da sociedade, em um grau de maior complexidade, representa o produto das relações materiais entre indivíduos, inseridos num processo de desenvolvimento das forças produtivas.

Embora todo o discurso de que o Estado, para se adequar à nova ordem comandada pelo mercado, tenha necessariamente que ocupar um papel mínimo, como defendem os arautos do mercado livre, o Estado na ordem capitalista se afasta apenas da regulamentação das relações sociais e abandona o controle sobre alguns serviços prestados à população, em particular as camadas menos favorecidas, deixando que a lógica do mercado reorganize ou controle essas demandas. O Estado permanece forte e interventor quando é exigido que ele regularmente e policie, diante de qualquer quebra da *normalidade* como defende Friedman (1985; p.13),

O Governo é necessário para legislar e arbitrar, já que as liberdades dos homens podem entrar em conflito e quando isso acontece a liberdade de uns deve ser limitada para preservar a de outros. [...] O Governo pode atuar também em setores nos quais os mercado não garante uma perfeita alocação de recursos por causa de certas condições técnicas, como é o caso dos monopólios técnicos e das externalidades de mercado, e em ações paternalistas.

O que podemos perceber é, que embora o Estado seja considerado uma instituição arcaica pela ordem do mercado, ele não deva ser eliminado, apenas se posicionar para garantir condições legais para que as leis do mercado conduzam a uma sociedade equilibrada, mesmo que esse equilíbrio não leve em conta as grandes contradições e desequilíbrios sociais, mas o importante é que o Estado esteja em uma posição para a qualquer momento atue quando houver o mínimo de risco para a ordem neoliberal.

Essa tem sido a tônica dos governos que sob uma ótica do desenvolvimento do capitalismo vêm traçando suas metas de ajustes e controles para garantir uma total liberdade, tendo como questão fundamental a perpetuação da lógica do mercado, embora os números relativos às desigualdades sociais não tenham apresentado ganhos satisfatórios em todo o mundo, mas como alegam os defensores capitalistas, as desigualdades embora sejam necessárias para própria evolução do homem, ela só poderá ser minimizada, quando a liberdade plena do mercado esteja literalmente presente.

Hoje podemos dizer que as principais diretrizes propostas a partir do Consenso de Washington,⁵ se fazem presentes nas plataformas dos governos, em especial da América Latina e em mais particular ao Brasil. É sobre o panorama da formação do Estado Brasileiro que trataremos no próximo capítulo..

⁵ Reunião realizada em novembro de 1989, entre os organismos de financiamento internacional (BIRD, FMI, Banco Mundial) e representantes do governo americano e dos países da América Latina, com o objetivo era avaliar e traçar medidas econômicas para os países latinos.

2. EDUCAÇÃO E OS (DES)CAMINHOS DO ENSINO TECNOLÓGICO NO BRASIL

2.1. Educação brasileira: trilhas percorridas

Para entender o processo de organização da educação no Brasil, é necessário iniciar a partir da chegada dos jesuítas em 1549, com a então Companhia de Jesus, capitaneada pelo padre Manoel da Nóbrega. Com ele foram dados os primeiros passos na perspectiva de construção de uma proposta educativa para os gentios⁶. Nesse momento, o papel de “educar” tinha como elemento prioritário, como afirma Ribeiro (2000; p.19), “a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução”.

Aos colonizadores portugueses interessava apenas explorar a terra conquistada. Aos jesuítas caberia buscar uma educação que possibilitasse a garantia da manutenção da conquista. Competia-lhes, pois a formação espiritual que legitimasse a dominação europeia (portuguesa). Um segundo momento seria de uma formação mais aprofundada, focando as atenções numa perspectiva humanística, com cursos de filosofia, humanidades e teologia. Diante dessa realidade, Bastos (2007;p.53) se posiciona afirmando que “é certo que a catequese veio, porém a instrução não. Envoltos nas tarefas da contra-reforma, os jesuítas procuraram a todo p momento realizar o recrutamento de fiéis e servidores”.

A partir de 1556, os rumos da educação serão direcionados para uma formação dos filhos dos colonos, alterando assim o foco de atenção, passando para formar religiosamente os herdeiros da colônia, formalizando uma primeira escola, com intuito de atender a uma elite colonial. O nível de formação é

⁶ Nomenclatura adotada para designar os povos primitivos do Brasil.

amparado por um rigor excessivo, inclusive com um patrulhamento ideológico sobre os livros como atesta Vieira (2003; p.35).

O objetivo dessa educação é, sobretudo, religioso, muito embora pela inexistência, mesmo aqueles sem vocação acabam por freqüentar tais colégios. Tanto nos cursos inferiores (humanidades) e nos cursos superiores (teologia e filosofia). O método é o da imitação.

Não podemos, pois, deixar de ressaltar o caráter conservador empregado pelos católicos jesuítas. Isso significava um momento de bastante tensionamento pelo qual passava a Europa. Enquanto por um lado vislumbrava-se o espetáculo do Renascimento, que pretendia apresentar uma nova base para a cultura e para a produção científica, por outro, a igreja católica enfrentava o reverso da reforma protestante, com sua política de reconquista chamada contra-reforma. Sobre esse caráter conservador da escola jesuítica, reafirma Romanelli (1998; p.65),

A escola se transforma numa instituição ritualista, onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo. Na fase colonial, este tipo de ação escolar é também instrumento do qual vai servir-se a sociedade nascente para impor e preservar esta cultura marcada pelo autoritarismo, e pela quase absoluta ausência de possibilidade de inovação.

Essa educação jesuítica atravessou um significativo período histórico, realizando-se durante todo o processo colonizador e imperial, deixando resquícios fortes já no período republicano. Encontramos respaldo para essa afirmação em Romanelli (idem; p.35) quando diz,

A educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a sua oferta escolar.

A ação conjunta da igreja católica com o reino de Portugal, numa relação de conquista espiritual e material respectivamente, entra em conflito quando a questão essencialmente material se faz dominante. A conquista da ordem religiosa sobre os gentios incomoda e assusta, a ponto de culminar, em 1759, com a

expulsão dos jesuítas do Brasil, sob a tutela do então ministro português Marquês de Pombal.

Assim, após duzentos anos de catequese e educação, os valores econômicos e políticos determinarão a ação empreendida por Pombal. É uma questão do sobreviver politicamente frente a uma ordem que vinha acentuando força e poder na colônia.

Com as medidas tomadas por Pombal (confisco dos bens jurídicos, fechamento das escolas católicas) uma nova posição é assumida no Brasil colônia – um ensino laico e público, opondo-se ao até então ensino público religioso – marcando uma primeira medida estatal no tocante à educação. Também foram criadas as chamadas aulas régias, que seriam as aulas por matérias isoladas espalhadas por várias regiões da colônia.

Embora não seja uma posição unânime, a laicização do ensino definido por Pombal, marcou um período de hiato na educação do Brasil. Tivemos a formação das chamadas aulas régias, que seriam as aulas por matérias isoladas espalhadas por várias regiões da colônia.

A mudança sofrida a partir da política adotada por Pombal, pode não ter significado grandes alterações no ensino, mas abriu precedentes que só foram realmente configurados com a chegada da família real portuguesa (D. João VI), fugindo do império napoleônico e se instalando na colônia. Temos aí uma nova situação política que irá não determinar novas possibilidades, mas acima de tudo se formar uma nova perspectiva para educação brasileira.

Com a instalação do Império português no Brasil, se fez emergente uma nova modalidade no ensino, a formação de ensino superior, primeiramente para atender uma composição militar e segundo para gerar condições de atendimento mínimo à nova corte. Sob esta ótica foram criados os cursos de Academia Real da

Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), os cursos de medicina, com intenção de formar médicos militares. A estrutura destes cursos apresenta uma característica de formação profissionalizante e independente, fato este persistindo até hoje. A chegada da família imperial trouxe não somente a criação dos cursos superiores, como também o surgimento de elementos de cunho cultural, como a criação da Biblioteca Nacional (1810), O Jardim Botânico (1810), e o Museu Nacional (1813).

Esses cursos, apesar de possibilitarem uma educação em nível superior e constituírem uma política estatal, ainda no império, não possibilitaram a participação de setores menos favorecidos da sociedade da época, como também, limitaram-se a repassar o conhecimento produzido nos grandes centros desenvolvidos da Europa.

Desse modo, embora o ensino superior tenha se firmado a partir da chegada da corte, não podemos dizer que as mudanças promovidas ocorreram no sentido de criar um novo padrão mas apenas para atender uma necessidade posta, fato este podemos constatar com o tratamento dado ao ensino primário como atesta Vieira (2003, p. 44):

Ao lado das escolas de ler e escrever, herdadas dos primeiros educadores, bem como das aulas régias, cabe mencionar dois colégios que se destacaram no período, O Seminário de Olinda, criado em 1798, e o colégio do Caraça , em Minas Gerais fundado em 1820 por padres lazalistas. De resto, as iniciativas de escolarização parecem quedar-se no esquecimento.

É desse contexto que provém a organização escolar no Brasil – em consonância com a política colonizadora dos europeus, em especial dos portugueses. Nesse sentido, entender a colonização é um importante passo para se chegar aos diversos caminhos que o Brasil percorreu historicamente, incluindo, entre esses, a formação do sistema educacional e da sociedade brasileira. Para Romanelli (idem; p.33-35),

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profunda. Ela favorece o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder. [...] A educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira que, atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando, a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a sua oferta escolar.

Segundo Bastos (2007;p.43),

Esse processo fincou profundas cicatrizes na formação social do Brasil. Nesse percurso histórico, os europeus, ignorando as diversas culturas nativas já existentes e arrancando populações africanas inteiras de sua trajetória material e espiritual, formaram uma grande “empresa” movida de sangue, suor e lágrimas.

Se podemos afirmar que a mudança de ordem política caracterizada pela substituição do Império pela República, significou um marco dentro do processo institucional brasileiro, podemos também afirmar que estas mudanças não representaram grandes alterações dentro de outras ordens, incluindo aí a educação. Pelo menos nos seus anos iniciais, a república não objetivou alterar a ordem educacional, visto que a educação ainda permanecia inculcada como uma atividade restrita e sem um grande projeto de amplitude nacional.

O país viveu o período inicial republicano marcado por grandes conturbações sociais, a chamada velha República nasceu sem romper com o império. A República trouxe no seu bojo, grandes problemas inacabados: revoltas originadas das políticas discriminatórias e excludentes como canudos; revolta da chibata; da vacina e de Contestado serviram para ilustrar a política de continuidade imperial patrocinada pelos arautos do republicanismo.

2.2. Ensino profissionalizante: percurso histórico

A educação formal a partir da sua origem, se formos buscar nos gregos (Grécia antiga), não aparece em uma relação direta com o trabalho. São categorias, inclusive, antagônicas. A educação era uma atividade puramente de formação intelectual, apenas para aqueles que tinham tempo ocioso e não precisavam estar envolvidos na produção manual, ou seja, uma atividade dissociada da prática laboral. O trabalho era uma condição exigida para os considerados seres inferiores, sendo eles denominados historicamente como escravos, servos, artesãos, dentre outros, como atesta Tonet (2007;p.75),

Entende-se que assim fosse porque até o advento do capitalismo as tarefas eram de responsabilidade de seres considerados de condição inferior. Daí porque a formação se dirigia apenas àquelas pessoas que, não precisando trabalhar, podiam dedicar-se integralmente às atividades de cunho espiritual.

Na idade Média, muito se conservou sobre a estrutura da produção, a terra ainda era o grande patrimônio, a agricultura prevalecia como maior fonte produtiva, o escravismo ia sendo substituído pelo trabalho servil, mas a educação permaneceu como uma alternativa ociosa, uma nobre tarefa para homens nobres. A igreja católica foi um dos grandes expoentes no estabelecimento de escolas privilegiadas. Foi aí que surgiram as escolas catedralícias e as escolas monacais, com o intuito de dar uma formação educacional para a classe dominante.

No processo de transição da sociedade feudal para o capitalismo, novas determinações vão surgindo. O que então era produzido artesanalmente passa para uma maior produção, desenvolvendo novos instrumentos e equipamentos que foram aos poucos substituindo a produção individual, começando com as corporações de ofícios⁷. Essas, além de favorecer na quantidade de produção, promoveram também um deslocamento da produção do campo para a produção

⁷ As corporações de ofícios foram associações que surgiram na Idade Média, a partir do século XII, para regulamentar o processo produtivo artesanal nas cidades, que contavam com mais de 10 mil habitantes.

nas cidades, ou pelo menos da comercialização nas cidades, acelerando o processo de constituição do comércio. Com o crescimento do nível de produção, as mercadorias produzidas passaram a serem trocadas em feiras e mercados, levando o desenvolvimento às cidades.

Com o desenvolvimento desses novos mercados e o surgimento de novas cidades, inaugura-se uma nova forma de produzir, visando à acumulação para posterior reprodução e comercialização, vindo a estabelecer o modelo, que no seu elevado nível de produção, ficou conhecido como sociedade capitalista.

O capitalismo trouxe uma nova configuração para a educação e para o trabalho. Embora a educação ainda permanecesse como uma atividade para poucos, a formação para o trabalho passou a ser uma exigência em função das novas determinações societais, ou seja, com o desenvolvimento das forças produtivas se fez necessário um condicionamento para atender aos novos níveis de produção, ao passo que as revoluções burguesa (Inglesa e Francesa) criaram condições para novas formas de se produzir (novos equipamentos e máquinas), foi cobrado um melhor preparo para execução, e aí educação para o trabalho começa a se tornar uma necessidade intrínseca desta realidade social.

Preparar para o trabalho, não significa pretender uma formação complexa em relação ao entendimento do que representa o trabalho, e sim condicionar para atender a uma emergente situação de maior conhecimento técnico para desenvolvimento das atividades produtivas. A formação para o trabalho se faz necessária para que o trabalhador tenha pelo menos o domínio do que poderíamos chamar de capacidade para resolver os problemas elementares, assim, apenas conhecimentos básicos como leitura, contagem e princípios matemáticos, se fazem necessário na formação do trabalhador, a educação formal é definida como reprodutora da lógica do capital, como afirma Ramos (2006;p.31),

Observamos, então, que o projeto burguês de educação, desde o final do século XVIII, já é fortemente marcado pela concepção de educação

para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria.

O trabalho⁸ exigido dentro das novas formas de produção, forçosamente veio agregar um conhecimento que posiciona uma forma de adequar a educação do trabalhador e é sob esta perspectiva que a formação do trabalhador ganhará corpo, uma formação alienada, condicionada para atender à demanda de uma produção mais complexa diante das alterações no mundo produtivo.

Essas novas formas de preparar para o trabalho, defiam um padrão de educação que estava diretamente ligado às tarefas laborais, portanto uma preparação poderia ser, inclusive, no local de trabalho, condicionando para a execução de determinada atividade, desvinculando qualquer possibilidade de relacionar a educação formal escolar com a educação industrial.

Podemos ilustrar essa realidade com a educação dada às crianças filhos dos trabalhadores, sendo uma educação voltada exclusivamente para a reprodução industrial, seria a primeira antecipação na formação industrial, já que esses seriam os futuros trabalhadores da indústria nascente e propulsora.

No entanto, à medida que as relações capitalistas de produção vão se complexificando, novas exigências materiais surgem, fazendo com que novas formas de qualificação venham ser necessárias para garantir a operacionalidade industrial. Aí podemos ver surgir escolas com o intuito de preparar o trabalhador para uma expansão da produção e, conseqüentemente, uma uniformização das atividades industriais.

⁸ No capítulo seguinte abordaremos a categoria trabalho a partir da sua base ontológica, conforme Marx, Lukács e Mészáros.

Nesse aspecto a preparação para o trabalho começa a se expandir e também a proporcionar um excedente de mão-de-obra, pronto para atuar diante de qualquer necessidade de produção. Essas escolas darão sentido na preparação da classe trabalhadora industrial, amparando não só a produção, mas condicionando para uma adequação a um novo modelo que não estava apenas respaldado na produção, mas na forma de organização das sociedades. Entendendo o nível de organização do mundo do trabalho como sendo um elemento da sociedade, entendemos que a forma de condução ideológica das sociedades é determinada pelos detentores dos meios de produção. Portanto, à medida que as indústrias vão exigindo mais e melhor mão-de-obra, a preparação do trabalhador começa a ganhar dimensões além da pura reprodução, e o trabalhador passa a ser preparado para atender na totalidade ao mundo capitalista e sua formação não passa incólume a tudo isso, como afirma Ramos (2006; p.33),

A tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre industriais de ramos diferentes foi gerando na população a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele, em uma sociedade que se industrializava e se urbanizava. A aprendizagem, portanto, já não podia ocorrer diretamente ou, exclusivamente, no próprio local de trabalho, voltando-se às escolas que, aos poucos, passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão de saber técnico.

No momento em que padrões de produção são uniformizados e mesmo diante de particularidades em função do ramo de produção, efetivam-se assim atividades em comum, criando algumas especialidades manufatureiras que possam fazer circular entre as indústrias, gerando assim uma mão-de-obra qualificada para determinadas atividades específicas.

Com o trabalhador sendo especificamente preparado para determinadas tarefas, novos ofícios são assumidos, ganhando um caráter de profissional. O trabalho, embora muito fragmentado, adquire um status de profissional, temos assim caracterizada a formação para o trabalho sob uma forma sistematizada, onde a formação profissional vai estabelecer uma hierarquia em função das

classes a que se destinam. Para essa chamada formação fragmentada, as divisões fabris estarão determinadas pelas ocupações nas linhas de produção destinada às classes econômicas menos favorecidas. Temos aí as funções técnicas, enquanto que, novas funções são determinadas para ocupar espaços de liderança e condução empresarial, e a efetividade da divisão do trabalho entre manual e intelectual, que determinará as divisões das sociedades modernas.

No desenvolvimento da sociedade capitalista, um modelo que conseguiu adequar essa sistemática, foi o chamado modelo fordista-taylorista⁹, em que o nível de organização e produção estabeleceu um padrão de referência não apenas no interior das unidades de produção, mas na própria sociedade, incluindo a educação profissional, como confirma Ramos (2006; p.34),

A classificação dos processos e preparação da força de trabalho é caracterizada do modelo fordista-taylorista de organização da produção no que se refere ao modo de organizar o ensino, seja por via escolar (pela qual se deu a formação do técnico), seja por ações diretas das empresas, realizadas normalmente por seus centros de formação (onde se deu a formação dos operários qualificados).

2.3. O Ensino profissionalizante no Brasil

O Brasil inicia seu processo de separação entre a formação profissional e a formação elementar no momento em que são criadas as Escolas de Aprendizagem e Artífices no governo Nilo Peçanha (1900 – 1910) que desde seu decreto de fundação já delimitava uma escola para preparar os menos favorecidos e com o duplo caráter de livrar do ócio e do crime, como atestava o decreto 7.566 de 1909,

Se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna como indispensável preparo técnico intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime.

⁹ Sobre o modelo fordista-taylorista abordaremos com maior intensidade no terceiro capítulo.

A formação para o mundo do trabalho se destaca não só para dar uma qualificação, mas também para livrar os menos favorecidos de uma seqüência quase determinante de uma marginalidade, ou seja, a escola para os filhos dos trabalhadores como redenção ao mundo do crime.

A educação profissional assume um duplo caráter para a classe trabalhadora, além de fomentar o trabalhador para a nova função, ela possibilita afastar da possível vida da marginalidade. Podemos notar que há uma perspectiva de compensação, onde a escola rompe uma suposta lógica permitindo assim, por meio da ação educacional, tirar uma parcela da sociedade que estaria fadada ao crime, como reforça Manfredi (2002; p.94),

Ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiu a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho.

Além da medida compensatória, um outro aspecto pretendido com a formação profissional, seria o condicionamento para o mundo do trabalho, até porque na formação da classe trabalhadora vinha surgindo um sindicalismo que estava referenciado pelas formações européias, de cunho anarquista, fruto das imigrações, principalmente italianas. O movimento operário em formação já buscava uma referência a partir da educação integral, que se opunha radicalmente à formação profissional oferecida, sendo esta uma formação exclusivamente voltada para a execução das atividades fabris, não contemplando um conhecimento que não estivesse em aplicação direta com a atividade planejada.

Na gênese da educação profissional já se definia seu papel na sociedade. Enquanto na educação propedêutica o objetivo era definido como preparação para uma classe dirigente, não só na política, mas também dirigente industrial, a

formação profissional tinha como proposta atender à nova demanda de mão-de-obra para o emergente mercado industrial.

As Escolas Técnicas Federais que foram oriundas das Escolas de Aprendizagem e Artífices passam a ser o grande elo de adequação ao modelo de industrialização no Brasil – preparar mão-de-obra para a demanda do parque industrial em crescimento.

No Brasil, o processo de industrialização se consolida durante o governo Vargas, mais precisamente no período do Estado Novo. Assistimos aí, à legitimação da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Sob o controle de um Estado interventor, a educação aparece como reflexo dessa nova relação social. A substituição do modelo agroexportador para o modelo de desenvolvimento industrial levou à separação, de fato, do ensino propedêutico do ensino profissionalizante, definido como uma educação para a classe trabalhadora, ou seja, uma preparação apenas visando a atender uma necessidade de demanda social.

As Escolas Técnicas com seus cursos de formação profissional ocupam um grande papel na formação da classe operária no Brasil. É na formação técnica que será centrada toda a formação para o mundo do trabalho. A necessidade imperiosa de formar um segmento produtivo levou o investimento neste ramo, ampliando, inclusive, com a preparação para o setor agrícola (Escolas Técnicas Agrícolas) e para o setor comercial com a institucionalização das escolas técnicas comerciais, além da criação com a parceira da iniciativa privada do sistema S – SENAI (1942) e SENAC (1943).

A divisão na perspectiva para preparar para o mundo do trabalho criava barreiras que impediam inclusive a classe trabalhadora de atingir outros patamares na formação educacional, sendo vetado o acesso aos cursos

superiores para os concluintes do ensino profissional técnico. Essa formação era um limite dentro da educação formal, preparar para o trabalho.

No período em que o Brasil esteve sob a ditadura militar (1964 – 1985), a educação passou por um processo de adequação a um modelo importado pelos padrões norte-americanos, onde a tônica foi a formação pautada na necessidade do desenvolvimento das sociedades capitalistas, com a ingerência dos mentores intelectuais desta nova modalidade de governar na América Latina, a partir da década de 50.

A educação, no período militar, passou por entraves políticos que foram refletir em toda a sociedade, desde o controle ideológico, indo até a perseguição a professores e estudantes que se opuseram ao regime, além de cercear o conhecimento em nome de uma ordem social.

Em plena ditadura militar, embora o discurso tenha sido de valorização nacional, foi aí que se iniciou o desmonte e conseguinte privatização do ensino no Brasil. O regime militar é marcado pelas reformas educacionais, onde se fizeram marcantes a reforma universitária (Lei 5.540/68) e a reforma para os ensinos de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), tendo essa se caracterizado como tentativa de profissionalização do ensino secundário, com o objetivo de estabelecer uma barreira ao ensino superior, como confirma Cunha apud Vieira (2003, p.135),

Se com a reforma universitária objetiva-se a racionalizar o modus operandi das instituições de ensino superior, de maneira a atender um número maior de alunos; com relação à reforma de ensino de 1º e 2º graus procura-se conter esta demanda através da formação de quadros técnicos de nível médio – razão pela qual se acena com a idéia de profissionalização no projeto lei nº 5.692/71 (art 5º). Segundo o entendimento dos legisladores do período, tal alternativa permitiria que muitos jovens em busca de qualificação profissional se contentassem com a formação de nível médio. Conseqüentemente, diminuiria a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

A tentativa de profissionalizar o ensino de 2º grau não só favoreceu a queda do nível de ensino, como também corroborou no projeto de privatização, abrindo precedentes necessários para o investimento em larga medida das escolas privadas, que eram sinalizadas pelo regime militar como forma de buscar uma elevação do acesso á educação básica, como defendia o então ministro Roberto Campos, ao afirmar Campos apud Germano (2005, p.131),

Numa sociedade escassa de recursos, é um fator que dificulta a acessibilidade, visto que o ensino passa – por deficiência de recursos econômicos – a ser privilégio exagerado de uma pequena minoria. Diz ele ainda: Não há nenhuma relação visível entre gratuidade e acessibilidade; pelo contrário, a eliminação da gratuidade, para as classes de renda média e alta, seria uma pré-condição para aumentar a acessibilidade da educação superior para uma parcela maior da população.

Ao buscar a profissionalização do ensino médio, objetivava-se estabelecer um sentido de finalização, a partir da conclusão do ensino médio, agregando um valor prático, rompendo com a possibilidade de formação integral, seria a preparação rigorosa para o mercado de trabalho. O que não afirmava o projeto era que, as condições dadas para os cursos profissionalizantes de ensino médio não preenchiem nenhuma condição para qualificação no mercado de trabalho.

A necessidade de se empreender uma política para a relação educação e trabalho é de extrema importância, não se trata de desqualificar essa relação, mas o que deve ser ressaltado para essa política, a partir da reforma do ensino do 2º grau, no período do regime militar.

Marx já defendia que do sistema fabril brotou o germe da educação do futuro. Lógico que ao defender esta máxima, Marx sinalizava para a necessária abolição da propriedade privada, o fim da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, buscando a superação do processo de alienação humana. Nesse processo, deveria ser construída a formação “omnilateral”, como reforça Germano (2005, p.173),

Trata-se, por conseguinte, de formar o homem omnilateral e de reaproximar o trabalho e o conhecimento, tornando possível a intervenção subjetiva do trabalhador que assumiria, desse modo, a condição de sujeito do processo de produção.

A defesa dessa posição significa a necessidade de romper com a lógica que funda a relação social no capitalismo; significa transformar o homem em um ser que, por meio da subjetividade, se configura em um ser condutor do processo de produção.

O homem, ao se submeter aos mecanismos de controle do capital, torna-se um ser subsumido, ou seja, um ser alienado, não detentor da sua produção, conseqüentemente um ser desqualificado. Nessa questão da desqualificação do trabalhador em função da forma da sua atividade, há uma abordagem que nos traz para os dias atuais, pois o discurso de que a automação e a informatização liberam o homem das atividades físicas, deslocando-o para atividade intelectual, não passa de um discurso opaco, pois ao trabalhador resta a adaptação para novas formas exaustivas de produção, não só pela intensidade de atividades mas pela necessidade de assumir maiores habilidades mecânicas. Além do mais, sobre essas novas tecnologias, o trabalhador apenas faz cumprir o que é determinado pela área técnica.

Ao tratar da questão do ensino médio pelo regime militar, não poderíamos esperar uma posição crítica e muito menos desalienante para o trabalhador, afinal a educação formal continuava a ser trabalhada numa perspectiva de reprodução da sociedade e, ainda mais, como elemento de conformação, diante das impossibilidades criadas pelas barreiras sociais, como salienta Germano (2005, p.176),

Mas esta não é, nem poderia ser, a perspectiva adotada pela política educacional do Estado Militar no tocante às relações entre educação e trabalho no ensino médio. Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema

educacional e o sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção.

Além do espírito de adequação ao modelo de produção de uma forma linear, outros aspectos devem ser analisados, como por exemplo a redução do tempo escolar, contrariando a lógica dos países desenvolvidos, onde o tempo de escolarização foi acrescido como forma de retardar a chegada no mercado de trabalho. Na reforma educacional do ensino do 2º grau ocorreu um processo de redução do tempo de formação (de três para dois anos), pois a formação técnica seria uma emergência de mercado, logo precisava disponibilizar esse exército de novos trabalhadores.

O projeto para o ensino médio a partir da Lei 5.962/71, seria o grande momento da efetivação da separação no âmbito teórico do trabalho manual do trabalho intelectual, consolidando uma relação direta da formação com o mundo do trabalho, como defendia o então ministro da educação Jarbas Passarinho (1985, p.28),

Toda a filosofia do projeto está voltada para a necessidade do desenvolvimento que, dia a dia, exige mais técnicos do nível médio para a empresa privada e para empresa pública. É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas a um ensino verbalista e academicista, que não formam nem para o trabalho nem para a vida.

As palavras do então ministro soaram profetizantes, pois se não conseguiram fechar as portas das escolas, pelo menos conseguiram desqualificar e promover um desmonte da educação no Brasil.

O discurso amparado na lei 5.962/71 levou ao fracasso não só o ensino profissionalizante como desamparou todo o processo educacional. Dentre vários aspectos podemos destacar a formação dos docentes para essa modalidade de ensino, a falta de recursos para instrumentalizar esses cursos, e paradoxalmente, a imensa distância entre o ensino e a realidade material.

No aspecto dos recursos humanos para a qualificação da pretensa mão-de-obra para o mercado, não havia formação para esses docentes, criando um imenso hiato entre a lei 5.962/71 e a realidade. Como preparar para o mercado de trabalho, se não havia professores qualificados para esses novos currículos? Iria exigir tempo e disponibilidade de recursos financeiros, mas a proposta não contemplava maiores investimentos além dos que já estavam sendo disponibilizados, até porque a intenção era reduzir o tempo escolar, e conseqüentemente, reduzir gastos em educação.

Outro aspecto a ser destacado seriam os recursos materiais para equipar a nova modalidade de cursos criados. A escola profissionalizante por sua natureza exige um maior investimento material¹⁰, chegando a crescer em 60% os custos em relação ao ensino de segundo grau, e como não foi trabalhado nesta perspectiva de acréscimos de investimentos, o abismo entre a lei e a real situação, foi sendo aumentado intensivamente. O percentual investido para a educação profissional em 1980¹¹ era de 2,0% das verbas para a educação, enquanto que países da América Latina investiam em média 25,0%. O Brasil superava seus investimentos em educação profissional, apenas, para El Salvador.

Um último aspecto a ser destacado seria a distância entre o nível e o tipo de formação com a realidade das necessidades de mão-de-obra qualificada. Contrariando a própria teoria que buscava reproduzir – a teoria do capital humano – a formação ofertada não atendia às necessidades emergentes de emprego, além da deficiente formação criando assim uma massa de profissionais, engrossando o que Marx já tinha advertido de exército industrial de reserva.

A profissionalização do ensino do 2º grau, na íntegra, nunca foi implantada, pois devido aos aspectos explicitados anteriormente, foram criadas barreiras para

¹⁰ Conforme relatório da UNICAMP de 1987.

¹¹ Conforme relatório do The World Bank em 1999.

a própria implantação. Mesmo não conseguindo a efetivação, as marcas deixadas na educação provocaram efeitos que ainda estão presentes na nossa sociedade.

Contrariando a previsão do então ministro Jarbas Passarinho, o ensino “verbalista e academizante” foi substituído pelo ensino técnico, mas não promoveu formação para o trabalho e muito menos para a vida.

A obrigatoriedade do ensino de 2º grau, ao ser substituído por um ensino técnico nas escolas públicas, aumentou o hiato entre a escola pública e a escola privada, pois se a primeira não preparava nem tecnicamente e nem em um padrão propedêutico, as escolas privadas se fortaleceram na preparação para o acesso à universidade, sendo criados inclusive cursinhos preparatórios, fortalecendo a imensa desigualdade entre os alunos da rede pública com os alunos da rede privada.

O desmonte promovido pela tentativa de profissionalizar o ensino secundário, abriu as portas para a expansão das escolas privadas, inclusive com investimento público, visando possibilitar maior nível de acessibilidade. O que ficou explícito nesta tentativa foi à consolidação da perpetuação das divisões sociais, estabelecendo um padrão que irá legitimar as desigualdades entre classes sociais distintas.

O processo de expansão do ensino particular se deu, sobretudo, por meio de financiamento público. As escolas recebiam verbas do ministério da educação com o propósito de favorecer o acesso à escola. Mesmo no ensino superior esse expediente foi bastante utilizado. Como poderemos ver as universidades católicas foram ofertadas com suntuosas verbas da pasta da educação, objetivando o aumento de vagas que poderiam ser ofertadas por meio de bolsas de estudos.

Com a consolidação do ensino privado, as determinações ficaram a cargo das necessidades dos grupos empresariais da educação. Essa relação de

dependência dos grupos privados pode ser ilustrada com o exemplo em Minas como citou Cunha (1985; p.47),

O poder dos grupos privados assumiu tamanha magnitude que, em Minas Gerais, conseguiram que a Assembléia Legislativa aprovasse uma lei condicionando a instalação de escola pública de 2º grau à aceitação pelo sindicato dos estabelecimentos particulares de ensino.

Marx (2004, p.89) já alertava sobre a forma com que as classes sociais seriam divididas, considerando todos os aspectos da sociedade, e com a educação não poderia ser diferente.

Quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. Nos ramos industriais onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho.

No bojo da discussão sobre a formação profissional do ensino médio, irá aparecer o projeto amparado na formação para o mundo do trabalho, que será co-antenada com a teoria do capital humano¹², embora o discurso seja de adequação a modelos já implementados em países de capitalismo avançado. Na prática, a própria teoria do capital humano não se fez presente. A reforma almejada do ensino médio não passou de um discurso, sendo inclusive suavizada em função da não aplicação, pois o próprio MEC alterou por meio de parecer do CFE (Conselho Federal de Educação) de número 45/72, onde se instituíam as habilidades básicas prevendo assim uma formação genérica a ser complementada nas empresas.

O que fica constatado é que o projeto a partir da lei 5.692/71 que tratou da reforma do ensino médio, estabelecendo a instituição do ensino profissionalizante, não conseguiu criar um ensino de forma mais integralizada com o mundo do

¹² No terceiro capítulo, discorreremos melhor sobre a Teoria do Capital Humano.

trabalho, mas reforçou substancialmente no processo de desmonte e desqualificação da escola pública no Brasil.

O período posterior ao regime militar, definido como redemocratização, é incorporado em todas as esferas, inclusive na educação. A democratização do ensino traz, entre outras medidas, a eleição direta para diretores, a descentralização administrativa, o rompimento oficial do ensino médio com o ensino técnico. Novas determinações vão se fazer presentes. O ensino técnico fica mantido nas escolas técnicas (19 escolas no Brasil), as novas realidades postas irão ser configuradas em função das demandas econômicas. O discurso agora é de adequação aos novos modelos, a necessidade quase que imperiosa de elevar o número de pessoas para o ensino superior, frente à abertura total ao ensino privado faz com que novas políticas sejam impulsionadas.

A instituição da nova LDB (9.394/96) vai trazer à tona a modalidade tecnológica de nível superior, como ferramenta no auxílio para elevar o número de pessoas contempladas com uma formação pós-secundária, possibilitando assim maior inserção e, conseqüentemente, melhor capacitação para atender às novas determinações de mercado.

No tocante ao ensino técnico e tecnológico, as escolas técnicas federais e as escolas agrotécnicas federais são transformadas em centros federais de educação tecnológica a partir de leis 6.545/78, 7.863/89 e 8.711/94, criando assim um espaço para serem ofertados cursos de formação tecnológica de nível superior.

2.4. O ensino tecnológico a partir da LDB (9.394/96)

A partir da década de 90, com a consolidação do projeto neoliberal, os governos passam a apresentar propostas de adequação ao chamado mundo globalizado, tendo como alvo, o enquadramento econômico, face às novas

demandas sugeridas pelas instituições financeiras internacionais (Banco Mundial, FMI e BID). Embora a ingerência nas diversas áreas já fosse uma realidade, é a partir do final da década de 80, que novas propostas são apresentadas a partir das indicações externas, como nos coloca Melo (2004; p.185),

Nos anos 90, o Banco Mundial incrementa sua política de empréstimo para os países latino-americanos, no sentido da continuidade da realização das reformas estruturais, investindo nas mudanças dos vários níveis da burocracia estatal, no sentido de prover os países de uma capacidade de gerenciamento mais eficiente. Uma reforma político-administrativa que incorporou de formas diferenciadas as direções do projeto neoliberal de sociedade tendo como a reforma educativa como elemento básico de diminuições de desigualdades.

As novas formas de acumulação do capital, impulsionadas pela ciência e tecnologia, tornam o processo de produção cada vez mais rígido e mais complexo, exigindo da força de trabalho não apenas um dispêndio físico, mas um incremento das suas potencialidades mentais, com um discurso de adequação para os novos paradigmas sociais visando à construção de uma nova forma de sociabilidade.

Seguindo essa tendência mundial, as políticas educacionais são direcionadas no sentido de possibilitar a consolidação de um projeto neoliberal de educação e de sociedade. Em toda a América Latina, ocorreram reformas do Estado, produto de um receituário neoliberal, que propõe a descentralização, privatização e desconcentração das funções do Estado, transferindo suas responsabilidades para instâncias de âmbito estadual e municipal e para a própria sociedade. Nessa nova conjuntura globalizada, marcada pelo elevado grau de competitividade e pela ampliação da demanda por conhecimentos e informações, a educação ganha lugar de destaque nos discursos políticos e sociais, entendida como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho.

Assim a educação passa a ser encarada como elemento diferenciador na adequação às sociedades pós-modernas, portanto, foco centrado nas mudanças, com o objetivo de condicionar a classe trabalhadora para os novos desafios

impostos pela alta demanda de tecnologia. Esse salto “qualitativo” que ora apresenta, não passa de um retorno a velhos discursos, já tão explorados, na década de 70, como os fundamentos da Teoria do Capital Humano, apenas agora sob uma nova roupagem, apresentando um aprofundamento que, sob a égide da empregabilidade, exige uma necessidade da capacitação como única possibilidade de ser incorporado pelo mercado.

A teoria do capital humano, referida no decorrer do trabalho, na verdade é a re-incorporação de um discurso balizado na década de 60, do século passado, onde o investimento em pessoal, por parte das empresas, significava um investimento de capital. A novidade até aí consiste em incluir esse nível de investimento em um produto subjetivo que seria o ser humano. Desenvolvido a partir de uma disciplina, economia da educação, para o curso de economia, organizado pelo professor Theodore Schultz, tinha como preocupação mostrar os efeitos na produtividade gerados pelo fator humano, efetuado por meio da educação. O ganho direto ou indireto na produtividade era fruto desse investimento humano. A lucratividade obtida a partir do investimento, é transformada em taxas de lucro para o capital, consubstanciando um grande elemento na análise econômica do negócio.

No campo educacional, a teoria do capital humano foi largamente explorada pela visão tecnicista, que visualizava o investimento em educação. Seria um investimento econômico que estaria em consonância com o desenvolvimento do indivíduo. Ao se educar, o indivíduo estaria contribuindo para o desenvolvimento da empresa, mas estaria também se valorizando enquanto mão-de-obra para o mercado.

A partir dessa perspectiva do autodesenvolvimento, temos um deslocamento da esfera coletiva para a esfera individual, e o que é pior, iguala-se a relação capital e trabalho como elemento de valor econômico agregado. Além de estabelecer uma relação direta e mecânica entre educação e trabalho. Nos dias

de hoje, a teoria do capital humano é acrescida de que o investimento deva ser buscado pelo indivíduo, fazendo ele se destacar sobre os demais em função do nível (gastos) em sua formação para o trabalho. Não é sem propósito que o discurso sobre capital humano esteja em evidência na esfera produtiva e educacional, pois esse discurso do auto-desenvolvimento coaduna com o discurso neoliberal, onde a formação e qualificação deva ser buscada a qualquer meio, pois a diferença entre indivíduos ocorre justamente pela diferença em buscar sua educação e atualização às novas demandas do mercado de trabalho.

Nesse âmbito, as reformas são produzidas por meio de uma profusão de medidas jurídico-administrativas, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, à implantação dos parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional de nível tecnológico. Essas reformas são apresentadas como imprescindíveis para que se operem mudanças no país.

A partir dessas considerações, assumimos como tarefa o desvelamento dos componentes teóricos e dos princípios norteadores, bem como dos discursos que permeiam as políticas da formação tecnológica de nível superior. Para atingir tal intento, tomaremos como referencial teórico e metodológico as orientações da Análise do Discurso que estabelece uma relação indissociável entre língua, história e ideologia.

3. A REFORMA DO ENSINO TECNOLÓGICO: UMA LEITURA POSSÍVEL

3.1. Sobre a análise do discurso

Uma primeira consideração aos fundamentos do quadro teórico da Análise do Discurso é a compreensão de que o discurso é práxis, é como diz Maingueneau (1995; p.28), “uma atividade de sujeitos, inscritos em contextos determinados”, logo, é produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência, carregando o histórico e o ideológico dessas relações. Não há, pois, discurso neutro ou inocente. Todo discurso, como diz Bakhtin (2004; p.86), “é constituído, na sua tessitura, por milhares de fios ideológicos”, pois, ao produzi-lo, o sujeito faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa.

O discurso é o campo da mediação entre os sentidos, é onde a materialidade se processa, trazendo a noção de sujeito enquanto ser histórico interpelado pela ideologia, mas capaz de fazer escolhas entre os limites e possibilidades que a objetividade lhe oferece. O que se diz não representa apenas a intenção individual, mas estabelece uma relação de sentidos, guiados histórica e socialmente.

Por entender que a linguagem é um elemento fundamental nas relações sociais – pois a sua falta impossibilitaria o processar dessas relações – acreditamos que entender os mecanismos de reprodução através linguagem, nos faz buscar e investigar os caminhos que os sujeitos percorrem na construção social, utilizando todas as matrizes de sentido advindos desse processo de construção.

Ao trabalhar sob uma perspectiva que propõe desvelar os efeitos de sentido de trabalho, habilidades e competência, contidos nos diversos discursos concernentes ao Ensino Superior Tecnológico, tomamos como referência algumas categorias centrais da AD (Análise do Discurso), como Formações Ideológicas e Formações Discursivas, além de outras que invocaremos no decorrer da análise.

As Formações Ideológicas representam o lugar social com o qual o sujeito se identifica e a partir do qual se expressa. São, pois, expressão de estrutura ideológica de uma formação social que põem em jogo práticas associadas às relações de classe e constituem matrizes de sentido comuns a um conjunto de discursos que expressam posições assumidas pelos sujeitos, em diferentes práticas sociais concretas. Cada Formação ideológica contém, como um de seus componentes, uma ou várias Formações Discursivas.

As Formações Discursivas são os lugares de dizer, domínios de saber, estando em constante movimento de re-configuração, aproximando ou distanciando de sentidos que podem/devem ser veiculados em uma dada conjuntura para manutenção de sua ordem ou para sua ruptura. Encontramos respaldo para essa afirmação em Pêcheux (1983; p.160),

O sentido das palavras não pertence à própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a 'literalidade do significante'; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Por aí podemos afirmar que as palavras mudam de sentido em função do lugar ideológico assumido por aqueles que as empregam. Isso explica a possibilidade de, a partir de formações ideológicas antagônicas, falar dos mesmos temas (democracia, cidadania, educação e trabalho) falando diferentemente.

A partir desse referencial, apenas esboçado, que será ampliado ao longo da análise, desenvolveremos, a seguir reflexões acerca do sentido de trabalho – na sua perspectiva do modo de produção capitalista.

3.2. Desvendando as primeiras arestas de sentido

O discurso oficial materializado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Tecnológico é uma das evidências da atuação do Estado brasileiro que se apropria de conceitos como trabalho e competência do e passa a ressignificá-los na perspectiva da lógica do capital, a partir das reformas educacionais, da década de 90.

Segundo Melo (2003; p.98), “essas reformas encaminham um processo de operacionalização/legitimação que guarda íntima relação com os requerimentos da esfera empresarial/mercado”, como veremos a seguir.

Na Lei de Diretrizes e Bases (3.394/96) assim como nos outros documentos normativos para educação, vamos encontrar a construção de um discurso enraizado nos termos ditados pelos organismos internacionais, citados anteriormente, denotando claramente a postura de dependência, ou melhor, de adequação à perspectiva ideológica dos referidos organismos.

Vejamos a primeira sequência discursiva (doravante SD), extraída da resolução nº 3, (2002, Art.º 7).do Conselho Nacional de Educação.

SD 1. Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela **natureza do trabalho** e pelo desenvolvimento tecnológico. (grifos nossos)

Esse enunciado já nos fornece um vasto material para a análise que pretendemos desenvolver a partir de conceitos como: **competência e trabalho**.

Iniciaremos por competência. Na citada seqüência discursiva está explícita a noção de competência profissional como capacidade pessoal. Segundo Ramos (2002; p.407), esse conceito, “por ser originário da psicologia, chama a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras”. Por aí podemos perceber uma retomada do discurso de caráter individualista do liberalismo clássico. A competência entendida como operação mental, motivação individual, intencional e consciente que o trabalhador deve demonstrar para o exercício profissional. Discutindo o conceito de competência, no âmbito das relações de trabalho, Paiva (2001; p.62) afirma que,

O conceito de competência é, sem dúvida, um conceito construído para uma sociedade menos democrática que aquela que estamos deixando para trás e, como tal, concerta-se à nova feição do conceito de empregabilidade, resultando o nível desta, das competências modernas disponíveis do ponto de vista técnico e psicológico. Está fora de dúvida que tem uma base objetiva: a transformação produtiva, a rapidez da comunicação, a internacionalização do capital e correspondente internacionalização e intensificação da competência, a mudança no perfil do mercado de trabalho.

Ou seja, o trabalhador será qualificado, de acordo com a sua capacidade pessoal de “mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico”. Ou seja, não são quaisquer habilidades, atitudes e valores, mas aqueles necessários à natureza do trabalho. Isso significa que a escola terá de definir seu currículo em função das exigências da natureza do trabalho.

O discurso das competências alinha-se ao discurso da reestruturação produtiva. Segundo Cavalcante (2005, p. 29),

nesse caso, há uma retomada do conceito utilizado no tecnicismo dos anos 60 e atualizado na perspectiva da ideologia do mercado globalizado, para quem o capitalismo é o único horizonte possível. A educação baseada nessa concepção deve trabalhar no sentido da adaptação dos indivíduos a essa estrutura social.

Ou seja, o trabalhador deverá ser qualificado para uma adequação ao modo de ocupação que desenvolverá de acordo com a natureza do trabalho que deverá desempenhar. Nessa perspectiva, **o trabalho** é ressignificado, sendo-lhe atribuído um sentido puramente pragmático, como uma atividade de reprodução, velando outros sentidos. Esse mecanismo discursivo de velar, silenciar outros sentidos possíveis, mas que não podem ser evidenciados, pois apontam para uma outra forma de organização social. Abordando a questão do silêncio, Orlandi (1995, p. 107) enfatiza que

O sentido do silêncio [...] se define pelo fato de que ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. [...] Se diz 'x' para não (deixar) dizer 'y', este sendo o sentido a se destacar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, os sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo e uma 'outra' formação discursiva.

Qual o sentido de trabalho no contexto das diretrizes? Ao atribuir valor ao trabalho, como sinônimo de emprego ou ocupação rentável, a lógica societal capitalista deforma um conceito, produzindo uma ressignificação de outro conceito de trabalho como uma atividade de emancipação humana. Silencia-se pois, todo seu conteúdo de elemento alienante e produtor de valores de troca, reproduzidor das contradições emanadas da própria divisão do trabalho, criado pela relação de exploração entre homens. Interditamente também a possibilidade da emergência de outro conceito de trabalho como categoria fundante do ser social, trabalho como forma de humanização do ser social, como forma de produzir seus meios de existência, e, por esse meio, seu mundo material e intelectual. Marx contribuiu substancialmente para o entendimento da categoria trabalho, numa perspectiva ontológica, quando afirma ser o trabalho a categoria fundante do ser social, expondo que é a partir do trabalho que o homem processa o intercâmbio orgânico com a natureza, independente da forma em que ele se realize. Vejamos o próprio Marx, (2002, p. 21).

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. .

Nessa perspectiva, ao trabalhar, o homem fixa sua marca no mundo. Ao transformar a natureza para atender as suas necessidades, o homem também se transforma. No modo de produção capitalista, no entanto, como diz Moreira, (2010, p. 82) “o modo de relacionar-se com os bens materiais matérias, intelectuais e ambientais terão como fim o lucro apropriado privadamente através da exploração de uma classe sobre outra”. Nesse sentido, Foladori (2001, p.120) afirma que

A produção capitalista inaugura, pela primeira vez na história da humanidade, um sistema de produção cujo objetivo não é a satisfação direta das necessidades, mas a obtenção de um lucro em dinheiro. Obtém-se esse lucro através da concorrência no mercado. Uns ganham enquanto outros perdem Não há forma de que todos ganhem simultaneamente.

Na sequência em análise, outro elemento velado nesse discurso é a processualidade da formação ideológica presente, (do capital) localizada como matriz de sentido, em que se apresenta como discurso homogêneo, substituindo o valor trabalho por emprego.

Se formos buscar na história da humanidade o papel do trabalho, seja na sociedade mais primitiva ou na sua forma contemporânea, não encontraremos em nenhum momento o trabalho utilizado como elemento de liberdade. Se na sociedade mais primitiva, o baixo potencial das forças produtivas proporcionava uma relação de dependência do homem à natureza, dificultando sua emancipação, na sociedade contemporânea, o homem já apresenta um significado domínio da natureza, mas diante da complexa relação fruto da divisão do trabalho, fica impossibilitado de proclamar sua emancipação enquanto ser social. Portanto, atribuir ao trabalho, uma possibilidade de emancipação no seio

da ótica capitalista, é um mero exercício da retórica globalizante, nesse processo reificante neoliberal.

Encontramos em Marx, uma produção acerca do trabalho, que em muito difere da forma conceitual empregada hoje pelos representantes do capital. O sentido de trabalho formulado a partir da perspectiva ontológica contrapõe-se ao que a ordem capitalista impõe, ou seja, o trabalho como fim do processo das relações de produção. Nessa condição ocorre um mascaramento, impedindo que seja enxergado pela classe trabalhadora o seu papel fundamental no processo de produção de riquezas materiais, e, conseqüentemente, silenciando o processo alienante a que é submetido.

A ambigüidade dada à categoria trabalho, não é fruto de um equívoco de definição, mas uma determinação posta, em função da formação ideológica em que é produzida. Nesse aspecto, cabe analisar as condições em que são produzidos os discursos, pois, não podemos situá-los, sem compreendermos em que filiação teórica são elaborados.

Contextualizar a relação educação e trabalho nos tempos atuais, não significa abrir um novo caminho na pesquisa acadêmica, mas a reflexão dessa relação tem possibilitado um amplo debate acerca das novas dimensões materiais, que conduzem o arcabouço teórico da sua fundamentação, além das implicações subjetivas que delimitam, no campo filosófico e prático, o centro da lógica capitalista.

Abrir um precedente histórico, de análise estrutural dessa lógica societal capitalista, nos remete para a crise da acumulação na década de 70. nesse período, o modo de produção baseado no modelo fordista/taylorista, dava sinais de descompasso, visto que, a produção em massa, começava a não atender a uma ordem de desconcentração da cadeia produtiva, em detrimento da produção flexível.

Ao analisar o nível de organização da produção, encontramos uma referência que perdurou desde o processo de desenvolvimento capitalista no início do século 20 até aos dias de hoje. Esse processo se chamou modelo fordista-taylorista. Inicialmente desenvolvido para atender às demandas crescentes do capitalismo americano, foi extraído do interior das empresas *Ford*, uma montadora de automóveis que inaugurou uma nova fase do nível de produção e planejamento a partir de um grande potencial de consumidores.

Coube à Ford (Henry) estimular a produção de automóveis para uma população ávida pelo consumo, muito bem estimulada, por um sistema que precisava se desenvolver e se consolidar no mundo da competência e do consumo.

Henry Ford trabalhava numa perspectiva de que a produção seria em primeiro lugar, não hesitou em estabelecer um elevado nível de endividamento, mesmo porque a lógica capitalista entendia que endividar para crescer era uma questão imprescindível. Uma das marcas do fordismo consistia em larga produção, intensa jornada de trabalho, grandes estoques e uma fragmentação de todo o processo de produção. É daí que surgem as atividades parceladas, fragmentadas, desvinculando por completo o trabalho manual do trabalho intelectual.

Esse modelo conseguiu inserção em todo o meio produtivo, mas não apenas no ramo produtivo industrial. Ditou toda uma forma de (des)organizar o mundo do trabalho. A excessiva divisão hierárquica, a fragmentação da produção que também se projetou na divisão do conhecimento, marcou todo um projeto de sociedade e, por conseguinte, a produção do capitalismo, como podemos perceber na afirmação de Antunes (2003; p.38),

Pode-se dizer que junto com o processo de trabalho taylorista-fordista erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de

“compromisso e de regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetivo, duradouro e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado.

Na década de 80, o hiato criado por esse modelo e as suas demandas, fez-se de forma mais atenuada, pois o capitalismo não só ampliava sua esfera de atuação, mas precisava desregulamentar (flexibilizar conforme outros) a relação trabalhista que não coadunava com o novo processo emergente de acumulação, como atesta Antunes (2002; p.24),

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.

O capitalismo diante de mais uma crise estrutural elege o modelo fordista como elemento gerador da crise, sua forma de organização, seu excesso burocrático e seus elevados custos operacionais com mão-de-obra são colocados como determinantes na queda das taxas de lucro, promovendo uma devassa na lógica de reprodução. A alternativa para essa crise seria superar alguns pontos que dificultavam essa reprodução.

A alternativa para crise, veio a partir de uma nova forma de produzir, de promover a relação entre capital e trabalho, um modelo importado do Japão, onde algumas barreiras já vinham sido superadas, como pleno emprego, conquistas sociais para os trabalhadores, além de uma nova forma de produzir e acumular com afirma Antunes (2003; p.48),

Opondo-se ao contra-poder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

Na busca por reparar as nuances da crise, o capitalismo esquece-se de que a crise é estrutural e não conjuntural, a sua matriz geradora é a própria matriz geradora do capitalismo. O fordismo atendeu à reprodução e acumulação por um longo período no século XX, entretanto quando mostrou sinais de esgotamento, fez-se necessário substituir e reconduzir para uma nova forma, de reprodução e acumulação do capital, como afirma Mészáros (2002; p.117),

O capital, como tal, nada mais é do que uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas. É um sistema de mediações claramente identificável, o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais – das relações de gênero familiares à produção material, incluindo até mesmo a criação das obras de arte – ao imperativo absoluto da expansão do capital, ou seja, da sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação.

Não temos pretensão de negar as mudanças que se passam durante esse processo de final de século XX para início de século XXI, entretanto, mudanças na organização no mundo do trabalho, aceleração no nível de desenvolvimento tecnológico, não garantem alicerces para afirmar que vivemos em uma sociedade diferente da sociedade capitalista, ou simplesmente substituir sociedade capitalista por sociedade do conhecimento. As matrizes geradoras da sociedade capitalista permanecem intactas, mesmo tendo algumas passado por re-significações, mas a essência da lógica capitalista continua permeando nossa organização social. Trataremos com maior detalhe no prosseguimento do texto.

A velocidade impressa pelo desenvolvimento tecnológico dentre outras, fez surgir um uníssono imperativo na análise da sociedade contemporânea. As transformações ocasionadas no mundo do trabalho vieram coadunar com a re-significação que foi dada à sociedade capitalista, conceituando como uma nova sociedade, tendo como sua base, o pleno desenvolvimento tecnológico, juntamente com a ampliação do acesso ao conhecimento. Esse novo modelo foi definido como sociedade do conhecimento, onde a base não seriam mais as

relações sociais de classe, mas sim alguns pontos-chaves, tais como: acesso ampliado ao conhecimento, o estímulo à criatividade individual e à superação dos problemas oriundos da raiz capitalista, através de ações voluntárias dos indivíduos ou até mesmo de pequenas comunidades.

O acesso ao conhecimento proposto ocorre sob uma base de legitimação dos problemas cruciais da sociedade, ou seja, conhecer para enfrentar as desigualdades de oportunidades desta sociedade, mas não conhecer para superar a raiz geradora.

Fica muito bem claro, no documento, o caráter adaptativo esperado: buscar o conhecimento para poder disputar e sobreviver em uma sociedade desigual, onde não há possibilidades para todos, mas apenas fazer sua parte. Como atesta Perrenoud (2000; p.152) “a descrição de competência deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração”.

Nesse processo de construção a partir das competências, o trabalhador enquanto indivíduo deve buscar alternativas para um melhor acolhimento na ordem da sociedade, uma ação que é essencialmente individual e numa ordem de oferta de igualdade para todos. Embora sejam dadas oportunidades para todos, na análise das competências, cabe a quem melhor essa relação, não levando em conta as diversas formações sociais. Isso é o que chamamos de negação da realidade. Ou seja, desconsideram-se as condições objetivas e materiais, elevando a competência a um patamar superior às questões da vida real, como critica Kuenzer (2000; p.133),

Desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países no âmbito da internacionalização do capital.

Também no parecer (nº 3/98) emitido pela câmara de educação básica do CNE, são reforçadas as linhas para as diretrizes curriculares para o ensino médio. Nelas a educação básica é exposta como preparação para o trabalho. Dessa forma, o norte da educação básica deverá ser o condicionamento, através do desenvolvimento de habilidades e competências tecnológicas, para estar apto ao mundo do trabalho. Mais uma vez a educação é vista como um meio mecânico para se adentrar ao mundo do trabalho, se fazendo necessário apenas para desenvolver as técnicas e procedimentos que o qualifiquem para assumir novas e desafiantes funções.

Partindo dos pressupostos da AD, a que já nos referimos, poderemos localizar nos discursos oficiais, as condições de produção e as formações ideológicas a partir das quais são produzidas as referidas diretrizes, desmontando, assim, uma ferramenta utilizada para encobrir a ideologia em nome da neutralidade, revelando seu nível de pertencimento de classe, mesmo quando negada a existência desta.

Tomando outra seqüência discursiva sobre a reforma no ensino tecnológico de nível superior, vamos encontrar elementos que operam sob um discurso de transformação, mas apenas que legitimam uma corrente de pensamento, que busca se perpetuar, embora sob novas construções discursivas. A isso podemos atestar, quando são expostas no Plano Nacional de Educação as suas diretrizes, PNE (2000; p.41),

SD. 2 Como estratégia de diversificação, há que se pensar na **expansão do pós-secundário**, isto é, na formação de qualificação nas áreas técnicas e profissionais. A própria modulação do ensino universitário, com diploma intermediário, como foi estabelecido na França, **permitiria uma expansão substancial do atendimento nas atuais instituições de ensino superior, sem custo adicional excessivo** (grifo nosso).

Nota-se, nessa seqüência discursiva, uma preocupação de elevar quantitativamente o nível de escolarização, levando em conta a lógica do mercado, onde os custos precisam ser minimizados com o intuito de não desequilibrar o nexos econômico: **“uma expansão substancial nas atuais instituições de ensino superior, sem custo adicional excessivo”**.

Aí também estão presentes outros elementos que precisam ser desvelados, como o silenciamento provocado pela desigualdade, decorrente da elevação da quantidade em detrimento da qualidade de ensino, onde a formação acadêmica seria substituída por uma formação parcial (pós-secundário), meramente técnica para a classe trabalhadora.

Silencia-se também que essa formação nem forneceria uma qualificação profissional, nem prepararia para o mundo do trabalho. Apenas deverá fornecer algumas informações para que o aluno se insira no mercado informal ou no subemprego.

Fica evidenciado que, para a classe trabalhadora uma formação pós-secundária seria suficiente. Uma formação precária, fragmentada, não contemplando os níveis desejados para ocupar as universidades. Nesse discurso, encontramos elementos que nos remetem ao ensino técnico de 2º grau preconizado durante o regime militar. É o discurso de uma classe configurando-se como um discurso generalizado, mas ao penetrarmos nas suas entrelinhas vamos perceber que há uma distinção clara entre a formação universitária e a formação a partir do pós-secundário, onde nesta modalidade pode-se ofertar um nível de formação não universitária, sem alterar significativamente os custos em educação.

Um outro elemento velado nesse discurso é a processualidade da formação ideológica presente, localizada como matriz de sentido, onde embora se apresente como discurso homogêneo, representa uma perspectiva da ordem do capital, substituindo o valor trabalho por emprego.

Analisando os documentos embasados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Tecnológico, encontramos posições que a princípio busca se opor a um modelo de reprodução no âmbito da adequação, quando critica a referência que tinha a educação nos anos 80, como atesta no parecer nº 436, CNE (2001; p.2)

SD.3 Até a década de 80, a formação profissional limitava-se ao treinamento para produção em série e padronizada. (...) Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização as relações econômicas. (...) Além disso, conforme indicam estudos referentes ao impacto das novas tecnologias cresce a exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e constantes mutações.

O discurso oficial, materializado no texto do CNE nº 436 de 2001, representa uma evidência empírica da posição assumida para a educação profissional na década de 80. Dessa forma a postura é de apresentar novas concepções para a educação, em particular profissional (tecnológica), entretanto, o mesmo parecer entra em contradição ao defender uma formação puramente voltada para a produção e reprodução do capital ou seja.

Embora o discurso oficial valorize um projeto de educação diferenciada aos modelos anteriores (até a década de 80), o que se observa, é a total adequação ao modelo vigente de reprodução concebida pela lógica do mercado, preparar um profissional apenas para reproduzir o capital.

No tocante à natureza, os cursos tecnológicos pontuamos duas sequências discursivas onde são ressaltadas a necessidade de uma formação acelerada em nível tecnológico, pois fica evidenciada a formação precária fruto da emergência temporal como afirma o parecer do CNE/CP nº 29 (2002; p.32)

SD. 4 A educação do cidadão e forma continuada, verticalizando com a aquisição de complexas competências, é fundamental para o desenvolvimento do país. Neste sentido, a **agilidade** e a **qualidade** na formação de graduados em educação profissional, ligados diretamente ao mundo do trabalho, viabilizarão o aporte de recursos humanos necessários a competitividade do setor produtivo. (grifos nossos).

Mais uma vez a necessidade de conciliar o ensino tecnológico com o menor tempo possível de formação é ressaltada por seus documentos normativos, como na SD. 4, mesmo evidenciando a qualidade como pressuposto, o objetivo maior é sempre o aceleração da formação, detonando desta forma a necessidade da formação mesmo que precária no ensino tecnológico.

Por aí podemos perceber que os porta-vozes desse discurso enunciam a partir da Formação Discursiva do mercado. Percebemos também que por trás do simulacro de um discurso modernizador, que atribui à educação a função de supressão da miséria frente a um sistema sócio-metabólico como o capitalismo, busca velar os verdadeiros objetivos da reforma do ensino tecnológico: adequar a educação brasileira às exigências do mercado.

Conclusão

Como dissemos no início deste trabalho, nosso propósito foi a partir da análise das Diretrizes nacionais para o Ensino Tecnológico, desvelar as contradições apresentadas nos discursos oficiais para a educação tecnológica, pois entendemos que a elaboração geradora de sentidos tem como projeto impor uma lógica, que nesse aspecto da desigualdade, fruto da divisão do trabalho e que por mais que ensaia uma tentativa de equiparação ou minimização de efeitos, tem no seu germe nascedouro a produção das distorções sociais.

Ao analisar os processos de construção para legitimar os discursos que buscam consolidar a educação tecnológica, como uma nova formação – embora seja colocada como nova – que deverá atender apenas uma parcela da população, que, por necessidade de estar no interior do mundo do trabalho, deverá ser preparada para reproduzir a ordem dirigente do capital. No decorrer da pesquisa pudemos perceber que, no tocante à relação da educação com o trabalho, ainda persiste uma formação puramente técnica, preparar para atender às demandas de mercado, sem a necessidade de uma formação mais ampla e contextualizada, ou seja, preparar para estar de acordo com as novas tecnologias.

O arcabouço teórico, desenvolvido a partir das diretrizes curriculares nacionais, apontam, para formar uma mão-de-obra que, por meio de um curso pós-secundário (tecnológico), possa estar apta a exercer funções que irão vagar entre o ensino médio e o ensino superior, criando assim uma nova modalidade de ensino e conseqüente um nicho de mercado.

A realidade tem mostrado que esta formação precária, não oferece esse leque de opções dentro do mundo do trabalho. Aí está um grande e primeiro equívoco, que nos faz lembrar o discurso utilizado pelo regime militar para dar um ar de qualidade na tentativa de profissionalizar o ensino técnico de então.

Ao analisarmos a modalidade de ensino tecnológico, percebemos uma discrepância entre o discurso e a oferta de emprego. No momento em que a crise estrutural do capitalismo se arrasta, formar não é garantia de ocupação ou emprego, e tratando-se de uma formação precária e fragmentada a garantia se faz em menor escala.

Mesmo que o discurso se contente em preparar de uma forma mecânica, as ofertas estão cada vez mais escassas, o desemprego estrutural se faz presente como já definia Mészáros, a formação condicionada a um adestramento nos leva a concluir que, diante de uma nova velocidade de desenvolvimento tecnológico, essas formações precárias levam menor tempo para ficarem desatualizadas, portanto, embora o discurso seja de que devemos nos preparar para as novas tecnologias, nos condicionado apenas a elas, nos deixam mais vulneráveis frente ao mundo do trabalho.

Quando nos deparamos com discursos como esses, implementados pelos arautos da sociedade capitalista na sua forma imperialista, lembramos Marx que criticava a formação do homem apenas para atender uma lógica de reprodução, como podemos atestar em Marx (2004; p.89),

O homem como a máquina, se gasta e tem que ser substituído por outro homem. Além da soma de artigos de primeira necessidade exigidos para seu próprio sustento, ele precisa de outra quantidade dos mesmos artigos para criar determinado número de filhos, que não de substituí-lo no mercado de trabalho e perpetuar a raça dos trabalhadores. Ademais, tem que gastar outra soma de valores no desenvolvimento de sua força de trabalho e na aquisição de uma certa habilidade. Para nosso objetivo basta-nos-à considerar o trabalho médio, cujos gastos de educação e aperfeiçoamento são grandezas insignificantes.

Concluimos que, a apropriação pelo discurso neoliberal de conceitos como: competência e trabalho, tem corroborado na perpetuação do sistema capitalista e nos mecanismos de controle societal. A educação e, em especial, a educação tecnológica, se configura como um instrumento, a serviço do capital, no sentido de

atrelar a formação fragmentada a um discurso de preparação para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 2002.

_____ **Os sentidos do trabalho.** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BASTOS, Alexandre Fleming. **A reforma da universidade no Brasil.** um discurso (re) velador. Maceió: EDUFAL, 2007.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino tecnológico.** Brasília, 2002. Disponível em < 14/08/1996 >. Acesso em: 24/10/2008.

_____ Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Suas Diretrizes, Brasília, 2000.

CARCANHOLO, Marcelo. Neoliberalismo e o consenso de Washington: A verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. *In*: CARCANHOLO, Marcelo (org). **Neoliberalismo: a tragédia de nosso tempo.** São Paulo: Cortez, 1998.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador.** Maceió: EDUFAL, 2007

CUNHA, Luiz Antonio. **Roda viva**. o golpe na educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____ **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

FRIEDMAN, Milton. **Liberdade de Escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1985.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. (1964 – 1985). São Paulo: Cortez, 2003.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Porto Alegre: LP&M, 1980.

HEGEL, Friedrich. **A razão na história**. Uma introdução geral à filosofia da história. São Paulo: Centauro, 2004.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MAIA, Osterne. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. *In*: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline (org). **Trabalho, educação e luta de classe**, Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Suderman, 2005.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1995.

MANDEL, Ernest. **O lugar do marxismo na história**. São Paulo: Xamã, 2001.

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

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?**.Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. Teses sobre Feurbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl. **Glossas críticas marginais**: ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano”. Revista Práxis. Belo Horizonte: n.5, p 24 - 29. 1995.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 1995.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2003.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Global, 1982.

MALAGUTI, Manoel. Irmanados na defesa das regras do jogo. *In*: Carcanholo, Marcelo (org). **Neoliberalismo: a tragédia de nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**. consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, Kátia Maria Silva. **“Formação e profissionalização docente: a competência como categoria ordenadora da organização institucional e curricular”**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORENO, N. **As revoluções do século XX**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2003.

PAIVA, Vanilda. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social**. *In*: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Textos filosóficos**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril, 1986.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?**. Maceió: EDUAFAL, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**. Introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.