

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO**

EVERTON DE PAULA SILVEIRA

CONDICIONANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
NO ENSINO MÉDIO: ENTRE O PROFISSIONAL E O PROPEDÊUTICO

SOROCABA – SP
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - MESTRADO ACADÊMICO**

EVERTON DE PAULA SILVEIRA

**CONDICIONANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
NO ENSINO MÉDIO: ENTRE O PROFISSIONAL E O PROPEDÊUTICO**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação *stricto sensu* –
Mestrado em Educação, da
Universidade Federal de São Carlos –
Campus de Sorocaba, para a obtenção
do título de Mestre em Educação.**

**Orientação: Prof. Dr. Silvio César Moral
Marques**

**SOROCABA - SP
2014**

Silveira, Everton de Paula.
S587c Condicionantes sócio-históricas das políticas públicas no ensino médio: entre o profissional e o propedêutico / Everton de Paula Silveira. -- 2014.
137 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, Sorocaba, 2014
Orientador: Silvio César Moral Marques
Banca examinadora: Pedro Laudinor Goergen, Paulo Gomes Lima
Bibliografia

1. Ensino médio. 2. Educação e Estado. 3. Educação para o trabalho. I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 373

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

FOLHA DE APROVAÇÃO

EVERTON DE PAULA SILVEIRA

**CONDICIONANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
NO ENSINO MÉDIO: ENTRE O PROFISSIONAL E O PROPEDEÚTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação. Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba.

Sorocaba, 26 de fevereiro de 2014.

Orientador:

Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Examinador:

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
Universidade de Sorocaba - Uniso

Examinador:

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Aos mestres, que em meu percurso formativo,
pelo exemplo e pelo saber, me levaram a conhecer
o valor e a importância da educação para a vida;
aos colegas de profissão e de pesquisa,
com os quais compartilhei as angústias e as descobertas
desse processo de produção de conhecimento;
à minha família, que soube compreender as horas de ausência
em virtude da realização desse projeto,
dedico o resultado desse esforço.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por sua graça infinita;

Aos meus pais, pelos exemplos, orações e educação familiar que me proporcionaram;

À minha esposa Gesiane, pelo companheirismo, compreensão e incentivo para a conclusão desse trabalho;

À minha filha Maria Júlia, por sua alegria contagiante, pelas descobertas compartilhadas e pela sabedoria inocente que muito me ensina;

À minha sogra Iracema, pelo amor filial com me trata e por seus exemplos de superação e determinação;

À minha irmã Gizelda, pelo apoio que, mesmo à distância, não deixou de me oferecer por meio de suas orações;

Aos meus colegas da árdua jornada acadêmica (Claudia, Ester, Solange, Telma e tantos outros) pelo apoio nas dificuldades, pelas experiências, conhecimentos e livros compartilhados;

À Prof^a Dulcina, pela amizade, confiança e apoio e por compartilhar comigo suas experiências de vida;

Aos meus colegas de trabalho, com os quais tenho compartilhado a incessante luta pela construção da nossa identidade profissional;

Ao seu Daniel, por sua generosa contribuição na tradução dos textos escritos em língua francesa;

Aos meus professores da educação básica, em especial Lêda, Dinorah e Vera Cancelli, por me ensinarem, respectivamente, a ler o mundo e a nele se posicionar de forma crítica, o valor da amizade para além dos muros escolares e a confiança no poder da educação;

Aos professores da UFSCar, que fizeram parte desse meu percurso de descobertas e aprendizagens, pelos conhecimentos compartilhados;

Aos professores Antônio Gouvêa, Bárbara Nakayama e Francisco Evangelista pela disponibilidade em compor a suplência das Bancas de Qualificação e Defesa;

Ao professor Marcos Francisco Martins, pela acolhida na Atividade Programada de Estágio Docente e pelas preciosas contribuições na qualificação desse trabalho;

Ao professor Paulo Lima, pela avaliação do trabalho apresentado na III SEPED e pelas valorosas contribuições na qualificação e defesa do mesmo;

Ao professor Pedro Goergen, pela disponibilidade em compor a Banca de Defesa desse trabalho e por suas importantes contribuições;

Ao meu orientador Prof. Sílvio César Moral Marques, por ter aceitado me acompanhar nesse processo de investigação, orientando-me na estruturação desse trabalho, respeitando minhas limitações e sendo paciente nas minhas dificuldades;

Minha sincera gratidão.

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser;
ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.
Karl Marx

RESUMO

SILVEIRA, Everton de Paula. **Condicionantes sócio-históricos das políticas públicas no ensino médio:** entre o profissional e o propedêutico. Sorocaba, 2014 (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 137 p.

O presente trabalho investiga os fatores histórico-sociais que caracterizam o contexto das políticas públicas do ensino médio no Brasil voltadas à formação do estudante em atendimento às exigências do mercado de trabalho. Analisa os pressupostos teóricos que fundamentam a relação entre trabalho e educação escolar no ensino médio e suas implicações na definição das normatizações que regem a educação nacional, com conseqüente desdobramento na elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Por meio de uma pesquisa bibliográfica fundamentada no materialismo histórico buscou-se compreender os fatores que afetaram a organização da vida social a partir das implicações da Revolução Industrial no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na escola enquanto espaço de preparação do jovem para sua inserção na vida produtiva. A análise das normas legais que regulamentam a organização e a oferta do ensino médio e das diretrizes curriculares nacionais para essa etapa da educação básica, permitiu compreender as concepções que têm embasado a elaboração das normatizações do ensino no país e dos interesses que estão por trás das políticas públicas educacionais, em grande parte sujeitas às recomendações de organismos internacionais, os quais têm atribuído à educação escolar a tarefa de equalizar as desigualdades sociais, favorecendo o desenvolvimento econômico das nações. O estudo demonstrou que não é possível pensar o papel da educação escolar na preparação do estudante para o trabalho, sem levar em consideração as transformações ocorridas no âmbito da organização social do trabalho, originadas, sobretudo, pelas mudanças no sistema de produção capitalista, sugerindo a necessidade de se repensar o ensino médio para além de seu caráter propedêutico ou profissional, mediante a possibilidade de implantação de uma política educacional que acredite e promova um ensino integrado na formação do estudante do ensino médio.

Palavras-chave: Educação Escolar. Trabalho. Ensino Médio. Políticas Públicas

ABSTRACT

This paper investigates the historical and social factors that characterize the context of public policy high school in Brazil aimed at training the student in meeting the demands of the labor market. Examines the theoretical assumptions that underlie the relationship between work and schooling and its implications for the definition of norms governing national education, with consequent unfolding develop national curriculum guidelines for high school. Through a literature search based on historical materialism sought to understand the factors that affect the organization of social life from the implications of the industrial revolution in the world of work and, consequently, the school as an area for preparing the young for their inclusion in productive life. The analysis of the legal rules governing the organization and provision of secondary education and the national curriculum guidelines for this stage of basic education , allows us to understand the concepts that has been based on the development of norms of education in the country and the interests behind the political public education, largely subject to the recommendations of international organizations, which have assigned the task of education to equalize social inequalities, favoring economic development of nations. The study demonstrated that it is not possible to think about the role of education in preparing students for the job, regardless of the changes occurring in the social organization of work, caused mainly by changes in the system of capitalist production, suggesting the need to rethink the high school beyond its preparatory or professional character, through the possibility of developing an educational policy that believes and promotes the formation of an integrated high school student teaching.

Key words: **School Education. Work. High School. Public Policy**

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Mundial
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPS – Country Partnership Strategy (Estratégia de Parceria de País)
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC – Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002)
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDAP – Fundação para o Desenvolvimento Administrativo
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira
- Lula – Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010)
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O TRABALHO E AS TRANSFORMAÇÕES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA A PARTIR DO SÉCULO XIX	18
1.1 O trabalho segundo Marx	20
1.2 Os modos de produção e as transformações no mundo do trabalho a partir da modernização capitalista	30
1.3 As mudanças no sistema de produção propostas pelo taylorismo-fordismo ...	38
1.4 O conceito de acumulação flexível e sua materialização no toyotismo	50
2 EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO À EDUCAÇÃO ESCOLAR	58
2.1 As influências do taylorismo-fordismo na educação escolar.....	60
2.2 O modelo de competências na formação do trabalhador e sua incorporação nas políticas educacionais.....	67
2.3 A política educacional brasileira no contexto das reformas políticas dos anos 90.....	76
3 ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.....	89
3.1 As reformas educacionais no século XX e o ensino médio: entre a formação profissional e o ensino propedêutico	91
3.2 A organização do ensino médio a partir da Lei nº 9.394/96.....	104
3.3 A formação para o trabalho nas novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	128

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil caracteriza-se como um direito garantido constitucionalmente, demandando a implantação de políticas públicas¹ que favoreçam a ampliação de sua oferta, uma vez que os dados educacionais publicados por órgãos do governo como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP) têm demonstrado que ainda não houve sua universalização no país.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE em 2011, a taxa de atendimento da população em idade escolar dos 4 aos 17anos que compreende a educação básica era de 92%. No que se refere à população de 15 a 17 anos, a taxa de atendimento era de 80,6%. Porém, ao se analisarem os dados a partir da taxa de escolarização líquida² verificar-se-á que no ensino médio apenas 51,6% dos estudantes matriculados encontravam-se na idade adequada para cursar essa etapa de ensino.

Dados do Ministério da Educação de 2012, referentes ao fluxo de alunos no ensino médio, demonstram que a taxa de aprovação nesse ano foi de 78,7%, a taxa de abandono 9,1% e a taxa de reprovação 12,2%. No ensino fundamental anos iniciais a taxa de aprovação foi de 91,7% e nos anos finais foi de 84,1%. A análise dos dados de aprovação seria suficiente para demonstrar as dificuldades enfrentadas pelo ensino médio, da garantia do ingresso à garantia conclusão dessa etapa de ensino. As taxas de abandono e de reprovação são motivos de preocupação, pois há que se considerar que a reprovação colabora para que o estudante se sinta desestimulado a continuar estudando e esse fato acrescido à necessidade social e econômica dos jovens das classes menos favorecidas ingressarem no mercado de trabalho, leva ao abandono escolar. Se comparadas a

¹ As políticas públicas são consideradas como sendo “[...] fatos complexos, dinâmicos e multifocais. [...] São formas de exercício do poder e resultam da abrangente interação entre Estado e sociedade. Trata-se de uma intervenção estatal, de uma modalidade de regulação política e de um expediente com o qual se travam lutas por direitos, justiça social e espaços políticos. Sobre elas, pesam diferentes aspectos da economia, da estrutura social, do modo de vida, da cultura e das relações sociais”. (Dicionário de Políticas Públicas *on line* -FUNDAP).

² A taxa de atendimento refere-se ao percentual da população em idade escolar que frequenta a escola. A “taxa de escolarização líquida” indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

taxa de aprovação do ensino médio às taxas de aprovação do ensino fundamental, constatar-se-á que a última etapa da educação básica encontra-se diante de um grande desafio estrutural tanto na universalização da sua oferta, quanto na garantia de sucesso escolar àqueles que a frequentam. Esses desafios sinalizam a necessidade de maiores esforços tanto da escola, quanto do governo na busca de medidas que promovam a superação das deficiências encontradas no ensino médio. Nesse caso, a implementação de políticas públicas torna-se de fundamental importância para se reverter esse quadro de abandono educacional.

Por outro lado, há que se considerar que mesmo não tendo sido universalizado, o ensino médio enquanto parte da educação básica possui finalidades e princípios legais que precisam ser observados pelos sistemas de ensino em sua oferta. Destaque-se, também, que as políticas públicas educacionais que visam à universalização do ensino médio no Brasil têm sido pensadas e implantadas num contexto histórico-social permeado por disputas ideológicas. Nesse contexto são observadas forças advindas dos mais diversos setores sociais, em que pesem concepções conservadoras, de um lado, e progressistas, de outro, bem como as influências exercidas pelos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas no país.

Considera-se, ainda, o fato de que na história da educação brasileira o ensino médio foi concebido a partir de uma estrutura dualista: o ensino profissionalizante para as camadas populares em atendimento às demandas do setor produtivo e o ensino propedêutico destinado às classes dirigentes e dominantes que preparava para o ingresso no ensino superior.

Essa concepção, presente em grande parte das políticas públicas educacionais, demonstra a necessidade de se repensar o papel do ensino médio na formação do estudante e sua preparação para o trabalho, uma vez que o discurso da demanda de mão de obra qualificada continua presente no meio empresarial e disseminado em diferentes camadas sociais, sendo consensualmente transposto no cotidiano escolar. Tal fato pode ser facilmente observado nos próprios documentos oficiais do ensino, que vão desde os dispositivos legais aos parâmetros e diretrizes curriculares.

A relação entre trabalho e educação escolar torna-se um dos princípios norteadores das políticas públicas para o ensino médio, por se considerar a necessária vinculação entre o mundo produtivo e os processos formativos pela escola. O homem agindo sobre a natureza pelo trabalho, constrói conhecimentos e técnicas necessárias à sobrevivência, constituindo o patrimônio cultural da humanidade que, por meio de processos formativos, em especial aqueles processados na escola, são transmitidos às novas gerações. Assim, a educação escolar vinculando-se ao mundo do trabalho contribuirá para que os bens materiais e espirituais construídos historicamente pela humanidade sejam preservados e socializados.

Todavia, o trabalho humano uma vez apropriado pelo sistema de produção capitalista, torna-se força necessária à sobrevivência do capital. Dessa forma, o trabalho criativo e livre que o homem realizava para sobreviver, torna-se um trabalho alienado e explorado pelos proprietários dos meios de produção. Essa apropriação do trabalho pelo sistema capitalista como fonte de enriquecimento tem gerado na história da humanidade um processo de constantes transformações no mundo do trabalho determinando a forma como as sociedades capitalistas organizam suas superestruturas políticas, jurídicas e religiosas. O sistema econômico, nesse sentido, passa a ser a base sobre a qual a sociedade se constitui e, portanto, organiza suas relações sociais.

A educação como prática social, também passa a ser pensada a partir desse contexto e, nesse sentido, torna-se um elemento-chave para o desenvolvimento do sistema produtivo³. Nesse fato reside a relação entre educação escolar e trabalho, não como princípio educativo do ensino, mas como exigência de formação de mão de obra para o mercado.

Essas questões trouxeram a necessidade de se investigar as razões que levaram o ensino médio a se tornar a etapa da educação básica responsável pela formação dos jovens para serem inseridos no mercado de trabalho. O discurso presente nas diretrizes dos mecanismos internacionais, traduzidos nas políticas

³ Compreende-se nessa pesquisa que o sistema produtivo é a forma como as sociedades, por meio do trabalho, se organizam para produzir os recursos necessários à sua sobrevivência. Refere-se, portanto, à maneira como os grupos sociais atendem às necessidades materiais de suas vidas.

públicas educacionais e incorporado nas práticas do cotidiano escolar que insere a educação no contexto da atividade econômica, precisa ser analisado com cuidado, pois toda ação traz consigo uma intenção e, no caso da educação brasileira, as medidas adotadas, sobretudo, a partir da década de 1990, estão permeadas pelas intenções ideológicas e políticas de cunho neoliberal.

Dessa forma, compreende-se que a estruturação do ensino médio no país sofreu as influências de fatores externos à escola, em que pesem as transformações impostas no setor produtivo a partir da Primeira Revolução Industrial, que alterou não apenas as relações de produção, mas, também, a organização e a dinâmica da vida social.

Nesse contexto, essa pesquisa busca investigar quais condicionantes sócio-históricos do mundo do trabalho têm afetado os princípios norteadores da elaboração das políticas públicas para o ensino médio no Brasil, as quais determinam a estrutura e a organização dessa etapa de ensino. Investiga, ainda, qual o tratamento dado pelas normas e diretrizes educacionais quanto à relação entre trabalho e educação escolar na formação do estudante do ensino médio, de modo que se possa compreender quais influências o setor econômico tem exercido na definição dessas diretrizes.

Para tanto, essa pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos os quais procuram discutir concepções e acontecimentos históricos que afetaram e afetam a relação entre trabalho e educação escolar no processo de constituição do ensino médio no Brasil.

Considerando que a educação escolar é um fenômeno social e, portanto, não se constitui de forma isolada, estando sujeita às determinações históricas, econômicas, políticas e culturais, buscou-se compreender a sua relação com o trabalho mediante um resgate histórico da formação da sociedade capitalista na forma como se configura na atualidade, recorrendo ao período das grandes transformações ocorridas no setor industrial no século XIX por consolidarem uma estrutura de produção material que se tornará predominante na maior parte do mundo, isto é, o modo de produção capitalista, o qual irá determinar uma nova organização social do trabalho e, portanto, um novo perfil de operário e uma nova função à escola enquanto local de preparação do indivíduo para a vida produtiva.

No capítulo I denominado *O trabalho e as transformações no modo de produção capitalista*, serão discutidas as transformações nesse sistema de produção a partir do século XIX e suas implicações na concepção e na materialização do trabalho. Abordam-se as contribuições de Marx no que se refere à sua concepção de trabalho, por adotar-se na pesquisa uma concepção materialista histórica da formação humana. Serão analisados os fatores históricos que culminaram no processo de modernização da produção capitalista no século XIX com a explosão da Revolução Industrial e seus desdobramentos na organização do sistema produtivo e social das sociedades capitalistas.

Destacam-se as mudanças na organização social do trabalho industrial em virtude da adoção de novas técnicas e instrumentos de produção e dos avanços da administração científica que impulsionaram o crescimento da indústria e a produção de mercadorias em larga escala, a partir da adoção do sistema fordista no interior da fábrica cuja formulação fundamentou-se nos princípios da administração científica elaborados por Taylor.

Considerando os acontecimentos históricos que demonstraram que o capitalismo tem passado por muitos momentos de crise os quais têm levado a constantes esforços para sua reestruturação é realizada uma discussão sobre a passagem do sistema fordista-taylorista para o sistema toyotista que adota os princípios da acumulação flexível na organização social do trabalho, destacando-se as características desse novo modelo de produção.

No capítulo II *Exigências do mundo do trabalho à educação*, discute-se, de que maneira as transformações ocorridas na organização social do trabalho avançaram para o campo da educação determinando discursos e práticas escolares fundamentadas nos princípios da administração científica que, a partir do final do século XIX, passaram a exercer forte influência, seja na forma como o trabalho e as relações sociais passam a ser estabelecidas na fábrica, seja na forma como a educação escolar passa a ser concebida e organizada.

Nesse sentido, serão analisados como os princípios do taylorismo-fordismo foram apropriados pela educação escolar e pelas políticas públicas, resultando na concepção dualista do ensino médio que deve ter duas funções: formar a classe operária para a indústria mediante os cursos profissionalizantes e

formar a classe dirigente do país mediante um ensino propedêutico que prepare para o ingresso na educação superior.

Assim como a história está em constante movimento, os modos de produção também se transformam, mesmo que sua base permaneça inalterada. O modo de produção capitalista desde o século XIX tem passado por várias reformas em sua estrutura visando a superar as crises ocasionadas tanto pela superprodução, quanto em virtude das próprias contradições que esse sistema carrega em seu germe, em que se destaque a desigualdade social gerada pela divisão de classes. Essas transformações forjadas pelo próprio capital somam-se ao avanço da ciência e da tecnologia que aperfeiçoam as técnicas de produção e, portanto, afetam as relações sociais do trabalho.

Assim, partindo do taylorismo-fordismo que exigia um determinado perfil de operário analisa-se como a mudança desse modo de produção para o regime de acumulação flexível impactou na definição das políticas públicas educacionais em virtude da exigência de um novo trabalhador, capaz de se adaptar com flexibilidade aos novos processos produtivos. A adoção do modelo de competências na preparação para o trabalho implicará na forma como a escola concebe e executa o currículo na formação do estudante revelando, mais uma vez, a educação a serviço do sistema econômico.

As mudanças ocorridas no sistema produtivo impactaram, também, numa maior interferência dos organismos internacionais como o Banco Mundial, nas políticas públicas dos países em desenvolvimento, sob a alegação de que não é possível um crescimento econômico e, portanto, a manutenção do capital, sem investimento na superação da desigualdade social que combine a implementação de políticas compensatórias a uma maior eficiência da administração pública nos gastos e serviços prestados.

As diretrizes emanadas desses organismos internacionais, sobretudo, a partir da década de 1990, serão amplamente adotadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em suas políticas públicas, inclusive àquelas voltadas para a educação. A partir desse período importantes reformas educacionais são implementadas, dentre as quais se destaca a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e a publicação de

parâmetros e diretrizes curriculares para todas as etapas da educação básica, em consonância com os princípios desses organismos internacionais que concebem a universalização da educação básica, entre outros fatores, como um mecanismo compensatório das desigualdades sociais.

No capítulo III *Ensino Médio e a formação para o trabalho*, será discutido o papel do ensino médio brasileiro na formação para o trabalho mediante um resgate histórico do processo de industrialização do Brasil no século XX que implicou em várias reformas na educação nacional, contribuindo para que o ensino médio não criasse até o momento atual uma identidade que defina claramente seu papel e sua estruturação.

Realiza-se, ainda, um estudo acerca das mudanças na organização do ensino médio propostas pela LDB nº 9.394/1996, destacando as finalidades dessa etapa de ensino e como aborda a relação entre trabalho e educação escolar na formação do estudante. São discutidas as ações implementadas que visam a criar uma nova identidade para o ensino médio, sobretudo, a partir da possibilidade de sua integração ao ensino técnico, garantida pelo Decreto nº 5.154/04 e pela Lei nº 11.741/08, que alterou dispositivos da LDB para “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008), visando a liquidar de vez o Decreto nº 2.208/97, que reforçava o caráter dualista do ensino médio ao conceber a educação profissional desvinculada dessa etapa de ensino.

Por fim, são discutidos os pressupostos teóricos contidos no Parecer CNE/CEB nº 05/2011, do Conselho Nacional de Educação que se manifesta sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, normatizadas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012, de maneira a situar a concepção de ensino na atualidade e seu papel diante das demandas sociais impostas à educação escolar.

As mudanças conceituais contidas no Parecer CNE/CEB nº 05/2011 demonstram a articulação entre os princípios contidos na LDB e às orientações curriculares elaboradas pelo CNE, de maneira que se verifica a possibilidade de vislumbrar uma nova proposta para a organização do ensino médio que supere a dualidade estrutural histórica que marca essa etapa da educação básica, mediante a oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

1 O TRABALHO E AS TRANSFORMAÇÕES NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA A PARTIR DO SÉCULO XIX

O aprofundamento teórico empreendido nesse estudo ao investigar os condicionantes sócio-históricos da organização do ensino médio no Brasil e das políticas públicas educacionais para essa etapa da educação básica se alicerça conceitualmente no materialismo histórico⁴, uma vez que busca compreender a dinâmica das políticas educacionais e seus desdobramentos na escola a partir da relação que estabelecem com as forças produtivas determinantes dos acontecimentos históricos nos quais a educação escolar se insere.

Conforme escreve Marx na obra *Contribuição à crítica da economia política*:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

O pressuposto teórico do materialismo histórico, como apontado por Marx, torna evidente a compreensão segundo a qual a sociedade é constituída a partir das condições materiais de produção. As transformações históricas resultam das modificações ocorridas nas condições materiais e na divisão do trabalho, demonstrando que o homem se constitui a partir das situações concretas de sua existência, por meio das quais se criam e se modificam as instituições sociais.

Considerando a escola um espaço institucional será possível concebê-la no contexto das superestruturas políticas e jurídicas a que se refere Marx, uma vez que resulta da ação humana, sendo um produto do trabalho do homem,

⁴ Conforme escreve Engels no Prefácio à edição alemã de 1883 do *Manifesto do Partido Comunista*, o materialismo histórico representa o pensamento segundo o qual “a produção econômica e a estrutura social que necessariamente decorre dela constituem em cada época histórica a base da história política e intelectual dessa época” (MARX; ENGELS, 2002, p. 29).

mediado por suas relações sociais. Nesse sentido, analisar o espaço escolar e o que dele decorre, como as políticas educacionais, o currículo, a organização social do trabalho na escola, os processos de ensino e aprendizagem, requer, na perspectiva do materialismo histórico, que se busque compreender esse espaço educativo a partir do contexto concreto da produção da vida material da sociedade, onde os homens, com seus conflitos e contradições, produzem a história da humanidade.

Dessa forma, para se analisar como a escola se organiza na atualidade e quais são suas finalidades em relação à formação dos que a frequentam, torna-se importante abordar tanto os construtos teóricos que lhes dão sustentação conceitual, quanto os acontecimentos históricos mais relevantes para a determinação de sua organização legal e institucional.

Como ponto inicial de reflexão visando a apresentar os fundamentos teóricos da educação escolar em sua relação com o trabalho, optou-se por abordar algumas das contribuições de Marx no que se refere à sua concepção de trabalho. O destaque ao pensamento desse autor torna-se necessário, pois a análise da relação entre trabalho e educação na formação do estudante do ensino médio parte do princípio do trabalho como condição para a produção humana, meio pelo qual os homens transformam a natureza e ao transformá-la transformam a si mesmos.

Uma vez abordados os principais conceitos que permitirão situar o papel da escola diante das determinações históricas do desenvolvimento econômico da sociedade, serão analisados alguns dos fatores que desencadearam as transformações no sistema produtivo a partir do final do século XVIII, em que se destaque a Revolução Industrial na Inglaterra no século XIX e suas consequências na organização do trabalho e da vida social, por entender que a partir desse período a escola passa a se configurar nas sociedades capitalistas como um projeto da classe burguesa a serviço do capital, pois conforme nos aponta Ramos (2006, p. 31) “[...] 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”.

1.1 O trabalho segundo Marx

Os estudos acerca da categoria trabalho têm como ponto de partida as concepções formuladas por Karl Marx, considerando as contribuições desse autor à interpretação da realidade concreta a partir das condições materiais de produção da existência humana.

Ainda que na atualidade possam ser encontrados autores⁵ que defendem o fim da categoria trabalho como uma categoria central no pensamento social, conforme apontado no estudo realizado por Cardoso (2011), o construto teórico elaborado por Marx está longe de ser superado. De acordo com o autor,

Ao construir as análises e os conceitos da exploração capitalista, das classes sociais, do Estado moderno, da luta de classes, da ideologia, da alienação, da formação do valor, do capital, entre outros não menos importantes, Marx evidenciou como o trabalho, além de pano de fundo de todas essas questões, constitui-se como uma *eterna necessidade natural da vida social*, isto é, o meio pelo qual permitiu ao ser social se impor sobre a natureza que o cerca, exercer seu reconhecimento sobre ela e transformá-la, transformando-se a si próprio (CARDOSO, 2011, p. 269).

Essa defesa do autor evidencia a relevância do pensamento de Marx para a compreensão dos acontecimentos históricos a partir das condições concretas da existência humana, isto é, de sua produção material, que se torna possível pelo trabalho. Nesse sentido, o presente estudo sem desconsiderar o embate teórico em que se situam os autores apontados por Cardoso (2011), compartilha com o autor a concepção clássica de trabalho na sociologia, cuja origem se dá em Hegel no século XIX ao elaborar a tese segundo a qual o trabalho funciona como um elemento mediador entre o homem e a natureza, fornecendo-lhe um suporte para a formação de sua consciência e cujo desdobramento se aperfeiçoa em Marx ao defender que o trabalho é uma necessidade natural da vida social.

⁵⁵ Conforme Cardoso (2011), no final do século XX alguns autores iniciam um movimento visando à descentralização da categoria trabalho como categoria central no pensamento social, impulsionado pelas significativas transformações ocorridas na economia, nos processos produtivos e no próprio trabalho. O autor em seu texto intitulado “*A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo*”, apresenta e critica as principais teses defendidas por Jürgen Habermas, André Gorz, Claus Offe, Adam Shaff e Robert Kurz, que iniciam o debate em torno da descentralização da categoria trabalho no pensamento social.

Ao investigar as relações sociais que os homens estabelecem entre si e com a natureza num determinado contexto histórico, Marx elabora seu conceito de trabalho, cujo processo de concepção e execução constitui o fundamento de todas as formas de sociabilidade, fornecendo, assim, as bases para a compreensão da dimensão ontológica do ser social. Para o autor,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996, p. 297).

O ser humano em busca pela sobrevivência, usufruindo de capacidade criativa, ao explorar a natureza em contato com os demais seres de sua espécie, estabelece um processo de ação e transformação sobre os recursos que lhe darão condições de garantir a sua existência, agindo e transformando sua própria condição histórica. Esse processo, o qual Marx denomina de trabalho, se torna o elemento constitutivo do homem que, ao agir de forma intencional sobre a natureza, constrói as condições concretas para a satisfação de suas necessidades vitais. Essas condições são apropriadas pela humanidade e transmitidas de geração em geração por meio dos processos formativos que educam o homem e lhe fornecem os conhecimentos e o domínio sobre os instrumentos e técnicas que permitem a exploração e transformação da natureza.

Conforme destaca Braverman (1987), todas as formas de vida desempenham atividades de apropriação dos produtos naturais visando a suprir suas necessidades vitais, porém “[...] apoderar-se desses materiais da natureza tais como são não é trabalho; o trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade” (BRAVERMAN, 1987, p. 49). Ainda que a espécie humana partilhe com as demais a atividade de atuar sobre a natureza, modificando-a para satisfazer suas necessidades é importante destacar que no contexto da compreensão marxiana o trabalho é uma atividade estritamente humana, pois conforme destaca o próprio Marx,

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p. 297-298).

Como se observa, o trabalho é uma atividade que ultrapassa a simples ação instintiva do homem sobre a natureza, como ocorre com os demais animais que buscando a sobrevivência desenvolvem estratégias naturais de adaptação ao meio. O trabalho está diretamente relacionado à capacidade humana de planejar a atividade antes de executá-la; antes de materializar-se, o trabalho é construído pelo homem em seu pensamento. Assim, o processo de intervenção do homem sobre a natureza não ocorre mecanicamente, mas é conduzida por uma intencionalidade, uma finalidade determinada pelas condições concretas da realidade, isto é, pelas condições da vida material, pelas contradições e conflitos que são inerentes à produção da existência humana.

Ao inclinar-se para o trabalho, não como uma imposição, mas como uma condição *sine qua non* da sua existência, o homem realiza antes uma atividade consciente, tendo como referência um determinado objeto, sobre o qual agirá para obter um resultado.

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio (MARX, 1996, p. 300).

O trabalho ao materializar-se em forma de produto constitui-se em uma atividade prática que implica a existência de um sujeito e um objeto que são, respectivamente, o homem e a natureza. Tanto sujeito quanto objeto interagem no processo de trabalho, conferindo unidade à história humana. Isso ocorre de forma

semelhante na ação educativa desenvolvida pela escola, uma vez que, durante o processo de ensino e aprendizagem, tanto aluno quanto professor interagem entre si mediados pelo objeto do conhecimento que se pretende apreender. A relação estabelecida no contexto escolar torna-se uma atividade humana intencional que produz um determinado resultado e se concretiza mediante o trabalho, seja do docente, seja do estudante. Esse trabalho não é isolado, é coletivo, pois seu resultado depende de ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo e do contexto por eles vivido.

É nesse sentido que se destaca o caráter social do trabalho, uma vez que o sujeito ao agir sobre o objeto não o faz de forma isolada. A produção, portanto, é uma atividade social que envolve um conjunto de indivíduos, uma coletividade para que possa concretizar-se, sendo determinada pelo caráter consciente do trabalho.

No processo de produção material da existência humana os homens não se relacionam apenas com a natureza; eles também estabelecem relações entre si, não como indivíduos isolados, mas em contato constante com os outros homens. Nesse sentido, a necessidade e o fato de os homens relacionarem-se entre si torna-se condição essencial da existência humana.

Conforme destaca Paro (2012),

Essas relações se manifestam de modo particular no processo de trabalho, por força quer da própria natureza do processo de produção no qual estão normalmente envolvidas mais de uma pessoa, quer na destinação dos produtos desse processo, na sociedade. Por um lado, no interior do processo de produção, a atividade humana não se dá, via de regra, de maneira isolada, existindo, em vez disso, uma conjugação das atividades de todos os indivíduos envolvidos. [...] Por outro lado, a divisão social do trabalho existente nas sociedades onde vigora a troca entre produtores privados, já pressupõe a relação entre esses produtores (PARO, 2012, p.30).

A partir dessa análise é possível afirmar que o autor, apontando para a necessidade da relação entre os homens nos processos de produção da sua vida material, está se referindo ao caráter social do trabalho. Dizer que a atividade humana é permeada pelas relações sociais no trabalho, não significa dizer que os homens sejam incapazes de realizar uma atividade produtiva de forma isolada. Isso

é plenamente possível. Todavia, o autor, ao dar ênfase às relações sociais, na produção da vida material, chama a atenção para o fato de que

Desde as épocas mais primitivas, entretanto, os homens perceberam, por força da inevitabilidade de suas relações recíprocas, que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas na busca de objetivos comuns (PARO, 2012, p. 30).

Nesse contexto o trabalho é compreendido como o elemento criador e mantenedor da vida humana em suas históricas e variadas necessidades, o qual se constitui o próprio processo educativo na formação do homem (FRIGOTTO, 2010a, p. 19). O trabalho, assim como o produto que dele resulta, adquire um valor de uso, conforme apontado por Marx (1996),

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1996, p. 172).

A humanidade ao possuir as condições intelectuais e materiais para agir sobre a natureza detém para si a capacidade de executar o trabalho, sendo, portanto, possuidora de uma “força de trabalho”. Como aponta Braverman (1987),

O trabalho humano, seja diretamente exercido ou armazenado em produtos como ferramentas, maquinaria ou animais domesticados, representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza. Assim, para os humanos em sociedade, a força de trabalho é uma categoria especial, distinta e não intercambiável com qualquer outra, *simplesmente porque é humana* (BRAVERMAN, 1987, p. 54, grifos do original).

Observa-se que a capacidade do homem para mobilizar seus recursos físicos e intelectuais, transformando-os em força de trabalho, constitui uma característica exclusivamente humana no enfrentamento da natureza em busca da própria sobrevivência. Destaque-se, ainda, que no contexto das relações sociais dos processos produtivos, a força de trabalho humana torna-se uma mercadoria que pode ser negociada entre os detentores e os não detentores dos meios de produção, gerando, dessa forma, uma relação de subordinação entre os próprios homens.

Em seu desenvolvimento histórico, os homens tornaram-se capazes de aperfeiçoar as técnicas de exploração da natureza, desenvolvendo instrumentos de

trabalho mais aperfeiçoados e utilizando de forma racional os recursos disponíveis, o que lhes permitiu produzir além de suas necessidades imediatas, fazendo surgir, dessa forma, um excedente na produção. Esse excedente, por sua vez, contribuiu para que fossem estabelecidas relações de exploração de uma parte da população sobre a outra, mediante a apropriação do produto do trabalho alheio. Aquilo que o trabalhador produz passa a não lhe pertencer mais e, portanto, torna-se um produto alienado.

Conforme destaca Frigotto (2010a),

A existência de proprietários particulares dos meios e instrumentos de produção, de um lado, e a de milhões de pessoas que apenas possuem sua força de trabalho para vender, de outro, produzem uma situação que permite a exploração e a superexploração dos trabalhadores. O trabalhador é alienado ou perde o controle sobre o produto de seu trabalho (que não lhe pertence) e do processo de produção. Transforma-se em mercadoria a força de trabalho. Esse processo de *alienação*⁶ faz com que o salário que o trabalhador recebe no fim do dia, da semana ou do mês represente apenas parte do tempo pago pelo que produziu de bens ou serviços; a outra parte fica com quem empregou o trabalhador. Parte de seu esforço, que tem como resultado mercadorias ou serviços é, então, alienada. Ou seja, é apropriado pelo empregador (FRIGOTTO, 2010a, p. 22).

É no contexto das relações de produção vigentes no modo de produção capitalista, que se torna mais evidente o processo de exploração do trabalho alheio, pois conforme destaca Paro (2012, p. 46-47), “Essa exploração só é possível porque o trabalho, nessa sociedade, produz um excedente. Sem a produção de excedente por uns, não é possível sua apropriação por outros”.

Embora, segundo o autor, a capacidade de produzir excedente e a exploração do trabalho decorrente da apropriação desse excedente, não sejam exclusivas da sociedade capitalista, pois o fato de uma população explorar a outra antecede o capitalismo já estando presentes nas sociedades escravista e feudal, a

⁶ Conforme Bottomore (1988, p. 5) a alienação, segundo o sentido atribuído por Marx é a “[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2], e [3] – também [4] a si mesmo (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade)”.

forma que essa exploração assume, isto é, a produção da *mais-valia*⁷, é originalmente um projeto concebido e posto em ação pelo sistema capitalista de produção⁸.

Para se compreender como se dá a produção da mais-valia, que resulta da exploração da força de trabalho do operário, torna-se necessário apresentar a concepção de Marx acerca da natureza da mercadoria, que se constitui na forma elementar da riqueza das sociedades regidas pelo modo de produção capitalista⁹.

Conforme Marx (1996),

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (MARX, 1996, p. 165).

Como se pode observar, a mercadoria existe para ser usada pelo homem na satisfação de suas necessidades, possuindo, nesse sentido, um *valor de uso*. O *valor de uso* de uma mercadoria é a sua própria utilidade, a qual se dá por meio da relação entre o consumidor e o objeto consumido.

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Essa utilidade, porém, não paira no ar. Determinada pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem o mesmo. O corpo da mercadoria mesmo, como ferro, trigo, diamante etc. é, portanto, um valor de uso ou bem. Esse seu caráter não depende de se a apropriação de suas propriedades úteis custa ao homem muito ou pouco trabalho. [...] O valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade a

⁷ De acordo com Renault (2001, p. 54), “A função específica do capitalismo é a produção da mais-valia, a produção de um valor superior do que aquele que é consumido durante o processo de produção. A realização monetária da mais-valia é o lucro. Marx é o inventor do conceito de que ele destinava a ‘flanquear no ar toda a teoria do lucro tal como ela existiu até agora’”.

⁸ A este respeito Gorender (1996, p. 36), ao escrever a apresentação do livro: *O Capital: Crítica da Economia Política*, de Karl Marx, destaca que “O modo de produção capitalista se afirma à medida que dispensa os processos da acumulação originária e difunde processos específicos de exploração e valorização, que conduzem à produção da mais-valia”.

⁹ Segundo Marx (1996, p. 165) “A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma “imensa coleção de mercadorias” e a mercadoria individual como sua forma elementar”.

ser por nós examinada, eles constituem, ao mesmo tempo, os portadores materiais do — valor de troca (MARX, 1996, p. 166).

O valor de uso de uma mercadoria é atribuído a partir da relação entre o homem e a coisa, entre o consumidor e o objeto de consumo. Seu valor permanece enquanto perdura sua utilidade ao homem e, nesse caso, não importa se na sua produção foi empregado pouco ou muito trabalho. Todavia, conforme aponta Marx¹⁰, a mercadoria, na sociedade capitalista, recebe também um valor de troca, que é determinado na relação sujeito-sujeito, ou seja, seu valor advém das relações entre pessoas, revelando-se na troca entre bens de diferentes utilidades.

É a partir do valor de troca de uma mercadoria, isto é, do valor negociado entre os homens, que se extrai a mais-valia, uma vez que o valor atribuído à mercadoria, nesse caso, é calculado considerando-se além da matéria-prima, os instrumentos, o tempo e força de trabalho necessários à sua produção.

O valor de uma mercadoria se determina pela *quantidade total de trabalho* que encerra. Mas uma parte dessa quantidade de trabalho representa um valor pelo qual se pagou um equivalente em forma de salários; outra parte se materializa num valor pelo qual *nenhum* equivalente foi pago. Uma parte do trabalho incluído na mercadoria é trabalho *remunerado*; a outra parte, trabalho *não remunerado*. Logo, quando o capitalista vende a mercadoria *pelo seu valor*, isto é, como cristalização da *quantidade total de trabalho* nela invertido, o capitalista deve forçosamente vendê-la com lucro. Vende não só o que lhe custou um equivalente, como também o que não lhe custou nada, embora haja custado o trabalho do seu operário. O custo da mercadoria para o capitalista e o custo real da mercadoria são coisas inteiramente distintas. Repito, pois, que lucros normais e médios se obtêm vendendo as mercadorias não *acima* do que valem e sim pelo *seu verdadeiro valor* (MARX, 1996, p. 104).

A análise de Marx demonstra que no processo de produção capitalista, a mercadoria torna-se um elemento indispensável para a obtenção do lucro. Sem ela não se produz valor de troca e, portanto, não há circulação nem acumulação de capital. Se para o valor de uso de uma mercadoria, a quantidade de força de

¹⁰ Segundo Marx (1996, p. 166), “O valor de troca aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço”.

trabalho empregada para produzi-la não tem significado algum, para o valor de troca, o tempo e o esforço que o trabalhador utiliza na sua produção são essenciais para se obter o lucro.

Marx (1996), referindo-se à produção da mais-valia, afirma:

Já sabemos, entretanto, que o processo de trabalho perdura além do ponto em que seria reproduzido um simples equivalente do valor da força de trabalho e agregado ao objeto de trabalho. Em vez das 6 horas, que bastam para isso, o processo dura, por exemplo, 12 horas. Mediante a atividade da força de trabalho, reproduz-se, portanto, não só seu próprio valor, mas produz-se também valor excedente. Essa mais-valia forma o excedente do valor do produto sobre o valor dos constituintes consumidos do produto, isto é, dos meios de produção e da força de trabalho (MARX, 1996, p. 325).

Como se pode observar, o objetivo do modo de produção capitalista é a valorização do capital, entendido como valor que entra em circulação para se multiplicar e acumular, isto é, para gerar lucros. O capital somente consegue atingir esse objetivo quando se apropria do valor excedente da mercadoria extraído da produção da mais-valia. Nesse processo, constata-se que a mais-valia representa a materialização do tempo de trabalho não pago ao trabalhador.

O modo de produção capitalista se sustenta mediante a exploração da força de trabalho humana, sem a qual não é possível extrair a mais-valia, sendo que essa exploração decorre da divisão de classes que resulta da apropriação dos meios de produção por determinados grupos sociais. A partir desse processo, se percebe a consolidação de uma sociedade de classes composta, por um lado, pelos capitalistas donos dos meios de produção e, por outro, pelos trabalhadores possuidores da força de trabalho.

Nesse sentido, a sociedade industrial do século XIX, oferece condições concretas de análise a respeito do processo de apropriação do trabalho alheio, uma vez que nesse período as diferenças entre as classes se acentuam, forjadas pela consolidação do sistema capitalista de produção, em que a acumulação do capital torna-se o principal meio de sustentação das classes dominantes, caracterizadas pela burguesia em ascensão.

Nesse momento da história da humanidade a força de trabalho assume total importância para a manutenção das classes burguesas, uma vez que a indústria em desenvolvimento exige cada vez mais mão de obra assalariada para

dar conta da produção de mercadorias. Não se trata, portanto, de uma simples compreensão do trabalho como categoria chave na constituição humana. Trata-se da apropriação das capacidades físicas do homem transformadas em força de trabalho a serviço de uma classe que detém os meios de produção. Nesse sentido, destaca Marx (1996, p. 98), “O que o operário vende não é diretamente o seu trabalho, mas a sua *força de trabalho*, cedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispor dela” (grifos do original).

A este respeito, Huberman (1984) em *História da Riqueza do Homem*, destaca que um dos fatores que levaram o homem a vender sua força de trabalho aos capitalistas industriais foi a privação dos trabalhadores dos meios de produção, pois segundo o autor,

Somente quando os trabalhadores não são donos da terra e das ferramentas – somente quando foram separados desses meios de produção – é que procuram trabalhar para outra pessoa. Não o fazem por gosto, mas porque são obrigados, a fim de conseguir recursos para comprar alimentos, roupa e abrigo, de que necessitam para viver. Destituídos dos meios de produção, não têm escolha. Devem vender a única coisa que lhes resta – sua capacidade de trabalho, sua força de trabalho (HUBERMAN, 1984, p. 174).

Assim, para que a indústria pudesse atingir ao máximo a sua produtividade, era necessário contar com uma força de trabalho que se sujeitasse às condições impostas pelo ritmo de produção em ascensão. Era preciso, ainda, criar um mercado de consumidores para as mercadorias produzidas, sem o que não seria possível a acumulação do capital. A própria força de trabalho se torna no sistema industrial capitalista uma mercadoria que pode ser adquirida pelos proprietários das fábricas e da qual se extrai a capacidade para transformar a natureza, não em seu sentido ontológico, mas mercadológico. Se produz não para sobreviver, mas para gerar riquezas ao capitalista.

Há, nesse caso, uma diferença entre trabalho e força de trabalho. Para Marx (1996), o trabalho consiste numa atividade prática em que o operário utiliza sua força de trabalho que é constituída tanto por suas aptidões físicas quanto por suas capacidades intelectuais. O capitalista se apropria da capacidade humana de transformar a natureza, dando em troca um salário que não paga o valor do trabalho, mas o valor da força de trabalho do operário.

O operário coloca sua capacidade física e intelectual a inteira disposição do processo produtivo. O caráter inteligente e proposital da força de trabalho humano permite ao trabalhador condições plenas de adaptabilidade ao meio, produzindo as condições sociais e culturais que lhes permitirão aumentar sua própria produtividade (BRAVERMAN, 1987). Assim, o que interessa ao proprietário dos meios de produção é que o operário maximize sua produtividade, utilizando para isso sua força de trabalho.

A maximização da força de trabalho se apresenta, nesse caso, como uma condição ao crescimento da capacidade produtiva que, no sistema capitalista de produção, se apropria dos conhecimentos técnico-científicos para implantar formas melhores e mais avançadas de organização do trabalho, visando à produção em massa de mercadorias a serem consumidas na sociedade, aumentando, dessa forma, a margem de lucro e a acumulação do capital mediante a extração da mais-valia. Esse fato pode ser observado na história da humanidade, de modo particular, a partir das transformações ocorridas no sistema industrial inglês no século XIX com o advento da Revolução Industrial, que forneceu as bases para que o modo de produção capitalista se consolidasse como padrão dominante na atualidade.

A Revolução Industrial, como se verá a seguir, se apresenta como acontecimento preponderante para o capital, na medida em que insere uma série de mudanças no sistema de produção e, conseqüentemente, altera profundamente a organização do trabalho e a dinâmica social no século XIX, transformando as formas de vida e as estruturas econômicas, políticas e culturais das sociedades capitalistas.

1.2 Os modos de produção e as transformações no mundo do trabalho a partir da modernização capitalista

As intensas transformações ocorridas na Europa a partir do final do século XVIII, com a eclosão da Revolução Francesa¹¹ e, posteriormente, com a

¹¹ Conforme destaca Hobsbawm (1982), a Revolução Francesa ocorrida em 1789, forneceu as bases da formulação política e ideológica da Revolução Industrial. Nos dizeres do autor, “A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medida para a maioria dos países” (HOBSBAWM, 1982, p. 71).

Revolução Industrial¹² na Inglaterra, possibilitaram uma mudança significativa na organização social do trabalho e na consolidação do sistema capitalista de produção. Este período, conforme destaca Hobsbawm (1982, p. 72), é marcado por profundas crises “[...] nos velhos regimes da Europa e seus sistemas econômicos”. Para o autor, a explosão da revolução industrial demonstra que

[...] a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços (HOBSBAWM, 1982, p. 44).

A revolução industrial, nesse sentido, contribuiu para introduzir uma nova lógica capitalista no sistema produtivo fabril sustentado pela exploração de um crescente número de trabalhadores e pela produção em massa de mercadorias. Cria-se um mercado consumidor em larga escala e uma classe de operários assalariados que adquirindo bens, de um lado, e vendendo a força de trabalho, de outro, contribuirão para que a classe burguesa acumule cada vez mais riquezas para si, ao mesmo tempo em que se observa o agravamento da miséria.

Inicia-se, portanto, na Inglaterra um processo de profundas e irreversíveis mudanças no sistema de produção industrial, acirrando as desigualdades sociais oriundas da divisão de classes e que se caracteriza, sobretudo, pela acumulação do capital a custas da exploração do trabalho assalariado, isto é, da extração da mais-valia.

As mudanças provocadas no mundo do trabalho a partir da Revolução Industrial impactaram fortemente a organização social da Europa, com destaque para o aumento da classe operária que, desprovida dos meios de produção, não possuía alternativa a não ser se submeter à exploração dos capitalistas burgueses, dispondo a eles a força de trabalho necessária para acumulação do capital. A

¹² Conforme destaca Frigotto (1989, p. 40) “A primeira revolução industrial abrange um período de mais de 70 anos (1760-1830) de invenções, sendo as mais expressivas o tear e a máquina a vapor. Esta primeira revolução industrial muda as bases técnicas da produção: concentra-se o capital, amplia-se a divisão do trabalho. O capital funciona, agora, sob as condições técnicas que lhe são favoráveis. A gerência científica do trabalho dá-se na perspectiva de forte domínio do capital sobre o trabalho. Do ponto de vista da qualificação, o trabalhador perde o controle do instrumento do trabalho e do saber mais global sobre o trabalho. Demanda-se uma qualificação especializada”.

produção industrial passa nesse momento a ocupar o lugar de destaque na geração de capital, sendo beneficiada pelos novos instrumentos e ferramentas de trabalho inventados pelo homem e resultando na concentração de um número cada vez maior de operários nas fábricas graças ao aniquilamento do trabalho desenvolvido pelos artesãos em suas oficinas.

Multiplicam-se as "fábricas" que vimos nascer na Inglaterra no fim do século XVIII; na própria Inglaterra, mas também na Bélgica, na França, na Suíça, na Alemanha, nos Estados Unidos; o desenvolvimento delas é particularmente marcante nos setores "motores" da época, o têxtil e a metalurgia; antigos manufatureiros ou negociantes, mas também filhos de artesãos, contramestres, tornam-se fabricantes e fazem trabalhar, com a preocupação de dela tirar o máximo, uma mão-de-obra deixada disponível pela transformação dos campos ou pela imigração. É em condições de miséria e de opressão insustentáveis que são constituídos os primeiros núcleos das classes operárias modernas (BEAUD, 1987, p. 138).

Como é possível observar, a expansão das fábricas em países europeus e nos Estados Unidos da América é marcada pelo desenvolvimento das indústrias têxtil e metalúrgica e impulsionada pela modernização implantada em seus processos de produção. No período de 1780-1880, destacam-se as indústrias do algodão, da fundição e dos trilhos de estrada de ferro, que se desenvolvem potencialmente na Inglaterra, impulsionados pelos motores a vapor, que permitiram o aumento da produção em larga escala.

Huberman (1984) destaca como o surgimento da máquina a vapor esteve relacionado ao sistema de produção em larga escala:

A invenção de máquinas para fazer o trabalho do homem era uma história antiga, - muito antiga. Mas com a associação da máquina à força do vapor ocorreu uma modificação importante no método de produção. O aparecimento da máquina movida a vapor foi o nascimento do sistema fabril em grande escala. Era possível ter fábricas sem máquinas, mas não era possível ter máquinas a vapor, sem fábricas. O sistema fabril, com sua organização eficiente em grande escala e sua divisão de trabalho, representou um aumento tremendo na produção. As mercadorias saíam das fábricas num ritmo intenso. Esse aumento da produção foi em parte provocado pelo capital, abrindo caminho na direção dos lucros. Foi, em parte, uma resposta ao aumento da procura. A abertura de mercados das terras recém-descobertas foi uma causa importante desse aumento. As mercadorias produzidas nas fábricas encontravam também um mercado interno simultaneamente com o mercado externo. Isso devido ao crescimento da população da própria Inglaterra (HUBERMAN, 1984, p. 183-184).

Conforme sinaliza o autor, a combinação de vários fatores alavancaram a expansão da indústria e a acumulação do capital. A invenção da máquina a vapor impôs um novo ritmo de trabalho ao operário, aumentando a produção de mercadorias e com elas a acumulação do capital, o qual por sua vez, permitia novos investimentos em novas maquinarias e aperfeiçoamentos nas técnicas de produção. No *Manifesto Comunista*, Marx e Engels destacam o processo de modernização da indústria que substitui a manufatura e cujo capital advém e se concentra na burguesia¹³:

Mas os mercados continuavam a crescer, a procura continuava a subir. Também a manufatura já não chegava mais. Então o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. Para o lugar da manufatura entrou a grande indústria moderna; para o lugar do estado médio industrial entraram os milionários industriais, os chefes de exércitos industriais inteiros, os burgueses modernos (MARX; ENGELS, 2002, p. 46).

Nesse contexto, Marx e Engels destacam que o mercado mundial se estabeleceu a partir da grande indústria, gerando um significativo desenvolvimento ao comércio, à navegação e às comunicações por terra e, nesse sentido, acrescentam que “[...] na mesma medida em que a indústria, o comércio, a navegação, os caminhos-de-ferro se estenderam, desenvolveu-se a burguesia, multiplicou os seus capitais”, deixando nítido que “[...] a burguesia moderna é ela própria o produto de um longo curso de desenvolvimento, de uma série de revoluções no modo de produção e de intercâmbio” (Id. Ibid., 2002, p. 47).

Todavia, vale ressaltar, que apesar do aumento na produção de mercadorias e da acumulação de capital pela burguesia, não tardou para que o novo sistema de produção se deparasse com uma forte crise¹⁴ em virtude das dificuldades geradas pelo excedente de produção que fizeram com que os mercados ficassem abarrotados e a margem de lucro dos investimentos caísse drasticamente.

¹³ De acordo com Engels (2002), entende-se por burguesia “a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado” (N. de Engels à edição inglesa de 1888, do *Manifesto Comunista*).

¹⁴ Adota-se nesse momento a concepção marxiana de crise, conforme assinalado por Lucena (2008). Segundo o autor, “Quando Marx debate o conceito de crise de superprodução, parte do princípio que o capitalismo teria uma tendência em aumentar a produção em larga escala, desencadeando um processo de desequilíbrio entre a produção e o consumo” (LUCENA, 2008, p. 183).

Marx e Engels, no *Manifesto Comunista*, ao referirem-se às crises do sistema de produção capitalista, destacam:

Nas crises irrompe uma epidemia social que teria parecido um contra-senso a todas as épocas anteriores — a epidemia da sobreprodução. A sociedade vê-se de repente retransportada a um estado de momentânea barbárie; parece-lhe que uma fome, uma guerra de aniquilação universal lhe cortaram todos os meios de subsistência; a indústria, o comércio, parecem aniquilados. E porquê? Porque ela possui demasiada civilização, demasiados meios de vida, demasiada indústria, demasiado comércio (MARX; ENGELS, 2002, p. 51).

Conforme assinala Huberman (1984), as crises sempre existiram na história da humanidade, porém há uma visível diferença entre aquelas surgidas antes do crescimento capitalista e as que sucedem o período de expansão desse sistema de produção.

Antes do século XVIII o tipo mais comum de crise era provocado pelo fracasso das colheitas, pela guerra, ou por algum acontecimento anormal; eram caracterizadas pela escassez de alimento e outros artigos necessários, cujos preços se elevavam. Mas a crise que conhecemos, a crise que começou a existir com o advento do sistema capitalista, não é devida a fatos anormais - parece parte e parcela de nosso sistema econômico; é caracterizada não pela escassez, mas pela superabundância. Nela, os preços, ao invés de subirem, caem (HUBERMAN, 1984, p. 271-272).

As crises enfrentadas pelo sistema de produção capitalista têm sua origem não na falta de matéria-prima ou de equipamentos de capital ou, ainda, na falta de trabalho. Como destaca Huberman, as condições necessárias à produção existem, porém a mesma não acontece devido ao fato de que as mercadorias produzidas no sistema capitalista não visam ao uso, mas a troca – com lucro. Nesse sentido, afirma o autor:

Em nossa sociedade os minérios são extraídos da terra, as plantações são colhidas, os homens encontram trabalho, as rodas da indústria se movimentam, e as mercadorias são compradas e vendidas, somente quando os donos dos meios de produção - a classe capitalista - vêem uma oportunidade de lucro (HUBERMAN, 1984, p. 272).

Ora, o lucro que a classe capitalista adquire com a venda de mercadorias somente é possível a partir de um processo de produção, para o qual o trabalho é indispensável. Nesse processo o operário vende sua força de trabalho ao

capitalista, que em troca lhe paga um salário, bem menor do que o valor daquilo que foi produzido. Isso é necessário, pois segundo o autor “O lucro vem do fato de receber o trabalhador um salário menor do que o valor da coisa produzida” (Id. Ibid., 1984, p. 168).

Observando os fatores que elevaram a produção de mercadorias na Europa no século XIX, conforme apontado por Huberman (1984) será possível constatar que o mercado europeu não foi suficiente para absorver a grande quantidade de produtos em circulação. A indústria inglesa em grande escala e monopolista favoreceu um desenvolvimento das forças produtivas muito maior que nos sistemas de produção anteriores, ampliando a capacidade de produção de mercadorias, porém não ocorrendo o mesmo com a capacidade de consumo dos habitantes do país. Como estratégia para superação da crise da superprodução, os monopolistas passaram a regular a oferta para estabelecer a procura de mercadorias, fato que por um lado lhes geraram altos lucros, mas por outro fez com que uma boa parte da capacidade produtiva de suas fábricas ficasse parada. Assim, era necessário encontrar novos mercados consumidores fora do país.

Diante da crise é necessário buscar uma saída para que a classe capitalista continue seu processo de enriquecimento e expansão do capital. Como destaca Lucena (2008),

A crise de superprodução corresponde ao processo em que o desenvolvimento das forças produtivas supera as necessidades de valorização do capital. Essa crise só é superada quando se desenvolve uma dupla estratégia do capital: um processo de destruição forçada da massa das forças produtivas acompanhadas pelo aumento da exploração dos antigos mercados e a conquista de novos mercados, restabelecendo as condições de valorização do capital (LUCENA, 2008, p. 183).

É nesse sentido que os burgueses capitalistas, diante das crises enfrentadas, buscam descobrir novas tentativas de investimentos que possam representar aplicação lucrativa para os excedentes de capital. E foi o que fizeram. Conforme destaca Huberman (1984), a partir do ano de 1870, países europeus como Inglaterra, França, Bélgica, Itália e Alemanha se uniram na busca de colônias que se transformassem em mercados consumidores para os produtos excedentes em seus países, encontrando, sobretudo, na África as condições para que essa

estratégia expansionista pudesse se consolidar. As colônias se tornaram, nesse sentido, não apenas mercados consumidores para os artigos excedentes, mas passaram a fornecer aos países colonizadores as matérias-primas para produção em grande escala, como borracha, petróleo, nitratos, açúcar, algodão, alimentos tropicais, minerais.

Conforme destaca Huberman (1984),

O capital excedente, que precisava de um escoadouro, encontrou-o nos países atrasados – as colônias. Países que necessitavam de estradas de ferro, eletricidade, gás, rodovias etc., países ricos de recursos naturais, onde “concessões” de minas e plantações eram conseguidas – foi nessas áreas coloniais que o capital excedente encontrou oportunidades para investimento lucrativo (HUBERMAN, 1984, p. 262).

Ocorre, portanto, uma expansão internacional do capital, carregando consigo uma revolução nas estruturas produtivas e sociais do trabalho, conforme destaca Harvey (2006):

Abrem-se necessariamente novos espaços quando os capitalistas procuram novos mercados, nova fontes de matérias-primas, uma nova força de trabalho e locais novos e mais lucrativos para operações de produção. O impulso de realocação para locais mais *vantajosos* (o movimento geográfico do capital e do trabalho) revoluciona periodicamente a divisão territorial e internacional do trabalho, acrescentando à insegurança uma dimensão geográfica vital (HARVEY, 2006, p.103).

Com a política imperialista da Inglaterra e outros países europeus o que se vê é uma desenfreada busca pelo enriquecimento da classe burguesa, que diante de um excedente de produção e de necessidade de matéria-prima criam mercados consumidores e fornecedores, expandindo suas transações comerciais a outros continentes, ainda que, pela exploração de seus recursos naturais e de mão-de-obra barata. Surge, dessa forma, um mercado mundial forjado pela classe burguesa, conforme descrevem Marx e Engels no *Manifesto Comunista*:

A burguesia, na sua dominação de classe de um escasso século, criou forças de produção mais massivas e mais colossais do que todas as gerações passadas juntas. Subjugação das forças da Natureza, maquinaria, aplicação da química à indústria e à lavoura, navegação a vapor, caminhos-de-ferro, telégrafos elétricos, arroteamento de continentes inteiros, navegabilidade dos rios, populações inteiras feitas saltar do chão — que século anterior teve ao menos um pressentimento de que estas forças de

produção estavam adormecidas no seio do trabalho social? (MARX; ENGELS, 2002, p. 50).

Percebe-se, pois, que a burguesia, com a necessidade incontrolável de enriquecimento, mediante a exploração da natureza, torna-se responsável por uma nova organização social do trabalho forjando um novo homem, uma nova cultura, uma nova existência atrelada a um processo particular de modernização que ocorre no mundo do trabalho industrial. Nesse caso, continuam Marx e Engels,

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção constituía, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas (MARX; ENGELS, 2002, p.48).

Nesse sentido, é visível o papel da burguesia não apenas na consolidação do sistema de produção capitalista ou na sua mundialização, mas, sobretudo, na inauguração de uma nova ordem social que cria um novo homem e transforma as relações sociais. Dessa forma, a sobrevivência da classe burguesa se relaciona à necessidade de constantemente criar novos métodos e técnicas de produção, novos mercados consumidores.

Conforme assinala Harvey (2006), os capitalistas visando a manter a lucratividade são impelidos a explorarem todo tipo de novas possibilidades e para isso “[...] são abertas novas linhas de produtos, o que significa a criação de novos desejos e necessidades” (HARVEY, 2006, p. 103). Os capitalistas, segundo o autor, precisam esforçar-se constantemente para criar novas necessidades nos indivíduos, forjando o cultivo de “[...] apetites imaginários e o papel da fantasia, do capricho e do impulso” (Id. Ibid., 2006, p. 103).

Nesse sentido, os avanços alcançados na produção de mercadorias em massa a partir da revolução industrial vão exigir dos proprietários das indústrias cada vez mais o aperfeiçoamento tanto das tecnologias e ferramentas utilizadas no

processo de trabalho, quanto da organização social no interior das fábricas. Se, por um lado, a acumulação de capital é possível graças à produção e ao consumo crescente de mercadorias, por outro, é necessário que haja uma reformulação nas formas como o operário emprega sua força de trabalho nesse processo.

Com o crescimento da produção aumenta-se o número de operários sob o comando de um mesmo capitalista ou grupo de capitalistas e com isso surge a necessidade de se implantar métodos de gerência que garantam a eficácia do trabalho. Conforme destaca Braverman (1987), nos princípios do século XX verificou-se que as indústrias aumentaram consideravelmente de tamanho, aplicando a ciência de forma intencional e sistemática na produção. Assim, a necessidade de estudos aprofundados em relação aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas indústrias capitalistas propiciou o surgimento da gerência científica, cuja finalidade era a de investigar os fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele. Destaca-se nesse caso, as contribuições do engenheiro mecânico norte-americano Frederick Winslow Taylor, cujos princípios da administração científica por ele propostos, conhecidos como taylorismo, exerceram forte influência nos processos de produção, tornando-se o elemento científico norteador da organização industrial durante a maior parte do século XX.

1.3 As mudanças no sistema de produção propostas pelo taylorismo-fordismo¹⁵

Conforme analisado anteriormente, o século XIX foi marcado, entre outros fatores, por importantes mudanças econômicas geradas a partir da Primeira Revolução Industrial, que pode ser considerada um marco preponderante na forma assumida pelo sistema de produção capitalista em seu processo de acumulação do capital, tal qual se apresenta na atualidade. Essas mudanças que se iniciaram no

¹⁵ Adota-se neste trabalho como taylorismo-fordismo a definição de Antunes (2002, p. 191): “Entendemos o *taylorismo* e o *fordismo* como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril”.

contexto industrial, ou seja, na esfera da vida produtiva, se espalharam para outros setores do convívio social como a política e a educação, pois afetaram não somente a vida dos operários no espaço de trabalho, como provocaram transformações na dinâmica da sociedade civil mediante a criação da necessidade de novos hábitos como, por exemplo, o consumismo, e a necessidade de qualificação especializada dos trabalhadores para o manuseio dos novos instrumentos de produção.

O aperfeiçoamento das técnicas e ferramentas de produção contribuiu para o crescimento das indústrias e, dessa forma, favoreceu a expansão do capital por meio da circulação de novas mercadorias. As relações de trabalho também se modificaram, impondo novos ritmos aos trabalhadores em sua atividade produtiva. Nesse contexto, a produção da vida material dos homens foi se tornando cada vez mais complexa numa realidade em que o desenvolvimento econômico começa a tornar-se o imperativo legal, político e social das nações capitalistas.

Destaque-se que essas transformações, iniciadas, sobretudo com a Revolução Industrial do século XIX, vão provocar entre as décadas finais desse século e o início do século XX, uma nova revolução na história do mundo produtivo.

Conforme menciona Frigotto (1989),

A segunda revolução industrial começa no final do século XIX e é caracterizada pelo surgimento do aço, energia elétrica, petróleo e indústria química. Essa revolução permite a maximização da organização e a gerência do trabalho. Expõe, de outra parte, mais cruamente, as contradições e o esgotamento de determinadas relações de trabalho. O fordismo representa, ao mesmo tempo, uma resposta técnica, organizacional e política a esta fase do processo capitalista de produção (FRIGOTTO, 1989, p. 40).

De fato, o século XX foi marcado por um acelerado e crescente processo de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais impulsionadas, por um lado, pelos avanços tecnológicos, nas áreas da ciência e da microeletrônica e, por outro, pelas crises do capitalismo enfrentadas nesse período, como a grande depressão de 1929 e crise do petróleo de 1973.

O conjunto dessas transformações abarcou, também, profundas mudanças nas formas de organização e controle do processo de trabalho, especialmente nas indústrias, onde o tempo e o espaço foram amotinados pela lógica do capital. Conforme destacam Brito e França (2010),

Em função da luta interna própria do capitalismo, a cada estratégia organizativa colocada pelo capital no interior da empresa, corresponde uma manifestação de resistência dos trabalhadores, organizada ou não. Tal resistência impulsiona o capital a repensar sua organização, forjando novas respostas no âmbito da produção. Essa dinâmica explica o movimento de administração científica do trabalho que teve início no final do século XIX, com o propósito de ajustar o trabalhador às necessidades do capital (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 46).

Dentro desse movimento de administração científica destacam-se o taylorismo e o fordismo que, apesar de serem concebidos no âmbito da indústria, acabaram por determinar modelos comportamentais na vida social. Como destaca Zanella (2003), o taylorismo-fordismo surgiu na sociedade norte-americana como uma forma diferente de organizar o trabalho que visava a aumentar a produção e o consumo de massa.

Em 1911, o americano Frederick Taylor (1856-1915), publicou o livro *Os Princípios da Administração Científica*, onde relatou os resultados de sua pesquisa sobre os fundamentos da organização e controle do trabalho. Esses estudos exerceram forte impacto no âmbito da administração de empresas, passando o conjunto das suas ideias a ser denominado de taylorismo.

De acordo com Kuenzer (2011), o surgimento da Teoria Geral da Administração a partir das obras de Taylor e Fayol¹⁶, sofreram fortes influências das teorias econômicas do século XIX, dentre as quais a autora destaca as contribuições de James Mill que sugeriu, em 1826, estudos de tempo e movimento que refletissem em aumento da produção.

Conforme observa a autora, os estudos de Mill evidenciaram que a dedicação do trabalhador a poucas operações realizadas repetidamente, aumenta a rapidez com que as mesmas são executadas e, conseqüentemente, a produção se processa em menor tempo. Tais estudos permitiram que se introduzisse nas fábricas

¹⁶ De acordo com Kuenzer (2011), Taylor e Fayol, por serem ambos engenheiros e contemporâneos, apresentam semelhanças em suas obras, porém, em virtude da formação e do contexto em que cada um desenvolve seus estudos é possível observar diferenças na forma como cada um aborda o problema da produção. Conforme sinaliza a autora, "Taylor preocupa-se principalmente com a racionalização do trabalho ao nível dos operários; quando fala em organização, trata da ordenação do trabalho ao nível dos operários e mestres. Fayol preocupa-se em racionalizar o trabalho do administrador e a estrutura da empresa; este estabeleceu princípios a partir de uma análise lógico-dedutiva; enquanto aquele interessou-se por estudar os métodos de trabalho pela via da experiência" (KUENZER, 2011, p. 31).

a racionalização do trabalho, fato que, acrescido às condições concretas de desenvolvimento e modernização industrial no final do século XIX e início do século XX, culminou no modo de produção em massa proposto por Ford com base nos pressupostos tayloristas de fragmentação do processo produtivo e de Fayol, para o qual a organização social do trabalho e as relações no processo produtivo deveriam sustentar-se na hierarquia.

A respeito das teorias de Taylor e Fayol, Kuenzer (2011) destaca que,

No âmbito das prescrições acerca do trabalho comprado tendo em vista os interesses do capitalismo, Taylor (1970) acresce à fragmentação do trabalho a divisão de funções entre gerência e trabalhador. [...] Fayol (1975) complementa a obra de Taylor; mostra que o exercício de cada função depende de um conjunto de habilidades próprias; ou seja, existem pessoas que nascem aptas para administrar, devendo apenas submeter-se a uma adequada preparação, enquanto outras nascem para executar. A grande contribuição de Fayol foi o estabelecimento do processo administrativo, presente até hoje na teoria da administração, que expressa a separação entre administração e execução: prever, organizar, coordenar, comandar e controlar (KUENZER, 2011, p. 29-31).

Como é possível observar, a Teoria Geral da Administração visa a aprofundar as relações de poder no interior da fábrica, cujas concepções que fundamentam a forma como o processo de produção é concebido e organizado estruturam-se a partir da lógica capitalista da lucratividade e da divisão social de classes. Assim, é possível adotar como estratégia conceitual a divisão social do trabalho entre gerência e operariado, em que o primeiro planeja e o segundo executa.

Nesse sentido, portanto, a racionalização do trabalho na fábrica se sustenta, não somente nos movimentos repetitivos executados pelo operário, que resultam numa maior produção em menor espaço de tempo, mas, também, nas relações de subordinação a que os operários se sujeitam em relação aos gerentes responsáveis pelo planejamento do processo produtivo.

Zanella (2003) destaca que o objeto de experimentação de Taylor foram as formas históricas de divisão do trabalho no interior da sociedade capitalista, de maneira que o trabalho pudesse se adaptar às necessidades emergentes do capital, que consistiam no aumento da produção diante das demandas de consumo.

A este respeito, Harvey (2006) destaca que Taylor propunha

um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento (HARVEY, 2006, p. 121).

Visando o aumento da produção e, para isso, a maximização da produtividade dos trabalhadores, Taylor buscou em suas experiências no chão da fábrica, inicialmente como trabalhador e, posteriormente como gerente, construir uma proposta de base científica que pudesse responder às necessidades do mercado, estudando os gestos, os movimentos, os espaços e os tempos no processo de trabalho.

Como destaca Zanella (2003), em suas observações Taylor verificou que era necessário implantar um controle no interior do processo de trabalho, pois os trabalhadores tinham certo controle sobre o que faziam, o que lhes possibilitava um certo poder sobre o capital. “Esse poder, para Taylor, estava na lentidão, vadiagem, moleza e no marca-passo durante a produção” (ZANELLA, 2003, p. 69).

Nesse sentido, Brito e França (2010) destacam que os pressupostos tayloristas deslocaram o controle do processo de trabalho das mãos dos trabalhadores para as mãos da gerência, a qual passou a determinar de forma rigorosa como o trabalho deveria ser executado, acentuando o distanciamento entre o processo de planejamento e o processo de execução do trabalho.

À gerência caberia supervisionar o processo de trabalho, garantindo a aplicação da metodologia adequada para alcançar o rendimento máximo. Os trabalhadores deveriam ser treinados para executar o trabalho, numa sequência de tempo e movimento previamente elaborada, evitando o desperdício operacional, com vistas a assegurar mais elevada produtividade. Assim foi estabelecido o planejamento científico, o que materializou a chamada *organização racional do trabalho* (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 46).

A organização racional do trabalho, portanto, retira das mãos do trabalhador qualquer poder de decisão sobre os métodos a serem utilizados na execução do trabalho, restando-lhe apenas executar as ordens da gerência, dentro do tempo determinado e cumprindo um ritmo de trabalho preestabelecido o que acaba por levá-lo a cumprir mecanicamente suas atividades. “A administração científica do trabalho, em nome da racionalidade científica, constituiu-se em um

conjunto de regras destinado a maximizar o lucro do capitalista” (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 46).

De acordo com Kuenzer (2011),

A separação entre concepção e execução é perfeitamente consequente ao considerar-se o desenvolvimento do capitalismo industrial, que substitui o trabalho individual pelo trabalho coletivo. Se o trabalho continua a ser orientado pela concepção do trabalhador, é impossível impor-lhe a eficiência metodológica ou o ritmo necessário à reprodução ampliada do capital (KUENZER, 2011, p. 30).

Nesse sentido, para que a produção ocorresse em ritmo cada vez mais veloz era necessário que no ambiente produtivo não houvesse espaço para distração ou “perda de tempo” com a resolução de problemas gerados no dia a dia, de maneira que a proposta (porém, não a execução) das soluções para as falhas ou reajustes na escala de produção coubesse à gerência. Esse fato revela a verdadeira expropriação do saber sobre o trabalho pelo operário, uma vez que não lhe resta outra atividade, outro conhecimento a ser dominado, que não seja tão somente a execução da parcela que lhe cabe na linha de produção. Assim,

A posse do conhecimento sobre o trabalho passa a funcionar como força a favor do capital, conferindo poder aos níveis técnico-administrativos; o operário cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas. O taylorismo, pela institucionalização da heterogestão, constitui-se em uma ainda mais refinada forma de exploração do trabalho pelo capital. Daí ter-se afirmado anteriormente que a heterogestão é a lógica da desqualificação do trabalho e, portanto, da alienação (KUENZER, 2011, p. 30).

Gramsci (2001) em seu Caderno do Cárcere 22: *Americanismo e Fordismo* destaca que Taylor reflete em seus estudos uma sociedade americana que, a serviço do capital, concebe o trabalhador como um ser que precisa ter seus comportamentos ajustados ao novo modelo de vida imposto pela fábrica.

Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 2001, p. 266).

A partir do ano de 1914, o empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947), com base nos princípios tayloristas idealizou e implantou em sua fábrica de automóveis um novo sistema de trabalho que ficou conhecido como *fordismo*. Essa nova organização no âmbito da fábrica, especificamente com a introdução da esteira rolante na *Ford Motor Company*, tinha por objetivo a massificação da produção e do consumo de automóveis. Para acelerar essa produção deveria ser utilizado o menor espaço de tempo e o menor custo possível.

Antunes (2009) destaca como se dava a linha de produção no modelo fordista:

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a *esteira* fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla* da *produção em série fordista* com o *cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração* e *execução*. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas de gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2009, p. 39).

A esse respeito Brito e França (2010, p. 46), destacam que “Na medida em que o operário se tornava fixo, passava a ser praticamente um componente da engrenagem, a realizar movimentos mecânicos, quase automáticos” o que resultava “além da intensificação do trabalho [...] no próprio processo de desqualificação operária” (Id. Ibid., 2010, p. 46).

De acordo com Antunes (2009),

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho *parcelar e fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Paralelamente à perda de destreza do *labor* operário anterior, esse processo de *desantropomorfização do trabalho* e sua conversão em *apêndice* da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho. À mais-valia extraída *extensivamente*, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão *absoluta*, intensifica-se *de modo prevacente* a sua extração *intensiva*, dada pela dimensão relativa da mais-valia. A *subsunção real do trabalho ao capital*, própria da fase da maquinaria, estava consolidada (ANTUNES, 2009, p. 39).

De acordo com Kuenzer (2011), a simplificação do trabalho provocada pela produção capitalista, evidenciada na mecanização dos movimentos e comportamentos do trabalhador, acaba por limitar as exigências quanto aos saberes necessários para desempenhar determinadas funções no sistema produtivo, uma vez que se torna necessário ao trabalhador apenas possuir habilitações genéricas que permitam a mobilidade da força de trabalho.

Ao transferir-se para o trabalhador coletivo o conhecimento do trabalho e, em decorrência, simplificando-se as funções, desaparece a necessidade de qualificação, entendida como o domínio completo do conteúdo do trabalho. Ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de hábitos, habilidades e comportamentos que tornem possível a recomposição, ao nível do trabalho coletivo, da unidade rompida, de modo a constituir-se um corpo coletivo organizado, integrado, harmônico (KUENZER, 2011, p. 13).

Nesse sentido, é implantado na fábrica um novo sistema de produção que, ao fundamentar-se nos princípios da administração científica propostos por Taylor em 1911, acaba por concretizar a submissão do trabalhador aos ditames do capitalismo, propiciando lucros maiores aos industriais. Todavia, as mudanças provocadas no sistema de produção vieram acompanhadas de determinadas medidas que visaram a facilitar a aceitação dos trabalhadores à nova ordem vigente e a incorporação em seus hábitos dos novos modos de convívio social, dentre os quais se destaca o consumismo. Assim, conforme destaca Zanella (2003, p. 71), “Esta nova racionalização do trabalho pode se efetivar porque o Estado, o trabalho e o capital assumiram um projeto de desenvolvimento em conjunto no período pós-guerra”.

Previtali *et al* (2010) destaca uma série de medidas incluídas nesse projeto de desenvolvimento que culminou no crescimento da economia e na acumulação do capital pelos empresários:

O Estado passou a intervir na economia, exercendo a função de regulador das relações entre capital e trabalho e inseriu uma série de reivindicações trabalhistas, introduzindo a negociação coletiva entre trabalhadores e empresários, por meio do reconhecimento dos sindicatos como representantes legítimos dos trabalhadores. [...] Outro elemento importante foi a instituição dos salários indiretos ou benefícios sociais relacionados ao seguro desemprego, seguro saúde, previdência social, auxílio à educação, financiados pelos impostos obrigatórios, visando permitir a reprodução da

força de trabalho e a garantia do consumo de mercadorias (PREVIATALLI *et al*, 2010, p. 220).

A este respeito, destaca Gramsci (2001):

A americanização exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social (ou a decidida vontade de criá-la) e um determinado tipo de Estado. O Estado é o Estado liberal, não no sentido do livre-cambismo ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico que chega com meios próprios, com "sociedade civil", através do próprio desenvolvimento histórico, ao regime da concentração industrial e do monopólio. [...] O Estado cria novos rentistas, ou seja, promove as velhas formas de acumulação parasitária da poupança e tende a criar quadros sociais fechados (GRAMSCI, 2001, p. 258-259).

Como se observa, a implantação do modelo fordista na indústria foi possível a partir de uma série de medidas combinadas entre si, planejadas ideológica e concisamente, que encontraram no próprio Estado toda uma estrutura política e econômica que favorecesse a consolidação desse novo modelo de produção.

Assim, segundo Catani (1986),

[...] numa fase da história em que se atinge tão alta concentração de poder econômico como no caso do capitalismo de monopólio, a máquina do Estado torna-se um instrumento dos grupos monopolistas dominantes. O monopólio, visto implicar uma concentração de poder dentro do sistema capitalista, resulta num controle político muito mais forte e estreito sobre a sociedade e a política do governo. Dessa maneira o Estado acaba por exprimir não exclusivamente os interesses do capitalismo e do conjunto da classe capitalista, mas os interesses dos grupos monopolistas dominantes do capitalismo, favorecendo os interesses dos últimos, mesmo que seja à custa de outros setores capitalistas (CATANI, 1986, p. 73-74).

Nesse sentido, torna-se evidente o papel do Estado na elaboração de políticas econômicas e sociais que estejam a serviço do capital, criando mecanismos para a sua acumulação e para a concentração do poder nas mãos da classe capitalista.

Gramsci (2001), ao analisar as condições que favoreceram o desenvolvimento da indústria fordista, destaca que o fato de na América não

existirem as *classes parasitárias*¹⁷ como havia na Europa, favoreceu o crescimento da indústria, em especial, a implantação do fordismo e o modelo de produção vertical, isto é, a centralização dentro da própria empresa de todas as condições necessárias à produção desde a gestão direta do transporte ao comércio da mercadoria produzida, influenciando sobre os custos de produção que permitiram salários mais altos e preços de vendas menores. Nesse sentido, a função econômica representada pelos transportes e pelo comércio torna-se uma atividade subordinada à produção, isto é, busca-se incorporar essas atividades à própria atividade produtiva. Como afirma o autor,

Dado que existiam essas condições preliminares, já racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, diversos benefícios sociais, habilíssima propaganda ideológica e política) e conseguindo centrar toda a vida do país na produção. A hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia (GRAMSCI, 2001, p. 247-248).

Nesse sentido, o regime taylorista-fordista não significou apenas uma nova forma de organização do trabalho fabril, mas a consolidação do regime capitalista, sendo que a reorganização do processo produtivo implicou diretamente num conjunto de mudanças sociais e ideológicas.

Gramsci (2001) faz uma importante análise de como as transformações ocorridas na indústria americana com a implantação do fordismo afetaram as relações sociais, de modo particular as familiares, destacando, por exemplo, que a própria sexualidade passa a ser regulada pelo ritmo de vida imposto aos operários, pois “[...] a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado” (GRAMSCI, 2001, p. 251).

¹⁷ De acordo com Gramsci (2001, p. 243), as classes parasitárias são aquelas “[...] classes numerosas sem uma função essencial no mundo produtivo”, que caracterizam a realidade europeia: “A ‘tradição’, a ‘civilização’ europeia, [...] caracteriza-se pela existência de tais classes, criadas pela ‘riqueza’ e pela ‘complexidade’ da história passada, que deixou um grande número de sedimentações passivas através dos fenômenos de saturação e fossilização do pessoal estatal e dos intelectuais, do clero e da propriedade fundiária, do comércio de rapina e do exército [...]” (Id. Ibid., 2001, p. 243).

As medidas adotadas visando à incorporação do novo ritmo de vida vieram acompanhadas, de um lado, pela falsa satisfação de bem-estar provocada nos trabalhadores pelos salários recebidos – afinal, para se consumir as mercadorias produzidas é necessário ter dinheiro – e, de outro, pela força coercitiva em relação à vida privada dos operários que tinham suas horas de lazer vigiadas e reguladas por agentes da indústria. Conforme destaca Gramsci (2001),

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão indubitavelmente ligados: as investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários são necessidades do novo método de trabalho. Quem ironizasse estas iniciativas (mesmo fracassadas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de “puritanismo” estaria se negando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o *alcance objetivo* do fenômeno americano, que é *também* o maior esforço coletivo até agora realizado para criar, com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um tipo novo de trabalhador e de homem (GRAMSCI, 2001, p. 266) (grifos do original).

Kuenzer (2011), referindo-se à obra de Gramsci, destaca a contribuição desse autor ao analisar o americanismo e o fordismo:

Ao analisar o americanismo e o fordismo, Gramsci demonstra sua eficiência enquanto forma de extração de mais-valia à medida que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do processo produtivo, são concebidos e veiculados novos modos de vida, de comportamentos, de valores ideológicos. Assim, acresce-se à coerção a busca de consenso através de veiculação de uma nova concepção de mundo correspondente aos interesses do capital (KUENZER, 2011, p. 50).

De fato, Gramsci fez uma abordagem crítica de como o fordismo implantado nos Estados Unidos da América encontrou as condições favoráveis para a sua consolidação e expansão. A implantação do modelo taylorista-fordista na fábrica exigiu todo um processo de reeducação do operário, que precisava ajustar suas concepções e seu modo de vida ao ritmo acelerado de produção e consumo, pois “[...] a vida na indústria exige um aprendizado geral, um processo de adaptação psicofísica a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes, etc., que não é inato, “natural”, mas exige ser adquirido” (GRAMSCI, 2001, p. 249).

O processo de aprendizagem das novas formas de organização do sistema produtivo e sua incorporação à vida cotidiana foi possível graças, não apenas aos mecanismos de coerção social que eram insuficientes, mas à combinação destes com a persuasão e com o convencimento do operário acerca da sua adaptação a este modelo, “[...] o que se dá, entre outras coisas, pela remuneração mais alta da força de trabalho que lhe permita alcançar o nível de vida adequado aos novos modos de produção” (KUENZER, 2011, p. 51).

Zanella (2003) destaca que o fordismo constituiu-se num período de prosperidade para os trabalhadores dos países do capitalismo central. “De fato, no período de 1945 a 1973, constatou-se taxas fortes e estáveis de crescimento econômico, elevação dos padrões de vida, crises contidas e democracia de massa” (ZANELLA, 2003, p. 71).

A esse respeito, Gramsci (2001) destaca que uma das medidas adotadas pelo industrial americano foi a manutenção dos operários na fábrica, sem rotatividade, pois a substituição de trabalhadores exigiria toda uma nova reeducação dos mesmos, tanto para a execução das funções no processo produtivo, quanto na sua conduta social.

O industrial americano se preocupa em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa: é de seu interesse ter um quadro estável de trabalhadores qualificados, um conjunto permanentemente harmonizado, já que também o complexo humano (o trabalhador coletivo) de uma empresa é uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas (GRAMSCI, 2001, p. 267).

Como se observa, os princípios tayloristas apropriados e materializados pelo modelo de produção em massa – fordismo – provocaram mudanças importantes nos hábitos, costumes e, por que não dizer, nas próprias concepções da sociedade. Não se pode negar que a acumulação do capital, possível pelos lucros obtidos com a produção e venda de mercadorias e pela extração da mais-valia do operário, vai encontrando, no processo histórico da humanidade, possibilidades de superação e expansão.

Esse processo de superação e expansão do capital supera as barreiras geográficas e tenta se impor como uma lógica válida para a manutenção da

economia mundial; se há crises, buscam-se formas de superá-la; se não há consumo de mercadorias, forjam-se novos mercados, criam-se novas necessidades. Essas condições que favorecem a acumulação do capital, caracterizadas, por um lado, pela produção crescente de mercadorias e, por outro, pelo consumo em massa, não descarta, ainda, as mudanças nas relações internas de produção entre os trabalhadores, que visam – com base nos fundamentos científicos da organização das indústrias – tornar o trabalho cada vez mais produtivo.

Se por um lado, os princípios tayloristas forneceram as bases para a implantação do modelo de produção em massa adotado por Ford, o qual predominou por quase todo o século XX, por outro, a capacidade intelectual do ser humano, sobretudo, com o contínuo processo de inovações tecnológicas e avanços científicos em todas as áreas do conhecimento, vão exigir cada vez mais que o sistema de produção capitalista se reestruture, colocando em xeque os métodos e processos até então utilizados na indústria.

Os métodos e as técnicas de produção se aperfeiçoam, mesmo que seus fundamentos permaneçam inalterados. Assim, o modo de produção capitalista que se consolidou a partir da Revolução Industrial e constituiu suas estruturas organizativas com base nos princípios da administração científica do taylorismo largamente aplicadas ao fordismo, enfrenta novas crises na década de 1970, forjando a busca de novas alternativas ao sistema produtivo.

Nesse cenário surge a denominada “acumulação flexível”, cujos princípios se materializam no novo modelo de produção proposto pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno e implantado na fábrica da Toyota, denominado de toyotismo e que virá a substituir no Japão, a partir da década de 1980, o modelo capitalista de produção pautado no fordismo.

1.4 O conceito de acumulação flexível e sua materialização no toyotismo

Vários fatores foram determinantes para que o modo de produção capitalista buscasse uma nova configuração para o sistema produtivo a partir da década de 1970. A crise do capital que atingiu os países capitalistas nesse período, marcada, sobretudo, pela primeira grande recessão do pós-guerra, em 1973,

inaugurou o período histórico da “crise estrutural do sistema do capital” caracterizada pela sobreacumulação e intensa concorrência internacional (HARVEY, 2006).

No período de expansão capitalista no pós-guerra o que se verificou foi um processo de mundialização do capital que desencadeou uma complexa reestruturação produtiva, em que se buscou a inauguração e imposição de um novo padrão de acumulação capitalista em escala mundial, que foi amplamente adotado pelas corporações transnacionais.

Conforme destaca Harvey (2006), a partir da década de 1960, a economia japonesa já tinha se recuperado dos efeitos da Segunda Guerra Mundial sendo que “[...] seu mercado interno estava saturado e o impulso para criar mercados de exportação para os seus excedentes tinha de começar” (HARVEY, 2006, p. 135). Nesse período, a economia estadunidense era marcada pela racionalização fordista que deslocava um número cada vez maior de trabalhadores da manufatura, revelando um enfraquecimento da demanda efetiva que culminou na queda da produtividade e da lucratividade corporativas nos Estados Unidos depois de 1966, tornando cada vez mais evidente “[...] a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (Id. Ibid., 2006, p. 135).

De acordo com o autor, um dos grandes problemas enfrentados pelo modelo fordista de produção residia na rigidez adotada nos investimentos do capital aplicado na produção em massa, nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho. A adoção de um sistema rígido de aplicação do capital e de organização do trabalho na indústria impedia que houvesse flexibilidade nos planejamentos e supunha um crescimento estável em meio a mercados consumidores instáveis.

O enfraquecimento do modelo fordista de produção, atrelado à sua incapacidade de superação das crises que o capitalismo começa a vivenciar, especialmente nos Estados Unidos a partir do ano de 1960, em que ocorrem a desvalorização do dólar enquanto moeda-reserva internacional estável e a formação do eurodólar, levaram a redução do poder norte-americano na regulação do sistema financeiro internacional.

Frigotto (2010b), a respeito da natureza e da especificidade da crise de 1970 destaca que além do esgotamento do modelo fordista de acumulação e regulação social, houve um esgotamento do Estado de Bem-Estar. Para o autor,

[...] a crise dos anos 1970-90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 1970 constituiu-se em mecanismo de solução da crise dos anos 1930: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2010b, p. 66).

Esse momento de incertezas e oscilações enfrentado pelo sistema capitalista no momento de crise estrutural repercutiu em todo espaço social, gerando novas experiências no campo da organização industrial que impuseram nova forma a vida social e política. De acordo com Harvey (2006), essas experiências representaram os primeiros passos da passagem para um regime de acumulação inédito, que se associava a um sistema de regulamentação política e social bem diferente do que até então era observado.

A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2006, p. 140).

Percebe-se que, ao definir o conceito de acumulação flexível, David Harvey busca tornar evidente que o seu surgimento se dá em virtude da necessidade de manutenção do crescimento do capital. Aliás, como já visto nesse trabalho, a classe capitalista sempre está em busca de inovação de seus métodos e estratégias para obter cada vez mais lucro. Se o modelo que imperava na indústria não foi suficiente para garantir o retorno lucrativo dos investimentos dos proprietários

dos meios de produção em virtude da acumulação de mercadorias que não eram consumidas no mercado, era necessário buscar novas configurações que respondessem a essa necessidade.

O conceito de acumulação flexível, todavia, não pretende supor que o modo de produção capitalista não seja dotado de flexibilidade. Como afirma Alves (2011, p. 14), “[...] uma das características histórico-ontológicas da produção capitalista é estar sempre procurando ‘flexibilizar’ as condições de produção, principalmente da força de trabalho”, tornando evidente que o capital possui grande capacidade para revolucionar constantemente as condições de produção.

Para o autor, Marx já tornara evidente que a produção capitalista é em si acumulação flexível de valor; que desde os seus primórdios, quando é instalado o trabalho assalariado, o capital já promovia a alienação do trabalhador de suas condições de vida, separando-o de seus meios de produção. Essa alienação faz com que o trabalhador se torne flexível às necessidades impostas pelo capital, de maneira a adaptar-se às novas formas de produção.

Alves (2011) destaca que o conceito de acumulação flexível visa a determinar o novo complexo de reestruturação capitalista que revela, por um lado, a precarização contínua do trabalho assalariado e, por outro, as novas especializações de segmentos da classe trabalhadora, surgindo como um contraponto à suposta rigidez dos processos produtivos do fordismo. Segundo o autor,

O que Harvey denomina de acumulação flexível é uma nova ofensiva do capital nas várias instâncias do ser social, visando a constituir um novo controle sociometabólico do capital adequado às condições de sua crise estrutural e crise de sobreacumulação (ALVES, 2011, p. 18).

De fato, o capital precisa dominar sobre a vida social, pois é dela que tanto emergem quanto retornam os trabalhadores assalariados que irão ceder sua força de trabalho ao capitalista, o qual, por meio do lucro obtido com a venda das mercadorias produzidas por esses operários, terá a garantia da continuidade de seu processo de acumulação.

A acumulação flexível não rompe com a lógica da produção capitalista no século XX, porém apresenta “[...] uma nova materialidade do capital na produção,

um novo espaço-tempo para a exploração da força de trabalho adequado à nova fase do capitalismo global sob o regime de acumulação financeirizado” (ALVES, 2011, p. 18).

Essa nova materialidade será observada claramente na adoção de modelos inovadores de produção capitalista, em que se destaque a experiência do toyotismo no Japão, que assim como o fordismo, irá impor um novo ritmo de produção e uma nova organização social do trabalho, bem como novas demandas e parâmetros organizacionais à educação escolar. A este respeito Alves (2011, p. 16), destaca que “No decorrer dos anos 1980, o toyotismo tende a assumir valor universal, surgindo como “produção enxuta” – a *lean production* – uma nova racionalidade produtiva da capital em sua etapa de mundialização”.

Conforme apontado por Alves (2011), o Sistema de Produção Toyota ou toyotismo como ficou conhecido, constitui-se num “complexo ideológico-moral” que se tornará no fator determinante da gestão da produção e do trabalho no capitalismo global. O autor destaca que os princípios desse modelo são tratados de forma sistemática por seu criador Taiichi Ohno no livro *O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala*¹⁸, cuja primeira edição foi editada no Japão em 1978 (nos Estados Unidos em 1988 e na França em 1989).

Antunes (2009) destaca que o sistema industrial japonês se apresentou ao mundo ocidental na década de 1970 como uma possibilidade exequível de superação da crise capitalista desse período. Para o autor, o padrão de acumulação flexível – traço marcante do toyotismo – “[...] articula um conjunto de elementos de *continuidade* e *descontinuidade* que acabam por conformar algo *relativamente* distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação” (ANTUNES, 2009, p. 54). Nesse modelo são introduzidas novas formas de intensificação do trabalho, fundamentadas num padrão produtivo com organização e tecnologia avançadas em virtude da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho que são próprias da

¹⁸ De acordo com Alves (2011, p. 45) “Ohno não escreve um manual técnico de engenharia de produção, mas sim um livro de divulgação da filosofia do Sistema Toyota de Produção. Ele visa esclarecer para o público em geral princípios e conceitos do novo sistema de produção flexível de mercadorias”.

fase informacional e da introdução em escala dos computadores no processo produtivo e de serviços.

Conforme aponta Antunes (2009), esse padrão de acumulação flexível

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado (ANTUNES, 2009, p. 54).

Dessa forma, o que se espera com a adoção de novos estilos de trabalho e novas formas organizacionais de desempenho da atividade produtiva no sistema toyotista é a continuidade do sistema capitalista de produção e, para tanto, encontra-se uma forma estratégica de incorporação de seus princípios, apelando-se para a subjetividade dos trabalhadores, na qual devem ser internalizadas as novas técnicas de gestão da sua força de trabalho, que mesmo revestida de uma nova roupagem, não deixa de ter por consequência a “*intensificação das condições de exploração da força de trabalho*” (Id. Ibid., 2009, p. 54-55), de maneira a se reduzir ao máximo ou eliminar definitivamente o trabalho improdutivo.

De acordo com Alves (2011), o toyotismo trouxe consigo importantes mudanças no mundo do trabalho e na forma como as empresas se organizam. Nesse modelo são constituídas as redes de colaboradores, em que se ampliam a terceirização e as redes de subcontratação, pois a fábrica toyotista é uma fábrica enxuta. Dessa forma é necessário inserir um processo de desconcentração e até mesmo de desaglomeração das grandes unidades produtivas, descentralizando sua gestão. Também são alteradas as formas de mobilidade no processo produtivo, adotando-se como forma de organização a automação de integração, que abandona a organização do trabalho em postos fixos e especializados, por requerer equipes polivalentes e/ou um sistema de máquinas automatizadas. O perfil socioprofissional do operador de base é alterado, uma vez que o mesmo ganha certa liberdade de movimento e capacidade de iniciativa, o que permite à empresa se apropriar do “saber-fazer” de seus operários. Destaque-se, ainda, que no toyotismo deve haver um nivelamento da produção para reduzir o tamanho do lote, evitando o desperdício

de materiais e a concentração de mercadorias em grandes estoques. Este instrumento de controle da produção foi denominado de *Just-in-time*.

O que se espera nesse novo modelo é flexibilidade, tanto do trabalhador, quanto das condições objetivas que envolvem a produção. Assim, para Alves (2011),

A flexibilidade do processo de produção requer simultaneamente uma organização flexível do trabalho, conforme destacamos na ideia da produção difusa: a constituição de polioperadores capazes de assumir multitarefas. O trabalhador deve ser capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, de intervir em diferentes tipos de materiais, de inserir-se em diferentes segmentos do processo de trabalho etc. Fluidez e flexibilidade se conjugam para exigir uma força de trabalho polivalente, qualificada, operando em equipes, que ligam estreitamente operários, técnicos, administradores etc. (ALVES, 2011, p. 50).

Como se observa, no toyotismo há uma inversão no perfil de trabalhador necessário à produção. Não se busca mais um operário que tenha somente o domínio de uma técnica ou de uma tarefa na esteira de produção. É preciso que o novo operário desenvolva várias habilidades que o torne competente para atuar em diferentes momentos da produção e saiba agir com criatividade diante dos problemas e desafios da organização.

A implantação do toyotismo, assim como do fordismo-taylorismo, implicou em significativas mudanças nas estruturas produtivas das fábricas e na sua organização social do trabalho, gerando, dessa forma, a necessidade de se repensar a formação dos trabalhadores em virtude das exigências impostas à sociedade pelo mundo do trabalho. A escola se insere nesse contexto, pois é dela que emergem os futuros trabalhadores das fábricas e, portanto, o ensino que nela é ministrado necessita estar em consonância com os princípios que orientam a estrutura produtiva em vigência. De igual maneira, a escola constitui-se também em um local em que se processa o trabalho, seja por meio da atividade laborativa dos professores e demais funcionários, seja por meio do próprio ato educativo.

Assim, se verifica que na história da educação, de modo particular, a brasileira, os princípios que fundamentaram as transformações no sistema produtivo foram amplamente incorporados à estrutura organizacional da escola tanto na sua gestão administrativa, pedagógica e curricular, quanto na dinâmica das suas

relações sociais, em que se destaque a própria divisão social do trabalho escolar que adota o mesmo modelo de hierarquização adotado nas fábricas, ficando de um lado a gerência, isto é, a equipe de gestão e planejamento da escola, e de outro, os professores e demais funcionários responsáveis pela produção, isto é, pelo trabalho educativo.

2 EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Conforme apontado nas discussões anteriores, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente a partir do século XIX, alteraram o modo de vida das pessoas, sobretudo, nas sociedades industriais. Um novo ritmo foi imposto aos operários das fábricas que, alienados dos bens de produção, renderam-se aos ditames do capital, vendendo sua força de trabalho aos burgueses capitalistas, os quais, aproveitando-se das possibilidades de enriquecimento favorecidas pelas novas invenções, não tinham outro objetivo senão o aumento da produção por meio da exploração sem medida da capacidade física do trabalhador.

As mudanças na estrutura fabril, com o uso de novas ferramentas e técnicas de produção, desencadearam a necessidade de novas formas de organização social do trabalho, que vieram acompanhadas da exigência de trabalhadores preparados para a nova realidade enfrentada pelas fábricas. A qualificação desses novos trabalhadores que, em quantidade expressiva, deixavam o campo para habitar os centros urbanos em desenvolvimento, no entendimento da classe burguesa do século XIX e mesmo dos mecanismos internacionais do século atual (o Banco Mundial, por exemplo), é possível quando existem instituições responsáveis pela preparação daqueles que pretendem ingressar no quadro de trabalhadores dos mais variados setores que compõem a sociedade capitalista. Ainda que muitas fábricas e empresas desenvolvam processos internos para qualificar seus funcionários, há uma formação básica que estes precisam possuir para serem úteis ao mercado.

Nesse sentido, a educação institucionalizada, sobretudo, pela escola, passa a ser compreendida como uma condição indispensável ao desenvolvimento econômico das sociedades capitalistas, pois, a partir dos processos formativos que ela realiza, os jovens aprenderão os conteúdos mínimos para poder executar suas tarefas na esfera produtiva. Destaque-se, ainda, que a escola, como espaço social de convivência, possibilita a disseminação de informações e a socialização de hábitos e costumes que, na maioria das vezes, são produzidos e adquiridos a partir das características e padrões comportamentais adotados pela sociedade.

São estas, entre outras razões, que levaram a escola a tornar-se um importante mecanismo de propagação das ideologias das classes dominantes. Por meio do ensino que ela promove os jovens são expostos a valores, normas, preceitos e comportamentos aceitos socialmente. Assim, as relações que nela são estabelecidas, reproduzem as relações sociais mais amplas como, por exemplo, as que são desencadeadas no interior do sistema produtivo fabril.

A produção da vida material, conforme discussão apresentada no início desse estudo é condição essencial da existência humana. Sem o trabalho que permite ao homem explorar e transformar a natureza não é possível obter os recursos necessários para a sobrevivência em meio aos conflitos e adversidades do cotidiano. Ainda que o trabalho no sistema de produção capitalista tenha se tornado uma atividade alienada do homem, não se pode negar seu caráter social, necessário e indispensável ao futuro da humanidade.

A importância do trabalho para a constituição do ser humano desloca-se do espaço em que ele é apropriado em forma de força de trabalho, ou seja, do ambiente fabril, para o espaço escolar, uma vez que a formação dos estudantes não pode ser alheia às transformações ocorridas no mundo em que ele adentrará, quando deixar a escola, ou mesmo, enquanto a frequenta. Nesse caso, a educação escolar, sofrerá o impacto das mudanças ocorridas no mundo da vida produtiva, pois a prática educativa não é uma ação desprovida de intenções ou finalidades. Ao contrário, a forma de se organizar a escola, de se estabelecer as relações no seu interior e de se transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade é carregada de concepções, valores e crenças que, acumuladas pela experiência, transformam-se, muitas vezes, em práticas inconscientes de educadores no cotidiano escolar.

Nesse sentido, considerou-se relevante analisar de que forma as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo, com a implantação no sistema de produção dos modelos fordista-taylorista e, posteriormente, do toyotista, afetaram a organização da educação escolar, da concepção às práticas desencadeadas em seu cotidiano. Na mesma direção, será analisado o impacto que os princípios da administração científica, base do modelo fordista-taylorista, e da acumulação flexível, apropriado pelo sistema Toyota de produção, provocaram na

formulação das políticas públicas dos países em desenvolvimento, sobretudo, no Brasil.

Assim, da transposição dos princípios do fordismo-taylorismo para a educação escolar à apropriação dos conceitos da acumulação flexível pelas políticas públicas educacionais brasileiras, fortemente direcionadas pelos órgãos econômicos internacionais a partir da década de 1990, serão discutidos os mecanismos e estratégias criados pelo modo de produção capitalista para a consolidação, expansão e superação das crises enfrentadas em seu processo histórico tendo como recurso essencial a capacidade criativa do homem que se traduz em sua produção material, isto é, em seu trabalho, transformado pelo capital em mercadoria, em força intelectual e física, a serviço da exploração daqueles que possuem os meios de produção.

2.1 As influências do taylorismo-fordismo na educação escolar

A educação escolar na atualidade tem sido considerada pelas políticas públicas e pelos organismos internacionais como condição indispensável para a formação dos jovens visando à sua plena inserção na vida social e produtiva. Como processo que se desencadeia em um espaço específico – a escola – a educação formal, institucionalizada, não se desenvolve de forma isolada, pois é afetada pelas condições econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade.

Conforme Severino (1986),

A educação passa a ser abordada e compreendida como um processo social que se insere como parte do processo social global, isto significando que ela não pode ser considerada e compreendida autonomamente, isolada de seu contexto histórico-social (SEVERINO, 1986, p. 13).

Nesse sentido, a educação escolar se reveste de um caráter de processo social, em que as relações que nela são estabelecidas resultam de processos mais amplos, demonstrando, assim, que a sociedade global exerce uma significativa influência sobre as relações educativas desencadeadas no âmbito escolar.

Conforme aponta Saviani (2007), o processo de institucionalização da educação advém das transformações ocorridas nas relações de trabalho. Segundo o autor,

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Como se pode observar desde a antiguidade a educação se coloca a serviço da perpetuação do *status quo* da classe dominante, contribuindo para a manutenção do poder adquirido por meio do conhecimento, consolidando uma sociedade dividida entre grupos que gozam de prestígio social, econômico e intelectual e, portanto, dominam as técnicas e os instrumentos de produção, e grupos que ficam à margem dos bens culturais produzidos pela humanidade e que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver.

Nesse contexto, constata-se a existência de uma sociedade de classes que tem no trabalho a base de sua organização e que caracteriza a estrutura social sob a qual se dará o processo inicial da institucionalização da educação. Cria-se a escola para os homens livres, para que possam ter o conhecimento das palavras e assim se preparem para assumir o comando político e militar da cidade. Já os escravos aprendem informalmente, por meio do próprio trabalho; é na prática diária das atividades laborais que eles aprendem a dominar as técnicas de produção, de maneira que possam atender às necessidades daqueles a quem devem servir.

A educação da elite, nesse sentido, passa a se desenvolver em espaços apropriados à aprendizagem dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, criando-se, portanto, a escola. Conforme destaca Saviani (2007, p. 156), “A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho”. Vê-se, pois, que a educação desde o momento de sua institucionalização cumpre uma finalidade clara. Além de ter um fim prático, a escola desde a antiguidade se destinou a um público

específico e bem definido. Isto demonstra, grosso modo, que a escola, desde as suas origens já trazia em seu bojo existencial uma concepção ideológica¹⁹, definida pelas elites políticas da época.

Em seu processo histórico, a escola foi se tornando complexa e ampliando sua margem de abrangência até atingir na contemporaneidade a principal forma de educação, tornando-se referência para as demais. Junto a este processo de expansão da escola, que se inicia na Idade Moderna com a ascensão da burguesia, surgem as críticas sobre a finalidade ideológica da educação escolar. Na contemporaneidade a questão se volta, sobretudo, ao caráter ideológico do processo educacional, enquanto instrumento manipulado pela ordem econômica mundial. Assim, para Severino (1986),

A educação, mediante seus processos específicos, reproduz e inculca a ideologia. Mas, a ideologia tem sua gênese na própria realidade social, cujo lastro básico é constituído pelas relações de poder, poder este fundamentalmente econômico, uma vez que é a propriedade dos meios de produção que garante também o exercício do poder social (SEVERINO, 1986, p. 52).

Na verdade, a escola como processo social que se insere num contexto global, acaba por reproduzir as relações mais amplas de poder instaladas na sociedade. A este respeito, pode-se observar que o processo de subordinação da educação às ideologias das classes dominantes representa apenas uma vertente da manipulação das massas oprimidas.

Saviani (1997, p. 18), ao referir-se à função da escola, defende a tese de que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, isto porque “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Id. Ibid., 1997, p. 19). Nesse sentido, é possível compreender que a escola, numa perspectiva histórico-crítica, torna-se responsável por promover o acesso da população ao saber sistematizado. Assim,

¹⁹ De acordo com Chauí (1980, p. 36), “A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias)”.

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 1997, p. 28).

Cabe destacar, na visão do autor, que as relações estabelecidas no âmbito da escola e, portanto, no processo de ensino e aprendizagem, são relações construídas entre os homens num processo histórico que se materializa por meio das práticas sociais. Ao caracterizar as relações pedagógicas como produções históricas, vale ressaltar que estas são concebidas não como mecanismos estáticos e imutáveis. Pelo contrário, compreende-se a educação escolar como um meio de formação humana sujeita a inúmeras mudanças em sua produção.

Na concepção do materialismo histórico, do qual se parte nesse contexto para compreender a realidade e, especificamente, os processos formativos do homem pensados e concretizados pela educação escolar, o modo de pensar e de agir dos indivíduos na sociedade são determinados por fatores econômicos, aqui entendidos como o conjunto das técnicas e relações de trabalho e de produção das quais os homens participam para prover as suas necessidades.

Com o aperfeiçoamento do uso das técnicas de produção pelo homem e com as transformações ocorridas nas relações sociais, a educação escolar passa por mudanças em suas concepções ontológicas, epistemológicas e axiológicas, determinando em cada época o tipo de homem a ser formado e para qual sociedade formá-lo.

Considerando as transformações ocorridas no modo de produção capitalista com a implantação do sistema taylorista-fordista, observa-se que novas exigências foram impostas ao trabalhador, dentre as quais a sua qualificação para o trabalho, em virtude da expansão industrial e comercial. Essa qualificação não significa, porém, a instrumentalização do trabalhador para participar de todo processo produtivo. Ao contrário, como vimos anteriormente, no taylorismo-fordismo predominou a separação entre o planejamento e ação, de tal maneira que os trabalhadores passaram a simplesmente executar os comandos da gerência, num sistema de linha de montagem, em movimentos repetitivos, o que não descarta a

necessidade de ao menos saber operar uma máquina ou exercer a atividade que lhe é confiada.

Há nesse contexto, uma relação importante entre os processos formativos do trabalhador, compreendidos como aqueles desencadeados tanto na própria fábrica, quanto nas instituições de ensino formal. Conforme destaca Kuenzer (2011),

O homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e portanto, de humanização e de desumanização (KUENZER, 2011, p. 11).

Nesse sentido, para ser inserido no mercado do trabalho, particularmente, no processo de produção fordista, o trabalhador deve dominar somente conhecimentos tácitos, adquiridos a partir das experiências, isto é, por meio de treinamentos específicos no mundo produtivo, voltados à função que se está exercendo na linha de montagem. Assim, por meio de atividades repetitivas o trabalhador vai adquirindo o conhecimento necessário para executar o seu trabalho.

Ocorre que não somente os trabalhadores precisam saber operar a máquina, cumprindo ordens, mas, também, os ocupantes dos cargos de gerência precisam especializar-se para poder planejar a ação que os primeiros irão executar. Nesse contexto, impõe-se uma nova exigência à escola: a formação do operário e a formação da classe dirigente, ambos para atuarem numa nova sociedade e num novo modelo de produção, porém, em polos totalmente opostos: um executando e outro planejando a ação.

A este respeito, Kuenzer (2005) destaca que,

[...] a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; seria necessário articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, e que fossem adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho das tarefas (KUENZER, 2005, p. 79).

Acentua-se nesse contexto a necessidade de se repensar o papel da escola na formação desse novo trabalhador, de maneira que o modelo de produção proposto e adotado pelo taylorismo-fordismo traz como principal consequência a dualidade na educação, isto é, a necessidade de escolas diferenciadas para cada tipo de trabalhador: uma para aquele que irá conceber os processos produtivos e outra para aquele que irá apenas executar as tarefas planejadas pelo primeiro.

Kuenzer (2005) aponta que o fundamento adotado na formação desse novo trabalhador é a fragmentação, reiterando que a divisão capitalista, da manufatura à fábrica moderna, leva a uma dissociação entre atividade intelectual e material, entre gozo e trabalho, entre produção e consumo, destinando-se a indivíduos distintos, sendo que tanto as relações sociais e produtivas quanto a escola, educam o trabalhador para se adaptar e se conformar com esta divisão.

De acordo com Oliveira e Silva (2012), a organização escolar no Brasil demonstra em seu percurso histórico evidências significativas da dualidade na formação desse novo trabalhador:

No Brasil, isso pode ser constatado pela dualidade nos tipos de escola, para as diversas realidades que as pessoas viviam. O antigo segundo grau, chamado também de científico, propedêutico ou clássico, se dirigia às pessoas mais abastadas dentro da hierarquia social, que não precisavam trabalhar. Assim, podiam retardar sua entrada no mercado de trabalho após o término do curso superior. Para estes, portanto, os cursos os preparavam para a entrada na universidade. De outro lado, para os filhos dos extratos mais pobres da sociedade, que não podiam aguardar o término do curso superior para a entrada no mercado de trabalho, havia os cursos de segundo grau profissionalizante. Estes, entretanto, eram pensados para alguma carreira técnica dentro das organizações produtivas, geralmente pensadas em termos das qualificações para os postos mais subalternos, para os que iriam dentro da organização fordista executar o trabalho (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 42).

Como se pode observar, a educação escolar reproduziu em boa parte a concepção de mundo forjada pelos novos modelos de produção, contribuindo para formar, de um lado, trabalhadores adequados ao perfil esperado pelas empresas, que simplesmente cumprem suas tarefas numa cadeia produtiva rígida, mecanizada e hierarquizada e, de outro, os dirigentes das fábricas que controlam o processo e as atividades executadas pelos operários, concentrando em suas mãos o lucro advindo da produção.

Ocorre que o modelo taylorista-fordista constituiu-se numa macrotendência que, fundamentado na divisão técnica do trabalho, ao influenciar a divisão da própria sociedade, acabou por direcionar a educação escolar no sentido de reproduzir, a partir do ato pedagógico, o modelo adotado nas fábricas, reforçando as relações de classe que determinavam o lugar e as funções de cada um na sociedade.

Kuenzer (2005), a respeito das implicações do modo de produção taylorista-fordista no âmbito do trabalho pedagógico, destaca:

Para atender a estas demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação (KUENZER, 2005, p. 83).

Para a autora, essa pedagogia de matriz taylorista-fordista deu origem a propostas que valorizavam os conteúdos e as atividades, não contemplando uma relação entre o aluno e o conhecimento que pudesse, de fato, integrar conteúdo e método, levando à compreensão das práticas sociais e produtivas. A escola adota uma organização curricular que reproduz e confirma a visão de mundo do mercado capitalista. “Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorreu a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada” (*Id. Ibid.*, 2005, p. 83).

Percebe-se, portanto, que a educação, de modo particular, a escolar, desempenha um importante papel na formação dos indivíduos e na preparação dos trabalhadores para se adaptarem aos modelos de produção adotados pelas fábricas, sendo demonstrado, historicamente, que a escola sempre serviu aos interesses de uma classe minoritária, que objetivando o controle dos meios de produção e a obtenção de lucros cada vez maiores, lançam mão de teorias científicas e discursos que promovam a proteção ao sistema capitalista.

2.2 O modelo de competências na formação do trabalhador e sua incorporação nas políticas educacionais

As mudanças ocorridas no sistema produtivo a partir da crise do modelo taylorista-fordista e a adoção do regime de acumulação flexível na década de 1970, conhecido como toyotismo, dentre outros fatores, impuseram a necessidade de se repensar a maneira como o trabalhador é formado, inserindo-se nessa discussão o papel da escola frente à preparação do jovem para o mercado de trabalho.

No sistema taylorista-fordista importava, de modo geral, um trabalhador que fosse capaz de executar os comandos da gerência e cujo domínio da técnica da produção se alcançava a partir de exercícios repetitivos que se restringia a etapas específicas do processo produtivo. O trabalhador nesse sistema não necessitava de grandes esforços intelectuais para cumprir sua tarefa, uma vez que passava a dominar os procedimentos a partir da repetição dos movimentos, o que lhe permitia assimilar pela força de trabalho mecânica qual era o seu papel no processo de produção. Nessa perspectiva, observa-se um perfil de trabalhador especializado, quase sempre semiqualeficado e que se voltava para a execução de tarefas simples, parceladas e repetitivas. Não se discute a necessidade de uma formação geral do trabalhador, uma vez que os cursos de treinamento buscam suprir essa carência, por meio da sua especialização numa determinada etapa de produção de um ramo industrial específico.

A implantação do sistema Toyota de produção nas indústrias japonesas e sua expansão nas sociedades capitalistas do ocidente vem acompanhada da necessidade de um novo trabalhador, capaz de superar a fragmentação do trabalho e a rigidez imposta pelo fordismo. A partir da adoção do regime de acumulação flexível pelas indústrias, são estabelecidas novas formas de gestão da mão-de-obra, sendo que os trabalhadores se deparam com um novo ambiente onde se espera maior envolvimento destes com o processo de qualidade da produção. Nesse sentido, a departamentalização e a verticalização – próprias do fordismo – cedem lugar à horizontalização e à maior participação dos trabalhadores, seja no controle de produção ou no processo de gestão dos grupos de trabalho.

Hirata (1996, p. 47) destaca que no modelo japonês toyotista o que predomina é “[...] a prática da polivalência generalizada (fabricação, manutenção, controle de qualidade e gestão de fluxos assegurada pelo mesmo operário de produção) e de um rodízio bastante amplo de tarefas”, exigindo um trabalhador polivalente, flexível, versátil, com sólida e atualizada formação profissional, não significando, todavia, a garantia de salários melhores. Sobre esse novo perfil, destaca a autora:

As características da organização do trabalho da empresa japonesa em ruptura com o taylorismo e o fordismo são essencialmente o trabalho cooperativo em equipe, a falta de demarcação das tarefas a partir dos postos de trabalho e tarefas prescritas a indivíduos, o que implica num funcionamento fundado sobre a polivalência e a rotação de tarefas (de fabricação, de manutenção, de controle de qualidade e de gestão de produção). O trabalhador japonês, polivalente e multifuncional, não tem uma visão parcial e fragmentada, mas uma visão de conjunto do processo de trabalho em que se insere (MAGAUD & SUGITA, 1992). Tal visão de conjunto é necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho (HIRATA, 2011, p. 130).

Diante da nova organização do trabalho adotada na indústria japonesa, constata-se a necessidade de um trabalhador capaz de se adaptar a tais mudanças, mediante o desenvolvimento de novas atitudes e habilidades para o trabalho, não somente no que se refere ao manuseio de equipamentos e materiais de produção e no domínio das novas tecnologias, mas, sobretudo, no comportamento a ser adotado nas relações estabelecidas com os colegas e as chefias dentro das organizações. São implantadas novas formas de gerenciamento dos processos de produção exigindo-se dos trabalhadores maior comprometimento com a empresa e maior capacidade para a resolução dos diferentes problemas que possam vir a surgir durante o processo produtivo. Em outras palavras, cria-se a necessidade de um trabalhador que tenha competência para lidar com as diversas situações do cotidiano da fábrica, sendo capaz de superar o modelo rígido de execução do trabalho adotado pelo taylorismo-fordismo.

Nesse sentido, continua Hirata (2011),

As qualificações exigidas no interior desse “novo modelo produtivo”, representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição

de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 2011, p. 130).

Nesse contexto emerge o modelo de competências profissionais no mundo do trabalho, afetando o processo de formação dos trabalhadores, o qual se inicia pela escola. O conceito de competência avança do campo empresarial para a esfera educacional, determinando a elaboração dos currículos e tornando-se elemento indispensável na formulação das diretrizes curriculares e normatizações do ensino.

Deluiz (2001), realizando uma rápida contextualização histórica acerca da adoção do modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação, destaca que a crise enfrentada pelo capitalismo na década de 1970 impôs a necessidade de se buscar novos modelos de produção que pudessem recuperar o processo de expansão do capital. A autora afirma que as medidas adotadas para a superação da crise do capitalismo partiram das reestruturações desencadeadas no próprio processo produtivo, mediante a constituição de formas de produção flexíveis, de inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos, e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores.

Segundo a autora,

Este amplo processo de reestruturação teve como objetivos não só reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo tendo em vista a retomada de seu patamar de acumulação, mas gerar um projeto de recuperação da hegemonia do capital não só na esfera da produção, mas nas diversas esferas da sociabilidade, que se confrontasse ao contra-poder que emergira das lutas sociais e sindicais dos anos sessenta e setenta (DELUIZ, 2001, p. 13).

Como se pode observar, o enfrentamento da crise pelo próprio sistema capitalista se desenvolve mediante processos que visem não somente a recuperação do capital pela produção, mas sua abrangência na dinâmica da vida social. De igual maneira, a escola será afetada pelas transformações que se processam no interior das fábricas com as novas formas de organização social do

trabalho, estabelecidas a partir das novas teorias da administração científica que norteiam o regime de acumulação flexível.

Dentre as mudanças impostas pelo regime de acumulação flexível, destaca-se a necessidade de criação de um novo perfil de trabalhador capaz de adaptar-se ao novo modelo de produção; um trabalhador que não seja apenas qualificado, mas que seja capaz de desenvolver certas competências para executar seu trabalho. Nesse caso, a subjetividade do trabalhador passa a ser considerada de fundamental importância, uma vez que os processos de gestão dos recursos humanos adotados pelo modelo toyotista enfatizam tanto as habilidades físicas para o trabalho quanto as habilidades subjetivas, que incluem a capacidade humana de inovar e mobilizar saberes para colocá-los em ação, a criatividade e a autonomia. Portanto, conforme afirma Deluiz (2001),

No modelo das competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados – que se convertem em uma comunidade social de colaboradores –; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (*o saber-ser*) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos (DELUIZ, 2001, p. 14).

As características destacadas pela autora demonstram que o modelo de competências busca dar conta, também, de uma antiga dificuldade enfrentada pelo sistema capitalista de produção: a organização sindical. A mobilização dos operários em busca de melhores condições de trabalho e de salários justos, não é uma ação desejável pelos proprietários dos meios de produção. Aliás, a organização para reivindicar direitos e garantias retarda a produção, podendo ocasionar prejuízos aos capitalistas colocando em risco a sua lucratividade.

Para dar conta de sanar esse perigo, adota-se uma postura menos fiscalizadora por parte dos supervisores de produção, visando despertar no trabalhador a falsa impressão de não ser vigiado com tanta rigidez, o que justificaria o fato de lhe ser atribuída maior autonomia na execução de suas tarefas. Todavia, a vigilância em torno do trabalho desloca-se do papel exercido pelo gerente ou fiscal de produção para tornar-se uma incumbência de todos. Assim, todos são

trabalhadores e fiscais ao mesmo tempo; o trabalho não é mais uma atividade isolada, mas coletiva, em equipe. Portanto, diminuem-se as possibilidades de conflitos e manifestações, pois isso implicaria, de certa forma, uma revolta contra o próprio trabalhador.

A adaptação do trabalhador ao novo modelo de produção exige-lhe que desenvolva novas competências produtivas e comportamentais, capazes de mantê-lo na cadeia produtiva. É importante destacar que a escola ou as instituições de formação profissional desempenham importante papel nesse processo de desenvolvimento de competências. A este respeito, Kuenzer (2013) destaca que,

No contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, influenciadas pelo toyotismo em maior ou menor escala, o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social. Embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica, exatamente em face de sua complexidade, suponham uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como “usuário”, demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional (KUENZER, 2013, p. 2).

A escola, como se pode observar, torna-se o espaço privilegiado para o desenvolvimento das linguagens, do raciocínio e do acesso à produção cultural, ainda que nas classes mais favorecidas tais competências se desenvolvam desde as relações sociais e familiares. Na realidade brasileira, assim como na maioria dos países periféricos, onde a precarização econômica dificulta o acesso dos que vivem das diferentes formas de trabalho à produção cultural dominante, tem se priorizado a escola como um espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva.

Ramos (2006) destaca que a noção de competência se desenvolve a partir do deslocamento do conceito de qualificação²⁰ e atende, pelo menos, a três propósitos:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade *real* do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Europeia e do Mercosul) (RAMOS, 2006, p. 39).

Percebe-se que, apesar da noção de competência ter sido concebida no âmbito empresarial, é na escola que ela encontra espaço propício para se desenvolver e se materializar. Conforme, nos aponta a mesma autora, o sistema de competência é institucionalizado²¹ principalmente pela escola mediante reformas no sistema educativo, crescimento e diversificação da oferta em educação profissional.

Deluiz (2001) sintetiza o que representa o conceito de qualificação:

No estágio atual do capitalismo flexível observa-se um progressivo deslocamento do conceito-chave da sociologia do trabalho – a qualificação profissional –, para a noção de competências profissionais. O tradicional conceito de qualificação estava relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. Relacionava-se, no plano educacional, à escolarização formal e aos seus diplomas correspondentes e, no mundo do trabalho, à grade de salários, aos cargos e à hierarquia das profissões, sendo expressão histórica das relações sociais diversas e contraditórias estabelecidas no processo produtivo (DELUIZ, 2001, p. 14).

A incorporação da noção de competências ao universo escolar pode ser constatada pelos documentos oficiais e legislações do ensino ao referirem-se à organização curricular da educação básica. No caso da educação brasileira, desde a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), até as

²⁰ Para uma análise aprofundada acerca do deslocamento do conceito de qualificação para a noção de competência ver Ramos (2006) “A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?”.

²¹ De acordo com Ramos (2006, p. 71), a institucionalização de sistemas de competência é “[...] o processo por meio do qual diversos sujeitos sociais implementam ações concretas baseadas na noção de competência, conferindo, assim, materialidade ao deslocamento conceitual”.

mais recentes diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é possível observar claramente que a função da escola está em desenvolver as competências básicas do estudante para sua inserção no mercado de trabalho e na vida social.

A LDB ao estabelecer os princípios, os objetivos e as finalidades da educação básica, indica o horizonte a ser seguido na formulação das políticas públicas voltadas para área educacional que vão desde o financiamento do ensino à elaboração de diretrizes curriculares nacionais a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na gestão do currículo e da aprendizagem.

No artigo 35 da LDB, que trata das finalidades do ensino médio, é possível observar com clareza a conexão estabelecida entre o discurso legal, base de organização e financiamento da educação escolar, e as novas demandas de formação impostas pelo sistema econômico. Dentre as finalidades do ensino médio, destaca-se “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Ainda que não se utilize o termo “competência”, a Lei é clara ao apresentar sua preocupação quanto à preparação do estudante para o trabalho, devendo os processos formativos do ensino médio desenvolver-lhe a capacidade de adaptar-se com flexibilidade às novas formas de trabalho. Como já discutido nesse trabalho, uma das características do modelo toyotista é justamente a flexibilidade do trabalhador para adaptar-se às mudanças nas formas de gestão, controle, execução e avaliação dos processos produtivos.

O Artigo 9º da LDB estabeleceu as incumbências da União na organização da Educação Nacional, dentre as quais se destaca o que prevê o inciso IV do referido artigo:

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

Diante dessa incumbência dois importantes documentos referentes ao ensino médio foram publicados na sequência da LDB de 1996: as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CEB nº 15/98, de 1/06/1998 e Resolução CNE/CEB nº 03/98, de 26/06/1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999, complementados posteriormente em 2002 pelos PCN+.

A análise desses documentos oferece uma boa oportunidade para demonstrar a apropriação do discurso econômico pelas políticas públicas educacionais. Inicialmente, vale destacar como o Conselho Nacional de Educação, se manifesta diante das novas exigências do mundo do trabalho à educação, no Parecer nº 15/98, do qual se desencadeiam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, consubstanciadas na Resolução nº 03/98:

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo (BRASIL, 1998, p.18).

O próprio Conselho Nacional de Educação demonstra acolher e endossar estas mudanças no mundo do trabalho, deixando transparecer em seu discurso que as estruturas políticas e sociais estão subordinadas às forças produtivas das quais se desdobram as novas tecnologias, as novas formas de ocupação, os novos modelos comportamentais na vida social e no mundo do trabalho.

De fato, as orientações emanadas do CNE por meio da Resolução nº 03/98, quando analisadas em seu contexto histórico, revelam que o colegiado caminha na direção desejada pelo pensamento político vigente na época. Conforme aponta Kuenzer (2000),

[...] a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível (KUENZER, 2000, p. 16).

Outro discurso importante que vale destacar refere-se à apresentação dos PCNEM, onde se verifica que a reforma do ensino médio está em consonância com as transformações econômicas mais amplas:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 4).

Apenas essa referência seria suficiente para demonstrar como os princípios do regime de acumulação flexível adotado pelo modelo Toyota de produção adentraram no espaço educacional, determinando as matrizes teóricas que dão fundamento às diretrizes curriculares do ensino. Deluiz (2001) destaca que,

Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua "empregabilidade" (DELUIZ, 2001, p. 14).

É exatamente o perfil de trabalhador requerido pelo novo modelo de indústria que a escola deve formar: autônomo, polivalente, capaz de se adaptar com flexibilidade, portanto, sem muitos questionamentos, a novas formas de trabalho. O estudante do ensino médio deve ser preparado para atender às exigências do mercado de trabalho, para contribuir com o crescimento econômico do país, estando a serviço do capital.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como "sujeito em situação" – cidadão. [...] Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades

profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (BRASIL, 2000, p. 10-12).

Todas as características apontadas acima convergem, como já apontado nesse trabalho, com a noção de competência empregada pelo regime toyotista. Elas confirmam a adoção da pedagogia das competências como parâmetro da concepção e orientação para a elaboração dos currículos escolares da educação básica, de modo particular do ensino médio. Elas exemplificam como o discurso normativo do ensino se apropria do discurso econômico, criando em si uma verdade que deve ser compartilhada numa rede de relações institucionais, isto é, ser amplamente divulgada e incorporada às práticas escolares por meio da implantação de currículos alinhados ao plano ideológico do Estado.

Nesse sentido, as competências exigidas do trabalhador na execução de seu trabalho, precisam ser desenvolvidas em seu processo formativo, o qual se dá, inicialmente, mediante a educação escolar. A escola precisa, dessa forma, estar em sintonia com os novos modelos de produção para melhor planejar sua ação educativa, de maneira a atender às exigências do mercado de trabalho quanto à preparação dos estudantes para a vida social produtiva.

2.3 A política educacional brasileira no contexto das reformas políticas dos anos 90

A década de 1990 configura-se como um período importante na história da educação brasileira, pois o contexto das reformas públicas implantadas no Brasil nesse período, mediante a pressão exercida por mecanismos internacionais, exercerá significativa influência no setor educacional, determinando mudanças de ordem conceitual, ideológica e prática na organização do ensino no país.

Não considerando menos importante as reformas implementadas no país e que antecederam os anos 90 do século XX, as quais serão abordadas com maior detalhamento em seção específica, pretende-se com a discussão que segue, apresentar o contexto das reformas educacionais implantadas a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), por considerar esse período como determinante para a submissão das políticas educacionais brasileiras ao mercado de trabalho, isto é, ao sistema econômico.

Conforme destacam Frigotto e Ciavatta (2003),

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Diversos autores têm aprofundado o debate acerca da subordinação da política econômica brasileira aos ditames do mercado internacional. De acordo com as análises encontradas em Oliveira (2001, 2003, 2005 e 2010), Deluiz (2001), Gentili (2011), Frigotto e Ciavatta (2003), Souza (2010), as reformas implantadas no Brasil pelo governo FHC são uma resposta às exigências do mercado econômico internacional que passam a pressionar os países em desenvolvimento a implementarem ações que favoreçam a recuperação do capital após o intenso período de crises vivido pelo sistema capitalista de produção na década de 1970, que como já mencionado, começa o seu processo de superação mediante a substituição do modelo fordista-taylorista de produção pelo regime de acumulação flexível.

A esse respeito, Deluiz (2001)²², destaca que as reformas implantadas no Brasil, em consonância com as da América Latina,

²² Conforme destaca Deluiz (2001, p. 16) “O programa de ajuste requeria um rigoroso esforço de estabilização econômica, equilíbrio fiscal com cortes nos gastos públicos, privatizações e flexibilização do mercado de funcionários públicos, corte das contribuições sociais e reforma da previdência social. No nível microeconômico tratava-se de desonerar fiscalmente o capital para aumentar sua competitividade no mercado internacional. Isto implicaria na flexibilização dos

[...] são parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado. Estas reformas são decorrentes do ajuste macroeconômico ao qual os países latino-americanos se submeteram ao longo dos anos 90 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década perdida de 80 (DELUIZ, 2001, p. 16).

Na mesma direção, Souza (2010), afirma que o Estado capitalista após a crise enfrentada em seu paradigma econômico-estrutural, especialmente no período Pós-Segunda Guerra Mundial, adotou medidas que provocaram uma ampla reestruturação político-econômica e cultural em sua dinâmica de desenvolvimento, e que atingiram os diferentes setores produtivos e institucionais, tanto da esfera privada quanto da pública. Segundo o autor, surge um novo “padrão desenvolvimentista”, que adota o campo econômico como a “mola-mestra” que impulsiona e condiciona o social e o educacional, além de constituir-se no parâmetro que maior influência exercerá na orientação das políticas públicas, em geral, e educacionais, em particular.

Ainda, segundo Souza (2010),

Para garantir a implementação, no âmbito internacional, de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos os países, principalmente os de economia subdesenvolvida, organismos internacionais de desenvolvimento – os grandes mentores teórico-políticos do capitalismo contemporâneo – como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – elaboraram e divulgaram as diretrizes gerais e orientadoras das Reformas de Estado, em especial, do setor educacional, o que é perceptível por meio de seus documentos oficiais (SOUZA, 2010, p. 91-92).

Conforme destaca o autor, essas orientações internacionais que visam direcionar as Reformas de Estado a partir da década de 1990, giram em torno de quatro grandes objetivos: “a) melhoria da *eficácia* da atividade administrativa; b) melhoria da *qualidade* na prestação dos serviços públicos; c) diminuição das *despesas públicas*; d) aumento da *produtividade na Administração* do Estado (Id. Ibid., 2010, p 92)”.

mercados de trabalho e diminuição da carga social e dos salários dos trabalhadores. Por fim, o ajuste macroeconômico requeria um conjunto de reformas estruturais administrativas, previdenciárias e fiscais, consideradas condicionantes para a volta ao sistema financeiro internacional e à renegociação da dívida externa”.

Para se atingir esses objetivos os governos dos países periféricos tiveram que adotar medidas políticas e econômicas de modernização dos serviços da Administração Pública, buscando aperfeiçoar os sistemas de gestão, acompanhar e controlar os recursos humanos, financeiros e organizativos, numa perspectiva de maior *flexibilização e autonomia de gestão*, a exemplo dos parâmetros adotados nas empresas do ramo industrial pelo regime de acumulação flexível, o que supõe a adequação dos serviços públicos à racionalidade econômica, mediante a utilização dos mesmos padrões e critérios de produtividade e rentabilidade dos países ricos.

No que se refere ao setor educacional, Oliveira (2001), destaca que nos anos 90, Estado, empresários, sindicalistas e organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), criaram um aparente “consenso” em torno da necessidade de implantação de políticas de atendimento e universalização da educação básica, por considerá-la condição necessária para que as populações ingressassem no terceiro milênio dominando os códigos da modernidade.

Oliveira (2001) menciona, ainda, que as reformas políticas implantadas no Brasil, de modo particular as reformas educacionais, são concebidas e executadas a partir de compromissos firmados pelo país durante a realização de eventos internacionais, como a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos²³, realizada em Jomtien, em 1990 e a Conferência de Cúpula de Nova Delhi²⁴, realizada em 1993. Esses eventos marcam o compromisso internacional dos países presentes em oferecer às suas populações uma educação básica de qualidade, sem discriminação e com ética e equidade social, visando à “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

O discurso presente na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, permite constatar qual é a nova concepção de educação adotada

²³ A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pelos países que participaram da Conferência em 1990, está disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso: 10 jan. 2014.

²⁴ A Declaração de Nova Delhi de Educação para Todos, está disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso: 10 jan. 2014.

pelos países signatários do Compromisso e o que se espera com a universalização da educação básica. No preâmbulo da Declaração, os participantes afirmam:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Analisando as afirmações presentes nesse trecho do preâmbulo da Declaração é possível perceber que a educação é inserida no rol das políticas públicas responsáveis pelo desenvolvimento de um país, tornando-se condição necessária para se alcançar o progresso na área social, econômica e cultural. Nesse entendimento, a ampliação da oferta e do acesso da população à educação básica torna-se um imperativo indispensável para se atingir a equidade social, pois como o mesmo documento afirma em outro trecho “Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a equidade” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Importante destacar a análise empreendida por Oliveira (2003), acerca da apropriação do termo equidade social pelos organismos internacionais:

O conceito de equidade social, da forma como aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Internacionais ligados à ONU e promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade social implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA, 2003, p. 74).

A esse respeito, Souza (2010) destaca que as estratégias e prioridades do Banco Mundial em relação ao campo educacional são definidas a partir do objetivo geral de suas políticas “[...] a promoção da *equalização* social por meio da produção da igualdade de oportunidades nos diferentes níveis e setores socioeducacionais” (SOUZA, 2010, p. 92).

A esse respeito, o Banco Mundial, em sua publicação *Prioridades y estrategias para la educación*, de 1996, ao apresentar as diretrizes gerais para a condução das políticas educacionais dos Estados, deixa claro seu objetivo:

En todo momento, se tiene presente el objetivo fundamental del Banco, que orienta su labor en la educación igual que en todos los sectores: ayudar a los prestatarios a reducir la pobreza y mejorar el nivel de vida a través del desarrollo sostenible y la inversión en los seres humanos (BANCO MUNDIAL, 1996, p. XIII).

Conforme estabelece esse objetivo do Banco Mundial, a universalização da educação básica torna-se uma das condições preponderantes para o desenvolvimento social e econômico dos países subdesenvolvidos, onde os índices de acesso/ingresso no sistema educacional ainda são considerados baixos ou médios. Tal perspectiva decorre da ótica adotada pelo Banco Mundial que relaciona o nível de desenvolvimento social e econômico de determinado país ao nível de desenvolvimento intelectual e humano de seus trabalhadores. Por isso a necessidade de ampliação e universalização da oferta da educação básica, ou mesmo, o investimento na formação básica dos trabalhadores, a qual lhes permitirá melhores condições para ingressar no mercado de trabalho e adequar-se às novas e mais sofisticadas exigências do processo produtivo como um todo.

Um exemplo claro de como o discurso das políticas educacionais incorporou as recomendações dos mecanismos internacionais, pode ser verificado no Parecer nº 15/98, do Conselho Nacional de Educação, onde são tratadas as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio:

O aumento ainda lento, porém contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por ensino médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram a melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Como se percebe, a ampliação do atendimento do ensino médio na visão do CNE representa muito mais a oportunidade para que os jovens possam aumentar seu percurso acadêmico, mediante o ingresso no ensino superior, ou

receber a certificação exigida pelo mercado de trabalho para os que não concluíram o ensino básico, do que uma obrigação ética e política do governo brasileiro em quitar uma dívida com milhões de brasileiros que por séculos ficaram – e muitos ainda continuam – à margem da educação desse país.

O discurso normativo do ensino reitera a concepção dos organismos internacionais, segundo a qual a conclusão da educação básica pelos trabalhadores torna-se condição indispensável para a transformação econômica do país, representando uma etapa importante no processo de equalização social.

Nesse sentido, conforme aponta Souza (2010), os países precisam adotar estratégias para alcançar os objetivos definidos pelos Bancos Internacionais, dentre as quais se destaca o *financiamento público* da educação como condição para se promover a eficiência e a equidade nesse setor. Para o autor,

Esse é o principal instrumento para a implementação das propostas do BIRD, que apresenta, como uma das justificativas, a tese de que, devendo o Estado intervir para promover a igualdade de oportunidades, o investimento público em educação pode reduzir as desigualdades educacionais, abrir novas oportunidades aos pobres e aumentar a mobilidade social (SOUZA, 2010, p. 93).

Oliveira (2005) destaca que as políticas sociais no contexto da realidade brasileira, implantadas pelo governo FHC e continuadas em certa medida pelo governo Lula, adotaram o modelo de proteção social de cunho compensatório, visando ao alívio da pobreza. Todavia, mesmo com a opção do governo em trilhar esse horizonte na formulação das políticas públicas, o que se viu na década de 1990, foi a implantação de reformas no âmbito do Estado que priorizaram o corte no gasto social.

Frigotto e Ciavatta (2003), realizando uma análise do governo FHC, destacam que o conjunto dos pressupostos assumidos e incorporados às políticas públicas implementadas pelo projeto econômico-social desse governo é extraído da cartilha neoliberal do *Consenso de Washington*, os quais podem ser resumidos a partir das seguintes afirmações:

[...] primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de

reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustarnos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial. O ajuste ou “*concertación*” traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.106).

Para os autores o discurso da descentralização e da autonomia torna-se uma estratégia no plano do discurso ideológico visando a “transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços” (Id. Ibid., 2003, p. 106). Nesse sentido, a opção pela política de privatização completa o conjunto de ajustes adotados pelo governo FHC.

O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Oliveira (2005), situando a educação no contexto das políticas sociais atuais, destaca que a descentralização, nesse caso, torna-se o elemento norteador das reformas propostas para a organização e administração do ensino, a exemplo do que ocorre no quadro das reformas do Estado. Assim, o Estado vem apresentando um relativo recuo, tanto em sua participação direta no setor produtivo, quanto em outras áreas de seu domínio, implantando mudanças nas formas de financiamento das políticas sociais, que passam a recorrer à iniciativa privada.

Souza (2010) destaca algumas das medidas administrativas que refletem a apropriação dos princípios das políticas do Banco Mundial no contexto da escola. Como já mencionado, o BIRD exerceu uma forte pressão para que os governos desenvolvessem políticas de financiamento público, ainda que na era FHC, tenha havido mais cortes do que investimentos nas áreas sociais. O autor destaca que a adoção dos princípios de *descentralização* e *autonomia* administrativa

requer a adoção de estratégias de *participação* da sociedade civil tanto no controle e no acompanhamento social dos recursos destinados à educação, quanto nas práticas de gestão (administrativa, pedagógica e financeira) das instituições públicas de ensino.

Argumenta-se, igualmente, quanto à necessidade de se lograr cada vez mais a *participação* e o envolvimento das famílias nas atividades escolares, seja na gestão escolar (administração/supervisão), seja no processo de eleição de pais para a direção escolar. Isso porque, na ótica dos teóricos do BIRD, a *participação* das famílias pode ter resultados positivos na *eficiência* e na *qualidade* da instituição escolar. Para tanto, faz-se necessária a definição de uma *política de financiamento* e fiscalização clara para minimizar os riscos de distorções já apontados e tornar a gestão mais “transparente” (SOUZA, 2010, p. 94).

Exemplificando os apontamentos do autor, podem-se citar as estratégias adotadas pelo governo brasileiro em relação às políticas educacionais, que vão desde o financiamento do ensino, à criação de mecanismos de controle social da aplicação dos recursos destinados à educação. Dá-se maior ênfase à autonomia das escolas, deslocando para o diretor e colegiados como as Associações de Pais e Mestres e Conselhos Escolares, a responsabilidade pela gestão dos recursos financeiros, que chegam às instituições escolares mediante repasse anual de verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).²⁵ Todavia, como se observa nas informações divulgadas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PDDE, caracteriza-se por ser um programa de mão-dupla: o governo investe e a escola dá resultados:

O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano

²⁵ Conforme informações disponíveis na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola, criado no ano de 1995, “tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público”.

anterior ao do repasse (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, PDDE).

O que se pode concluir dessa afirmativa do próprio FNDE, é que não há investimento sem expectativas de retorno, isto é, de lucros, e, no caso da educação, o lucro representa a formação do capital humano para o sistema produtivo, o que na concepção dos organismos internacionais se dá mediante a oferta de um ensino de qualidade a toda população. O governo, com a instituição do PDDE, demonstra caminhar na direção da *descentralização* defendida pelo Banco Mundial, e com isso transfere sua responsabilidade quanto à infraestrutura física e pedagógica às próprias instituições escolares.

Outra medida de maior envergadura adotada pelo governo FHC na implantação da *política de financiamento* do ensino exigida pelo Banco Mundial, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997) substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Medida Provisória n.º 339, posteriormente convertida na Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007).

Conforme sinaliza Carvalho (2009), referindo-se à criação dos mecanismos de financiamento da educação mencionados acima,

Ao abandonar as funções mantenedoras, a União preserva a função supletiva e redistributiva, ou seja, ao governo federal cabe apenas completar, com seus recursos, o financiamento da educação básica, de competência dos estados e municípios, sempre que os recursos destes forem insuficientes, oferecendo uma garantia mínima de financiamento para este nível de ensino (CARVALHO, 2009, p. 1150).

Frigotto e Ciavatta (2003), analisando a implantação do FUNDEF, que excluiu do financiamento a educação infantil e o ensino médio, afirmam:

Com efeito, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas.

A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

De fato, a política de financiamento implantada com a criação do FUNDEF, foi limitada em sua abrangência e revela uma manobra ideológica e contraditória do governo brasileiro, na tentativa de demonstrar aos organismos internacionais estar atendendo aos compromissos firmados em relação à universalização da educação básica, quando na realidade o que se constata é a transferência da responsabilidade pela oferta da educação infantil aos municípios e do ensino médio aos estados. Nesse caso, a União isenta-se totalmente da responsabilidade quanto ao financiamento dessas etapas da educação básica,

No rol das políticas públicas implantadas na área da educação na década de 1990, duas delas, ainda merecem destaque. A primeira refere-se aos mecanismos de avaliação dos resultados educacionais implantados no país visando mensurar a aprendizagem dos estudantes, entre os quais se encontra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁶, criado em 1990 e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²⁷, criado em 1998. A segunda política educacional, cujo maior desdobramento se dá no campo do discurso e do fazer pedagógico, refere-se à publicação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e para o Ensino Médio (1999).

Carvalho (2009) analisa como essas duas medidas relacionam-se entre si e com a política de financiamento do ensino fundamental adotado pelo governo FHC em consonância com as diretrizes do Banco Mundial:

²⁶ De acordo com Freitas (2004, p. 664) “A configuração inicial do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB– teve lugar no fim da década de 1980, vindo a consolidar-se na segunda metade dos anos de 1990, quando foi também reestruturado e “modernizado” o sistema de estatísticas e indicadores educacionais. Nesse período, foram ampliados os meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA”.

²⁷ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos que estão concluindo ou já concluíram a última etapa da educação básica.

[...] de acordo com o modelo gerencial, os recursos alocados dependem da demanda e de uma constante avaliação dos resultados. De acordo com o modelo gerencial, o governo empreendedor deveria financiar os resultados e não simplesmente conceder recursos. Para isso, os governos devem adotar mecanismos de avaliação de desempenho e de aferição de rendimento, que, através de “ranking”, classifiquem e tornem públicos os resultados. No sistema educacional, os indicadores de desempenho são obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do recém criado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Avaliação é feita por meio de testes individuais aplicados aos alunos por agentes externos à escola, com base nas matrizes curriculares validadas nacionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (CARVALHO, 2009, p. 1150).

A análise empreendida pela autora demonstra como as políticas públicas educacionais implantadas no Brasil na década de 1990, mantém entre si uma relação conceitual e ideológica. Conceitual, se considerada a lógica que permeia a elaboração e a implantação dessas políticas – a do modelo de produção capitalista – e ideológica, se considerada a forma como o Estado se apropria dos princípios e objetivos estabelecidos pelos mecanismos internacionais, transpondo-os à realidade educacional brasileira por meio de políticas de financiamento do ensino e de diretrizes curriculares que devem ser desdobradas em cada estabelecimento de ensino na elaboração e implementação de seu currículo. Portanto, percebe-se que há uma espinha dorsal que une todas essas políticas públicas: as diretrizes emanadas do Banco Mundial, cujo objetivo poder-se-ia, grosso modo, resumir em poucas palavras: a manutenção do sistema capitalista de produção.

Conforme destaca Loureiro (2010),

A racionalidade do pensamento de mercado é presença marcante nos documentos expedidos pelo BM como diretrizes para a área da educação. Justificado pelo desenvolvimento tecnológico e pela possibilidade de crescimento econômico, o investimento educacional tem objetivos específicos, perpassando a intenção de integrar as classes subalternas às atividades produtivas no menor tempo e com o menor gasto possível. De maneira geral, as diretrizes do BM recomendam prioridade dos governos para a educação básica e privatização dos níveis secundário e superior. Além disso, maior eficiência na administração educacional, participação da comunidade na administração e nos custos escolares, descentralização das instituições escolares, análise econômica dos resultados e criação de sistemas de avaliação nacional figuram como metas da reforma educacional proposta (LOUREIRO, 2010, p. 18).

A forma como se dá o desdobramento das diretrizes do Banco Mundial no cotidiano escolar, demonstra como o governo concebe o papel da escola diante

das novas demandas econômicas e sociais. Mais uma vez, observa-se a escola a serviço do pensamento econômico, a serviço do capital. Aos educadores cabe a tarefa de transpor em sua prática as diretrizes curriculares elaboradas em atendimento às exigências internacionais, pois de acordo com Loureiro (2010, p. 18), “As políticas para a educação, sendo elaboradas majoritariamente pelos gestores econômicos do BM, reduzem o papel dos educadores à aceitação da estrutura imposta e ao cumprimento, em âmbito regional, das medidas recomendadas”.

Em outro trecho da publicação *Prioridades y estrategias para la educación*, o Banco Mundial, deixa evidente sua concepção quanto à necessidade de adoção de mecanismos de medição dos resultados:

Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. Un enfoque en que se tenga en cuenta todo el sector es esencial para el establecimiento de prioridades; no basta con prestar atención solamente a un nivel de educación. En los análisis económicos generalmente se comparan los beneficios (en productividad de la mano de obra, medida por los salarios) con los costos para las personas y para la sociedad. Se identifican como prioridades en la inversión pública las inversiones para las cuales la tasa de rendimiento social es más alta y el nivel de subsidio público es más bajo (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 10)..

As recomendações do Banco Mundial, como se pode observar são levadas a cabo pelo governo brasileiro em suas políticas públicas. A busca pela equidade social, mediante a universalização do ingresso na educação básica, conforme pretensão do governo FHC, se dá a partir de estratégias alinhadas entre si e aos preceitos do Banco Mundial. Implanta-se um instrumento de financiamento público da educação: o FUNDEF, pelo qual o próprio investimento do governo federal é baixo (equilíbrio fiscal), incentiva-se a participação da sociedade civil na gestão da educação (criação de conselhos escolares, incentivo ao voluntariado – Amigos da Escola), impõe-se uma política de descentralização (transferência de recursos financeiros diretos à escola – PDDE), desdobram-se as ideologias do capital mediante a elaboração e publicação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e, finalmente, implantam-se sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar (SAEB, ENEM), visando medir os resultados dos recursos investidos na educação.

3 ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Na realidade educacional brasileira o ensino médio constitui a última etapa da educação básica, sendo sua conclusão a porta de entrada de muitos jovens no mercado de trabalho. Conforme preconizam as bases legais do ensino, desde a LDB às Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação do estudante do ensino médio deve prepará-lo para o trabalho e a cidadania, atendendo, dessa forma, às orientações dos organismos internacionais que, como já analisadas, atribuem à educação uma função equalizadora das desigualdades sociais:

LA EDUCACION produce conocimientos, capacidades, valores y actitudes. Es esencial para el orden cívico y la ciudadanía y para el crecimiento económico sostenido y la reducción de la pobreza. La educación es también esencial para la cultura; es el principal instrumento de divulgación de los logros de la civilización humana (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11)

A concepção expressa no prólogo do documento *Prioridades y estrategias para la educación*, elaborado em 1996 pelo Banco Mundial demonstra clara e fortemente a visão de uma educação compensatória²⁸ das mazelas sociais, como se fosse possível, por meio de políticas públicas educacionais, superar a divisão de classes, base do modo de produção capitalista e germe das desigualdades sociais.

Todavia, o que se observa no Brasil é uma forte tendência em se pautar as políticas públicas educacionais segundo o princípio da educação compensatória. Se, inicialmente, essas políticas voltavam-se para a primeira infância, atualmente, se estendem à educação básica, cuja oferta é obrigatória pelo poder público dos quatro aos dezessete anos.

²⁸ Saviani (1986), realizando uma análise sobre a teoria da educação compensatória destaca que essa concepção significa interpretar a função básica da educação em termos da equalização social. Nesse sentido, o autor destaca a importância de uma análise criteriosa sobre seus pressupostos, uma vez que, “No contexto da América Latina, a tendência atualmente em curso (frequentemente reforçada pelo patrocínio de organismos internacionais) de difusão da educação compensatória com a conseqüente valorização da pré-escola entendida como mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras no ensino de primeiro grau deve, pois, ser submetida à crítica. Com efeito, tal tendência acaba por se configurar numa nova forma de contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente (SAVIANI, 1986, p. 39).

O ensino médio insere-se no contexto dessas políticas e das discussões que buscam analisar e compreender o processo histórico da concepção e oferta dessa etapa de ensino no Brasil. Se hoje, o ensino médio é parte da educação básica, isso se deve, não somente às orientações dos mecanismos internacionais, mas, sobretudo, ao empenho de inúmeros educadores e grupos sociais militantes na área da educação, que defendem a implantação de políticas públicas que promovam a universalização do ensino básico no país.

Nesse sentido, há que se considerar que a construção de uma identidade nacional para o ensino médio no Brasil não é um processo recente na história da educação desse país. Por essa razão, torna-se necessário contextualizar as condições concretas que levaram o país a inserir o ensino médio (educação secundária) no plano das políticas governamentais e isso se dá, sobretudo, impulsionado pelo processo de industrialização desencadeado no Brasil a partir do início do século XX.

Dessa forma, as transformações econômicas, políticas e sociais instaladas sobre influência da expansão monopolista do capitalismo, exercerão forte impacto na condução das políticas educacionais no país, materializadas nas reformas do ensino inauguradas pelo governo brasileiro a partir da década de 1930, as quais constituirão a base da implantação do ensino secundário (origem do ensino médio) tendo por finalidade a formação profissional.

As medidas adotadas nesse período constituem-se em elemento histórico necessário à compreensão da atual forma de organização da educação no Brasil, de modo particular, no que se refere ao ensino médio, uma vez que a oferta dessa etapa de ensino sempre esteve atrelada à necessidade de o país fornecer mão de obra para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a discussão avança para as legislações atuais do ensino, desde a Lei nº 9.394/1996, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2012, por considerar que as práticas educacionais voltadas aos estudantes do ensino médio, se desdobram das diretrizes e princípios orientadores da educação nacional, previstos nesses discursos normativos.

3.1 As reformas educacionais no século XX e o ensino médio: entre a formação profissional e o ensino propedêutico

As reformas educacionais ocorridas no Brasil ao longo do século XX se deram num contexto de profundas transformações políticas e econômicas, cuja origem remonta às décadas finais do século XIX, em que se veem acontecimentos históricos importantes como a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República e, ainda, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho com a introdução da mão de obra imigrante e do regime de trabalho assalariado que, combinados aos desdobramentos da Revolução Industrial iniciada na Inglaterra e estendida ao resto do globo terrestre, alavancaram a necessidade de reestruturação produtiva do país.

Nesse período o Brasil torna-se um dos alvos da nova fase do capitalismo monopolista imperialista que, como visto anteriormente, encontrou nos países subdesenvolvidos um novo mercado a ser explorado. Essa expansão monopolista do capitalismo impôs ao Brasil a necessidade de redefinir sua política econômica mediante a reestruturação do sistema produtivo.

Na década de 1930, conforme destaca Ciavatta (2009), a industrialização²⁹ torna-se a base econômica do país, ao mesmo tempo em que se observa um contexto de crise das oligarquias e das mudanças políticas originadas com a Revolução. A autora destaca que o desenvolvimento industrial no início do século, segundo analistas da economia, teve como principal fator a cafeicultura, uma vez que a carência de mão de obra interna atraiu imigrantes, o que gerou excedentes que se canalizaram na indústria propiciando o seu crescimento, o que favoreceu a expansão do sistema bancário e estimulou a urbanização.

A industrialização nascente no país e a ampliação das influências externas dentro do processo de expansão do capitalismo internacional irão impor novas necessidades sociais, dentre as quais se destaca a preparação dos

²⁹ Ciavatta (2009, p. 191), destaca a industrialização brasileira na década de 1930, como “[...] um processo que envolve a produção de bens em unidades empresariais que empregam a manufatura, um avanço progressivo da tecnologia e da divisão técnica e social do trabalho, a introdução de medidas organizacionais que elevem a produtividade, o assalariamento e a conseqüente formação de uma classe trabalhadora urbana”.

trabalhadores a qual se inicia com a educação escolar básica e se estende com os cursos técnico-profissionalizantes e superiores.

Todavia, conforme destacam Nascimento (2007) e Santos (2011), mesmo com as transformações econômicas e políticas do final do século XIX e início do século XX, o Brasil só dará alguns avanços no ensino secundário a partir da década de 1930, quando o país passa a adotar o modelo econômico centrado na indústria urbana em detrimento do modelo agro-exportador. De acordo com autores, a partir da década de 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder intensificou-se no Brasil o processo de consolidação da ordem econômico-social capitalista, impulsionada pela expansão da industrialização e pelas transformações ocorridas na sociedade brasileira, em que se destaque o aumento significativo da população urbana do país, o que supõe novas demandas à formação e preparação dos indivíduos para sua inserção no mundo produtivo. No entanto, Nascimento (2007) destaca que,

A economia brasileira, dependente do capitalismo internacional, consolidou-se mantendo a tendência de concentração de renda, prestígio social e poder em determinados estratos sociais e regiões do país de importância estratégica para o centro hegemônico dominante, conservando uma grande parcela da população nacional historicamente excluída de participação na ordem econômica, política e social, mesmo depois de a produção do país ter atingido um alto grau de crescimento e sofisticação (NASCIMENTO, 2007, p. 79).

Como se constata, a economia brasileira tem seu desenvolvimento a partir do século XX seguindo os mesmos princípios que nortearam a consolidação do sistema de produção capitalista no século XIX, que reforçam a propriedade privada, a divisão social de classes e a acumulação de capital. Essas características serão percebidas ao longo da história da educação brasileira nos dados que revelam o acesso da população à escola e nas lutas pela universalização do ensino básico, nos quais ficam evidentes que a educação básica como se configura na atualidade tem sido resultado de grandes esforços para se diminuir o fosso que separa a qualidade ofertada na educação da elite daquela que se constata na educação da classe trabalhadora.

Com a reprodução do capital internacional no Brasil por meio da industrialização, o país se deparou com a necessidade de criar um sistema local de

produção e transmissão do conhecimento que propiciasse um desenvolvimento científico e tecnológico, até então inconsistente. Assim, a modernização da sociedade brasileira gerada pelo aceleração do processo de industrialização e urbanização do país favoreceu a necessidade de se investir na formação escolar para todas as classes.

Saviani (2010), ao contextualizar o impacto da industrialização brasileira ocorrida a partir da Revolução de 1930 nas decisões políticas tomadas pelo governo Vargas, aponta que as transformações pelas quais passaram as estruturas sociais e políticas no Brasil nesse período são resultado do desenvolvimento do capital gerado pelo modo de produção capitalista, que como já visto, se consolidou a partir da Revolução Industrial. Para o autor,

[...] do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente dessa análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou a deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura (SAVIANI, 2010, p. 191).

A este respeito, Nascimento (2007, p. 80) destaca que, “Com o crescimento urbano surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão de obra qualificada”, levando as elites intelectuais e dirigentes políticos a se mobilizarem para reivindicar reformas e expansão do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, destaca Ciavatta (2009):

A escola brasileira, para atender ao desafio de “regenerar” a nação, necessitava, do ponto de vista dos intelectuais da época, de uma transformação radical nos objetivos, nos conteúdos e na função social. Aos poucos, difundia-se a ideia de que a educação formaria o homem brasileiro se o transformasse num elemento de produção, necessário à vida econômica do país. Criticava-se o ensino livresco como inadequado à prosperidade nacional, que requeria um ensino técnico-profissional capaz de formar a mão de obra nacional e tornar a civilização brasileira moderna, progressista e, portanto, eminentemente “prática” (CIAVATTA, 2009, p. 221).

A análise de dados referentes à intensidade do processo de industrialização no Brasil no período de 1929 a 1957, realizada por Santos (2011), demonstra que o país experimentou altas taxas de crescimento no setor industrial.

Destaca o autor, que esse modelo não somente provocou mudanças estruturais no Estado que teve de estabelecer nova forma de organização para se articular a essa lógica desenvolvimentista, como desencadeou a necessidade de se adotar novas estratégias para preparação da força de trabalho. Nesse sentido, recai sobre a escola uma nova função diante da demanda do mercado de trabalho e, para reestruturar e organizar o sistema educacional brasileiro era necessário ao Estado adotar medidas que assegurassem as condições mínimas para o crescimento econômico do país.

Cabe destacar que, a partir da década de 1930, são adotadas medidas importantes para a criação de um sistema nacional de educação, como a criação do Ministério da Educação e Saúde. As mudanças que começam a ser implementadas no ensino brasileiro na década de 1930 tem sua origem nas reformas implantadas isoladamente em alguns estados brasileiros na década de 1920³⁰. Essas transformações implicaram, por um lado, em disputas ideológicas e políticas e, por outro, em normatização da estrutura e funcionamento do ensino no Brasil. Como aponta Saviani (2010),

[...] foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivo do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial (SAVIANI, 2010, p. 193).

Percebe-se que o contexto das transformações políticas e econômicas instaladas no Brasil a partir do crescimento do processo de industrialização foi propício às discussões entre os intelectuais na defesa da educação, tanto no que se refere à necessidade de universalização do ensino como forma de se garantir a formação básica dos brasileiros para serem inseridos no novo modelo de vida

³⁰ Conforme destaca Aranha (1996), na década de 1920 vários Estados Brasileiros empreenderam reformas educacionais implantadas pelos expoentes do movimento da Escola Nova, tais como as reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Cassamanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928).

produtiva, quanto no que se refere à oportunidade para que os ideais dos educadores representantes da Igreja Católica pudessem se consolidar com a formulação das políticas públicas educacionais.

A respeito dessas disputas ideológicas e políticas que se travaram no interior das discussões sobre as políticas públicas a serem implementadas no campo da educação, Nascimento (2007) destaca que,

No setor educacional, essas lutas foram travadas entre os grupos dos renovadores da educação, os “pioneiros”, na defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os “conservadores” representados pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), diferenciada para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc. (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Observa-se que as reformas educacionais sempre foram precedidas de grandes embates teóricos e ideológicos, visando sempre à manutenção dos interesses das classes dominantes. Essas disputas repercutem na elaboração das políticas públicas e na sua execução, determinando a organização do sistema educacional desde as esferas normativas até o chão da escola. Isso pode ser percebido nas normas que regem o ensino, nas diretrizes curriculares da educação nacional, na elaboração de propostas de governo e na própria proposta pedagógica das escolas.

Visando ao aprimoramento do sistema educacional brasileiro, a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, são editados pelo então ministro da pasta Francisco Campos vários atos normativos para a educação nacional. Saviani (2010) destaca que a Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, constituiu-se num conjunto de sete decretos que levaram o novo governo a tratar a educação como uma questão nacional. São eles:

- a) Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

- c) Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto nº. 20. 158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto nº. 21.241, de 4 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Como se pode observar, o governo brasileiro em nome do desenvolvimento econômico é levado a adotar medidas legais visando à regulamentação e reforma do ensino, tornando evidentes as influências das forças econômicas sobre as forças políticas, as quais por meio de regulamentações deram novo formato à educação do país.

Diante das normatizações propostas pela Reforma Francisco Campos destacam-se as que se referem à organização do ensino secundário e ao ensino comercial. No primeiro caso, o Decreto nº. 19.890, de 18/04/1931, organizou o ensino secundário em dois cursos seriados: o fundamental, com duração de cinco anos e o complementar, com duração de dois anos. Para ingressar no ensino secundário era necessário que o candidato prestasse um exame de admissão e, de acordo com o artigo 21 do referido Decreto, provasse por meio de certidão de registro civil, ter a idade de 11 anos ou que a fosse completar até 30 de junho do ano em que requeresse a inscrição. Nessa formatação, a etapa fundamental se encarregava de fornecer uma formação básica geral, enquanto que na complementar eram oferecidos cursos propedêuticos articulados ao ensino superior. Assim, os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior deveriam cursar, obrigatoriamente, a etapa complementar do ensino secundário.

Por sua vez, o ensino técnico comercial regulamentado pelo Decreto nº. 20. 158, de 30/06/1931 era formado por um curso propedêutico com duração de três anos e cursos técnicos (de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor,

atuário e de perito) com duração de dois a três anos, de um curso superior de administração e finanças com duração de três anos e de um curso elementar de auxiliar do comércio com duração de dois anos.

O que se observa na organização do ensino secundário proposta por Campos é a existência de um dualismo entre o ensino propedêutico e o profissional e a limitação de sua abrangência em virtude da exigência dos exames de admissão. Tais medidas adotadas nos Decretos ainda que visassem dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo um currículo seriado e tornando a frequência ao curso obrigatória, não foi suficiente para dar conta da demanda por formação imposta ao país naquele momento. Como assinala Nascimento (2007),

A Reforma de Francisco Campos, apesar do aspecto positivo de ter organizado o ensino secundário, esteve aquém das expectativas para o período pós-1930, que experimentou um crescimento vertiginoso da população nas cidades e das indústrias. O caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Se, por um lado, o país começava a despertar em relação à necessidade de oferta de ensino universal, laico e gratuito, como defendiam os intelectuais no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, por outro lado, as medidas normativas reforçaram a existência de um sistema de ensino público excludente e elitista ao impor como condição de acesso ao ensino secundário a aprovação em exame de admissão e ao adotar como base de seu currículo um ensino extremamente enciclopédico.

Há de se destacar a importância da Reforma Francisco Campos no processo histórico da educação brasileira. Todavia, seus benefícios, do ponto de vista da necessidade de universalização do ensino, ficaram restritos a uma parcela insignificante da população brasileira, ao mesmo tempo em que a organização do ensino secundário reforçou a diferença entre a formação da elite brasileira, que se dava nos institutos superiores e a formação do restante da população que nem sequer tinha acesso garantido ao ensino primário.

A organização do ensino secundário proposta por Campos irá perdurar até o ano de 1942 quando o então Ministro da Educação Gustavo Capanema inicia a reforma de algumas etapas do ensino chamando-as de Leis Orgânicas do Ensino.

Estas estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, agrícola e normal.

Por meio do Decreto-lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário – esta etapa de ensino foi organizada em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos, sendo que este último compreendia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Nesse sentido, o curso colegial substituiu os cursos complementares, adotando como um dos seus objetivos preparar intelectualmente os estudantes para ingressarem em “estudos mais elevados de formação especial” (BRASIL, 1942a), isto é, servir de base para o ingresso no ensino superior. O ensino médio, hoje a última etapa da educação básica, tem a sua origem nessa reforma e, de maneira não muito diferente, continua a reproduzir a dualidade entre o ensino técnico-profissionalizante e o ensino propedêutico, como se discutirá mais adiante.

Cabe destacar que as reformas propostas por Capanema mantinham o espírito da Constituição de 1937 no que se referia à educação secundária, sendo que permanecia o dualismo entre o ensino propedêutico, destinado à preparação do jovem para prosseguir nos estudos posteriores, e o ensino profissional, destinado à preparação de mão de obra para o mercado. A Constituição de 1937 estabelecia que “O ensino pré-vocacional profissional **destinado às classes menos favorecidas** é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.” (BRASIL, 1937) (grifos nossos), o que deixa evidente a visão elitista do governo brasileiro quanto à formação de seu povo, reforçando a diferença entre o ensino destinado à formação da elite e o ensino destinado à formação dos trabalhadores do comércio e da indústria.

A este respeito, Nascimento (2007, p. 81) destaca que a reforma Capanema não passou de “[...] uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares”.

Kuenzer (1997), afirma que essa reforma, ao mesmo tempo em que conferiu importância estratégica ao sistema educacional brasileiro, reafirmou a dualidade, uma vez que o acesso ao ensino superior continuava ocorrendo em decorrência do domínio de conteúdos gerais das letras, ciências e humanidades,

únicos considerados válidos para a formação da classe dirigente, e que integravam indiscriminadamente o currículo do ensino ginasial.

A Constituição de 1937 estabeleceu, ainda, que as indústrias e sindicatos econômicos criassem, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou associados. Assim, junto às medidas adotadas por Capanema, destacam-se a expedição do Decreto-Lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (atualmente Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) – e do Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial.

Mais tarde, em 1946, é criado por meio do Decreto-Lei nº. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, destinado a ofertar cursos voltados ao trabalho no comércio e, ainda, “cursos de continuação ou práticos e de especialização para os empregados adultos do comércio, não sujeitos à aprendizagem” (BRASIL, 1946), conforme previsto no Artigo 1º da referida norma.

A respeito dessas medidas, Kuenzer (1997) destaca que,

Esta separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma Taylorista/Fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementa com a criação dos cursos do SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada (KUENZER, 1997, p.14).

Observa-se, portanto, que as medidas adotadas pelo governo brasileiro na Era Vargas e posterior a ela, objetivaram criar um sistema educacional que atendesse às demandas de formação e qualificação da mão de obra necessária ao setor industrial, responsável pela produção das mercadorias e ao setor comercial, sem o qual não haveria o consumo dos bens produzidos. Essas medidas demonstram que a educação, mais uma vez, teve que adaptar-se às exigências do mercado de trabalho e que lhe cabe a responsabilidade pela preparação da mão de obra que vai favorecer a produção em massa e alavancar o crescimento econômico do país.

A criação do SENAI e do SENAC demonstra, por outro lado, que o governo brasileiro prefere repassar ao setor privado a responsabilidade pela qualificação e formação técnica dos trabalhadores. Conforme Nascimento (2007),

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946, marcaram o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria, tendo em vista, que o Estado não tinha recursos para equipar adequadamente as suas escolas profissionais (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

A Reforma Capanema merece, ainda, um destaque importante, pois, na regulamentação do ensino secundário deixou evidente a concepção do Estado ao tratar de forma desintegrada o ensino secundário propedêutico e o ensino técnico-profissional, o que se constata na edição de decretos diferentes para tratar dessas formas de ensino. Por meio do Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, portanto, que antecede à reforma do ensino secundário, foi organizado o ensino industrial, compreendido como “[...] o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942b). No ano de 1943, foi editado o Decreto-Lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial, o qual tinha por finalidade formar os profissionais para desempenhar atividades específicas no comércio, assim como formar aqueles que atuavam em funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.

No que se refere ao ensino industrial, por sua oferta se caracterizar como uma resposta à demanda do processo de industrialização crescente no país, vale acrescentar que, entre as finalidades específicas quanto à preparação profissional do trabalhador, destaca-se: “Art. 4º [...] 2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade” (BRASIL, 1942b).

Ora, o que se observa é um ajuste do ensino à lógica capitalista de produção em que se torna necessário formar o trabalhador para que desempenhe suas atividades de acordo com os novos métodos da indústria, de maneira rápida e

eficiente. Ao trabalhador cabe, portanto, apropriar-se das técnicas produtivas e fornecer uma mão de obra que favoreça a produção em massa e, dessa forma, o crescimento econômico do país e o enriquecimento dos industriais.

Diante das mudanças históricas e políticas vividas no Brasil no século XX vale ressaltar, ainda, a promulgação da Constituição de 1946, que tornou o ensino primário obrigatório e gratuito e conferiu à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Em decorrência dessa competência, conforme destaca Saviani (2008), o ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores das mais variadas tendências, a qual elaborou um anteprojeto de lei que após passar por algumas modificações pelo ministro, resultou no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encaminhado pelo Presidente da República à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948³¹.

Foi necessário mais de uma década para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fosse aprovada em virtude das disputas partidárias que se travaram no Congresso Nacional. Saviani (2008, p. 34), destaca que em relação à tramitação do projeto de lei na Câmara, o “[...] aspecto político-partidário foi decisivo no posicionamento tomado pelos deputados” e, considera que “[...] o texto convertido em lei representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa”. Prevalecendo, portanto, “a estratégia da conciliação” (Id. Ibid., 2008, p. 46).

De fato, a aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, representou o esforço político do Senado Federal na busca pela conciliação entre os interesses partidários em jogo, ainda que o texto aprovado não atendesse plenamente ao que desejavam esses grupos. Conforme destaca Saviani (2008),

Portanto, o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação. Daí, por que não deixou de haver

³¹ A respeito da tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Congresso Nacional ver Saviani (2008): *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*.

também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como o eram as críticas estribadas na estratégia do “liberalismo” (SAVIANI, 2008, p. 49).

Compreende-se, nesse contexto, que a educação constitui-se num campo de disputas ideológicas que representam os interesses das elites que definem os rumos políticos e econômicos do país, ficando visível, novamente, durante o período em que o projeto da LDB nº. 4.024/1961 tramitou no Congresso, as forças opositivas entre os grupos que defendiam, de um lado, o ensino público, laico, gratuito e obrigatório e, de outro, os que eram contra a ação do Estado na promoção da educação pública.

Mesmo considerando o caráter conciliador que a LDB nº. 4.024/1961 revelou em seu processo de elaboração, cabe destacar as mudanças que a nova lei impôs à organização da educação nacional, que passou a ser composta por três graus de ensino: o Grau Primário, o Grau Médio e o Grau Superior.

Conforme esta lei o ensino primário tinha duração de quatro anos, podendo estender-se a critério dos sistemas de ensino por mais dois anos e sua matrícula tornava-se obrigatória a partir dos sete anos. Já o ensino médio foi estruturado em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial com duração de três anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico-profissional (industrial, agrícola, comercial e normal).

A respeito da estrutura adotada na organização do ensino, em especial, no que se refere ao Grau Médio, Nascimento (2007) destaca que,

Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientela, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

A análise da atual organização do ensino médio no Brasil revela que situação semelhante continua ocorrendo, uma vez que essa etapa de ensino permanece sendo organizada de forma desintegrada, em que se observa, de um lado, o ensino médio regular e, de outro, o ensino médio de nível técnico-profissionalizante.

Todavia, houve um momento na história da educação brasileira em que se buscou uma nova configuração para o ensino médio. Com a aprovação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que alterou a Lei nº. 4.024/1961, a educação escolar se estruturou em ensino de 1º grau e ensino de 2º grau. O curso primário e o curso ginásial passaram a integrar o ensino de 1º grau com oito anos de duração e oferta obrigatória. Já o ensino médio passou a integrar o ensino de 2º grau com caráter profissionalizante.

Conforme estabelecia a lei, o currículo de ambos os graus de ensino era composto por uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo que esta última tinha por objetivo sondar as aptidões e iniciação para o trabalho no caso do ensino de 1º grau, e de fornecer habilitação profissional no ensino de 2º grau. Nesse caso, foi criado um sistema único para o ensino médio, que substituiu os sistemas propedêutico e profissionalizante, e pelo qual todos deveriam passar independentemente de sua origem de classe, a fim de obterem a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola.

Porém, essa reforma trouxe poucos avanços em virtude das condições estruturais e conjunturais em que se encontrava a educação no país, em que se destaque a falta de recursos humanos e materiais, fatores indispensáveis para a implantação do ensino médio profissionalizante. Conforme Nascimento (2007),

A Lei de Diretrizes e Bases de Ensino do 1º e 2º graus, apresentada em 1971 (Lei 5692/71), ao pretender dar uma habilitação profissional aos concluintes do Ensino Médio teve uma nova função social: a de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores. A lei pretendia que o Ensino Médio tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional. Pretendia-se também, adotar o ensino técnico industrial como modelo implícito do Ensino Médio. No entanto, mantinha-se como objetivo do Ensino Médio a função propedêutica de preparar os candidatos para o ensino superior (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Como se observa, o modelo de ensino médio adotado na Lei nº. 5.692/1971 não propiciou a construção de uma identidade para este nível de ensino, que mesmo sendo concebido no texto legal sob uma determinada finalidade, nesse caso, a de fornecer uma habilitação profissional, continuou preparando para o ingresso no ensino superior. Se por um lado, a nova configuração do ensino de 2º grau buscava dar uma resposta ao mercado de trabalho quanto à necessidade de

fornecimento de mão de obra qualificada, por outro encontrava grandes dificuldades em concretizar o projeto de um ensino profissionalizante. Não houve, como se observa até os dias atuais, a universalização do ensino médio, e os avanços que se conquistaram no percurso da história da educação brasileira ainda não foram suficientes para estruturar de modo satisfatório essa etapa de ensino.

Nesse sentido, a desejada generalização do ensino médio profissionalizante não obteve êxito no Brasil em razão de vários fatores, em que se destaquem: a resistência da burocracia educacional à implantação da Lei nº. 5.692/1971, por esta não ter levado em consideração a falta de recursos humanos e materiais das escolas; o aumento significativo do número de alunos matriculados no ensino médio; a necessidade de novos currículos e de cooperação entre escolas e empresas; as dificuldades em identificar as reais demandas do mercado de trabalho; a necessidade e insuficiência financeira para construção e/ou adaptação de escolas, além da formação de professores e outros profissionais para os novos cursos.

O insucesso na implantação do ensino de 2º grau profissionalizante levou o governo brasileiro a alterar, no ano de 1982, os dispositivos da Lei nº 5.692/1971 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Assim, por meio da Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982, a escola única de profissionalização obrigatória foi extinta, voltando a vigorar a concepção de ensino médio vigente antes de 1971, organizado numa escola dualista, que oferta de um lado um ensino propedêutico e de outro, um ensino profissionalizante.

Essa configuração do ensino de 2º grau será alterada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no ano de 1996, depois de decorrida quase uma década da promulgação da Constituição Cidadã de 1988. Como se verá a seguir, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, introduzirá alterações na organização da educação nacional, entre elas, as que se referem ao ensino médio e ao ensino técnico-profissional.

3.2 A organização do ensino médio a partir da Lei nº 9.394/96

Como se viu na discussão anterior, a oferta do ensino médio no Brasil foi marcada por seu caráter dualista no que se refere à formação do estudante. Por

um lado, buscava-se a formação propedêutica, preparando o estudante para o prosseguimento em estudos posteriores e, por outro, ofertava-se um ensino profissionalizante às camadas mais populares, de modo a atender às necessidades de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

No contexto das normatizações do ensino, verifica-se que estas exercem importante impacto na elaboração e implementação das políticas públicas governamentais, por se configurarem na base jurídica que deve orientar os planos de governo e as ações deles desencadeadas. Nesse sentido, as políticas implementadas para o ensino médio no Brasil, sofrerão novos impactos a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, uma vez que tornou necessária a reestruturação do ensino mediante a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

De fato, tal necessidade justificou-se pelas mudanças que são apresentadas na carta magna em relação aos princípios que devem nortear a educação, que passa a ser um direito social, bem como pelo papel atribuído ao Estado na oferta e manutenção do ensino, em que se destaquem a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio.

A nova constituição, em conformidade com a realidade política e econômica em que vive o país nesse período, estabelece como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil os valores sociais do trabalho. Como desdobramento afirma em seu Art. 205 que a educação será desenvolvida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988) (grifos nossos).

Torna-se explícita no texto legal a incumbência atribuída à educação escolar na preparação do indivíduo para o trabalho. Sem a passagem pela escola o trabalhador não possuiria qualificação adequada para atender às expectativas das empresas quanto à produtividade, competitividade e qualidade de seus serviços e produtos, sendo que a aquisição dos conteúdos escolares básicos representaria um dos fatores que levariam o trabalhador a dominar as novas técnicas de produção e a inserir-se de forma eficiente na engrenagem do mundo produtivo.

Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96 é elaborada para atender, por um lado, as determinações constitucionais e, por outro, as exigências sociais, políticas e econômicas que demandam da educação escolar uma nova formatação e do Estado um novo posicionamento diante da oferta obrigatória e gratuita do ensino.

Destaque-se, conforme discutido anteriormente, que no período em que a nova LDB é discutida e aprovada, o Estado passa por profundas mudanças em sua estrutura caracterizadas pelas medidas adotadas no Governo FHC visando ajustar a economia do país ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização, que revela uma “subordinação consentida e associada ao grande capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

As mudanças ocorridas na era FHC não se restringem somente aos aspectos econômicos e políticos, elas incidem significativamente na educação. Dessa forma, torna-se necessário ajustar o ensino às novas determinações políticas mediante uma nova lei que estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional. Inicia-se, portanto, um longo período de debates e embates, até que o texto legal, atendendo aos interesses do governo e estando adequado às novas demandas econômicas, possa ser aprovado.

As reformas educacionais do governo Cardoso se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização. A proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que esse não tinha (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

Com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 são introduzidas importantes mudanças na estrutura do ensino. A educação escolar passa a ser constituída de dois níveis: a educação básica e a educação superior, sendo a primeira formada por três etapas de ensino, a saber: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O artigo 22 da referida lei define que a educação básica tem por finalidades: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e **fornecer-lhe meios para progredir no trabalho** e em

estudos posteriores” (BRASIL, 1996) (grifos nossos). Atrelado a essas finalidades, o inciso II do artigo 27, ao tratar das diretrizes que deverão nortear os conteúdos curriculares da educação básica, destaca entre outras a “orientação para o trabalho”.

Entre as finalidades do ensino médio previstas no artigo 35 da LDB, destaca-se “**a preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, **de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação** ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996) (grifos nossos).

Observa-se que a LDB busca em seu conjunto manter uma coerência conceitual quanto aos princípios e finalidades da educação básica, de maneira que se possa da educação infantil ao ensino médio, organizar o ensino em bases comuns, dentre as quais se destaca a formação para o trabalho. Essa preparação encontra-se ancorada no inciso XI do artigo 3º da referida lei, que estabelece: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996). Dessa forma, é possível compreender que as políticas curriculares para o ensino deverão levar em consideração a dinâmica do mundo do trabalho, suas transformações e implicações na forma como as sociedades se organizam, bem como a relação que estabelecem com a educação escolar e as práticas sociais.

No que se refere à preparação básica do estudante de ensino médio para o trabalho, Ramal (1999) afirma que:

A “preparação básica para o trabalho” não se confunde com as habilitações profissionais, obrigatórias na Lei 5692/71 e facultativas na 7044/82, o que constitui mudança estrutural decisiva na organização dos cursos. A LDB acena essa separação quando enuncia que o educando poderá ser preparado para o exercício de profissões técnicas, desde que se atenda a formação geral. Tal tendência é concretizada no Decreto 2.208/97, que determina que “a educação profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio” (RAMAL, 1999, p. 13).

De fato, a LDB previa no § 2º do art. 36³², que o ensino médio poderia preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas, desde que atendida a

³² O § 2º do art. 36, da Lei nº 9.394/96, foi revogado em 2008 pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar,

formação geral do educando. Porém, no entendimento da lei não seria objetivo do ensino médio a formação profissional, uma vez que esta etapa da educação básica, conforme inciso I, do artigo 35, tem por finalidade “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996), mantendo, dessa forma, seu caráter propedêutico na preparação para o ingresso no ensino superior e consolidando a separação da educação profissional da educação básica.

Essa concepção dualista, conforme apontado por Ramal (1999) é reafirmada no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDB, ao tratar da educação profissional, desvinculando-a do ensino médio. A formação apontada pelo Decreto segue na direção dos princípios adotados pelo governo FHC em consonância com as diretrizes dos mecanismos internacionais, cuja finalidade é a preparação do trabalhador para desempenhar com flexibilidade seu papel nos processos produtivos. Dessa forma, o art. 1º do referido decreto, estabelece os objetivos da educação profissional:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Ciavatta e Ramos (2011) destacam que a educação profissional é reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora, como uma alternativa ao nível superior. Afirmam que a perspectiva formativa adotada nesse decreto subordina-se, como as demais políticas públicas do governo FHC, aos ditames do mercado, revelando o caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade.

institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Discutindo a política de educação profissional do governo FHC expressa no Decreto nº 2.208/97 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, instituídas pelo Parecer nº 16/99 e pela Resolução nº 04/99, ambos do Conselho Nacional de Educação, Frigotto e Ciavatta (2003) analisam que,

No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p 119).

A coerência da crítica empreendida pelos autores pode ser constatada mediante a análise do próprio discurso normativo do Conselho Nacional de Educação contido no Parecer nº 16/99, que reitera a independência entre o ensino médio e o ensino técnico:

A independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB nº 17/97, é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação (BRASIL, CNE/CEB, 1999, p. 575).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) analisam o impacto do Decreto nº 2.208/97 na concepção dualista de educação, afirmando que:

A regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto n. 2.208/97. Com efeito, este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

Nesse sentido, o decreto visava a atender às demandas de um trabalhador qualificado e dotado de competências profissionais para se adaptar com flexibilidade aos novos modelos de produção. Portanto, conforme afirmam Ciavatta e Ramos (2011),

Em síntese, centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Os efeitos do Decreto nº 2.208/97 perdurarão até o ano de 2004 quando o mesmo será revogado pelo Decreto nº 5.154/04, de 23/07/2004. Realizando uma análise acerca do processo contraditório da revogação do Decreto de 1997 e a construção do Decreto de 2004, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), destacam o contexto político em que isso ocorre. Os autores recordam que no início de 2003, reacende-se a expectativa por mudanças nos rumos do país, com a eleição do presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular. O compromisso de Lula com os educadores progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/97, “[...] é marcado por um processo polêmico envolvendo educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26), o qual retoma as disputas ideológicas na definição de uma nova política para a educação profissional que esteja em consonância com a LDB no que se refere à sua articulação com o ensino regular.

Todavia, afirmam os autores, que transcorridos dois anos do governo Lula, não são observadas mudanças estruturais na oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, pois o governo torna-se “[...] a expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (Id. Ibid., 2012, p. 26), por isso é possível afirmar que,

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em

termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional (Id. Ibid., 2012, p. 26).

Apesar das contradições existentes no processo de elaboração das novas diretrizes para a educação profissional, marcadas por disputas ideológicas entre diferentes esferas e agentes sociais, e que resultaram no Decreto nº 5.154/04, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), chamam a atenção para o fato de que em sua concepção original o novo Decreto tenta resgatar a consolidação da base unitária do ensino médio, considerando a diversidade que caracteriza a realidade brasileira, e abrindo a possibilidade para a ampliação dos objetivos dessa etapa de ensino, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.

Kuenzer (2007) empreende uma análise sobre o Decreto nº 5.154/04 do ponto de vista prático, isto é, considerando em que medida os seus objetivos se traduziram em ações concretas na oferta de um ensino médio integrado, destacando que a falta de recursos do governo federal visando subsidiar financeiramente as experiências de implantação dessa política na esfera educacional pública, demonstra o pouco empenho governamental em concretizar os pressupostos do referido decreto, fazendo com que apenas experiências isoladas tenham sido colocadas em curso, a exemplo do que ocorreu no estado do Paraná, a partir de 2004. Analisa, ainda, como as políticas educacionais para o ensino médio implantadas a partir do decreto de 1997, cujos desdobramentos continuaram mesmo com o decreto de 2004, se sujeitaram aos interesses dos setores privados de educação e de oferta de cursos profissionalizantes.

A autora destaca que o Decreto nº 5.154/04, não foi capaz de revogar os mecanismos que permitiam o financiamento de ações privadas de formação mediante a utilização de recursos públicos e, nesse sentido, o que se observa a partir das informações disponíveis nos diferentes sistemas de controle do financiamento público, é a “[...] manutenção do verdadeiro balcão de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de educação profissional, a partir do decreto 2.208/97” (KUENZER, 2007, p. 501).

Nesse sentido, conclui a autora:

O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação

conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (Id. Ibid., 2007, p. 501).

Se por um lado, conforme aponta a autora, as políticas de financiamento da educação profissional, continuaram a reproduzir os mesmos mecanismos adotados na gestão do governo anterior, com a redução da oferta de cursos profissionalizantes pelo Poder Público e seu aumento pelo setor privado, por outro, o novo decreto trouxe a possibilidade de pensar uma educação profissional articulada ao ensino médio.

Nesse sentido, foi preciso realizar as atualizações na LDB visando a assegurar no dispositivo legal, a possibilidade de oferta de educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio, uma vez que se pretende superar a dualidade em que se estruturou essa etapa de ensino no Brasil. Diante dessa necessidade foi promulgada no ano de 2008 a Lei nº 11.741/08, que alterou dispositivos da LDB para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

Entre as alterações que essa Lei inseriu na LDB, cabe destacar que o Capítulo II (Da Educação Básica) do Título V (Dos Níveis e Modalidades de Ensino) passou a ser acrescido da Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Essa mudança na Lei visa a reconhecer e permitir que o estudante do ensino médio, atendida sua formação geral, possa ser preparado para o exercício de profissões técnicas.

Conforme destaca Kuenzer (2010),

A justificativa para esta proposição, reconhecida a centralidade da categoria trabalho nos processos de formação humana, nas dimensões ontológica, epistemológica e histórica, fundamenta-se na compreensão de que a formação geral e a educação profissional, desde que compreendidas como articulação entre ciência, cultura e trabalho, na perspectiva da politecnicidade, não se opõem, mas, contrariamente, se integram e, nesse sentido, asseguram melhor qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho. Assim, desde que observadas as finalidades da educação básica, a integração entre educação geral e profissional pode ser tratada como uma modalidade do ensino médio, a atender as especificidades dos jovens que já trabalham (KUENZER, 2010, p. 864-865).

A possibilidade de articulação a que se refere a autora está prevista no artigo 36-B, da LDB, alterada pela Lei nº 11.741/08, que estabelece a forma como a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida: “I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 2008). No que se refere à educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, o artigo 36-C estabelece que a mesma seja desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso [...]. (BRASIL, 2008).

Analisando o contexto da Lei nº 11.741/08 e a forte pressão, tanto dos organismos internacionais, como o Bando Mundial e o Fundo Monetário Internacional, quanto dos empresários brasileiros para que o governo adote políticas públicas visando à preparação do jovem para o mercado de trabalho, constata-se que a possibilidade de integração da formação profissional ao ensino médio procura atender a essa demanda da sociedade, haja vista que, os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional, habilitando ao prosseguimento de estudos na educação superior. O parágrafo único do artigo 36-D da LDB torna clara a pretensão de qualificação do estudante para o trabalho:

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 5.154/04 e a Lei nº 11.741/08 representam, ainda que com duras críticas, um passo importante na busca pela reformulação da estrutura do ensino médio brasileiro, pois torna possível a adoção de políticas públicas educacionais que integrem o curso técnico de nível médio ao ensino médio. Todavia, as mudanças conceituais no texto da lei possuem um significado e um desafio para

além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implicam um compromisso político, teórico e prático na construção de uma articulação e uma integração entre o trabalho como princípio educativo e a ciência como instrumento de criação e recriação da natureza na formação do estudante do ensino médio, de maneira que se possa superar a dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional nessa etapa da educação básica.

3.3 A formação para o trabalho nas novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio

As políticas públicas educacionais no Brasil, implantadas principalmente a partir da década de 1990, têm priorizado, entre outras medidas, a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para orientar e fornecer parâmetros comuns às escolas públicas do país na tarefa de construir e pôr em prática seus currículos. Conforme Ciavatta e Ramos (2012, p. 11) “Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação” e, nesse sentido, constituem-se em instrumento norteador das concepções e das práticas educacionais.

As diretrizes curriculares nacionais no país passam a exercer um papel importante na organização da gestão do trabalho pedagógico das escolas a partir das políticas adotadas pelo governo FHC, em que a regulação curricular representa uma forma de articulação das reformas internas educacionais com as reformas internacionais.

Lopes (2008) apresenta uma importante contribuição para a análise de como as reformas curriculares empreendidas no Brasil se articularam com o movimento internacional de reformas políticas adotadas pelos países capitalistas em desenvolvimento. Ela destaca a crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial (BIRD) e Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo a autora,

[...] parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado (Lopes, 2008, p. 21).

Prova disso se encontra no documento *Estratégia de Parceria de Países (CPS) para a República Federativa do Brasil – Exercícios Fiscais 2012 a 2015*, elaborado pelo Banco Mundial no ano de 2011. Esse documento apresenta, em linhas gerais, uma análise dos resultados da CPS anterior e as estratégias de parceria propostas pelo Grupo Banco Mundial, organizadas em quatro grandes objetivos: “1- Aumentar a eficiência dos investimentos públicos e privados; 2. Melhorar a prestação de serviços públicos para famílias de baixa renda; 3. Promover o desenvolvimento econômico regional; e 4: Melhorar a gestão sustentável de recursos naturais e a resiliência ao clima” (BANCO MUNDIAL, 2011).

Na análise da CPS anterior, o Banco Mundial destaca que a mesma

[...] contribuiu para a geração de resultados positivos na educação em linha com as prioridades do governo para o setor, que enfocou (a) a liberação de restrições de financiamento para os pobres (acesso), (b) a melhoria da qualidade, e (c) o monitoramento do desempenho. [...] Além disso, em termos de acesso, o Banco Mundial tem apoiado a elaboração e a implementação das políticas de desenvolvimento da primeira infância com um enfoque em: i) funções básicas normativas e de supervisão (definição de diretrizes de currículos do desenvolvimento da primeira infância (ECD), qualidade dos professores e padrões de instalações). [...] A IFC (Corporação Financeira Internacional), por sua vez, tem apoiado a educação de adultos como uma forma de aumentar a renda (pessoas formadas com qualificações técnicas e profissionais podem duplicar ou triplicar a renda) e melhorar a produtividade em nível de empresas (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 144) (grifos do original).

Ciavatta e Ramos (2012) destacam que no conjunto das políticas curriculares adotadas no país encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que seguiram a mesma linha adotada por países como Espanha, Inglaterra e País de Gales no que se refere, por exemplo, à introdução dos temas transversais nesses referenciais. Segundo as autoras, “Em nosso país, também a interdisciplinaridade e o currículo por competências são propostos para o ensino médio e as diretrizes da educação profissional se basearam em competências” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Conforme analisam as autoras, a UNESCO exerceu forte influência sobre esse movimento de reformulação das diretrizes curriculares, sobretudo, com a publicação do relatório Jaques Delors (1998), resultado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, em que foram formulados os

quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Analisando o impacto dessas diretrizes em nosso país, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que,

No Brasil, as DCNEM e as DCNEP, ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

A determinação de se elaborar diretrizes curriculares nacionais para a educação básica no país está prevista na LDB, a qual estabelece no artigo 9º, inciso IV, que:

A União incumbir-se-á de: [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A estrutura educacional nacional conta com um Conselho Nacional de Educação normatizado pela Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sendo citado no artigo 9º, parágrafo primeiro da LDB nº 9.394/1996: “Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” (BRASIL, 1996).

No desempenho de suas funções e visando a assegurar o cumprimento do dever legal da União quanto à política curricular nacional, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CEB nº 05/2011, sinalizando as concepções teórico-filosóficas que fundamentam a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicada no Diário Oficial da União em 31 de janeiro de 2012. Essa Resolução está em consonância com a LDB e atualiza as diretrizes curriculares de 1998 definidas pela Resolução CNE/CEB nº 03/1998, de 26/06/1998.

Conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 05/2011,

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (BRASIL, CNE/CEB, 2011, p. 2).

Assim, as novas demandas impostas à educação escolar decorrentes das transformações no modo de organização da vida social, exigem cada vez mais que a escola repense seu papel e sua forma de trabalhar com o conhecimento. Tal exigência estende-se a toda educação básica encontrando no ensino médio grandes desafios a serem superados na formação dos jovens, cujos interesses forjados por uma nova sociedade nem sempre são atendidos.

Em consonância com a LDB que estabelece em seu Artigo 1º, parágrafo 2º, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, reitera em seu Artigo 4º, inciso II, que os projetos político-pedagógicos das escolas que ministram o Ensino Médio, devem considerar as finalidades previstas na LDB para esta etapa da educação, dentre as quais se destaca a preparação básica para o trabalho.

Conforme se observa na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, assim estabelece o Artigo 4º:

As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): [...] II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, CNE/CEB, 2012, p. 1).

Sobre a preparação para o mundo do trabalho há de se considerar, ainda, o que estabelece a Lei nº 9.394/1996, em seu Artigo 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Ainda de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, art. 5º, inciso VIII, o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se,

entre outros aspectos, na “[...] integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, CNE/CEB, 2012, p. 2). A integração preconizada legalmente neste inciso é um desdobramento do princípio da vinculação entre a educação escolar, considerada como um dos processos formativos do homem³³, ao mundo do trabalho e às práticas sociais previsto de forma inédita na LDB de 1996, uma vez que este preceito legal não é mencionado nas LDB anteriores³⁴.

A própria Resolução esclarece em seu Art. 5º parágrafo 1º, como o trabalho é compreendido em seu contexto normativo: “O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (Id. Ibid., 2012, p. 2).

A relação entre trabalho e educação é observada no Parecer CNE/CEB nº 2/2012 que destaca:

[...] o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência” (BRASIL, CNE/CEB, 2011, p. 19).

Saviani (1997, p. 89) destaca o papel da escola frente ao processo histórico de produção da ciência, cabendo-lhe possibilitar que as novas gerações tenham acesso ao “saber sistematizado, metódico, científico”. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 05/2012 “a educação é um processo de produção e socialização da cultura e da vida, no qual se constroem, se mantém e se transformam

³³ Sobre os processos formativos do ser humano abrangidos pela educação, a própria Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 1º, sinaliza em que espaços estes processos se desenvolvem: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

³⁴ A primeira LDB brasileira – Lei nº 4.024, de 20/12/1961 – foi aprovada e promulgada somente em 1961, após treze anos de debate, em virtude de ter sido uma exigência prevista na Constituição de 1946. Em 1968 é sancionada a Lei nº 5.540, de 28/11/1968, que tratou especificamente do ensino superior, por isso chamada de lei da reforma universitária e em 1971 é sancionada a Lei nº 5.692, de 11/08/1971 que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º Graus, as quais foram revogadas pela atual LDB nº 9.394, de 20/12/1996.

conhecimentos e valores” (BRASIL, CNE/CEB, 2011, p. 10). Nesse sentido, o CNE por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2012 conceitua a ciência como “o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade” (BRASIL, CNE/CEB, 2012, p. 2).

A transformação da natureza e da sociedade é possível por meio da ação planejada do homem, que se sustenta em processos formativos, dentre os quais se destaca a educação formal. Assim, trabalho e educação se relacionam na dinâmica da vida social. Para Saviani (1997),

Dizer [...] que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 1997, p. 15).

Percebe-se que, tanto o discurso normativo, quanto o discurso teórico compartilham da mesma concepção do trabalho, destacando seu papel na constituição dos elementos que fundam a sociedade conferindo-lhe um caráter transformador da realidade.

No que se refere ao ensino médio³⁵, é necessário destacar que nesta etapa da Educação Básica a relação entre trabalho e educação escolar surge como imperativo, diferentemente da forma como é preconizada no ensino fundamental. De acordo com Saviani (2007),

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. [...] Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. [...] O

³⁵ De acordo com o Art. 35 da LDB nº 9.394/96, o ensino médio terá como finalidades: “I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996).

papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p. 160).

Percebe-se que o autor destaca a importância de se resgatar a unidade entre a teoria e a prática no ensino médio como condição necessária para que os estudantes desta etapa não apenas dominem os conteúdos básicos e gerais que favorecem o processo de trabalho na sociedade, mas compreendam como o conhecimento, isto é, a ciência (potência espiritual), se materializa no processo produtivo. “Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (Id. Ibid., 2007, p.160).

A preocupação em se recuperar a dimensão ontológica do trabalho na formação do estudante de ensino médio, articulando teoria e prática, se expressa nos esforços teóricos empreendidos por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Saviani (2003), que defendem um ensino médio organizado a partir de uma base unitária, em que a concepção e estruturação dessa etapa de ensino estejam fundamentadas na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, isto é, que seja adotada uma política pública de ensino médio integrado à formação técnica. Conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012),

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, **o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade** (Id. Ibid., 2012, p. 43) (grifos nossos).

A solução proposta pelos autores para se superar a dualidade estrutural no ensino médio, ainda que se configure numa política transitória, é viável e preserva a concepção de que é possível e necessário avançar na direção de construir uma sociedade na qual seja garantido aos jovens das classes menos favorecidas o direito de optar por uma profissão após a conclusão do ensino médio tecnológico ou politécnico, mas não profissionalizante no sentido estrito, da mesma forma que o fazem os jovens das classes privilegiadas economicamente.

No que se refere à base conceitual que deve nortear o trabalho pedagógico no ensino integrado, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), destacam que,

Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (Id. Ibid., 2012, p. 35).

O posicionamento dos autores demonstra a defesa por uma nova configuração do ensino médio, diferentemente da que se constata no Brasil desde a implantação do ensino secundário de caráter dualista no início do século XX, o qual se dividia em um ensino propedêutico para as classes privilegiadas e um ensino profissional para as classes subalternas. Essa proposta reside na necessidade de se superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cultura geral e cultura técnica, que na visão dos autores torna-se possível mediante a construção do ensino médio politécnico ou tecnológico unitário e universal, sem, no entanto, voltar-se para a formação profissional *stricto sensu*.

Na base da compreensão dessa nova configuração do ensino médio encontra-se a concepção de politecnia, entendida também como educação tecnológica³⁶, ou seja, uma educação que contribua para que os estudantes dominem os fundamentos científicos e tecnológicos das diferentes técnicas que caracterizam os processos de trabalho existentes na sociedade em determinado momento histórico. Segundo Saviani (2003),

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

³⁶Para Saviani (2003), apoiado em estudos de Manacorda, *educação tecnológica* é o termo que melhor traduz o significado marxista de politecnia ou de educação politécnica (MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991).

trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

O ensino médio organizado sobre o pressuposto da politecnicidade supõe um novo tratamento metodológico a ser dado às condições materiais da produção humana, uma vez que se torna necessário explicitar não somente como a ciência e a tecnologia se convertem em potência material no processo produtivo, mas como a cultura as influencia, ao mesmo tempo, em que por elas é influenciada. Todavia, há um longo percurso a ser percorrido até a implementação nacional de uma política de ensino médio integrado ao ensino técnico. Conforme aponta Moura (2010),

Essa é a perspectiva de médio e longo prazo a ser construída gradativamente, a utopia a ser alcançada. Para isso, é imprescindível que a sociedade brasileira a assuma como indispensável, levando o Estado a tomar a decisão política de realizá-la, o que demandará muito esforço e tempo — muitos anos, décadas talvez. Tal realização exigirá ações desenvolvidas a partir de um planejamento que contemple, além da concepção e dos princípios norteadores, dimensões como financiamento, infra-estrutura física, mútua colaboração entre os entes federados e as redes públicas, quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada (MOURA, 2010, p.3).

O debate acerca da construção de uma identidade unitária no ensino médio, que contemple nos processos formativos do estudante as construções históricas em que se dá a produção material da vida humana, não restrito à formação de competências para o mercado de trabalho, mas aberto à possibilidade de uma formação geral que permita o domínio dos conhecimentos e princípios que estão na base da organização dos processos produtivos da sociedade atual, constitui-se num horizonte teórico e prático a ser percorrido pelos educadores que lutam pela superação da dualidade estrutural que tem marcado as políticas públicas educacionais para o ensino médio no país.

Ainda com os desafios postos, tanto pelas concepções conservadoras, quanto pela ausência de financiamento público na implantação da política de ensino médio integrado, o debate está posto. Prova disso, pode ser constatado nas possibilidades previstas na LDB a partir de sua alteração pela Lei nº 11.741/2008,

bem como pelas novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, elaboradas pelo CNE em 2012. Embora seja visível a ausência de uma política pública por parte do governo brasileiro em promover a integração entre os sistemas de ensino na implantação de um ensino médio que supere a divisão técnica do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, transposta na educação pela dualidade entre o ensino médio profissionalizante e o ensino médio propedêutico é possível prosseguir com esse debate, pois o conhecimento dos princípios do ensino médio integrado é ponto de partida para a compreensão da nova realidade que se pretende construir na formação do estudante dessa etapa de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado acerca do ensino médio no Brasil, ao analisar os condicionantes sócio-históricos que influenciaram as políticas públicas adotadas na organização dessa etapa de ensino, trouxe reflexões acerca dos conceitos e princípios orientadores dos discursos normativos do ensino, recorrentemente materializados em planos de governo impostos às instituições escolares por meio de diferentes estratégias.

O contexto da análise empreendida priorizou a concepção segundo a qual a produção material da vida humana se constitui o elemento central para a compreensão dos fenômenos sociais que decorrem desse processo. Isto significa que a opção por analisar os condicionantes das políticas públicas educacionais sob a perspectiva do materialismo histórico, permitiu olhar para a realidade no contexto das disputas entre as classes, cuja divisão é acentuada pelo modo de produção capitalista, gerando as desigualdades sociais, educacionais, econômicas e culturais.

Conforme visto, a atividade intencional que o homem realiza sobre a natureza e em comunhão com os demais de sua espécie, a qual chamamos de trabalho, torna-se condição indispensável para a sobrevivência humana. Por meio do trabalho o homem transforma a natureza e, transformando-a modifica a si mesmo. A ação planejada e intencional do homem sobre o meio físico permite-lhe mobilizar sua capacidade física e intelectual para explorar os recursos ao seu dispor e, assim, produzir técnicas, ferramentas e produtos para garantir a satisfação de suas necessidades.

Os conhecimentos que a humanidade vai acumulando por meio de suas experiências materiais são transmitidos por meio de processos formativos, os quais se dão na atualidade, sobretudo, por meio das práticas educativas desenvolvidas pela escola. Nesse sentido, a relação entre a educação escolar e o trabalho se torna evidente, pois os processos educativos se constituem em atividades intencionais de intervenção sobre o meio natural e sobre a natureza humana física e espiritual.

Dessa forma, a escola como espaço de socialização dos conhecimentos construídos pela humanidade, torna-se responsável pela formação das futuras gerações que darão continuidade à espécie, mediante a apropriação e

atualização dos bens materiais e culturais produzidos historicamente. Percebe-se, nesse sentido, que a escola existe, inicialmente, como mecanismo de socialização do saber.

A educação institucionalizada faz parte do processo formativo da humanidade. Nesse caso, o ensino médio, integrando a educação básica do país, como a última etapa a ser cursada pelo jovem antes de sua inserção na vida produtiva, assume um papel de grande importância na formação daqueles que, mediante, a força de trabalho – física e intelectual – continuarão o processo de produção da vida material da humanidade.

Na sociedade contemporânea as estratégias e princípios adotados pelo modelo capitalista tornam-se a base sobre as quais se organizam as forças políticas e sociais em busca da manutenção da estrutura econômica vigente. A escola, que se torna um projeto da burguesia em ascensão no século XIX, vai representar a possibilidade de dar continuidade ao modo de produção capitalista, na medida em que passa a ser concebida como local de qualificação da mão de obra para a indústria.

Essa concepção torna-se predominante nas sociedades capitalistas, de tal maneira que a organização do ensino passará a ser guiada pelas orientações de grupos sociais privilegiados, a serviço do capital. Por essas razões, entre outras, é que se observará na escola o impacto das transformações ocorridas no mundo do trabalho, na medida em que a mudança de perfil de trabalhador exigido pela indústria se deslocará para a escola condicionando-a a desenvolver a atividade educativa em função desse novo trabalhador. Noutro sentido, as mudanças na organização interna dos sistemas produtivos, impactaram fortemente na organização social dos centros urbanos modificando hábitos e criando novas necessidades. A escola como fenômeno social afetado pelas relações sociais mais amplas, não poderia escapar a tais transformações.

No contexto da realidade brasileira o ensino médio é concebido em atendimento às necessidades econômicas do país que, afetado pelas transformações no modo de produção capitalista, vê na educação, em particular na qualificação dos jovens, a possibilidade de alavancar o desenvolvimento e a inserção da economia nacional no cenário internacional.

A história da criação do ensino médio é marcada por sua dupla intencionalidade: preparar os jovens das classes menos favorecidas para o mercado de trabalho e os filhos das classes dirigentes para que possam ingressar no ensino superior. Essa concepção dualista do ensino médio, que o divide em profissional, no primeiro caso e, em propedêutico, no segundo, ainda permanece viva, tanto na estrutura dessa etapa de ensino, quanto nas concepções de grupos de intelectuais conservadores, que acreditam que a escola deve de fato preparar tão somente para o mercado de trabalho.

As políticas públicas educacionais para o ensino médio que começaram a ser implantadas no país a partir da década de 1990 demonstraram claramente a subordinação do governo brasileiro às determinações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, cuja preocupação central é o desenvolvimento econômico, isto é, a manutenção do capital. Tal subordinação pôde ser constatada nos discursos oficiais do governo FHC presentes nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio e nas diretrizes curriculares nacionais elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, os quais pretendiam orientar as instituições escolares na atualização de seus currículos, de modo a atender às exigências de um novo profissional para o mercado de trabalho.

De fato, como se viu a incorporação dos princípios da acumulação flexível nas políticas públicas justificaram-se pela necessidade de se desenvolver nos estudantes as competências necessárias para sua inserção no novo mercado de trabalho o qual passou a exigir um perfil de trabalhador mais dinâmico, criativo, flexível, colaborador, capaz de se adaptar com facilidade aos novos processos produtivos inaugurados a partir do avanço das novas tecnologias.

O ensino médio nesse contexto, a partir da LDB nº 9.394/96, assumirá legalmente a finalidade de preparar o jovem para o mercado de trabalho e para o prosseguimento em estudos posteriores. A identidade dessa etapa de ensino permanece sendo marcada pela dualidade estrutural: propedêutica, por um lado e, profissional, por outro.

A concepção do Banco Mundial de que a educação é um instrumento de equalização social marcou profundamente as políticas públicas educacionais no país, como se fosse possível, sem a superação do modo de produção vigente

implantar uma nova sociedade, sem classes e com igualdade de oportunidades. A transferência da responsabilidade pela superação das desigualdades e mazelas sociais para a educação institucionalizada parece muito mais uma estratégia ideológica dos organismos internacionais em se criar mecanismos para culpabilizar e responsabilizar os marginalizados pela condição de exclusão em que se encontram. E nesse sentido, todo cuidado torna-se necessário, pois recorrentemente o discurso educativo está carregado dessa visão que atribui uma função compensatória à educação.

O ensino médio com sua especificidade na formação do jovem brasileiro, certamente, não pode negar o caráter formativo para o trabalho, o que supõe ir além da profissionalização especializada. Formar para o trabalho não é o mesmo que preparar para o mercado de trabalho. No primeiro caso, significa tomar o trabalho como princípio educativo do ensino, isto é, compreender a formação do estudante em seu sentido geral, visando à apropriação dos princípios teórico-metodológicos das relações de produção e a compreensão das bases econômicas sobre as quais se sustenta a sociedade, para poder agir de forma crítica na vida social, política e produtiva. No segundo, representa a manutenção da concepção dualista de educação em que o ensino médio para o jovem das classes populares deve preparar para o exercício de determinada ocupação profissional.

Os estudos realizados permitiram compreender os condicionantes histórico-sociais que afetaram e continuam determinando a elaboração das políticas públicas no país. No que se refere ao ensino médio, abre-se uma possibilidade de superação da identidade dualista que caracterizou sua oferta no Brasil, mediante a implantação de um ensino médio integrado. Nessa perspectiva, recupera-se o sentido do trabalho como princípio educativo do ensino, ao se conceber a formação do estudante para além da habilitação técnica. Portanto, não desconsiderando as influências das forças do sistema produtivo na elaboração e implementação das políticas públicas educacionais, entende-se que é possível avançar no debate sobre o novo ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, como forma de se buscar um novo sentido para essa etapa da educação básica para além dos discursos ideológicos do capital, contidos nas diretrizes dos organismos internacionais para o desenvolvimento social e econômico das nações periféricas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil Exercícios Fiscais 2012 a 2015**. Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/05/09/000386194_20120509014520/Rendered/PDF/637310CAS0REPL00CPS0Portugues000IDU.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BEAUD, Michel. **História do capitalismo**: de 1500 aos nossos dias. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Trad. Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Decreto nº. 19.850**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40246>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Decreto nº. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Decreto nº. 20.158**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Decreto-Lei nº. 4.048**, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942b. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Decreto-Lei nº. 4.244**, de 9 de abril de 1942a. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Decreto-Lei nº. 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do ensino comercial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Decreto-Lei nº. 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Lei nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 10 maio 2013

_____. **Lei nº. 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 10 maio 2013

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 maio 2012.

_____. **Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em: 13 abr. 2012.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 maio 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**: Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 15. ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 05/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 04 mai. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866>. Acesso em: 02 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 30 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 02 maio 2012.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRITO, Lúcia Elena Pereira Franco; FRANÇA, Robson Luiz de. Reestruturação capitalista: As indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In. FRANÇA, Robson Luiz de (Org). **Educação e trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. Campinas: Alínea, 2010. p. 31-56.

CARDOSO, Luís Antônio. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 265-295, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n2/v23n2a11.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://sinproesemma.org.br/dados/arquivos/revista_esforce_n_8_jan_jun_2011.pdf> Acesso em: 20 set. 2013.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova York: UNICEF, 1990.

DELUIZ, Neise. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

FERRETTI, Celso João et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-169, agosto, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v1.8n59/18n59a01.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Educação e Tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica, **ANDE**, São Paulo, ano 8, n. 114, p. 33-44. 1989.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010a. p. 17-31.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Apresentação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

FUNDAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ADMINISTRATIVO (FUNDAPE). **Dicionário de políticas públicas**. Disponível em: <<http://dicionario.fundap.sp.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1, tomo 1. p. VII-LXXII.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Americanismo e fordismo- 1934. (Cad. 22) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HIRATA, Helena. Fordismo e modelo japonês. In: FORTES, José; SOARES, Rosa (Org.). **Padrões tecnológicos, trabalho e dinâmica espacial**. Brasília: UNB, 1996. p. 45-65.

_____. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 128-146.

HOBBSBAWM, Eric John. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira; Marcos Penchel. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HUBERMAN, Leo. **Historia da riqueza do homem**. Trad. Waltensir Dutra. 20. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-40, abr. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-95. (Coleção educação contemporânea).

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Rede Escola de Governo. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1367257356_2011-11-31%20AcaciaZeneidaKuenzer_Conhecimento_%20e_Compentencia_no_Trabalho_e_na_Escola.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2013.

LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

LOUREIRO, Bráulio Roberto C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. **Verinotio**: Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas, [S.l.], n. 11, ano VI, abr. 2010. Disponível em: < <http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

LUCENA, Carlos (Org). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas: Alínea, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1, tomo 1.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. e Introd. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/algumas-possibilidades-de-organizacao-do-ensino-medio-a-partir-de-uma-base-unitaria-trabalho-ciencia-tecnologia-e-cultura>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 8, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1661/1256>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.) **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 127-145.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de; SILVA, Sérgio Aguilar. **Fundamentos econômicos da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PREVITALLI, Fabiane Santana et al. Trabalho, educação e sociedade: a formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In. FRANÇA, Robson Luiz de. (Org). **Educação e trabalho**: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas: Alínea, 2010. cap. 10.

RAMAL, Andrea Cecília. As Mudanças no Ensino Médio a partir da Lei 9394/96 e das DCNEM. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 2, p.13-17, jan./mar. 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RENAULT, Emmanuel. **Le vocabulaire de Marx**. Paris: Ellipses, 2001.

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; v. 5).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 40).

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da educação).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Org.) **Política e Gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 91-105.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.