

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Nelson Roncate Dutra Pinheiro

A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA DA
AMÉRICA LATINA E CARIBE (PREAL) NA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: 1996/2004.

Rio de Janeiro

2012

Nelson Roncate Dutra Pinheiro

A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA DA
AMÉRICA LATINA E CARIBE (PREAL) NA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: 1996/2004.

Dissertação de mestrado apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como
requisito parcial para obtenção do título de
mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marise Nogueira
Ramos.

Rio de Janeiro

2012

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

P654i Pinheiro, Nelson Roncate Dutra
A influência do programa de Promoção da Reforma
Educativa da América Latina e Caribe (PREAL) na
política brasileira de educação profissional:
1996/2004. / Nelson Roncate Dutra Pinheiro. -
2012.
74 f.

Orientador: Marise Nogueira Ramos

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz,
Rio de Janeiro, 2012.

1. Agências Internacionais. 2. Programa de
Promoção da Reforma Educativa da América Latina e
Caribe. 3. Educação. I. Ramos, Marise Nogueira.
II. Título

CDD 338.92

Nelson Roncate Dutra Pinheiro

A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA DA
AMÉRICA LATINA E CARIBE (PREAL) NA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: 1996/2004.

Dissertação de mestrado apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como
requisito parcial para obtenção do título de
mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em 21/12/2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marise N. Ramos - FIOCRUZ / EPSJV / LATEPS

Profa. Dra. Neise Deluiz - FIOCRUZ / EPSJV / CPPG

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto - UERJ / Faculdade de Educação

Profa. Dra. Aparecida Ciavatta Pantoja Franco - UFF / PPGE (Suplente)

*Dedico este trabalho a
Deus por permitir mais esta etapa;
a minha esposa Marilena
e meu filho Fernando.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Profa. Dra. Marise Ramos por aceitar me orientar com dedicação ilibada em um momento difícil a ambos.

Agradeço a minha esposa Marilena e meu filho Fernando pelas ausências compreendidas.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para o epílogo deste estudo.

Os Organismos Internacionais “passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento”.
(Olgaíses Cabral Mauês).

RESUMO

O presente estudo tenciona captar as relações entre o conteúdo dos documentos da política de Educação Técnica Profissional no Brasil, no período de 1996 a 2004, realizada por meio da Lei 9394/96, Decretos 2208/97 e 5514/04, Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 04/99 e a influencia do pensamento educacional dos organismos internacionais, particularmente o PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe). Pretende-se identificar as relações entre o ideário empresarial e os documentos oficiais brasileiros nesse período. Esse organismo se insere na política educacional brasileira a partir de 1996, juntamente com o neoliberalismo avançando sobre a nossa economia. Será discutida sua intencionalidade hegemônica e sua finalidade mantenedora meritocrática no mundo do trabalho. A sua atuação na gestão educacional vem, de forma velada, conformar decisões de Estado e gestão público/privada, promovendo a organização curricular descentralizada que deveria ser, exclusivamente, uma atribuição do Estado. O método da pesquisa será qualitativo, com levantamento bibliográfico de textos produzidos por esse organismo e, ainda publicações de terceiros afixados em sua página virtual. Pretende-se analisar as estratégias utilizadas por esse organismo, analisando o conteúdo de seu discurso e as consequências para a área educacional quando, esses organismos, passam a atuar de forma velada nas decisões de Estado. O estudo será feito considerando o materialismo histórico dialético.

Palavras-chave: Organismos Internacionais. PREAL. Educação.

RESUMEN

Este estudio tiene la intención de captar las relaciones entre el contenido de los documentos de política de la Educación Técnico Profesional en Brasil de 1996 a 2004, realizadas a través de la Ley 9394/96, Decreto 2208/97 y 5514/04, Opinión CNE/CEB 16/99 y Resolución CNE/CEB 04/99 y de la influencia del pensamiento educativo de las organizaciones internacionales, en particular el PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe). Se pretende identificar las relaciones entre las ideas de negocio y documentos oficiales sobre educación profesional técnica brasileña en ese período. Esta agencia es parte de la política educativa brasileña desde 1996, junto con el neoliberalismo avanzando en nuestra economía. Se discutirá la intencionalidad hegemónica y guardián propósito meritocrático en el mundo del trabajo. Su actuación en la administración educativa viene, secretamente, para ajustarse a las decisiones del Estado y la organización de la gestión pública/privada que promueve currículo descentralizado que debe ser, exclusivamente, una función del Estado. El método de investigación es de tipo cualitativo, con bibliografía de los textos producidos por el cuerpo y también las publicaciones de terceros publicado en sus páginas web. Se pretende analizar las estrategias utilizadas por el cuerpo a través del análisis del contenido de su discurso y sus consecuencias para la educación cuando estos organismos vienen a actuar de forma encubierta en las decisiones del Estado. El estudio se llevará a cabo teniendo en cuenta el materialismo histórico y dialéctico.

Palabras-clave: Organizaciones Internacionales. PREAL. Educación.

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Cultural Comunitária
CII	Corporação Interamericana de Investimentos
CINDE	Corporação para o Desenvolvimento da Pesquisa
Cinterfor/OIT	Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional da Organização Internacional do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Coordenadoria de Educação Básica
DC	District of Columbia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIS	Desenvolvimento Institucional de Organizações Sociais
EFA	Education for All
ETP	Educação Técnico Profissional
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GE	General Electric
GRADE	Grupo de Análise para o Desenvolvimento
GT	Grupo de Trabalho
GTEEPREAL	Grupo de Trabalho em Padrões e Avaliação do PREAL
IAPI	Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriais
IBM	International Business Machines
IEA	Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
OEI	Organización de Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
ORT	Organização, Reconstrução e Trabalho

Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
Profae	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
Promed	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agencia dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BASES TEÓRICAS E EMPÍRICAS DA INVESTIGAÇÃO	17
2.1 EDUCAÇÃO E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: a perspectiva da totalidade	19
2.2 O PREAL COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO	21
3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: revisitando a história e a política	31
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	33
3.1.1 A Educação Profissional no Brasil: avanços e recuos	34
3.2 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NA REFORMA FHC	41
3.2.1 A Presença da Pedagogia das Competências na Educação Profissional no Brasil	44
3.3 A CONTRADIÇÃO DA REFORMA CONSERVADORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	50
4 A INFLUÊNCIA DO PREAL NA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (1996-2004): encontrando indícios	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980 foi instaurada uma nova ordem mundial capitaneada, principalmente, pelos EUA (Estados Unidos da América) e Inglaterra sob os auspícios de seus mandatários à época (Ronald Reagan e Margaret Thatcher, respectivamente). Era o pensamento neoliberal que formava suas ramificações a partir dos países centrais em direção ao resto do mundo. Esses dois sujeitos não representaram apenas seus países de origem, mas um conjunto oriundo dos países centrais que tencionavam preparar os países da América Latina, dentre outros, para a inserção no modelo capitalista nesta nova fase.

A base do projeto neoliberal se assenta, na delimitação da atuação do Estado no provimento de uma estrutura para o mercado e de serviços que o mercado não pode fornecer. Para além dessas funções, como explica Netto (1993), os neoliberais toleram, no máximo, alguma ação estatal diante da miséria. No mais, o Estado deve permanecer como garantidor das condições de mercado. O projeto neoliberal gera a total despolitização das relações sociais. Outras vias de regulação, como as instituições da sociedade civil, seguem a lógica corporativista e privatista.

Esta fase foi marcada por um conjunto de mudanças econômico-produtivas, políticas e culturais. No campo produtivo, deve-se destacar a emergência de uma nova base técnico-científica que combinava a microeletrônica e a informática. Esta nova base permitiu a circulação rápida do capital para além das fronteiras nacionais. Uma volatilização do capital que agora circula ao redor do mundo financiando empreendimentos, controlando mercados, permitindo fusões e aquisições ou, simplesmente gerando lucro ‘fácil e rápido’ em algum mercado de ações onde ele não possui vínculo ou responsabilidade e, assim, após o ganho desejado retornará a seus detentores.

A mundialização, portanto, foi a forma do capital circular a procura de maior rentabilidade independentemente de suas consequências, não mais apenas no primeiro mundo, mas de forma global. Segundo Chesnais (2001, p. 9) ela se apresenta como o quadro onde a relação social dos produtores no conjunto do processo do trabalho aparece mais uma vez e com uma força renovada “como uma relação social externa a eles, uma relação entre objetos”.

No campo político este cenário foi convergente com o encerramento da polaridade capitalismo/comunismo, fundando um terreno fértil às ideias neoliberais, que agora poderiam proliferar de forma mais ampla em direção aos novos mercados. De fato.

O que estamos testemunhando é o efeito cumulativo de mudanças fundamentais nas correntes da atividade econômica ao redor do globo. Essas correntes se tornaram tão

poderosas que abriram canais inteiramente novos para si próprias – canais que nada devem às linhas de demarcação dos mapas políticos tradicionais. Simplesmente, em termos dos fluxos reais de atividade econômica, os Estados-Nações já perderam seus papéis como unidades significativas de participação na economia global do atual mundo sem fronteiras (OHMAE, 1996 apud FORJAZ, 2000, p. 40).

A expansão do capital nesta lógica possibilitou novos mercados aos países centrais, fenômeno normalmente designado como globalização¹. Este, valendo-se de mecanismos de convencimento, fortaleceu a hegemonia do pensamento neoliberal no capitalismo ocidental. Esse convencimento se deu, dentre outras formas, através de organismos internacionais, penetrando intensamente em países de capitalismo dependente², onde iriam disseminar seus ideais de sociedade e cultura. Esse processo, hoje, se manifesta como “natural” para a geração pós 1980, pois esta não vivenciou outros modelos de sociedade e são atacados por uma ideologia fetichista de consumo naturalizado ao longo desses últimos 30 anos.

Uma das formas de êxito nesse processo foi intervir com a estratégia de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2010). Vislumbrava-se uma concepção consensual e particular de mundo materializada em ações concretas no aparelho estatal e na sociedade civil no final do século XX, sob a égide de uma nova dimensão educativa do estado capitalista.

Para Neves e Martins (2010) esta relação pedagógica busca, em termos morais e intelectuais através da educação e da persuasão, subordinar e organizar o consenso e a “responsabilização política”³. Desta forma a educação escolar é reificada como a solução para a empregabilidade⁴ neste novo mundo!

¹ Globalização é um termo que passou a ser utilizado de forma ampla a partir de 1980, com a introdução do neoliberalismo, principalmente por representantes do capital. Os processos decisórios se tornam, através das tecnologias, dinâmicos em relação às empresas, mercadorias, pessoas e ideias, renovando as relações de produção (Ianni, 1998).

² Para Cardoso (2005 apud Ramos, 2012), capitalismo dependente é um conceito elaborado por Florestan Fernandes, para definir uma forma típica do capitalismo na sua fase monopolista, caracterizando, assim, o tipo de capitalismo que se consolidou no Brasil. Trata-se de uma economia de mercado constituída para operar, estrutural e dinamicamente como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial, como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas.

³ Segundo Neves & Martins (2010, p. 24) “responsabilização política” é a redefinição participativa e democrática na política nas décadas finais do século XX, voltadas a fortalecer a coesão em torno do projeto neoliberal da terceira via.

⁴ Empregabilidade foi um termo difundido nos anos de 1990 como a condição que o trabalhador dispõe de vir a ter um emprego. Foi um termo largamente associado à pedagogia das competências. Sobre o assunto, ver Ramos (2001). Face à crise do emprego e como mais um artifício ideológico, passou-se a utilizar também o termo laboralidade.

No tocante à difusão do pensamento neoliberal pela via da educação escolar dos países da América do Sul, o PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe) tem destaque relevante. Esse organismo tem por objetivo sugerir, orientar, fornecer subsídios e formar parcerias no setor educacional em consonância com os interesses de outras entidades representativas do capital central a exemplo do BM (Banco Mundial), Diálogo Interamericano, CINDE (Corporação de Investigação para o Desenvolvimento) e outros.

Uma das formas utilizadas pelo PREAL foi intervir na educação básica em todas as suas etapas e no currículo. Esta intervenção culminou com a implantação da ‘pedagogia da competência’⁵. Assim, o PREAL passou a atuar nos órgãos normativos de governos, aliando o pensamento do capital internacional à educação. Além de sua atuação nas diversas esferas pública e privada de ensino, ele atua fortemente também na área empresarial. Sua influência percorre o ensino em todos os seus níveis, com a finalidade precípua de que a educação prepare os alunos para a condição de trabalhadores conformados ao mercado. Um campo fértil para a proliferação desse ideário foi a educação profissional, que teve suas finalidades mercadológicas explicitadas tendo sido, nos anos de 1990, normatizado segundo os interesses neoliberais, como destacaremos no decorrer deste texto.

A participação do PREAL na política educacional ocorre de forma indireta⁶, influenciando na formulação de Decretos, Leis e Pareceres. Que muito além de serem somente normas a seguir em todo o território nacional, são produtos de disputas por frações de classes e grupos sociais antagônicos. Essa participação, portanto, não se dá direta ou formalmente, mas ocorre mediante a ação de intelectuais orgânicos⁷ do capital que defendem os interesses veiculados por aquele organismo. Esses intelectuais são oriundos do empresariado, são acadêmicos, profissionais da educação e especialistas diversos. Dessa atuação conformou-se uma ideologia que aliou a reforma da Educação Profissional no Brasil ao pensamento internacional, criando uma realidade concreta: uma educação que admite a

⁵ A Pedagogia da competência se insere na escola como um conjunto de habilidades e competências necessárias à nova ótica capitalista de acumulação flexível, para o qual o trabalhador necessita de um conjunto de saberes coerentes com àquele momento produtivo. Significa novo ajuste da noção de capital humano, onde o trabalhador necessita se atualizar constantemente para se manter no mercado de trabalho, segundo a ótica capitalista.

⁶ O PREAL atua através de parcerias com empresas, instituições e governo (nas diversas esferas), no entanto este não é identificado perante a sociedade, apenas seus parceiros o são.

⁷ Para Semeraro (2006) “Intelectuais orgânicos” são especialistas vinculados a uma determinada classe social que manifesta sua atividade intelectual para construir consenso em torno de um projeto, visando o poder deste grupo social.

formação estreita oferecida para demandas específicas do mercado e baseado em competências.

Desta forma, o PREAL contribuiu para vincular a educação profissional aos interesses do capital, ao difundir e ajudar a introduzir na política educacional um conjunto de ideias advindas dos países desenvolvidos para formulação de um novo trabalhador identificado com a dinâmica capitalista contemporânea. Esse trabalhador acaba sendo convencido de que o emprego é, naturalmente, escasso e precário e que, por isto, é necessário que o trabalhador se atualize constantemente, sendo a sua “empregabilidade” dependente desse processo.

Nesse sentido, há correntes que serviram como base na consolidação da influência do PREAL em determinado período histórico no Brasil (período esse circunscrito do ano 1996 a 2004). Dentre tais correntes destaca-se a pedagogia das competências sobre a qual Ramos (2001), elabora uma densa crítica. Para a autora, com a introdução da noção de competência na escola e no trabalho, o valor do diploma perde seu sentido de comprovação da qualificação do indivíduo em benefício das competências que devem ser demonstradas concretamente na atividade de trabalho. Assim, o ensino passa a ter um caráter focado na produção, no trabalho puro e simplesmente, de modo que a produção de conhecimento tenha um objetivo definido pelo mercado. Essa característica é explicitada como pedagogia da competência.

Face a problemática apresentada, o objetivo desta pesquisa é fazer uma análise da reforma da Educação Técnica Profissional à luz dos postulados do PREAL, no período de 1996 a 2004. Este recorte temporal se justifica pelo fato de compreender o período pelo qual a reforma neoliberal de Fernando Henrique Cardoso se efetivou e que o governo Lula não superou. Como marco de seu início, temos a promulgação da Lei nº 9394/96 – nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que, devido a omissões sobre o lugar da educação profissional na organização da educação nacional, deu espaço para que o Decreto nº 2.208/97, determinasse a separação entre educação profissional e educação básica. Posteriormente a exarcação desse Decreto, seguiu-se um conjunto de regulamentações, especialmente de ordem curricular, nomeadas como Diretrizes Curriculares Nacionais, que visaram a introdução da pedagogia das competências simultaneamente na educação profissional e na educação básica.

O marco de um novo período, ainda que de percurso controverso, como mostram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), foi o ano de 2004, quando é exarado o Decreto nº 5.154, no âmbito do primeiro mandato do presidente Lula. Este revogou o Decreto nº 2.208/97, tentando configurar a educação profissional como indissociável da educação básica. As conquistas e derrotas que se seguiram a esta medida são inúmeras mas não serão objeto de

nossa reflexão neste momento. O que pretendemos, por ora, é focalizar nossa análise naquele período demarcado, cujas razões acabamos de expor.

Acreditamos poder contribuir com esse estudo demonstrando o pensamento neoliberal desses organismos inseridos na normatização da educação e suas inserções na condução da educação brasileira no nível da Educação Técnica Profissional.

A relevância do trabalho está no fato de haverem poucos estudos demonstrando a face desses organismos, pois a evidência de sua participação fica comprometida quando não aparecem, de fato, nas parcerias com empresas, com escolas e com organizações diversas da sociedade civil. Sua participação é implícita, contudo objetiva na condução de projetos e programas na forma de suporte intelectual e/ou financeiro.

O que se pretende demonstrar com este estudo é a presença desses organismos cotidianamente na condução de nossa educação e, conseqüentemente, de nossas vidas.

Para a consecução de nosso objetivo, fizemos uma análise de documentos do PREAL que versaram sobre questões afetas à educação profissional, tendo como categorias de análises *o economicismo, o individualismo e a práxis utilitária*. Este texto expressa a síntese de nosso esforço, sendo organizado da seguinte forma.

Tivemos como referencia na pesquisa a perspectiva do materialismo histórico-dialético como base teórico-metodológica desta pesquisa, de modo que, no capítulo I, apresentaremos alguns conceitos que nos orientaram – Fizemos um levantamento bibliográfico dos documentos publicados pelo PREAL, em seu sítio oficial, sugerindo e interferindo da educação. Em nosso caso específico nos ateremos, principalmente, a educação técnico profissional. Serão tratados os itens *economicismo*, como forma restrita de formação para o trabalho; o *individualismo* como norteador do pensamento do PREAL através da pedagogia das competências e a *práxis utilitária* como égide do neoliberalismo.

No capítulo II discutiremos a forma de atuação do PREAL na tentativa de implementar suas ideias precarizadoras, através de seus intelectuais orgânicos, na educação profissional. Dialogaremos dialeticamente, com alguns autores que versam sobre educação e com autores que tratam da temática PREAL, embora nesta tratativa hajam poucos autores.

No capítulo III faremos uma retrospectiva da educação profissional no Brasil, com especial atenção aos governos de Fernando Henrique Cardoso, pois nesse período houve avanços de forma significativa do neoliberalismo na área educacional. Trataremos, ainda, da presença da pedagogia das competências na educação profissional como base de implantação de uma educação aligeirada e os avanços e recuos, assim como as disputas de frações primando por uma educação de melhor qualidade.

No capítulo IV discutiremos a influência do PREAL na reforma da educação profissional no Brasil, no período de 1996 a 2004, apontando indícios do seu pensamento nos documentos oficiais brasileiros tais como: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997; Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004; Parecer CNE/CEB nº 16 de 05 de outubro de 1999; Resolução CNE/CEB nº 04 de 05 de outubro de 1999.

Por fim apresentamos nossas considerações finais, nas quais destacamos a conclusão sobre a influência do PREAL na educação brasileira com foco na educação profissional.

Percebemos que a Educação Profissional sofre influência de interesses de organismos internacionais, dos quais recortamos o PREAL, por ser este o responsável pela disseminação das ideias neoliberais do capital central para a educação na América Latina e Caribe. Para a consecução desse objetivo observamos a pertinência de temas coadunantes entre este organismo e as Leis, Decretos e Pareceres de nossa legislação educacional onde pudemos observar pontos em comum tais como o requerimento de “habilidades necessárias para o trabalho, qualificação ofertada e demandas para o mercado...” (PREAL) e a “valorização de competências...” (Legislação Brasileira); em se tratando do *individualismo*; “nível adequado para o emprego...” (PREAL) e “profissionais atuando como professores/instrutores, aulas em ambiente de trabalho, habilidades para demandas locais e regionais...” (Legislação Brasileira) em se tratando de *economicismo*; e, finalmente, “definição dos saberes para o trabalho, apoio a autoridades locais e/ou nacionais...” (PREAL) e “adaptação do currículo aos setores interessados, prepara o cidadão com competências adequadas às demandas das pessoas e do mercado...” (Legislação Brasileira, DF 2208/97) tratando a educação então como uma *práxis utilitária*, dentre outras. Desta fora, procuraremos demonstrar indícios de penetração do ideário internacional na educação nacional se concretizando sob a égide legislativa.

2 BASES TEÓRICAS E EMPÍRICAS DA INVESTIGAÇÃO

Um método que se tornou fundamental para o estudo da sociedade e os sujeitos em seu tempo, é o materialismo histórico-dialético, que foi elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, sendo utilizado largamente até os dias atuais, ainda que se deva sempre historicizar suas categorias.

Optou-se nesta pesquisa basear-se no materialismo histórico dialético para análise de fontes oriundas de um levantamento bibliográfico dos documentos publicados pelo PREAL, no período de 1996 a 2004, que sugestionam e interferem na educação. Assim, far-se-á uma análise da ideia neles expostas observando o tempo e os sujeitos, como também o modo de produção em que estão inseridos (capitalismo), para uma melhor obtenção da essência de seu conteúdo. A utilização do método materialista histórico- dialético na concepção de uma visão mais acurada da política educacional, num determinado tempo parece ser a mais adequada, pois permite uma análise discutida e a obtenção de categorias para se tentar entender o real objetivo desses organismos quando inseridos na condução, padronização e avaliação da educação. A compreensão do método é uma forma de nos instrumentalizarmos para tomarmos conhecimento dessa realidade educacional.

Assim uma melhor definição e diferenciação dos objetivos que devem nortear a educação e o porquê, no âmbito desse estudo, da escolha do materialismo dialético, recorro a Pires (1997) citando, o que deve ser a educação.

É claro que em alguns momentos deste processo educacional, especialmente no que diz respeito à formação profissional, a aprendizagem de habilidades, práticas e ações imediatas são necessárias, mas o que aqui se quer destacar, como contribuição do Método à educação, é que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade” (PIRES, 1997, p. 90).

Por essas razões, cabe ao pesquisador destruir a pseudoconcreticidade do seu objeto e desmistificá-la em busca de uma maior aproximação possível da verdade, compreendendo que a verdade absoluta não se deixa alcançar, pois sempre sofrerá a influência do sujeito/pesquisador. Contudo, o pesquisador poderá compreender a forma, conteúdo e mensagens implícitas do discurso, tomando por base o materialismo histórico dialético:

Todavia o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validez” do mundo real: é ‘o mundo da aparência’ (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, da consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas* (KOSIK, 1976, p. 15).

Surge, então, a necessidade de se avaliar as múltiplas determinações do concreto e as relações existentes entre elas, tendo em vista que os valores do objeto real vão muito além de sua aparência ou representação. O fenômeno revela a aparência, mas revela e esconde a essência, sendo necessária a previa construção de conhecimento para a destruição da sua pseudoconcreticidade, pois “o fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente primeiro e com maior frequência” (KOSIK, 1976, p. 12).

Para construir o conhecimento é necessário que se atinja a essência do objeto, o que pode ser conseguido pela análise de suas partes e nas relações estabelecidas entre elas que se deixam atravessar pela ação humana. Logo, “a dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. [...] Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa” (KOSIK, 1976, p. 9):

Assim,

A dialética [...] não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas retificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade (KOSIK, 1976, p.16-17).

A dialética decompõe o todo para compreender a estrutura preestabelecida; e após cuidadosa análise das suas partes e das relações aí configuradas, mediante participação humana, organizou o todo devidamente decodificado, identificando suas múltiplas determinações. Na busca da realidade, o sujeito, compreendendo que o fenômeno guarda relação direta com a sua essência, percebe ser possível a intervenção na realidade visando a sua transformação, uma vez que na tentativa de compreendê-lo, simultaneamente desenvolve a percepção de como alterá-lo.

Desmistificando a pseudoncreticidade, o pesquisador consegue enxergar para além das aparências e identificar a participação humana (*práxis* social) na construção da realidade e a da sua modificação. É na busca dessa desmistificação que discutiremos a seguir o enfoque que daremos ao nosso objeto, particularmente à relação entre educação e os organismos internacionais.

2.1 EDUCAÇÃO E ORGANISMOS INTERNACIONAIS: a perspectiva da totalidade

Em se tratando de Educação, o pensamento empresarial via organismos internacionais, se alinham com o objetivo de influenciar sua normatização. Tais influências referem-se aos interesses do capital em relação ao ensino.

Chegamos, portanto, ao nosso tema central que é o núcleo de nossa análise. Esses organismos, voltados para o processo educativo, buscam um resultado final: formar um trabalhador apto para o trabalho e adequado ao sistema capitalista. É o trabalhador apto apenas para o trabalho “*sans pharse*” (sem rodeios) (SINGER, 1987, p. 19), onde apenas as competências para o desempenho de funções são valorizadas.

Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Ou seja, qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo e o conjunto da dimensão de cada elemento é a verdade do todo. É importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando. A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem (KONDER, 1994).

A relação que sustenta o capitalismo é a divisão de classes, a detenção dos meios de produção pela burguesia, a concentração de capital, a definição da sociedade como sociedade do consumo. Ocorre que para a manutenção desse estado de coisa, é necessária uma ideologia que a sustente com uma penetração no espírito das pessoas de forma a incutir a sensação de que esta filosofia é a ideal para as pessoas e sociedade e, ainda, que esse sistema seja definitivo, não havendo nada que possa constituí-lo com a mesma eficácia e satisfação (SINGER, 1987).

De modo geral, a ideologia capitalista causa na mente das pessoas um fetichismo consumista, uma *práxis* social utilitária dada e aceita como real.

Para Kosik (1976), o “fator econômico” causa na sociedade uma atomização ou fragmentação, um individualismo social. O “fator econômico” é um conceito sociológico vulgar enquanto “estrutura econômica” é um conceito fundamental do materialismo marxista.

Há de ressaltar as diferenças entre fator econômico e estrutura econômica. Enquanto a ideia de fator indica o primado da economia sobre as outras dimensões da vida social, a de estrutura econômica nos remete aos modos históricos de produção da existência humana nos quais, porém, o trabalho não perde centralidade, dada sua natureza ontológica. Assim, se caminhássemos para outra forma de produção social da existência não centrada na

acumulação do capital, com menos horas trabalhadas e dedicação dos homens mais à arte e menos ao labor, esta sociedade ainda assim, teria sua estrutura econômica.

O “fator econômico” classifica os membros de uma sociedade que apesar dos muitos adjetivos, se resumem em exploradores e explorados, proprietários e não proprietários. De um lado, proprietários de meios de produção, e de outro, não proprietários, que detêm apenas a sua força de trabalho e, dificilmente podem possuir os próprios os bens de consumo por eles manufaturados. Ao contrário, a apreensão da sociedade capitalista na perspectiva da estrutura econômica nos permite ver que a as relações políticas e sociais são orientadas pela hegemonia da classe proprietária, visando ao lucro e à acumulação de capital.

A economia capitalista separa o homem do produto, separando a criação da produção. A criação é tida como arte e a produção como ofício desgastante e inferior. Na concepção histórico dialética de Marx se encontra a dialética materialista de que o homem é sujeito que produz concretamente e reproduz a realidade e é reproduzido nela.

No marxismo “a verdade da consciência social está no ser social. E as condições não são o ser” (KOSIK, 1976, p. 112). O ser social adquire a consciência que é o predicado de sua existência, como “coisa” a si criando as condições para essa vida social. O ser social não consegue ser a “criatura social” sem que para isso haja as condições. Essa condição é o “fator econômico” como objeto alienante do ser que necessita deste, porém não participa de sua criação. O ser que não é o possuidor e atua passivamente no processo, porque sua condição é concernente à subordinação, participará desse mundo materialista contribuindo, no mundo do trabalho como trabalhador abstrato e como consumidor de bens.

Por fim, ainda para Kosik (1976), observa-se um concreto/real manipulado no cotidiano humano onde os fenômenos externos, o tráfico e manipulação fetichizada dos homens, as representações comuns e a falsa condição natural irão constituir a pseudoconcreticidade do fenômeno.

Compreendemos, então que a pesquisa pode contribuir para uma compreensão e exposição de ideias proferidas, mantenedoras de pseudoconcreticidade construída em favor de uma hegemonia dominante. Nosso foco, então, é a ideologia do PREAL e sua possível influência na reforma da educação profissional no período de 1996 a 2004.

A atuação desses organismos internacionais no Brasil em relação à educação propõe um aprendizado, identificado com as metas e valores coadunantes com a visão empresarial, determinante no sentido de manter o trabalhador numa esfera de aceitação da pseudoconcreticidade estabelecida. Esta situação decorre, entretanto, da aceitação do trabalhador dessa pseudoconcreticidade, identificando nesse *status quo* a probabilidade de

mobibilidade social. Trata-se da manutenção de um conjunto de relações visando “justamente a existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária” (KOSIK, 1976, p. 19). Nesse conjunto de relações, o trabalhador é educado para a linha de produção capitalista de modo que sua utilidade permanece apenas como reprodutor dos bens de consumo aos quais nem sempre terá acesso.

Assim, a partir do discurso unilateral desses organismos supostamente isento de contradição, é proposta uma realidade em que o trabalhador seja educado de forma precária tornando-se, também, um reprodutor desse discurso. O fetiche do consumo, a educação aligeirada e a manutenção da concentração de poder econômico nas mãos dos países centrais se tornam, dessa forma, uma realidade concreta, da qual porém, somente o fenômeno é apreendido pelo senso comum.

Nossa hipótese de trabalho centra-se na compreensão de que o PREAL engendra uma visão economicista, individualista e utilitarista de formação profissional.

O *economicismo*, que se revela no pensamento do PREAL e se manifesta na reforma da Educação Profissional com o objetivo de formação restrita para o mercado de trabalho. O *individualismo*, também mostrado nos documentos do PREAL, e manifesto na pedagogia das competências que orienta a legislação da Educação Profissional. Por fim, consideramos que a ênfase conferida pelo PREAL à avaliação de resultados, também revelada na sua legislação de Educação Profissional pelos incentivos à avaliação por competências e à certificação de competências, é expressão da *práxis utilitária* (Kosik, 1976) – ou de um *utilitarismo* – que orienta toda a prática educacional sob a égide do neoliberalismo. Esta, então, será nossa terceira categoria de análise.

2.2 O PREAL COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO

Apesar da dificuldade de se encontrar trabalhos e/ou pesquisas de relevância que observem o desempenho e atuação dos organismos internacionais no contexto educacional com especial ênfase no PREAL, que dispensem um tratamento dialético a este assunto que merece rigorosa atenção em se tratando de interferências que comprometem o futuro de nossa educação; alguns trabalhos merecem destaque pelo conteúdo.

Dentre os trabalhos analisados observa-se a atenção dada ao assunto por Nora Krawczyk (2002) que fez uma leitura das dimensões sugeridas por esse organismo.

No tocante a dimensão técnica, ainda Krawczyk (2002) desvenda o modelo discursivo do PREAL ao advertir o governo sobre a natureza de suas sugestões na área educacional sem,

no entanto assumir a devida responsabilidade por um possível fracasso dessas condutas quando:

Observamos aqui uma tendência bastante comum na produção dos organismos internacionais: suas avaliações, sendo fiéis a seu caráter legitimante das reformas, encobrem os novos cenários da realidade educacional. No entanto, esses cenários aparecem travestidos em forma de advertências sobre os riscos que devem ser levados em conta para garantir a continuidade das reformas. Essa manipulação da informação, ao mesmo tempo que protege o pensamento e as ações dos organismos internacionais, legitimando a concepção das reformas em curso, desloca para o governo e a sociedade a responsabilidade dos resultados decorrentes das estratégias adotadas em seus países (KRAWCZYK, 2002, p. 45-46).

Em relação a atividade docente, o PREAL incentiva a adoção de avaliação meritocrática desses profissionais como uma forma de individualizar os interesses da categoria e o conseqüente enfraquecimento sindical, além da promoção de aulas prontas no modelo de autoaprendizagem e meios eletrônicos. Desta forma a atividade docente fica enfraquecida, apesar de em seu discurso criticarem os baixos salários dessa categoria, mas que parece não requerer a devida atenção. KRAWCZYK (2002), por exemplo, afirma:

A tendência regional de substituir políticas de profissionalização dos docentes por modalidades de ensino com meios eletrônicos e materiais de auto-aprendizagem (por exemplo, a teleducação), considerados pelos organismos internacionais como modalidades inovadoras e de baixo custo (KRAWCZYK, 2002, p. 46).

O discurso, aliás, a partir da década de 1990 foi no sentido de se inserir na educação, a gestão empresarial de qualidade total que segundo a visão desse organismo lhe conferiria maior produtividade. Os programas de sucesso, como o ‘qualidade total’, implantados nas empresas poderiam ser implantados também na educação, conseqüentemente trazendo para este setor a noção de um produto destinado a uma parcela de cliente seletos. Um produto que ao ser implementado traz consigo o modelo de customização, ou seja, um produto diversificado para uma clientela que necessita de um acabamento próprio aos seus interesses, que são os empresários:

as orientações dos organismos internacionais no início da década de 1990 ressaltavam o potencial da proposta de gestão empresarial de qualidade total como modelo que traria maior produtividade ao sistema educacional e à escola (KRAWCZYK, 2002, p. 51).

No tocante à dimensão financeira, para Krawczyk (2002), os organismos internacionais, representando o empresariado, não costumam criticar o percentual aplicado na educação, mas a forma de sua utilização ...

Reconhece-se a insuficiência de recursos disponíveis para educação, mas isso não é questionado. O debate concentra-se em torno da má utilização desses recursos e da necessidade de sua otimização visando potencializar o rendimento educativo (KRAWCZYK, 2002, p. 52).

E ainda:

Segundo as avaliações dos organismos internacionais, a maioria dos investimentos educacionais baseia-se em conjecturas não confirmadas pela medição do custo-benefício de determinada ação. Mesmo quando esses dados estão disponíveis, são ignorados na definição das estratégias, trazendo como consequência uma série de problemas que afetam a possibilidade de melhorar a qualidade e a equidade do sistema educacional (KRAWCZYK, 2002, p. 52).

No balanço, verifica-se que a intenção dessas instituições é interferir na legislação tornando-a flexível aos seus interesses; atuam na diversificação de programas elaborados a partir de convênios com empresas, ONGs e Estado, focando segmentos, regiões ou locais que venham ao encontro de seus projetos; buscaram o financiamento público para a execução de projetos privados sem, no entanto precisarem se submeter ao rigor legislativo do Estado. Assim, as famílias que podem optar por uma educação privada para seus filhos, acreditando ser esta de melhor qualidade, acabam por fazê-lo com um custo dobrado, pois pagam por esta educação que é também custeada, mesmo que de forma indireta, pelos seus impostos.

No balanço dos 30 anos do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, a OREALC⁸ (2001) afirma que na década de 1990 as iniciativas do setor privado em educação aumentaram significativamente, ainda que de forma desigual segundo os países da região. Constata também que em alguns casos essa tendência crescente à privatização – através do aumento do sistema privado de ensino e/ou de diferentes modalidades do sistema de subvenção acima analisadas – ocorreu em desmedro da educação pública”. O debate é bastante acirrado quando os setores progressistas colocam a defesa da escola pública como chave de uma educação democrática, universal e gratuita.

No entanto, não são argumentos válidos para os organismos internacionais serem levados a questionar a implementação dessas políticas. Pelo contrário, esses organismos insistem em que o uso de dinheiro público para a educação privada é legítimo, porque responde ao direito dos pais de escolher a escola de seus filhos, e pelas evidências de que o ensino privado é de melhor qualidade devido à sua competência (KRAWCZYK, 2002, p. 55).

Também Bomeny & Pronko (2002) retratam o interesse empresarial sobre a educação. Segundo sua visão, há a necessidade de ‘melhorias’ para que o trabalhador possa lidar com imprevistos no mundo laboral, possuindo uma polivalência a ser utilizada no exercício de múltiplas tarefas. Com esta finalidade, os empresários priorizam a educação secundária e superior como bens privados onde a eficiência e os fins mercadológicos laborais passam a predominar.

⁸ OREALC - Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

Constata-se que os organismos internacionais não atuam solitariamente, eles trabalham conjuntamente nas várias frentes, representados e representando os interesses do capital central na busca intervencionista da educação. Atuam de forma, por vezes discreta, ao não terem sua marca associada a determinado programa que só recebe a denominação da empresa que o toca.

Interessam-se pelo dinheiro, estrutura e apoio público, sem no entanto dar as devidas satisfações à sociedade. Mostram-se ciosos da responsabilidade social a que as empresas devem ter ao produzis cidadãos produtivos, mas que na realidade anseiam por trabalhadores produtivos e conformados.

Os organismos internacionais se inserem na educação representando o poder do capital central na busca rápida de retorno a seus postos de trabalho se utilizando para isso, de uma ideologia fetichista⁹. Assim, eles “passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento” (MAUÉS, 2003, p. 93). Eles difundiram a pedagogia das competências como suporte doutrinário para uma educação baseada em módulos descolada da educação básica.

Dessa forma, a condução dos programas educacionais continua a ser de responsabilidade do Estado, a educação continua a ser um direito universal¹⁰, o sujeito continua a ter os seus direitos garantidos, contudo de uma forma meritocrática.

Este trabalho focaliza a influência dos PREAL, na reforma da educação profissional brasileira. Trata-se de um organismo de dimensão internacional fundado em 1996, e que teve sua inserção na América do Sul através do Chile, com a missão de contribuir na qualidade e equidade da educação em todo o continente sul-americano com promoção de debates e divulgação de boas práticas, acompanhando o progresso da educação na região.

O PREAL é um projeto conjunto com o Diálogo Interamericano e a CINDE. Suas atividades são possibilitadas pelo apoio da USAID (Agencia Internacional de

⁹ Transpomos para cá a ideia desenvolvida por Karl Marx em O Capital, sobre o fetichismo da mercadoria, que implica tomar como características objetivas do produto do trabalho o que, na verdade, são características sociais, isto é, produzidas pelo trabalho social. No nosso caso, o fetichismo da educação confere a ela um poder que não a pertence, isto é, de inserir as pessoas no mercado de trabalho, quando, sabemos, esta possível inserção depende de mediações econômicas e sociais que transcendem a educação.

¹⁰ Ao introduzir a “reforma gerencial do Estado” no governo FHC e legislar sobre os serviços não exclusivos do Estado, como educação, saúde, entre outros, inicia-se um processo de esvaziar o sentido desses “serviços” como direito social.

Desenvolvimento dos Estados Unidos), BID¹¹ (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BM, Rede de Pesquisa para o Desenvolvimento Global, Associação Internacional para a IEA (Avaliação do Rendimento Escolar), Fundação Tinker, Fundação GE¹², dentre outras organizações. Sua condução é feita atualmente por Jeffrey M. Puryear e Marcela Gajardo, respectivamente, baseados na sede de Santiago do Chile (PREAL, 2011a).

No Brasil, sua representação é feita, principalmente, através de parceria da USAID com a Fundação Getulio Vargas.

Um detalhe que não deve ser esquecido é o fato de o então Ministro da Educação do governo de FHC de seus dois mandatos presidenciais ser membro do PREAL como seu representante no Brasil, fazendo parte do conselho composto por personalidades nacionais envolvidas com as políticas de educação, melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino público. Este conselho examinava a situação da educação visando recomendações através de relatórios que sugerissem mudanças neste setor. Possuía também a tarefa de promover consenso entre os diferentes setores visando facilitar a reforma educacional criando novas parcerias de apoio, ampliação da reforma, envolvimento de líderes setoriais, identificação de políticas que surgissem na região ou em outros locais e estabelecer responsabilização dos trabalhos regionais. Este conselho aprovou o relatório “O futuro está em jogo” (1998) e “Ficando para trás” (2001), assinado pela comissão de educação, equidade, competitividade econômica nas Américas. Aprovou também o relatório “Quantidade sem qualidade” (2006) que foi apresentado ao público na sede do Diálogo Interamericano, em Washington DC¹³ (PREAL, 2011b).

Paulo Renato de Souza ocupou outros cargos dentre eles: Secretário de Educação do Estado de São Paulo (1984-86) no Governo Franco Montoro; Reitor da Universidade Estadual de Campinas (1987-91) no Governo Orestes Quécia; Ministro da Educação (1995-2002) na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso; todos os cargos dentro da esfera nacional. Dentro da esfera internacional foi Gerente de Operações do BID; membro da OIT como diretor-associado do Programa Regional do Emprego para a América Latina e o Caribe,

¹¹ O BID é uma das principais fonte de financiamento multilateral e de conhecimentos para o desenvolvimento econômico, social e institucional sustentável na América Latina e no Caribe. O Grupo do BID é constituído pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela Corporação Interamericana de Investimentos CII (Corporação Interamericana de Investimentos), que concentra financiamentos de médias e pequenas empresas e pelo Fumin (Fundo Multilateral de Investimentos) que promove o crescimento do setor privado com investimentos e operações de cooperação técnica não-reembolsáveis, com ênfase na microempresa (BID, 2011).

¹² General Electric Company, também conhecida por GE.

¹³ District of Columbia.

membro do conselho da Fundação Santillana e da Fundação Lemann, com funções voltadas á educação.

Os objetivos do PREAL visam às políticas educativas, monitoramento e melhorias da educação e divulgação de informações sobre as questões políticas, reformas e opinião de lideranças públicas, privadas e autoridades da área educacional.

O PREAL possui um conselho composto por personalidades nacionais envolvidas com as políticas de educação, que segundo sua própria definição, estão comprometidas com a “melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino publico”. Esses membros examinam a situação da educação visando recomendações através de relatórios que sugerem mudanças na área de interesse. Possuem também a tarefa de promover consenso entre os diferentes setores visando facilitar a reforma educacional criando novas parcerias de apoio, ampliação da reforma, envolvimento de líderes do setor (educação), identificação de políticas que surjam na região ou em outros locais, estabelecer responsabilização dos trabalhos regionais.

Este conselho aprovou os relatórios “O futuro está em jogo” (1998) e “Ficando para trás” (2001), assinado pela comissão de educação, equidade, competitividade econômica nas Américas. Aprovou também o relatório “Quantidade sem qualidade” (2006) que foi apresentado ao público na sede do Diálogo Interamericano, em de Washington DC. No Brasil, este conselho era representado pelo Sr. Paulo Renato Souza¹⁴ (PREAL, 2011b).

O PREAL trabalha em parceria com uma rede de entidades da sociedade civil que tem por finalidade a investigação social, educacional, análises políticas e públicas, fundamentada na origem empresarial. Essas entidades se constituem de empresas privadas, sindicatos independentes, academias (Entidades de Ensino Superior), mídia, igrejas e organizações da sociedade civil. No Brasil, essas parcerias contam com a Fundação Lemann, Fundação Getulio Vargas Brasil, CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e da Ação Cultural Comunitária), dentre outras. Essas parcerias contam com duas frentes executando projetos de curto alcance, organizados em torno da divulgação de ideias e promovendo discussões e, a segunda, contando com projetos que buscam influenciar o desenvolvimento e/ou melhoria das políticas de educação (PREAL, 2011c).

¹⁴ Paulo Renato Souza faleceu em 25 de junho de 2011 após sofrer um infarto fulminante na cidade de São Roque, SP. Seu nome não foi substituído no “Conselho Consultivo”, na página “quem somos” do *site* oficial do PREAL, até a conclusão deste trabalho.

A fim de apresentar um panorama da amplitude de atuação do PREAL no segmento educacional, faremos uma rápida apresentação dos GT's¹⁵ relacionado a este tema. O PREAL trabalha com três GT's distintos.

O primeiro grupo é o “Desenvolvimento da Profissão Docente”, que é uma rede de pessoas e instituições envolvidas na análise de políticas focalizadas na formação inicial e continuada de professores, emprego e gestão institucional do ensino. Este GT possui um comitê sediado na Universidade ORT¹⁶ (Uruguai). Dentre suas atividades estão a divulgação de experiências da profissão docente, elaboração de estudos e relatórios com recomendações de políticas. Possuem ainda uma *newsletter* virtual com informações básicas que envolvem o perfil dos professores, condições de trabalho, incentivos e avaliação de desempenho.

O segundo grupo é o “Gestão e Eficácia Escolar“, atualmente em processo de reorganização, este tem o objetivo de atualizar a discussão da gestão descentralizada e autonomia da escola, baseado em experiências de outros países e colocando o tema na agenda de atores sociais. Sua coordenação é feita por analistas em governança corporativa e está baseado em Corpo Educação da Colômbia, que é uma entidade sem fins lucrativos. Suas atribuições são a preparação do estado da arte da gestão descentralizada, organização de *workshops* e eventos visando o entendimento do assunto por ele tratado.

Finalmente o terceiro GT trata de “Padrões e avaliações“. Este visa a informar, justificar e utilizar os espaços laborais de medição de resultados de aprendizagem. Também promove debates sobre a formulação de padrões na educação da região. Este GT é sediado no GRADE (Grupo de Análise para o Desenvolvimento) e envolve especialistas na medição da aprendizagem e desenvolvimento de padrões visando melhoria, relevância, viabilidade e validade das provas de aplicação em nível nacional. Existe uma extensa rede de parceiros conectados através de *site* virtual que serve ainda para relatar e divulgar os estudos realizados e na promoção de fóruns e debates sobre o tema (PREAL, 2011d).

O PREAL também promove parcerias com a indústria para o desenvolvimento de políticas educativas e medidas de reforma. Discursam eles o objetivo do fortalecimento da participação dos parceiros num esforço de mudança educacional e de apoiar esses setores a desempenhar um papel de liderança na melhoria da qualidade do ensino, informando e orientando. Especificamente, pretende criar e fortalecer redes empresariais da educação para desenvolver, implementar e apoiar projetos de mudança educativa em colaboração com as das

¹⁵ GT - Grupo de Trabalho.

¹⁶ ORT – Organização, Reconstrução e Trabalho.

empresas interessadas numa melhor educação, segundo seu discurso apregoado, promovendo e utilizando relatórios de progresso educacional ou seu atraso. O programa inclui ainda, a criação e desenvolvimento de um banco de boas práticas, onde tenham sido identificados pelo PREAL e outras agências. Tal programa é coordenado e executado através de uma parceria entre a Fundação PREAL e DIS (Desenvolvimento Institucional de Organizações Sociais) da Fundação, com sede na Colômbia. Sua atuação se dá principalmente na América Central e República Dominicana, contudo também trabalha em parceria com fundações, sociedades de origem dos países sul-americanos e redes corporativas de responsabilidade social que operam na região e além.

Entre 2002 e 2004, o Programa publicou o boletim ProEducación cuja circulação foi retomada de forma virtual a partir do segundo semestre de 2008 (PREAL, 2011g).

Em relação ao Brasil, o PREAL endossa uma gama enorme de projetos educacionais e sociais que são o resultado de parcerias entre fundações, empresas, organizações governamentais e não governamentais e governo (nas diversas esferas)¹⁷. Essas associações são mostradas como relevantes e contribuidoras para o melhoramento da qualidade de vida, qualidade e ascensão educacional, conceito de cidadania, meio ambiente e etc. (PREAL, 2012a).

Demonstram ainda a participação ativa na recuperação educacional de pessoas defasadas educacionalmente e residentes em áreas carentes, pessoas defasadas do mercado de trabalho, educação de adultos e outros. Contudo, o PREAL não deixa claro se é apenas o reconhecimento desses projetos como relevantes, segundo sua ótica ou se tem participação ativa, financeira, intelectual ou institucional. Um fato chama a atenção quando esses projetos são observados: são projetos inseridos, em sua grande maioria, apenas nas áreas de interesse ou atuação das empresas ou organizações que as administram.

Esta rede de parcerias, em nosso território, parece possuir a clara finalidade de influir, sugerir e demandar ‘receitas’ de “boa educação” oriunda de países centrais que atendam a seus interesses mais diversos em relação ao resultado final de nossa educação. Resultado esse que busca atender a uma necessidade básica de um trabalhador razoavelmente qualificado que possa produzir o que já foi projetado nos países centrais.

¹⁷ O PREAL promove diversificados convênios com empresas e esferas governamentais que podem ser acessados em seu *site*, na página “Alianzas Empresa & Educación”, disponível no endereço virtual (PREAL, 2011e). Ainda oferece diversificado material com sugestões de programas educacionais no “Programa Buenas Prácticas en Educación” (PREAL, 2012a).

Embora alguns dos projetos trabalhem com o conceito de um trabalhador consciente social e politicamente, essa ação merecia uma análise mais acurada, a fim de observar se tais conceitos refletem a visão empresarial reproduzida nessas pessoas, seus próprios interesses classistas ou se trata de conscientização desinteressada (nos limites da democracia liberal). Ainda se constata em boa dose desses projetos uma educação precarizadora e conformativa.

Em nosso entendimento, o que aparentemente é um retorno à teoria do capital humano¹⁸ a este organismo, na verdade é a criação de novos fetiches, traduzidos, como já mencionamos, na ideologia da sociedade do conhecimento, da empregabilidade e da pedagogia das competências. Enquanto sob a égide da Teoria do Capital Humano nos anos de 1950 e 1960, o Estado assumia a responsabilidade de prover educação aos trabalhadores, mesmo que econômica e politicamente esta teoria não se sustentasse, como demonstrou Frigotto (1984); no contexto atual, a responsabilidade pela educação e pelo suposto desenvolvimento de “competências para a empregabilidade” é imputada diretamente ao indivíduo. Neste caso, podemos citar exemplos como o projeto “Qualidade da educação e bolsas de estudos”, da Fundação Lemann que oferece financiamento total ou parcial para “estudantes com baixos recursos, mas com alto potencial acadêmico para que cursem o ensino médio em escolas privadas de excelência em educação” (PREAL, 2010)¹⁹. Estes casos ocorrem em um pequeno percentual, em relação ao programa, que premiam estudantes com real retorno a estas empresas, que são objeto de investimento. Estes estudantes ganham bolsas de estudos, por vezes, fora do país e retornam para estas mesmas empresas constituindo assim um investimento no capital empresarial.

O interesse empresarial sobre a educação, segundo sua visão, se deve à necessidade de ‘melhorias’ desta para que o trabalhador possa lidar com imprevistos no mundo laboral, possuindo uma polivalência a ser utilizada no exercício de múltiplas tarefas. Com esta finalidade, os empresários priorizam a educação secundária e superior como bens privados de modo que a eficiência e os fins mercadológicos laborais passam a predominar (Bomeny, 2002).

¹⁸ “Conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador. Uma noção que não só não explica, mas sobretudo mascara as determinações da desigualdade entre nações e entre indivíduos, grupos e classes sociais. Sua crítica, como a das noções de qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade, se coloca como tarefa teórica e ético-política imprescindível para aqueles que estão empenhados na superação das relações sociais capitalistas”. (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

¹⁹ PREAL. Calidad de la educación y becas. 2010.

Este pensamento é explicitado nas palavras de Donn Atkins, gerente geral da IBM para a América Latina:

Como empresas, temos uma visão pragmática sobre como abordar um desafio de tal amplitude e complexidade. O primeiro passo é estabelecer altos padrões acadêmicos de modo que todas tenham absolutamente claros em mente as metas e objetivos para todos os estudantes. Segundo, a esses padrões devem seguir-se avaliações, não como medida punitiva, mas como etapa de diagnóstico para assegurar que nenhuma escola ou criança fique para trás. Terceiro, a identificação dos padrões de sucesso (benchmarking) conquanto ainda rara em educação, deve tornar-se o procedimento padrão. É uma prática comum no mundo dos negócios, onde a concorrência e a eficiência exigem que as empresas identifiquem os métodos mais eficazes a serem compartilhados e duplicados. E, finalmente, uma prestação pública permanente de contas (public accountability) assegurará que as primeiras três medidas sejam executadas de forma equitativa e rigorosa para reformar e melhorar as escolas. Os sistemas eficazes de prestação de contas incluem prêmios e sanções que sejam instituídos de forma justa e que incentivem o contínuo aprimoramento²⁰ (ATKINS, 2001 apud BOMENY, 2002, p. 14).

O que vemos, em nosso entendimento, é a transformação da escola em um negócio e, como tal norteadada pela perspectiva de retorno de seu investimento; que se premiem aqueles que correspondem às expectativas e se puna os que não correspondem. A escola perde assim seu princípio de educação e ganha contornos de treinamento para o mundo laboral especificamente. Um ‘negócio’ que agora regula suas atividades e perspectivas segundo as exigências mercadológicas com o aval de seus ‘acionistas ou conselho’.

²⁰ Donn B. Atkins. Seminário sobre participação empresarial em educação, Miami, Março de 2001.

3 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: revisitando a história e a política

O Brasil, embora seja um Estado de fato e de direito, considerado o líder natural da América Latina, não foge aos ditames do capital representados por organismos internacionais que ‘sugerem’ adaptações de nossa política na área educacional. Essa representação também é feita na forma de empréstimos consignados e/ou por representantes nas esferas governamentais que, via de regra, ocupam, ocuparam ou ocuparão cargos nesses mesmos organismos internacionais.

Além dos investimentos privados internacionais, também contamos com empréstimos de organismos internacionais; no entanto esses organismos condicionam os investimentos a exigências que nem sempre se coadunam com nossas necessidades mais prementes, causando custos desnecessários que não se revertem socialmente.

Com a introdução do neoliberalismo a partir de 1980, a visão no âmbito do trabalho passou a ser a produção do capital intelectual que, desta forma, produz uma significativa mudança de princípios na produção de trabalhadores para o mercado. O ‘novo’ trabalhador, supostamente, necessita de competências mais específicas e não mais um profissional qualificado para uma finalidade específica. Este profissional deve ser de fácil reposição e com ampla disponibilidade no mercado.

Para Neves & Pronko (2008) essa nova fase de acumulação capitalista para o trabalho requer alterações periódicas de conteúdo e forma onde:

Do ponto de vista do capital, portanto, a formação para o trabalho simples, no capitalismo monopolista, destina-se ao aumento da produtividade do trabalho em funções indiferenciadas, progressivamente mais racionalizadas, na produção da vida predominantemente urbana e industrial e, concomitantemente, à formação de um novo homem coletivo²¹ adaptado às novas exigências das relações de exploração e dominação capitalistas (NEVES & PRONKO, 2008, p. 25).

Deste modo, ainda para Neves & Pronko (2008) esta nova educação ganha contornos mais abrangentes do termo “educação profissional” que passa a ser prerrogativa de todas as

²¹ Segundo Gramsci (1999 apud Neves & Pronko 2008, p. 25), pela própria concepção de mundo, os homens pertencem sempre a um determinado grupo, aqueles que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens coletivos. É tarefa educativa e formativa do Estado, na condição de educador, criar novos e mais elevados tipos de civilização, de homens coletivos.

modalidades e níveis das instancias de ensino. A formação para trabalho (simples e complexo) foi se direcionando a desenvolver valores e conhecimentos visando a garantir a produção material, de modo que a escola brasileira se condiciona a realizar uma formação subjetiva coletiva a fim de construir consenso social em torno de uma concepção burguesa.

Assim, surge a necessidade de mudanças na política educacional para a produção desse ‘novo’ trabalhador que deve atender aos interesses produtivos e a essa nova conjuntura.

Embora viva em um estado burguês, com escolas burguesas, a educação é fornecida de maneira dual e contínua a ser dividida em educação burguesa e educação proletária. A educação proletária é fornecida de forma precária sendo o corpo docente também precarizado e desestimulado com baixos salários, carga horária prolongada e falta de aprimoramento, associadas a uma jornada dupla ou tripla, para uma condição mínima de sustentabilidade.

Para Ramos (2008), o ensino técnico de nível médio se insere neste contexto sob a lógica da acumulação flexível²². Não faltaram aportes financeiros do BID para os programas de “melhoria” da educação profissional e de ensino médio, tais como o Proep (Programa de Expansão da Educação Profissional) e Promed (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio), ambos implementados pelo Ministério da Educação. Tem-se, ainda, na área da saúde, o Profae (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem). Ao Ministério do Trabalho e Emprego coube a formação de trabalhadores para o trabalho simples por meio do Planfor (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador).

os países da América Latina recebiam orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para a organização de sistemas de competência profissional, conjugadas a diretrizes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a realização de reformas em seus sistemas de ensino (RAMOS, 2008, p. 546).

Os grupos sociais médios da classe trabalhadora, com maior grau de conhecimento, se beneficiam dos meandros institucionais proporcionando melhor educação para seus filhos e perpetuam o estado de acesso diferenciado à educação superior. Assim, o Estado aparentemente cumpre seu papel. Na realidade, o Estado terceiriza suas obrigações e consegue desta forma, agrandar ao setor privado, mantendo a estratificação social e deixando

²² Segundo Ramos (2002), a partir de 1980, os países capitalistas centrais reconfiguram o campo produtivo através da flexibilização da produção, reestruturando ocupações, integrando setores produtivos e incrementando a multifuncionalidade e a polivalência no trabalho. Isto objetiva institucionalizar novas formas de educação e o reordenamento do conceito trabalho/educação consolidando o conceito taylorista-fordista de produção, que no Brasil se inseriu a partir de 1990. Com isso, a qualificação profissional passa a ser mais uma relação social complexa anexando estoque de saberes (saberes formais), consolidado empiricamente que ganham relevância propiciando um aprendizado limitado, aligeirado e precarizado do trabalhador, um aprendizado segmentado e alienador que irá manter o trabalhador em uma esfera estática de ascensão profissional.

as classes menos abonadas satisfeitas fornecendo incentivos governamentais e populistas. Isto posto, nos tornamos o alvo predileto para investimentos dos países centrais que pressionam para que a educação seja tratada como mercadoria e, ainda, o fato de termos grande parte da população em idade escolar.

Esses grupos empresariais buscam um mercado onde possam atuar “sem maiores interferências das regulamentações locais (barreiras)” (SIQUEIRA, 2004, p. 146). Essas orientações cabem à educação profissional em todos os níveis. Vejamos, então, qual foi o movimento histórico dessa formação no Brasil.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Para uma melhor compreensão do que é ensino técnico profissional, traçaremos uma breve genealogia da origem da palavra tecnologia. Recorro aos apontamentos baseados em Pinto (2005 apud Lobo Neto 2009), que discorre claramente sobre a etimologia dessa palavra. Tecnologia (*techniké*) é um termo substantivado que se origina do adjetivo *techné* (Grego) e, que posteriormente foi classificado de *ars* (Roma) e finalmente *ars-techné* na cultura greco-romana. Ocorre que, *techniké* remete a três movimentos significando qualidade da ação de produzir, prosseguindo pelo significado que atribui ao autor do ato uma ação, e finalmente o movimento linguístico em que *techniké* (substantivo) designará a própria ação já incorporada ao processo de realizá-la. Logo, é uma ação humana consciente de transformação que se concretiza no mundo material.

Tecnologia, significando *techniké* (modo de fazer) e *loghia* (estudo, aprendizado) darão origem à técnica, que é o resultado da busca da ciência. A pré-ideação do homem concebe um modo de transformação da natureza a seu favor e cria um modo sequencial de executar esta transformação, resultando em técnica, onde o homem transforma a natureza na busca qualitativa de bem viver e é por ela também transformado. Assim, a *ars-techné* se mostra um campo abrangente de coisa onde a técnica é utilizada nos vários modos de produção humana que pode ser na arte, na agricultura, na indústria ou mesmo em coisas simples do cotidiano. Resumindo, técnica é todo modo de fazer algo, é a ação humana acrescida do método.

Ocorre que, no entendimento geral e massificado, técnica parece resumir a ações de cunho industrial e tecnológico, remetendo e restringindo a essa finalidade. Trata-se de uma simplificação do termo, que possui uma amplitude ativa e, fica associado ao aprendizado necessário de subsistência humana restrita às indústrias. Contudo tecnologia é:

ciência que toma por objeto as técnicas e que pode ser definida de várias maneiras: seja à maneira dos engenheiros, como uma ciência do projeto, que consiste em acumular informações visando desenvolver ou adaptar processos; seja à maneira dos etnólogos e antropólogos que vão até povos distantes, ‘selvagens e atrasados’, a fim de observar suas técnicas de caça, pesca ou construção (SIGAUT, 1996 apud LOBO NETO, 2009, p. 88).

E ainda, tecnologia como epistemologia da técnica significa que:

Para nós, o primeiro sentido reveste-se da maior importância porque não só indica a necessidade de unificar as considerações sobre a técnica, apresentando-as em forma de objeto definido da pesquisa filosófica, mas mostra a existência de um campo original, específico de estudo, o que toma a técnica em geral na condição de dado objetivo que deve ser elucidado mediante as categorias do pensamento dialético crítico. (...) Não importa que a palavra venha carregada de mais outros sentidos, que somos os primeiros a indicar e deslindar. A nós cabe ressaltar o valor principal desta conotação e distingui-la das demais nos contextos onde aparece (VIEIRA PINTO, 2005 apud LOBO NETO, 2009, p. 90).

Diante desta argumentação, podemos dizer que técnica e tecnologia significam, simplificadamente, modo de fazer e acumulação de conhecimento. Entretanto, na área da educação, o termo causa um desconforto e esvaziamento reduzido à formação técnica e informação operacional tratado como ‘educação profissional’. (LOBO NETO, 2009).

Embora se pretenda situar esta discussão no período histórico de 1996 a 2004, com a inserção do PREAL no campo da educação profissional, há de se fazer uma breve retrospectiva de momentos relevantes a respeito do assunto.

3.1.1 A Educação Profissional no Brasil: avanços e recuos.

Segundo Santos (2000) ainda no Brasil colônia o ensino era um luxo destinado a poucos e a segregação educacional era severa e punível legalmente. Aos poucos, houve o “embranquecimento” de alguns ofícios exercidos por corporações que ainda preservavam a dualidade educacional, como a irmandade São José que excluía mouros e judeus, tido como etnias ‘inferiores’, e ainda mulheres. A aprendizagem industrial se resumia a formar “aprendizes de ofício” que acompanhavam os “mestres de ofício” no trabalho prático, embora carentes de conteúdo teórico. Com a chegada de D. João VI ao Brasil em janeiro de 1808, o processo industrial até então estagnado, é retomado com a abertura de novas fábricas e uma nova era para a aprendizagem profissional. Contudo, com escassez de mão de obra devido à discriminação racial e contensões coloniais, a solução foi a aprendizagem compulsória que se baseava em:

ensinar ofícios as crianças e aos jovens que **não tivessem outra opção** (grifo nosso), no caso os órfãos e desvalidos que eram encaminhados pelos juízes e santa Casa da Misericórdia aos arsenais militares e da marinha. Em regime de internato; trabalhavam como artífices e após alguns anos ficavam livres para escolher onde, como e para quem trabalhar (SANTOS, 2000, p. 207).

Ainda segundo Santos (2000), a primeira ação concreta ocorre em 1826 com o Projeto de Lei sobre a instrução pública no Império do Brasil que estabeleceu o ensino público, em todos os níveis, fato inédito na história da educação brasileira. Seu objetivo era estruturar os vários graus de ensino e seus responsáveis, sendo dividido em quatro níveis como pedagogias (destinadas ao primeiro grau), liceus (destinadas ao segundo grau), ginásios (destinados ao conhecimento do terceiro grau) e academias (ensino superior).

Não houve mudanças estruturais até o século XX, quando a partir de 1942, o ensino industrial sofre uma dicotomia, criando-se o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), sob o controle patronal e, outro ramo (ensino básico) ligado ao Ministério da Educação e Saúde. O SENAI dava formação mínima, rápida e prática a aprendizes menores e formação continuada a trabalhadores. Este processo era feito com verbas repassadas das indústrias pelo IAPI (Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriais).

Pelo fato de o ensino profissional estar ‘marginalizado’ desde o Império, visto que era destinado ao trabalho manual e, a educação secundária destinada às elites, a luta pela equivalência foi perseguida ao longo dos anos de 1950 com mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial. A primeira iniciativa foi a Lei nº 1.076/50, que permitia que alunos do ciclo industrial prestassem exames no curso clássico ou científico, desde que prestassem proficiência nas disciplinas estudadas. Em seguida, a Lei nº 1.821/53 facultaria o ingresso em qualquer curso superior com a mesma proficiência anterior.

A Lei nº 4.024/61 encerra a dualidade entre os ciclos anteriormente descritos permitindo ao SENAI a organização de ensino ginásial e técnico. Porém, a dualidade continuou a existir. A lei nº 5.692/71 instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, contudo, o fracasso da política educacional do regime militar não consegue manter essa compulsoriedade, pois havia falta de recursos materiais e humanos e, ainda, a resistência do empresariado em admitir os alunos do segundo grau.

A dualidade continuava, pois estava presente na estrutura de classes, quando o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau por índices de repetência e evasão históricos. Em seguida, as escolas de aprendizes de ofício são transformadas em escolas técnicas. Nesta linha foram implantados os cursos superiores de engenharia nas escolas

técnicas federais que, agora, gozavam de prestígio junto ao empresariado. Nos anos de 1960 e 1970, esses técnicos eram recrutados sem restrições por grandes empresas privadas e estatais.

A Constituição Federal de 1988 estabelece no seu Art. 6º que “São direitos sociais a **educação** (grifo nosso), a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, CF, 1988).

No final da década de 1980 o país estava saindo de um período ditatorial e tentando organizar um ‘Estado de Direito’ em torno, por um lado de projetos societários, mas os conflitos na esfera educacional polemizavam em torno de uma educação laica e de qualidade para todos, alheio a sua origem econômica, étnica ou racial. Por outro lado se defendia a lógica de uma educação voltada à prestação de serviços, aliada à necessidade de se diminuir as funções do Estado que gastava muito e não prestava um bom serviço. Este fato foi o argumento necessário para que a iniciativa privada consolidasse a sua livre atuação na educação em todos os níveis. Com isso, a educação técnica de nível médio se torna o alvo predileto para a consolidação da educação/treinamento.

A lei nº 9.394/96 apresenta um modelo de ensino médio como aprofundamento do ensino fundamental para acesso ao ensino superior, prevendo o atendimento à formação geral e a preparação do educando para o exercício de profissões técnicas. Estabelece, ainda, as bases da educação profissional nos seus artigos 36-A a 36-D que regulamentam a educação profissional técnica de nível médio²³. Esta, pode se dar “nas formas articulada, concomitante e subsequente ao ensino médio relacionando-a a qualificação para o trabalho”.

Após a aprovação da Lei nº 9394/96, o Decreto nº 2.208/97 veio para tratar especificamente da educação profissional, estabelecendo as bases da reforma educacional e sua viabilização com o apoio do BID, seguindo a política neoliberal de privatização²⁴. Os principais eixos dessa reforma foram: a) dissociação da educação profissional da educação básica pelo Decreto nº 2.208/97; b) formação baseada em competências, organizada em

²³ Tais artigos foram incluídos na LDB por força de Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Esta Lei, na realidade, incluiu na LDB os dispositivos do Decreto n. 5.154/2004 que, por sua vez, revogou o de n. 2.208/97 sobre o qual falaremos a seguir.

²⁴ O PROEP, a que fizemos referência anteriormente, foi uma estratégia implementada pela Reforma e implantação do sistema de Educação Profissional no País, articulando um conjunto de ações desenvolvidas com a participação de variados segmentos da sociedade visando: (1) a ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico. (2) a separação formal entre o ensino médio e a Educação Profissional. (3) o desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos. (4) o ordenamento de currículos sob a forma de módulos. (5) o acompanhamento do desempenho dos(as) formandos(as) no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular. (6) o reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar. (7) a criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto.

módulos pedagogicamente autônomos; c) cunho de treinamento superficial na formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores descolado da organização da educação básica.

Esta reforma marcou a introdução e a consolidação do pensamento neoliberal na educação. Frigotto (2007) lembra que em relação ao Brasil somos herdeiros, no plano cultural, da “dialética da colonização”, com uma burguesia elitista e violenta, uma democracia restrita e fraca com uma leitura de “sociedade civil” equivocada. Uma burguesia que construiu seu poder periférico a partir da ideologia neoliberal globalizada, flexível e privatizadora associada ao velho regime de oligopólio. Continuamos com uma precária proteção social e direita trabalhista recessiva. É uma simbiose promovida nas crises conjunturais pelos interesses arcaico e moderno, onde nossa maior proeza é obter superávit primário através do agronegócio.

O Brasil, pela sua condição territorial na América Latina, com população economicamente ativa, trabalhadores baratos e disponíveis, sempre atraiu olhares oriundos do capital central. Ocorre que esses olhares não visam nosso desenvolvimento descolado dos interesses capitalistas, pois com o:

investimento de empresas e indústrias estrangeiras vem juntamente a sua intervenção e exploração. Em busca de mão-de-obra necessária para a produção de seus bens e serviços e o Brasil continua sendo explorado, em outras dimensões do que quando Colônia (SALVADORI & BONI, 2006, p. 807).

Subsequentemente ao conturbado governo de Fernando Collor de Melo e à posse do Vice-Presidente Itamar Franco, quando se iniciou, de forma abrasiva, a inserção do neoliberalismo no Brasil a partir do capital central. A educação passou, então, por transformações e/ou obedecendo a interesses internos/externos. Vislumbram-se condições para a implantação de um contingente de trabalhadores aptos à produção de bens e serviços, mas sem o conteúdo político, ético e propedêutico que, na visão neoliberal, não se faz necessário ao trabalhador.

Judt (2011) lembra que “liberal” era a oposição à interferência nos assuntos alheios; tolerância a atitudes divergentes e comportamento não convencional; defesa de que outros ficassem fora de nossas vidas; máximo de espaço para viver e prosperar. Hoje, esses conceitos são tidos como “libertários” e, ainda lembra que:

Muito do que parece “natural” hoje em dia data dos anos 1980: a obsessão pelo acúmulo de riqueza, o culto da privatização e do setor privado, a crescente

desigualdade entre ricos e pobres. E, acima de tudo, a retórica que acompanha esses conceitos: admiração acrítica pelos mercados livres de restrições, desdém pelo setor público, ilusão do crescimento interminável (JUDT, 2011, p. 16).

Assim, o governo de FHC (Fernando Henrique Cardoso) encontra um campo fértil para as novas ideias neoliberais e implantação de políticas de educação que favoreçam uma rápida formação. É inserido no contexto brasileiro um modelo de desenvolvimento “fundado numa sociedade educada e movida por uma economia altamente competitiva, em que o motor do progresso seja os modos mais avançados de produzir” (CARDOSO, 1994 apud SALVADORI & BONI, 2006, p. 812).

A proposta educacional do governo FHC, no que tange a educação profissional, vem alinhada ao caráter econômico sugerindo ‘parcerias’ entre os setores público e privado objetivando melhorias nessa educação como gerador de um contingente capaz de suprir as “necessidade de preparar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas que estão ocorrendo no mundo todo” (SALVADORI & BONI, 2006, p. 812).

O Ministro da Educação dos dois mandatos presidenciais de FHC, Paulo Renato de Souza, defendia um perfil de trabalhador voltado às necessidades econômicas prementes da época e para isso, julgava necessário a busca de parcerias com o setor privado e também com organismos internacionais. Era, então, um assessor e aliado daquele governo que defendia o neoliberalismo de forma ferrenha. A revista *exame* publicou o que parece ser o pensamento deste Ministro. Segundo Paulo Renato:

a ênfase no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento auto-sustentado despugado (*sic*) da economia internacional e hoje em estado de agonia terminal. Para mantê-lo era necessário criar uma pesquisa e tecnologia próprias, diz Paulo Renato. Com a abertura e globalização, a coisa muda de figura. O acesso ao conhecimento fica facilitado, as associações e *joint ventures* se encarregam de prover as empresas dos países como Brasil de *know how* que necessitam. “Alguns países como a Coréia chegaram a terceirizar a Universidade”, diz Paulo Renato. “Seus melhores quadros vão estudar em escolas dos Estados Unidos e da Europa. Faz mais sentido do ponto de vista econômico (EXAME, 1996 apud FRIGOTTO, 2007, p. 261).

Nesta linha de pensamento do ‘capital intelectual’ no cenário produtivo dos anos de 1990, a educação passa por um novo contexto exigindo um ‘novo’ indivíduo oriundo das escolas técnicas do qual é exigido um ‘novo saber’. Este sujeito agora necessita de uma educação direcionada, pragmática e ‘competente’. O mercado de trabalho busca novos conceitos de educação/treinamento exigidos neste novo paradigma laboral.

Também deve-se contextualizar que a burguesia, que se intitula o maior consumidor desse produto (educação do trabalhador), insiste em ‘opinar’ nos rumos pedagógicos que a educação/treinamento ganha nesta nova dimensão. Segundo este consumidor (burguesia empresarial), as Instituições de ensino não estão produzindo um profissional plenamente capacitado a se inserir no mercado de trabalho. Assim, julgam eles poderem e deverem ‘sugerir’ uma dimensão curricular voltada aos seus interesses produtivos visando a produção de atores aptos ao novo mercado de trabalho (SANTOS, 2004).

Ocorre que esta nova dimensão educacional possui um caráter meritocrático, discriminatório e alienador. Meritocrático e discriminatório no sentido de inserir no contexto educacional apenas aqueles melhores preparados ao mercado de trabalho e deixando boa parcela das pessoas à margem do mercado, necessitando desta forma do apoio de políticas assistencialistas de governo; alienador quando prepara sujeitos aptos ao mercado de trabalho de forma aligeirada e alienada social e politicamente.

Com isto, cria-se no Brasil, a partir do governo de FHC, a condição para que a educação direcionada ao mercado de trabalho vá se reestruturando de acordo com as ‘necessidades’ burguesas apoiadas por aparelhos privados interessados. Nesse caminhar, as propostas para a educação passaram a ter uma conotação mais econômica do que política de estado. Assim, “nesta forma de análise quem dita as regras e o que é necessário para a formação dos jovens trabalhadores são os empresários, e não mais os pedagogos” (SALVADORI & BONI, 2006, p. 813).

A busca de parcerias com organismos internacionais levou FHC a assinar um protocolo de entendimento com o presidente dos EUA (Bill Clinton) em 1997 (novembro), para cooperação bilateral (SALVADORI & BONI, 2006). Essa cooperação permitiu a entrada do Banco Mundial, através do BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Instituição vinculada ao banco mundial) com aportes financeiros e assistência técnica, já que o Brasil possuía bons antecedentes de crédito. Com isso, este organismo se torna conselheiro econômico para o país. Esta parceria permitiu a criação de sistema de educação profissional para jovens e adultos, com cursos pós-médio não universitário, cursos livres básicos e etc. Ocorre que este sistema de educação fugiria aos objetivos propedêuticos de uma educação desinteressada. No primeiro mandato, FHC reforça parcerias, cooperativismo, incentiva parcerias filantrópicas e também voluntariado (Salvadori & Boni, 2006). Embora devemos salientar que os organismos internacionais, principalmente o BM, sempre financiaram setores da educação no Brasil atrelada à “assessoria técnica”. Toda a reforma dos anos 1970 teve o aporte do BM e Usaid.

A gestão do Fernando Henrique Cardoso comprova, reforça a dualidade da educação, e principalmente não trata de políticas sólidas e duradouras, mas sim de práticas assistencialistas e imediatistas preocupadas no crescimento apenas quantitativo da expansão da educação (SALVADORI & BONI, 2006, p. 815).

A reforma do Estado, segundo Oliveira (2005), ocorrida principalmente no governo FHC com a privatização de empresas estatais de serviços prioritários, provoca o surgimento das agências reguladoras. Esta nova visão lança uma política que se desenvolve de forma atabalhoada e trôpega rumo ao futuro, consoante com a nova era da globalização como algo novo, inusitado e que traz em seu bojo a solução final para o acesso à educação; é a ‘reinvenção da roda’ que na realidade prima pelo individualismo, acesso desigual a educação e a normatização do ensino precarizado onde:

As longas durações históricas das tendências seculares estão hoje mais do que nunca sujeitas ao tempo instantâneo dos mercados financeiro, ao regresso do passado supostamente superado sob a forma de violência intergrupala, ao curto-circuito do ciclos de ação política por via da explosão das unidades de decisão (BOAVENTURA, 2002 apud OLIVEIRA, 2005 p. 761).

Agora a função da escola é formar uma força de trabalho para o mercado com um ensino focado, assim como disciplinar o contingente marginal (pobreza) como contingente de reserva que, em compasso de espera ou de exclusão, é subsidiado pelo Estado com as políticas assistencialistas que na sua ideologia implícita demonstra que o trabalho com remuneração precária é um objetivo viável do ponto de vista da ‘ascensão social’.

Este efeito de contaminação surge quando intelectuais do governo adotam em seus territórios soluções importadas sob pressão de organismos internacionais (BM, BID) mesmo quando estes possuem realidades distintas. Esses intelectuais em geral alternam cargos no governo de seus países e assentos em organismos internacionais. O efeito híbrido compõe soluções de diferentes origens e lógicas pressionadas por vezes, por dívidas externas e compromissos internacionais. É o caso do Brasil cuja educação básica difere do estabelecido em EFA²⁵. Já o efeito mosaico difere no fato de possuir políticas de cunho avulso, sendo público ou atendendo a clientelas específicas.

²⁵ Em 1990, a comunidade internacional se reuniu em Jomtien, na Tailândia, para afirmar o seu compromisso de alcançar a educação universal na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Como parte do resultado EFA (Education for All), promove uma ampla coalizão de governos, ONGs e agências de desenvolvimento que se comprometem a seis metas que visam proporcionar educação a "qualquer cidadão em qualquer sociedade" (NOLETO, 2008).

No contexto docente, a relação público/privado identifica mudanças significativas de reestruturação e precarização do trabalho, culminando numa nova identidade profissional docente. Na disputa da educação neoliberal com a educação humanista/igualitária, com a pertinência do financiamento *per capita*, o docente ganha, na sua função, “novas competências” voltadas para a aplicação de manuais de ensino elaborados por organizações “parceiras” dos sistemas de ensino. O professor tem agora um sentido polivalente e destituído de autonomia para exercer sua função precípua de educar.

3.2 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NA REFORMA FHC

O Decreto nº 2.208/97, que regulamentou o parágrafo 2º dos artigos 36 e 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, em seu Artigo 7º denota uma tendência a adaptar o currículo do ensino técnico ao sabor dos interesses empresariais ao permitir que “setores interessados”, leia-se os empregadores, participassem da “identificação de competências”, identificados como “empregadores”. Ainda no parágrafo único deste artigo nota-se dois aspectos: a “atualização permanente do perfil e das competências” e a participação dos “empresários” nessa elaboração.

Assim, observa-se que os empresários, que são os reais representantes do capital, poderiam ‘sugerir’ as competências a serem desenvolvidas pelos cursos técnicos e também o perfil desejado por esses. Desta forma, os cursos técnicos teriam a abrangência desejada do setor produtivo, podendo estes serem modificados, adaptados, encerrados ou abertos de acordo com os interesses produtivos, ainda que estes cursos fossem ministrados e subvencionados pelo Estado.

Também no seu Artigo 9º, o Decreto nº 2.208 expressa que as disciplinas podem ser ministradas por profissionais preparados para o magistério “previamente ou em serviço”. Isto significa que um profissional, por mais habilitado possível, pode ser treinado durante sua jornada de trabalho para lecionar tal disciplina, substituindo dessa forma, o professor que também é um profissional e agora perde campo de atuação.

Não fica difícil observar que tais ‘sugestões’ que contaram com a participação do empresariado, são na verdade, sugestões dos organismos internacionais que representam e são mantidos pelo capital que, diga-se, é o empresariado.

A reboque deste Decreto, em 1999 temos o Parecer CNE-CEB nº 16/99 que vem trazendo em seu texto as sugestões necessárias ao viria a ser a Resolução CNE-CEB nº 04/99. Este Parecer vem ratificando possibilidades de flexibilização quando:

as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (PARECER CNE/CEB Nº 16, 1999, p. 1).

O Parecer 16/99, contraditoriamente ressalta que “A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal” (Parecer CNE-CEB nº 16, 1999, p.2), contudo a educação profissional sempre foi colocada em pauta, mas para os menos abastados, os desvalidos e os sem-porvir. O que se modificou foram as formas de trabalho no cenário neoliberal globalizado e isto é especificado no referido Parecer, onde o que mudou não foi a manufatura e sim a sua forma.

A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas (PARECER CNE-CEB nº 16, 1999, p. 3).

Isto fica claro quando se enuncia que “à destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade “a valorização da cultura do trabalho” (PARECER CNE/CEB Nº 16, 1999, p. 4).

No capítulo que trata da Educação profissional na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), o Parecer nº 16/99 propõe atualizações consoantes com o pensamento neoliberal quando dispõe sobre educação e ensino como um “fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial” (PARECER CNE/CEB Nº 16, 1999, p. 12). Percebe-se a adaptação legislativa da educação ao novo modelo do subemprego. Também se vê os objetivos de promover a inserção laboral dentro da lógica do capital intelectual, quando sugere que “prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação” (PARECER CNE/CEB nº 16, 1999, p. 12).

No capítulo que trata da ética da identidade, o Parecer cita a “constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional”. (PARECER CNE/CEB nº 16, 1999, p. 23). Parece-nos sugerir que o futuro profissional não almeje a possibilidade de um emprego duradouro, mas sim, contratos temporários ou tarefas a serem realizadas. Resumindo, o trabalhador agora se torna um terceirizado prestando serviços a uma determinada empresa.

Um olhar na Resolução CNE/CEB nº 04/99 – elemento normativo de doutrina exposto no referido Parecer - que foi aprovada na gestão do então Ministro da Educação, Sr. Paulo Renato de Souza do governo de FHC, para finalidade de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, encontramos como palavras flexibilidade, competências, atualização permanente dos cursos e currículos, demandas, mercado, dentre outras, são largamente utilizadas.

Parece-nos uma clara adaptação ao mundo laboral globalizado onde o profissional deve possuir a capacidade adaptativa de migração aos diversos campos de trabalho, possuir a capacidade de trabalho interdisciplinar configurando o trabalho em grupo. No fundo se quer que a dispensa de qualquer trabalhador não afete essa produtividade da empresa. As escolas deveriam, então, ter atenção especial às demandas do mercado e fornecer, de forma rápida, profissionais que atendam a essas demandas. E, finalmente, espera-se que o mercado dite as necessidades que serão supridas pela escola.

Observa-se que, embora não esteja explícito, implicitamente o aluno que concluir o ensino médio profissionalizante e adentrar no mercado de trabalho, dificilmente cursará uma graduação e, se o fizer, será em Instituições de ensino que não primam pela qualidade do ensino continuando este indivíduo a ser um profissional instruído no ensino médio mas, que possui uma graduação.

Ao mesmo tempo, o aluno que concluir o ensino médio profissionalizante em uma escola que ofereça qualidade de ensino e, normalmente esse aluno é oriundo de segmento médio da classe trabalhadora, deverá cursar uma graduação; este será um indivíduo que não atuará como profissional de nível técnico médio. Assim teria utilizado indevidamente os bancos escolares em lugar de outro mais necessitado. Será o técnico que não exerceu sua qualificação e que tornou-se o advogado ou outro profissional liberal. Fica, então, aqui uma questão: a educação profissional é um direito ou uma necessidade?

O que tentamos questionar aqui é que, num sistema de ensino em que o ensino médio é de baixa qualidade oferecido em escolas com más condições de trabalho, um aluno de uma escola de ensino médio integrado à educação profissional, que oferece um ensino considerado de boa qualidade, pode não desejar, querer ou necessitar do aprendizado técnico para sua subsistência. Desejam estes alunos o ensino propedêutico que esta escola também propicia e que irá prepará-los para o ensino superior. Dessa forma, o ensino que, numa visão economicista, deveria prover o mercado com profissionais técnicos de qualidade, na realidade prepara futuros profissionais liberais de ensino superior. Sob essa visão, esta educação se torna onerosa e sem o devido retorno a sociedade. Deveriam, então, as escolas técnicas serem

destinadas exclusivamente aos pobres, deixando as propedêuticas à elite? Não se trataria, então, de reafirmar a dualidade social e educacional? Fica aqui, então, uma questão: a educação profissional técnica de nível médio é só uma necessidade ou é também um direito?

3.2.1 A Presença da Pedagogia das Competências na Educação Profissional no Brasil

O pensamento capitalista tem por objetivo a acumulação do capital e manutenção deste acúmulo em poder de uma classe. Assim, no decorrer de sua existência, o capitalismo sempre buscou formas de aderência ao seu pensamento pelas massas sociais e ainda, que essas massas permaneçam num estado de conformação em defesa de tais interesses, ainda que contrariem benefícios e conquistas destas.

A busca pela conformação social se deu de diversas formas no decorrer da história capitalista, sempre permeada pelo discurso da democracia. Uma das formas mais abrangentes de socializar uma ideia é pela educação e, assim, perpassamos por várias doutrinas pedagógicas com essa finalidade. Contudo, não basta difundir uma ideia, é necessário que ela esteja arraigada no pensamento social, que seja considerada um pilar estruturado e mais, esteja contemplada em bases legais a fim de dissuadir aqueles que, por ventura, possam repudiá-la.

Nessa trajetória, nos deparamos com a formação para trabalho pelo qual o ser social é educado e preparado para se inserir na sociedade de forma produtiva. Logo, a educação, além de preparar o indivíduo para uma existência harmônica com seus pares e natureza, o prepara também para a vida produtiva. Dessa forma, a educação ocupa espaço primordial na sociedade preparando esses indivíduos. As doutrinas pedagógicas são, dessa forma, o elemento sintetizador e cristalizador das ideias e formas sociais, buscando a produção de seres bem adaptados ao seu tempo, que também são multiplicadores destas.

Ocorre que a pedagogia da competência vem se enquadrar sobremaneira ao conceito de educação ora proposto, pois educa com a finalidade precípua de preparar o indivíduo para uma demanda imediatista. Assim, a educação técnica profissional não visa à preparação para um mercado de trabalho, mas o mercado de trabalho que dita as necessidades educacionais. Onde prevalecia educação para a vida, agora prevalece educação para o trabalho; ou melhor, para a empregabilidade.

De modo geral, numa perspectiva ontológica, a *práxis* em que consistia educação, trabalho e a produção de conhecimento, consiste agora no modo capitalista, com a inserção da pedagogia da competência, a escola, o emprego e a ciência e tecnologia(s).

Segundo Ciavatta & Ramos (2011) a gênese da educação dicotômica remonta ao colonialismo como uma educação dividida em propedêutica para os filhos da elite e, educação imediata para os filhos dos pobres.

Agora, no início do século XXI se vislumbram diferenças estruturais pois,

a totalidade da estrutura social é segmentada e o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção de existência humana, assim como a educação profissional assume o lugar da formação humana como unitária, integral, *omnilateral* (CIAVATTA & RAMOS, 2011, p. 29).

A luta por uma educação pública e supressão de desigualdades no decorrer dos anos de 1980 culmina com a aprovação da Lei nº 9.394/96 que prima pela preparação para a vida, que seria uma vida sem emprego. Isto resultou em um processo onde se desenvolveria nas pessoas, “competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA & RAMOS, 2011, p. 30).

Já com o Decreto nº 2.208/97, que desvinculou o ensino médio da Educação Profissional, a responsabilidade do emprego passa para o trabalhador. A qualificação e requalificação conduzem o trabalhador para a periferia da produção, pela ótica taylorista-fordista e, precarização do trabalho. Nessa linha, a pedagogia das competências tem a responsabilidade de adaptar o trabalhador às condições psicológicas e físicas a tais situações.

Assim, nesse cenário de incertezas, o trabalhador é inserido nessa realidade de ensino precarizado, rápido, adaptado às exigências econômicas impostas pelo ‘novo’ mercado de trabalho.

Ciavatta & Ramos (2011) compreendem que essa concepção de educação se contrapõe ao princípio de formação politécnica e *omnilateral* do trabalhador como princípio educativo onde o trabalho, ciência e cultura seriam valorizados e integrados.

Sem entrar, por não ser objeto deste trabalho, no campo dos embates teóricos sobre a relação entre formação produtiva e formação geral, vamos nos ater à doutrina que permeará nossa discussão: a pedagogia das competências.

A pedagogia das competências é uma doutrina pedagógica que serviu aos propósitos capitalistas buscando a atualização da ideia do capital humano à nova sociedade capitalista, com ela distingue-se também a ideia do capital intelectual que ao contrário do capital humano, não premia a capacidade individual perene, mas sim o profissional flexível, adaptável às circunstâncias e, invariavelmente, um profissional sem identidade que se adapte às necessidades mercadológicas pungentes.

Esta doutrina vem, então, ao encontro dos interesses capitalistas na concepção de uma nova ‘realidade’, abrangendo o perfil do ‘novo’ profissional adaptável e do consumo fetichista.

A pedagogia das competências pode ser definida como:

o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (TANGUY & ROPÉ, 1997 apud RAMOS, 2009, p. 299).

Ou ainda como:

“a competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta”; “a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta”; “competência é a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade” (ZARIFIAN, 1999 apud RAMOS, 2009, p. 299).

Ramos (2009) classifica a ‘pedagogia das competências’ como uma doutrina pedagógica que é definida pelo seus objetivos e validada pelas competências produzidas. Nela, o valor do diploma perde o seu sentido à qualificação do indivíduo em benefício das competências.

Assim, o ensino passa a ter um caráter focado na produção, no trabalho pura e simplesmente, de modo que a produção de conhecimento tenha um objetivo definido pelo mercado. Essa característica é explicitada como:

deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico, outro deslocamento, a saber: do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a ‘pedagogia das competências’ (RAMOS, 2009, p. 301).

Com isso, passa-se a centrar a produção de seres objetivando o mundo da produção como uma forma indissociada do saber.

A ‘pedagogia das competências’ passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (RAMOS, 2009, p. 301).

Ainda Ramos (2009) nos relata que essas explicitações se darão na forma de referenciais, que no Brasil se materializam na forma de diretrizes curriculares nacionais que são da alçada do Ministério da Educação em relação às escolas, e a Classificação Brasileira de Ocupações sob a alçada do Ministério do Trabalho. Ambos se coadunam como principais suportes de processos avaliativos nos segmentos de educação básica e técnica. Assim, institucionalizam-se novas formas educacionais no meio neoliberal para a produção de trabalhadores.

Esta doutrina vem compor novo significado na produção de indivíduos para o mundo do trabalho, conformando estes a ‘nova’ realidade laborativa quando:

a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade (RAMOS, 2009, p. 302).

A educação ganha a função de “adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção “de acordo com a flexibilidade econômica que [...] vem acompanhada da psicologização da questão social” (RAMOS, 2009, p. 302-303).

Assim, a ontologia histórico-social é substituída pelo fator experiência, que é uma mudança caracterizada por “uma epistemologia ‘adaptativa’” (RAMOS, 2009, p. 304). Finalmente, a ‘pedagogia das competências’ vem dar nova configuração ao papel desempenhado pela escola.

Para que a ‘pedagogia das competências’ possa se firmar como uma doutrina efetiva e que apresente resultados satisfatórios aos seus interesses, faz-se necessário que se crie, então, um currículo voltado a produção de saberes que compõem esta nova sistemática. Elaborar-se a partir de então, o ‘currículo por competências’, com a finalidade de suprir estas novas necessidades educacionais. Este currículo é definido como:

o meio pelo qual a pedagogia das competências se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. O fundamento do ‘currículo por competências’ é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas (RAMOS, 2009, p. 119).

Assim, o ‘currículo por competências’ considera situações concretas do cotidiano laboral para preencher seus quadros disciplinares de aprendizagem. O que se compreende, no

ensino desinteressado como hierarquias entre ‘prática’ e ‘saber’, entre o aprendizado ‘puro’ e o aprendizado ‘aplicado’, entre o conhecimento ‘teórico’ e o conhecimento ‘prático’, entre o saber ‘geral’ e o ‘técnico’, compreendendo um conhecimento vertical; no ‘currículo por competência’, esses conhecimentos são horizontalizados (RAMOS, 2009, p. 119).

Observa-se que este currículo terá como matriz o funcionalismo, o construtivismo piagetiano e o condutivismo, de modo que “as competências são deduzidas das relações entre resultados e habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores” (RAMOS, 2009, p. 121).

Por fim, destaca-se que o ‘currículo por competência’ premia a pessoa em relação aos seus objetivos e as suas possibilidades, sendo esta valorizada pela sua capacidade produtiva. Simplifica dizer que o ‘saber’ e o ‘fazer’ relevados no ensino desinteressado, agora são substituídos pelo ‘saber-fazer’ no currículo por competência.

Para se avaliar qualquer processo, é necessário antes de qualquer coisa, um padrão que permita comparar e comprovar um aprendizado em relação a um objetivo. Nesse sentido, a avaliação de competências se baseia em aprendizados voltados ao desenvolvimento de capacidades produtivas e assim:

A ‘avaliação por competências’ é um processo pelo qual se compilam evidências de desempenho e conhecimentos de um indivíduo em relação a competências profissionais requeridas (RAMOS, 2009, p. 55).

A diferença entre a ‘avaliação por competência’ e a ‘avaliação tradicional’ está no fato de que quando se avalia tradicionalmente os conteúdos de um curso ou programa, avalia-se suas etapas que irão resultar numa avaliação final. Na avaliação que premia a competência, são os resultados que nortearão a avaliação, de modo a se verificar o quanto o indivíduo possui a capacidade requerida por determinada ocupação. Desta forma, os requisitos necessários à avaliação variam de acordo com a destinação do curso. Estes instrumentos de avaliação serão:

Os instrumentos utilizados nesse tipo de avaliação, conjugados entre si ou não, podem ser: exercícios de simulação, realização de um microprojeto ou tarefa, perguntas orais, exame escrito (RAMOS, 2009, p. 57).

O que se procura verificar com esta avaliação são as capacidades práticas, teóricas e cognitivas que o indivíduo possui para determinada ocupação e ainda, se ele as possui em um grau requerido aquela ocupação. Assim, o aprendizado fica restrito a produção laborativa e deixa de premiar o saber amplo. Trata-se de valorizar a produção e a reprodução do saber

tácito. Para isto, o professor interage com o aluno conduzindo-o pelo caminho a ser percorrido nos módulos de aprendizagem, elaborados de acordo com a função laborativa.

A ‘certificação por competência’ é um movimento que substituiu a ‘certificação ocupacional’ pelo Cinterfor/OIT (Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional da Organização Internacional do Trabalho), sendo utilizado em vários países.

A ideia central em ambos os casos é distanciar a certificação da concepção acadêmica de credencial, obtida ao concluir estudos com êxito demonstrado por meio de provas, e aproximá-la da descrição de capacidades profissionais reais do trabalhador, independentemente da forma como ele as tenha adquirido. Assim, a ‘certificação de competências’ profissionais pode ser realizada pela instituição de formação profissional em que se tenha cursado programas de formação profissional ou por um organismo criado especialmente para certificar essas competências (RAMOS, 2009, p. 83).

Esta certificação, no entanto, possui uma validade limitada e duração incerta. Validade limitada por se tratar de um profissional preparado para um mundo do trabalho cada vez mais tecnológico, virtual e globalizado; onde os requisitos necessários a uma modalidade funcional se modificam rápido, se atualizam rápido e apresentam uma característica inusitada: embora hoje a idade não seja mais um agravante ao desemprego, ela também coloca profissionais cada vez mais cedo no mercado de trabalho.

Duração incerta porque a mesma rapidez e atualização necessárias ao postulante laboral se aplicam nas relações de trabalho, onde uma profissão perde seu sentido com a mesma rapidez e pode ser substituída por outra de qualificação distinta da anterior.

Com isso, embora alguns dos projetos trabalhem com o conceito de um trabalhador consciente social e politicamente, é um fator, o trabalhador fica refém da mobilidade que o mundo do trabalho dispõe e “as entidades certificadoras, por sua vez, encarregam-se de estabelecer que um trabalhador aspirante à certificação é ou não competente”. (RAMOS, 2009, p. 84).

Isto posto, nota-se que a certificação por competência leva a educação a um patamar diferente em que homem e força de trabalho são indissociáveis, sendo a formação da força de trabalho o objetivo real e concreto a que é reduzida a qualificação humana.

particularmente aquelas em que a competência, muito mais do que reconfigurar toda a base da formação profissional, atua como uma nova linguagem entre os sujeitos sociais, consideram que essa separação é inócua, quando não indesejável (RAMOS, 2009, p. 84).

A política de certificação no Brasil foi enunciada pelo extinto Decreto nº 2.208/97, regulamentando a ‘certificação por competência’ no sistema de educação.

e com finalidades mais voltadas para o sistema educacional do que para as relações de trabalho. A determinação, nesse sentido, exigia que os sistemas federal e estaduais de ensino implementassem, por meio de exames, a ‘certificação de competências’, que possibilitaria tanto a dispensa de disciplinas e módulos em cursos de habilitação do ensino técnico quanto a equivalência entre o conjunto de certificados de competência e respectivas disciplinas e/ou módulos que integram uma habilitação, conferindo o diploma correspondente (RAMOS, 2009, p. 85).

3.3 A CONTRADIÇÃO DA REFORMA CONSERVADORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A despeito de toda a trajetória conturbada e contraditória da educação profissional no Brasil, na qual se verifica a manutenção da divisão de classes, verifica-se que avançamos, mesmo que lentamente. Contudo essas mudanças ainda não devem ser consideradas como solução.

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2006) trazem em seus apontamentos alguns sinais de avanços em relação ao Decreto nº 5.154 exercido no governo Lula em 2004 que revogou o Decreto nº 2.208/97 quando cita:

interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 32).

Ocorre que no ensino técnico profissionalizante de nível médio está presente uma disputa de poder, de manutenção da divisão de classes perpetuando uma burguesia dirigente, onde a conscientização popular deve ser contida e aparada dos interesses simples da classe trabalhadora.

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 35).

Os nascidos da massa devem permanecer na massa e se preocuparem com sua subsistência apenas, deixando as análises e as políticas para os educados propedêuticamente.

Assim, “a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo” (MANACORDA, 1989 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 35).

A educação como direito universal, com acesso irrestrito nunca foi uma prioridade brasileira, nunca foi considerado como política de investimento social e sim a preocupação produtiva aliada à dialética educacional quando:

Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 35).

Neste processo sempre estiveram presentes os organismos internacionais direcionando, ou melhor, ‘sugerindo’ caminhos que nos ‘convinha’ para as nossas necessidades. Com isso, o estágio de formação geral proporcionado pelas escolas ganha contornos relevantes na formação de trabalhadores e um contingente de reserva quando são firmados.

Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (United States Aid International Development) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu também a demanda pelo ensino superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 35).

Embora considerar como ganho substancial seja utópico, o Decreto nº 5.154 ao substituir o Decreto nº 2.208 traz algumas melhorias e um ‘fôlego novo’ a parte da classe discente que prima por um ensino de qualidade, que não obedeça a interesses puramente mercadológicos ou internacionais. Embora o ensino técnico seja uma realidade e uma necessidade, ele não necessita ser alienador.

Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do Ensino Médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 38).

Trata-se de um avanço significativo em relação às políticas de ensino do governo FHC que cimentou os interesses internacionais a realidade brasileira. Os feitos de FHC não se restringiram à educação, mas culpando-a por um estado de desemprego que poderia ser sanado por uma educação aligeirada e precarizada.

A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 39).

Assim, a realidade do ensino técnico profissionalizante não carece ser um mantenedor do extrato social diferenciado, mas proporcionam condições reais de acesso ao trabalho para aqueles menos favorecidos sem, no entanto, mantê-los afastados da consciência social e política que deve nortear, ou deveria, as mentes dos cidadãos.

Portanto.

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 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 42).

Para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2006) essa travessia foi interrompida pelo Decreto nº 2.208 e o Decreto nº 5.154 procura restabelecer formas de ensino unitário, que seja centrado no trabalho, mas também na ciência e cultura, distinguindo esse ensino como uma etapa da formação e não como a derradeira. Entretanto, ainda há resistências na manutenção e interesses das classes conservadoras e o governo se mostra reticente em relação a uma política massiva e estruturada.

Os autores ressaltam os avanços, assim como as reticências perduradas neste Decreto quando,

A aprovação do Decreto n. 5.154/2004, como assinalamos, por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade das instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do Ensino Médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do Governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no Ensino Médio e de elevação de sua qualidade, como

resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 42).

Em relação à pedagogia das competências como base do currículo na formação técnico-profissional:

A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, como o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho (RAMOS, 2011, p. 129).

Para Ramos (2011) o Brasil alcançou o nível industrial a partir da década de 1950, contudo seu desenvolvimento deixa a desejar. Os princípios axiológicos do Parecer CNE-CEB nº 15/98²⁶ se coadunam com as orientações da UNESCO²⁷, em seu relatório internacional sobre educação para o século XXI, onde as diretivas do aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, passam a ser em nossa realidade educacional a estética da sensibilidade, a política da igualdade e ética da identidade²⁸.

Isto posto, na nova visão da acumulação flexível, os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo tomam uma maior amplitude na sua vida. Os conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho se estendem para as suas relações pessoal, afetiva, familiar e social, confundindo os princípios de mais-valia relativa e absoluta como relações de uma ‘vida normal’.

²⁶ O Ministro da Educação e do Desporto (Paulo Renato de Souza) encaminha para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), documento apresentando as propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio através do Aviso n. 307, de 07 de agosto de 1997. Isto não visou apenas cumprir a lei (determina ao MEC elaborar a proposta de diretrizes curriculares para deliberação do Conselho), mas estimular o debate em torno do tema. Essas diretrizes foram aprovadas por esse órgão em 01/06/1998 e homologado pelo Ministro da Educação em 25/6/98, publicado em DOU de 26/6/98.

²⁷ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

²⁸ Ramos (2011, p. 131-132) explica a Estética da sensibilidade como o aprender a conhecer (educação básica) e o aprender a fazer (educação profissional) permitindo estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade, a afetividade, o gosto pelo belo e o fazer bem feito. A política da igualdade como o plano do aprender a conviver, o reconhecimento dos direitos humanos e exercício das obrigações da cidadania pela conduta de participação e solidariedade. A ética de identidade como princípio do aprender a ser, se reconhecendo e reconhecendo o outro.

4 A INFLUÊNCIA DO PREAL NA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (1996-2004): encontrando indícios

Na seleção dos documentos do PREAL, procuramos selecionar não apenas aqueles que continham críticas ao quadro educacional brasileiro, mas também os que traziam os comentários de forma geral de seus autores. Isto porque o discurso é permeado não apenas por críticas e sugestões, mas por opiniões que parecem eleger nosso sistema educacional como princípio à adequação aos interesses do capital.

A seleção de tais documentos obedeceu a um critério estabelecido pelo pesquisador baseado na observação do *site* oficial daquele organismo, estabelecido em Santiago do Chile, que se desdobra em vários *links* contendo documentos de cunho geral em relação à educação na América Latina e Caribe, e específicos aos respectivos Grupos de Trabalho. Para nosso estudo, selecionamos aqueles que indicavam ideias correlatas à política de educação profissional no Brasil.

A gama de documentos é farta, ultrapassando várias centenas. Assim, houve uma seleção inicial por títulos e *links*, seguida por uma leitura rápida dos documentos selecionados e, finalmente uma leitura mais acurada daqueles documentos que continham informações relevantes ao nosso tema. Também se observou informações contidas nas páginas sem que, no entanto, estivessem na forma de documentos. Há de ressaltar que, pelo número de documentos, alguns títulos podem ter escapado à atenção do pesquisador.

Dentre os títulos analisados estão:

- A última palavra em padrões nacionais para educação – Diane Ravitch, 1997;
- 2001 - Ficando para trás: um boletim da educação na América Latina (Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica nas Américas) – Preal Publicaciones, 2002;
- Sindicatos docentes y gobiernos en América Latina: Lecciones para los diálogos en torno a la reforma educativa - Resumen Ejecutivo nº 17, 2004;
- Pro Educación (Programa Alianzas Educación - Empresa en América Latina / Informativo bimestral) - Preal Publicaciones, 2008;
- Pro Educación (Programa Alianzas Educación - Empresa en América Latina / Informativo bimestral) - Preal Publicaciones, 2009;
- 2021: metas educativas - la educación que queremos para la generación de los bicentenarios (documento final) – OEI, 2010;
- Preal informa nº 33 – 2009;

- Calidad de la educación y becas - Alianzas Empresa Educación en Latinoamérica, 2010.

A análise de tais documentos e a relação entre as ideias neles captadas e a política de Educação Profissional no Brasil tiveram por base os seguintes procedimentos de análise: identificação do ideário empresarial contido nos documentos produzidos pelo PREAL; análise dos documentos oficiais brasileiros sobre Educação Profissional produzido no período de 1996 a 2004, a saber:

- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996;
- Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997;
- Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004;
- Parecer CNE/CEB nº 16 de 05 de outubro de 1999;
- Resolução CNE/CEB nº 04 de 05 de outubro de 1999;

Finalmente, procurou-se identificar relações entre as ideias do PREAL e os documentos oficiais analisados, à luz do referencial teórico-metodológico que orienta esta pesquisa.

A partir de 1980 com o avanço da globalização e do neoliberalismo para os países periféricos do capital, a questão da educação ganha uma nova dimensão. Essa preocupação ganha significativos contornos e dimensões, pois a educação se constitui como uma importante mediação para se manter a hegemonia da classe dominante numa configuração em que a burguesia local se associa subordinadamente a burguesia internacional – bem como a centralização do capital sustentada pela subordinação de países de capitalismo dependente (FERNANDES, 1975). Embora o discurso da globalização não seja exatamente este, insistindo-se na ideia de que todos têm igualdade de acesso à riqueza e condições de mobilidade social, desde que se esforcem para um tanto, concordamos com Frigotto (1984) sobre o fato de que a ideologia burguesa condiciona os limites de ascensão profissional obtidos pela educação/treinamento perpetuando as classes pré-existentes de proprietários e não proprietários, onde o trabalhador, por mais capacitado que seja, só possuirá sua força de trabalho como moeda de troca com a burguesia que definirá o valor desta mercadoria.

Porém, a ideologia da globalização ganha dimensões mundiais e, para tanto, exige uma frente de defesa igualmente mundial. Essas representações se darão de formas variadas e difusas. Contudo, observa-se que os organismos internacionais se valem de sua penetração e poder aquisitivo para exercer o papel de fomentadores das ideias de seus representados, o capital central, diluindo-se socialmente os interesses burgueses na forma de uma suposta sociedade mais justa, mais igualitária e de acesso aos meios de subsistência para todos.

É nesse conturbado mundo das ideias que se insere a educação como uma forma de conformação social. Ela é gerida e administrada pelas autoridades competentes de cada nação, que discutem e legislam de acordo com supostas necessidades como país soberano. Ocorre que essa suposta autonomia fica comprometida, ao passo que essas nações captam empréstimos consignados, oriundos dos países centrais, repassados por esses organismos, que assinam acordos bilaterais e internacionais. Os países comprometem-se assim, com metas educativas, por meio de pessoas que ocupam seus postos-chave. Na cadeia de comando vê-se, inclusive, figuras que alternam cargos entre o governo e esses organismos internacionais. Assim, a educação vai ganhando novos contornos que se coadunam com as ideias e necessidades capitalistas no contexto da globalização.

Com a necessidade de suprir e criar demanda de consumo e, ainda, ampliar áreas comerciais formando também um trabalhador adequado as suas necessidades atuais, o capital insere no processo educacional uma formação específica para tal: a educação profissional, em tese, flexível. Embora a educação profissional não seja um fato recente, remetendo-se a séculos passados e, no caso brasileiro, aos tempos coloniais, ela ganha contornos mais rebuscados e diferenciados historicamente quanto a seus fundamentos econômicos e ideológicos.

Podemos notar que a educação voltada para a reforma educacional de FHC, a educação profissional supostamente voltada para a laboralidade foi dividida em educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico. A primeira visava a formação para o trabalho simples, a segunda, para um trabalho especializado e a terceira, visava a formação de um profissional técnico sênior em suposta substituição ao profissional graduado. Esta última, aliás, foi uma forma de manter o indivíduo fora das Universidades com custo menor para o Estado e mediante uma formação rápida, pós-técnica. Abriu-se, também, a possibilidade de o empresariado da área educacional ampliar seus ganhos mantendo cursos tecnológicos que poderiam ser oferecidos e fechados de acordo com as necessidades do mercado.

Em relação aos cursos técnicos profissionalizantes, que no momento é o que nos interessa, observamos uma série de ‘sugestões’ de médio e longo prazo oferecido pelo organismo internacional em questão. São documentos que estão à disposição em vários sítios oficiais e que podem ser acessados por qualquer pessoa ou entidade interessada.

Esses documentos oferecem metas, sugestões, estudos comparados, opinião de intelectuais inseridos na área de interesses, ou não.

O Decreto nº 2.208 foi exarado em 1997, havendo convergências entre o seu conteúdo e o documento divulgado pelo PREAL no mesmo ano, de autoria de Diane Ravitch intitulado

“A última palavra em padrões nacionais para educação”. Neste documento se preconiza de forma clara o ideário daquela organização. Nele ficam definidas as intenções deste organismo em relação às interferências pretendidas na educação de forma a adaptá-la às necessidades do empresariado. Estes, então, devem prescrever às escolas o que esperam, ou, como diz o próprio documento, devem:

definir o que as crianças devem saber e serem capazes de fazer em preparação para a cidadania, o trabalho e uma vida plena. Devem ser claros, precisos e concisos, e não compromissos enciclopédicos que visem atender a todos os grupos dissidentes que existam (RAVITCH, 1997, p. 4).

O documento enuncia ainda, a relevância das avaliações:

as avaliações também informam a empregadores e faculdades se os alunos que estão completando o segundo grau realmente têm os conhecimentos e habilidades necessários para o trabalho ou para os estudos ulteriores (RAVITCH, 1997, p. 10).

Aqui se vê uma convergência com a pedagogia das competências que sustentou a reforma realizada pelo Decreto 2.208/97. Em outras palavras, pode-se dizer que este ideário é difundido pelo PREAL desde a elaboração desse decreto e permanece até os dias mais recentes. Portanto, ocorre já neste documento o delineamento das ideias em relação às modificações pretendidas na educação a fim de minimizá-la na preparação para o trabalho, não priorizando a educação propedêutica como forma geral de ensino para os educandos, mas sim uma educação precarizada formando apenas apara a produtividade laboral. Fato, aliás, corrente em nosso país remontando ao tempo do colonialismo.

Dentro do GTEEPREAL (Grupo de Trabalho em Padrões e Avaliação do PREAL) já se formava a linha de pensamento para a educação com padrões avaliativos que norteariam o ensino técnico profissional, obedecendo a interesses que beneficiariam aos empregadores formando aqueles indivíduos que melhor se enquadrariam ao padrão laborativo contemporâneo.

As avaliações também informam a empregadores e faculdades se os alunos que estão completando o segundo grau realmente têm os conhecimentos e habilidades necessários para o trabalho ou para os estudos ulteriores (RAVITCH, 1997, p. 10).

Dessa forma, os empregadores tomam conhecimento da evolução do aprendizado/treinamento do aluno, optando por aqueles que melhor se enquadrem às linhas de produção, aqueles alunos não apenas ‘dóceis, mas que apresentem um comportamento conformado.

Outro ponto interessante se dá no fato de que, em comparação com o EUA, a autora considera como educação, a formação destinada às elites. Embora haja contradição desta afirmação em suas próprias palavras.

geralmente, explicavam as grandes variações em desempenho ressaltando que os Estados Unidos educam quase todos, enquanto outros países educam apenas suas elites. Hoje, contudo, várias outras nações educam uma proporção ainda maior de suas populações que os Estados Unidos (RAVITCH, 1997, p. 19).

A afirmação controversa da autora, no entanto, se refere a países da Europa²⁹ (em sua maioria). Países em grau de desenvolvimento melhor que a América Latina e, em um momento onde os países sul-americanos passavam por fortes conturbações econômicas e, vários deles, recém despontados de regimes ditatoriais.

Nessa perspectiva, sugeriu-se aos governos federativos aliarem-se aos estados em esforços para elevar os padrões educacionais, não apenas para a elite e para os talentosos. Os empregadores deveriam exigir os históricos escolares do segundo grau quando estiverem contratando e, as escolas deveriam desenvolver históricos que fossem "amistosos para os empregadores". Esses históricos deveriam fornecer informações claras sobre notas, cursos feitos, frequência, comportamento, esforços e atividades extracurriculares e ainda, deveriam incorporar a recomendação de um professor (RAVITCH, 1997).

Em consonância com estas ideias a Lei nº 9.394/96, na Seção IV referente ao ensino médio, no Artigo 36, parágrafo 1º, Inciso I, orienta que o educando demonstre ao final do ensino médio, “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (LEI nº 9.394, 1996). Lembrando que O PREAL, fundado em 1996, foi um organismo criado especificamente para lidar com os interesses de outros organismos internacionais na América Latina, porém esses interesses já vinham sendo defendidos na região diretamente pelos atores oriundos do capital central; a exemplo do Banco Mundial, que é um dos mantenedores do PREAL. Esta Lei ainda no seu Capítulo III, que trata da Educação Profissional, especifica no Artigo 39, parágrafo único que:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (LEI 9.394, 1996, p. 14).

²⁹ A autora se refere a Austrália, Bélgica, Canadá, França, Irlanda, Japão, Holanda, Nova Zelândia e Espanha como países educando mais que os EUA na faixa etária de 2 a 29 anos. E, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Japão, Suécia e Suíça possuindo taxas mais altas de conclusão do secundário.

Em relação ao Decreto Federal nº 2.208 de 17 de abril de 1997, fica ainda mais explicitado a concordância com o modelo de educação ‘sugerido’ pelo PREAL quando em seu Artigo 2º fica estipulado que:

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas **ou nos ambientes de trabalho** (grifo nosso) (BRASIL, DECRETO FEDERAL 2208, 1997, p. 1).

Este precedente implica diretamente na expansão das Universidades Corporativas nas empresas. Embora essas Universidades dependam de convênios com Instituições de Ensino; treinam seus funcionários no próprio ambiente de trabalho com profissionais que, embora se registre sua capacidade técnica, não são de fato discentes capacitados a exercerem o magistério. Conseqüentemente, as empresas elaborarão um currículo bastante flexível aos seus interesses produtivos e mais, podendo aliar o treinamento obrigatório de determinadas categorias de profissionais que são justificadas pelo Ministério do Trabalho como educação permanente e/ou continuada.

No seu Artigo 4º, Parágrafo 1º, o Decreto delinea o financiamento da educação privada com fundos públicos não distinguindo entre Instituição pública e privada. Todos poderão requerer o devido financiamento sem distinção de finalidade. Parece superarmos as barreiras da ética e da obrigação ao transferirmos a responsabilidade de Estado com o ensino para instituições privadas.

As instituições federais e as instituições públicas e **privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público** (grifo nosso), que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade (BRASIL, DECRETO FEDERAL 2208, 1997, p. 2).

Em seu Artigo 7º, este Decreto flexibiliza e submete o currículo aos interesses do empresariado ao citar que a identificação de competências se faz através da identificação necessária aos “setores interessados” quando:

Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (BRASIL, DECRETO FEDERAL 2208, 1997, p. 3).

Ainda segundo o Artigo 7º, em seu Parágrafo único, esses setores interessados se fazem presente também na elaboração das competências e do perfil desejado. Assim, o empresariado consegue a manutenção de seu ideário na legislação direcionadora do ensino técnico profissional.

A partir de 1999, o Parecer CNE/CEB nº 16/99 volta a preconizar uma educação direcionada visando uma publicação resolutiva que tratasse da educação profissional. Nesse Parecer critica-se o ensino propedêutico como conhecimentos que sozinhos “permanecem apenas no plano intelectual. São inúteis como orientadores das práticas humanas” (BRASIL, Parecer CNE/CEB 16, 1999, p. 24).

Embora este Parecer reconheça que as competências desenvolvidas para a produção laboral se dão num contexto social e econômico “cambiante e instável”, preconiza que este se valide como aprendizado servil a vivência e prática profissional.

Essa concepção de currículo implica, em contrapartida, maior responsabilidade da escola na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, **do mercado** (grifo nosso) e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso (PARECER CNE/CEB nº16, 1999, p. 26).

E ainda que:

As habilitações correspondentes às diversas áreas profissionais, para que mantenham a necessária consistência, devem levar em conta as demandas locais e regionais, considerando, inclusive, a possibilidade de surgimento de novas áreas [...]. Ressalte-se que a nova legislação, ao possibilitar a organização curricular independente e flexível, abre perspectivas de maior agilidade por parte das escolas na proposição de cursos. A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas (PARECER CNE/CEB nº16, 1999, p. 28).

Desta forma, o Parecer nº 16/99 sugere propostas que se coadunam com as sugestões preconizadas pelo PREAL onde as palavras **demandas, mercado, flexibilidade e competência**³⁰ (grifo nosso), parecem constar como necessárias direcionadoras do novo modelo de Educação Profissional a que se pretende.

Subsequentemente, a Resolução CNE/CEB nº 4/99 estabelece no seu artigo 4º, Inciso I, os critérios para organização e planejamento dos cursos de educação profissional de forma a atender as “demandas dos cidadãos, **do mercado** (grifo nosso) e da sociedade” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04, 1999).

³⁰ Novamente o documento “A última palavra em padrões nacionais para educação” (RAVITCH, 1997), é exemplar, pois nele todas essas palavras são enunciadas.

No seu Artigo 5º, Parágrafo 2º, Inciso I, a citada Resolução finaliza atrelando a qualificação técnica à identificação necessária no mercado de trabalho. Podemos ver como esses preceitos se coadunam com os interesses do empresariado em participar da condução, elaboração e decisões pertinentes a educação, por vezes representados por organismos a exemplo do PREAL, destacamos que em setembro de 2002 o PREAL lança, no rol de suas publicações, o “Preal publicaciones” intitulado “2001 - Ficando para trás: um boletim da educação na América Latina”. Neste documento são demonstrados, entre outros dados, o percentual da população e seu respectivo tempo de permanência na escola, que foram extraídos do documento oficial e aqui demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1: Percentual da população brasileira e tempo de permanência nas escolas.

BRASIL								
	Área urbana				Área rural			
Tempo de escolaridade (em anos)	0 a 5	6 a 8	9 a 11	12 e mais	0 a 5	6 a 8	9 a 11	12 e mais
% da população	49,0	19,0	20,0	12,0	85,0	9,0	5,0	2,0

Fonte: Preal Publicaciones. Set./2002. Ficando para trás: um boletim da educação na América Latina.

De posse desse demonstrativo, o documento sugere uma diversificação nas decisões relativas à educação minorando a participação do Estado e atribuindo tal responsabilidade a todos. As decisões resultantes destas ações devem ser acatadas por todos de forma a buscar um melhor nível educacional pois:

Os pais e outros membros da comunidade precisam participar. Uma verdadeira cobrança de responsabilidades exige que empregadores, pais e comunidades participem nas decisões. As responsabilidades precisam ser claramente atribuídas a, e **aceitas** (grifo nosso) por, cada participante – monitorando-se depois os resultados. Na Nicarágua e no Brasil, onde os governos fizeram um esforço coordenado para envolver os pais no processo decisório, a resposta foi mista. Mas é preciso que todos compreendam que não basta esperar que as autoridades do ministério façam que as escolas fiquem melhores. A boa educação depende de que cada um faça a sua parte (PREAL PUBLICACIONES, 2002, p. 18).

Nesta relação, a participação do Estado e de empresários e organizações interessadas na intervenção da educação, entendida como sociedade civil, destacamos a expressão de

opiniões e sugestões ofertadas pela iniciativa privada em relação à educação nos países da América Latina, com especial destaque as pertinentes ao Brasil.

Embora o Decreto nº 2.208 tenha sido extinto e substituído pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, cujo conteúdo foi incluído na LDB pela Lei nº 11.741, ainda permanece uma forte vinculação entre a educação profissional e os interesses do capital. Pode-se encontrar o ideário que sustenta essa vinculação nos documentos do PREAL publicados a partir de 2004.

Por exemplo, meses antes de o governo exarar o Decreto nº 5.154/2004, no “Resumen Ejecutivo” nº 17, publicado em janeiro de 2004, o grupo de trabalho “Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina”, atrelado ao PREAL e à FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Argentina, publica notícia sobre estudos realizados em dez países sobre a organização de professores, governo e a reforma da educação. Neste manifesto sugere-se a redução do envolvimento governamental, aumento da participação privada e variedade de serviços educativos.

Se buscaba mejorar la eficiencia, disminuyendo su intervención directa en la administración de las escuelas, fomentando una diversidad de modalidades de servicios educativos, estimulando una mayor participación e iniciativa de la sociedad civil a nivel local en la provisión y evaluación de servicios educativos³¹ (PREAL, 2004, p. 1).

Apesar de ultrapassar o período de nosso recorte temporal, já no documento “Pro Educación” publicado em julho de 2008, na coluna “Opinión”, o PREAL destaca os investimentos empresariais na educação, a questão central como desafio. Criticam a deficiência estatal na gestão educacional e defendem sua capacidade gerencial como primordial na condução de políticas educacionais que conduzam a um sistema eficiente de ensino.

No se trata sólo de canalizar aportes económicos para apoyar algunas escuelas o colegios. Debemos comprometernos en transferir las prácticas, conocimientos y talentos que aplicamos en nuestras empresas, al mundo de la educación. Por ejemplo, contribuyendo a mejorar los procesos de gestión en las escuelas o apoyando a autoridades locales y/o nacionales en el diseño, formulación y seguimiento de políticas educativas. De esta forma, uniendo las voluntades, talentos y entusiasmo de cientos de empresarios en América Latina, podremos transferir al

³¹ O objetivo era melhorar a eficiência, reduzindo o seu envolvimento direto na gestão escolar, promovendo uma variedade de formas de serviços educativos, estimulando uma maior participação e iniciativa da sociedade civil a nível local na prestação e avaliação dos serviços educacionais (tradução nossa).

sector público de la educación unas capacidades institucionales de las cuales carecen³² (PREAL PUBLICACIONES, 2008, p. 1).

Apesar de, posteriormente, o documento “Preal informa” de nº 33, de agosto de 2009, reforçar a recomendação de se aumentar o financiamento público, ele o faz fomentando alianças e estratégias entre os setores público e privado. Defendem que desta parceria decorrerá um currículo pertinente às demandas do mundo atual, com sistemas de acreditação e certificação de competências chaves que fortaleçam a formação técnico-profissional.

Num sentido mais explícito quanto à participação do setor privado nos rumos da educação, no documento “Pro Educación”, de janeiro de 2009, o PREAL chama a atenção dos empresários para sua interferência do setor educacional como forma de melhorar o sistema de ensino e chama-os a responsabilidade em conclamar outros empresários a aderirem a esta ‘nobre’ causa quando:

Los empresarios están cada vez más conscientes del papel de liderazgo que deben ejercer en el mejoramiento de la calidad de la educación. Actuando en esa dirección, desde 2001 diversas empresas con presencia en América Latina trabajan conjuntamente para llamar la atención de otros empresarios sobre la importancia de mantener una relación cercana con el sector educativo. Se han establecido redes y grupos de “empresarios por la educación”, preocupados por contribuir al avance de la cobertura, la calidad y la equidad de la educación básica en la región³³ (PREAL PUBLICACIONES, 2009, p. 1).

A principal expressão disto é o documento “2021 – Metas educativas – a educação que queremos para a geração do bicentenário (documento final)”, oferecidos, dentre outros, pela OEI³⁴ (Organización de Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Remetendo ao nosso objeto de pesquisa que é a educação profissional, localizamos no terceiro capítulo do referido documento, intitulado “Sentido e alcance dos objetivos educacionais: onde queremos ir juntos?” o subcapítulo “Educação Técnico Profissional

³² Não é apenas para canalizar contribuições financeiras para apoiar algumas escolas ou faculdades. Devemos comprometer-se a transferir práticas, conhecimentos e talentos que aplicamos em nossas empresas, para o mundo da educação. Por exemplo, ajudando a melhorar os processos de gestão nas escolas e apoiando as autoridades locais e/ou nacional no projeto, concepção e acompanhamento das políticas de educação. Assim, unindo as vontades, talento e entusiasmo de centenas de empresários da América Latina, podemos transferir á Setor público as capacidades que estão faltando (tradução nossa).

³³ Os empresários estão cada vez mais conscientes do papel de liderança a ser exercida na melhoria da qualidade da educação. Atuando nessa direção, desde 2001, várias empresas com presença na América Latina trabalham em conjunto para chamar a atenção de outros empresários sobre a importância de manter uma relação estreita com o setor da educação. Eles criaram redes e grupos de "empresários pela educação", preocupados com a contribuição para o avanço da cobertura, qualidade e equidade da educação básica na região (tradução nossa).

³⁴ O PREAL hospeda, em seu *site* oficial, diversos documentos de outros organismos que coadunam com seu ideário em relação à educação, inclusive da OEI.

(ETP): descompasso entre educação e emprego” onde se enuncia a necessidade de se “asegurar la preparación de lós jóvenes para su incorporación al mundo laboral”³⁵ (OEI, 2010, p. 126), chamando especial atenção para a oferta correta de cursos:

cuando la oferta laboral no se corresponde con los tipos de formación alcanzados por la población, se llega a producir una subutilización del capital humano, llevándolo a insertarse laboralmente en trabajos de menores requerimientos de formación y a no obtener la retribución esperada, o incluso a aumentar los niveles de desempleo en la población calificada. Ello genera sentimientos de frustración y desesperanza importantes en la población que ha realizado un esfuerzo significativo por alcanzar mayores niveles formativos³⁶ (OEI, 2010, p. 126).

O argumento parece nos sugerir um direcionamento de tendências alheias à capacidade cognitiva do aluno e uma fuga da educação propedêutica.

Ainda no referido documento percebemos uma indicação no subtítulo “Necesidad de una nueva educación técnico-profesional”, de que o profissional deve possuir a qualificação certa para o momento certo; ou seja, ele deveria estar, a todo o momento, atendendo as tendências mercadológicas laborais e investir no seu capital intelectual.

No cabe duda de que la cualificación profesional de los jóvenes y de las personas adultas es la condición necesaria para abrir las puertas del mercado laboral, aunque ciertamente para acceder a él no cualquier cualificación profesional tiene en cada momento el mismo valor, ni la cualificación por sí misma genera empleo. Incluso existe una cierta incapacidad del sistema productivo iberoamericano para incorporar un amplio número de profesionales con alta cualificación, lo que provoca un desaprovechamiento de la inversión educativa realizada y el desánimo de los que lo sufren³⁷ (OEI, 2010, p. 126-127).

Ainda notamos um desestímulo à qualificação superior por parte dos autores do referido documento e isto se verifica quando se diz que “no basta con haber tenido más años

³⁵ Assegurar a preparação dos jovens para sua incorporação no mundo laboral (tradução nossa).

³⁶ Quando a oferta de trabalho não corresponde aos tipos de educação alcançados pela população, você começa a produzir utilização do capital humano, levando-o a entrar no mercado de trabalho em empregos requisitos de formação sob a remuneração já não se espera, ou mesmo para aumentar desemprego na população qualificada. Isso gera sentimentos de frustração e desesperança da população importante, que realizou um esforço significativo para atingir níveis mais elevados de educação (tradução nossa).

³⁷ Não há dúvida de que as qualificações de jovens e adultos é condição necessária para abrir as portas do mercado de trabalho, embora certamente a qualificação profissional nem sempre tenha o mesmo valor, nem a qualificação por si só cria postos de trabalho. Há até mesmo certa incapacidade do sistema produtivo iberoamericano em incorporar um grande número de profissionais altamente qualificados, causando desperdício de investimento educacional e um desânimo daqueles que sofrem (tradução nossa).

de escolaridad y haber alcanzado un mayor nivel educativo para encontrar un empleo”³⁸ (OEI, 2010, p. 127).

A sugestão se vale do postulado de que, escolhendo a profissão demandada pelo mercado de trabalho, naquele momento, a ‘mobilidade social’ torna-se um objeto real e concreto a ser alcançado.

promover el encuentro entre estas cualificaciones ofertadas y las demandadas por el mercado laboral, como única manera de ayudar a los jóvenes y a las personas adultas a incrementar sus posibilidades de acceso al empleo y a su movilidad social³⁹ (OEI, 2010, p. 127).

O documento conclui neste capítulo relacionado à educação técnico profissional que a educação ETP não é mais um capítulo dos excluídos, mas uma forma real de elevação social quando alinhada aos parâmetros mercadológicos, que é um fator de desenvolvimento para a economia de um país e isto se explicita quando.

En este entramado de relaciones entre educación, formación permanente, cualificación profesional y empleo se encuentra la educación técnico-profesional Considerada durante muchos años la oferta pobre del sistema educativo, refugio de aquellos alumnos sin oportunidad para continuar estudios académicos, o alternativa devaluada de las personas adultas para mejorar sus condiciones de trabajo, hoy la ETP constituye, sin embargo, una de las más potentes herramientas para favorecer el desarrollo económico y social de un país y para facilitar la movilidad social de las futuras generaciones, siempre que su diseño y desarrollo tengan en cuenta las exigencias laborales y formativas de la sociedad actual⁴⁰ (OEI, 2010, p. 127).

Conclui-se que o individuo escolhendo a profissão certa para o momento certo é a solução para si e para a nação; no entanto o discurso visa o suprimento descartável de profissionais em um mundo laboral em constantes mudanças. Estas são as metas educativas, segundo o documento discutido, para 2021.

³⁸ Não é o suficiente ter mais anos de escolaridade e chegarem a um maior nível educacional para encontrar emprego (tradução nossa).

³⁹ Promover o encontro entre a qualificação ofertada e as demandas do mercado laboral, como única maneira de ajudar os jovens e as pessoas adultas a incrementar suas possibilidades de acesso ao emprego e a sua mobilidade social (tradução nossa).

⁴⁰ Nessa teia de relações entre ensino, formação continuada, qualificação profissional e emprego se encontra a educação técnico-profissional considerada durante muitos anos a oferta pobre do sistema educativo, refugio daqueles alunos sem oportunidade para continuar os estudos acadêmicos, ou alternativa desvalorizada das pessoas adultas para melhorar suas condições de trabalho, hoje a ETP constitui, contudo, uma das mais potentes ferramentas para favorecer o desenvolvimento econômico e social de um país para facilitar a mobilidade social das futuras gerações, desde que sua concepção e desenvolvimento primem pela exigência laboral e formativa da sociedade atual (tradução nossa) (OEI, 2010, p. 127).

A seleção bibliográfica desta pesquisa tomou como base os documentos produzidos pelo PREAL que são encomendados a autores denominados “membros da rede”, que fazem parte do *staff* daquele organismo. Também foram observados os documentos de tradução, normalmente da língua inglesa para o idioma espanhol, que expressam alinhamento com o pensamento em voga do referido organismo.

Identificamos, durante o tempo de existência desse organismo, a evolução de seu discurso que inicialmente era exercido na primeira pessoa, ou seja, os empresários indicavam diretamente a sua opinião se valendo da premissa de serem os consumidores diretos dos produtos oferecidos pelas escolas: a educação. Posteriormente esse discurso mudou para um foco menos direto, porém não menos incisivo. A opinião dos empresários interessados na educação é sucedida pela opinião dos intelectuais militantes da educação, o que torna o discurso mais acessível e palatável a determinados segmentos de classes, pois agora, são sujeitos envolvidos na educação com respaldo institucional e acadêmico.

Assim, concluímos que os legisladores, os fomentadores das ideias a serem preconizadas legislativamente fizeram o seu ‘trabalho’ em conformação com as perspectivas internacionais em relação ao Brasil. As lutas das frações de poder e interesse do setor educacional penderam favoravelmente para os organismos internacionais.

Mas esta é uma questão a ser aprofundada por novos estudos, os quais deverão, necessariamente, tomar como objeto de análise as disputas travadas em torno da revisão das DCN⁴¹ da Educação Profissional Técnica de Nível Médio envolvendo governo, Conselho Nacional de Educação e sociedade civil. Tais disputas expressam ainda, os atuais rumos privatizantes da prática de Educação Profissional, reiterando-se a lógica neoliberal que esteve na base da reforma por nós estudada⁴².

⁴¹ DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

⁴² Exemplo disso é o PRONATEC, sancionado sob a Lei nº 12.513, em 26 de outubro de 2011 pela presidenta Dilma Rousseff, objetiva expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de EPT para a população. Possui subprogramas, ações e projetos de assistência técnica e financeira com oito milhões de vagas a diferentes perfis para os próximos quatro anos como: Bolsa-Formação; FIES Técnico; Rede e-Tec Brasil; fomento às redes estaduais de EPT por intermédio do Brasil Profissionalizado; expansão da Rede Federal de EPT. Ainda não explicitadamente este programa fortalece as organizações empresariais (especialmente o chamado sistema “S”) que repassa recursos públicos para a oferta privada ou Educação Profissional (BRASIL, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a estratificação social para permanecer consolidada continua necessitando de meios para tal e a educação permanece uma poderosa arma nas mãos das elites que, com um ensino diferenciado, mantém esse estrato de forma interessada. A educação fornecida a proprietários e não proprietários continua formando dirigente e trabalhador constituídos para manter a sociedade estável do ponto de vista dos mantenedores neoliberais.

Embora esta problemática não seja nova, há de se perceber que novas ferramentas estão sendo implementadas em nosso tempo, diferentemente até mesmo das aplicadas até os anos de 1980, quando eram utilizadas ferramentas mais diretas e menos sutis. Ou seja, se antes os empresários apresentavam suas ideias diretamente, inclusive por meio de documentos de autoria de associações empresariais, hoje, os organismos internacionais tornam-se os seus porta-vozes.

O que atualmente se percebe é uma educação mais danosa ao ser social, ao trabalhador que busca uma colocação no mundo laboral como princípio precípua de produção da vida social. Esta educação prepara trabalhadores com competências momentâneas para uma necessidade imediata a suprir necessidades de postos de trabalhos temporários, para em seguida surgirem novas necessidades que, novamente, requererão outras formações laborais. A essas os mesmos trabalhadores terão a responsabilidade de se adaptar. Assim se constitui um nicho educacional bem orquestrado de cursos rápidos destinados a formar trabalhadores descartáveis.

Com essa nova dimensão colocada em prática, principalmente a partir de 1980 com a introdução no neoliberalismo no Brasil, o empresariado globalizado busca uma forma de representatividade que organize essa nova doutrina educacional, alinhado com seus interesses e necessidades. Surge assim uma linha de atuação dos organismos internacionais visando, no caso em questão a América Latina. Dentre esses organismos, o PREAL representa para a educação na América Latina o pensamento liberal central.

Para uma maior eficiência necessita-se que essa doutrina seja arraigada de forma intravenosa no corpo social. A forma mais conveniente para tal, demonstrada por este estudo, se dá pela introdução do pensamento empresarial, não apenas nas mentes, mas nas leis educacionais. Isto foi observado quando se confrontou a legislação da educação profissional com os documentos do PREAL, à luz do referencial teórico da pesquisa. Vê-se o quanto a inserção de intelectuais orgânicos do capital nos organismos internacionais, alternando postos

estratégicos entre esses organismos, governo e entidades educacionais (preferencialmente de nível superior), forma um arcabouço necessário a essa formatação ideológica.

Constata-se desta forma a educação aligeirada, cursos de formação técnicos rápidos e negação da *omnilateralidade* do ensino no pensamento educacional do PREAL. A disposição voltada a uma demanda laborativa premente e imediata, associada a um discurso legitimado pela necessidade de profissionais adaptados ao ‘novo’ mercado de trabalho criam o *status quo* do modelo técnico educacional brasileiro. Forma-se aligeiramente um trabalhador para um posto imediato, para em seguida esse mesmo trabalhador necessitar de nova formação. Este profissional possui a proficiência em questões técnicas e praticas desconhecendo o teor científico e social como base de sua formação. Trata-se, assim, de profissionais, por exemplo, aptos a interpretar desenhos técnicos que eles, talvez, jamais criariam.

Verifica-se que os termos como habilidades necessárias, demanda de mercado, flexibilidade, competências, adequação, dentre outras bem escolhidas, estão inseridas nos textos tanto do PREAL como na legislação educacional brasileira. Nota-se, ainda, que o Estado se afasta cada vez mais da responsabilidade legítima como educador repassando esta tarefa a organizações civis, que por sua vez, adaptam esta educação às suas necessidades e a fins lucrativos. Finalmente, constata-se que esta mesma educação é financiada pelo Estado e cobrada, novamente, ao indivíduo.

Este modelo ora introduzido pelo PREAL e associados, embasado pela pedagogia das competências, determina a nova diretriz educacional. Onde se formava para o mundo, agora se forma para a empresa; onde se formava para o emprego, agora se forma para a empregabilidade; onde se exercitava a ontocriatividade, agora existe o ser engessado.

REFERÊNCIAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Quem Somos**. 2011. Disponível em: <<http://www.iadb.org/en/about-us/about-the-inter-american-development-bank,5995.html>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Brasília, DF:Imprensa Nacional. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Federal nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf>. Acesso em: 23/02/2012

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 25 de novembro de 1999, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. Brasília, DF. 7 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol0499.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 5 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012

_____. Presidência da República. PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **O que é o PRONATEC**. Brasília, DF. 2011. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/pronatec.html>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

BOMENY, Helena; PRONKO, Marcela. **Empresários e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. 2002. 57p. (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC / FGV). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1091.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2011.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. In: **Revista outubro**. n. 5. 2001. p.7-28. Disponível em: <<http://revistaoutubro.com.br/blog/edicoes-antiores/revista-outubro-n-5/>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: **Revista Retratos da escola**. Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Brasília: CONTE, 2007 Semestral. v. 5, n. 8 jan./jun. 2011. p. 27-41.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução burguesa**. Trans/Form/Ação [online]. 1975. v.2, p.202-205. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v2/v2a12.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: _____. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez. 6 ed. 1984. p. 35-69.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: **Debates e síntese do seminário fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Cadernos de Debates (Org.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. p. 241-288

_____. Capital humano. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 66-72.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula**: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, Especial out/2005. p. 1087-1113. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 ago. 2010.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado à educação profissional**. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. Boletim 07 – maio/jun. 2006. p. 29-51. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. **Globalização e crise do estado nacional**. Revista de Administração de Empresas – RAE. [online]. São Paulo. v. 40, n. 2. abr./jun. 2000. p. 38-50. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n2/v40n2a05.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2012.

IANNI, Octavio. **Globalização e neoliberalismo**. Revista São Paulo em Perspectiva. v.12, nº.2. abr-jun. 1998. p.27-32. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/spp/index.php?men=res>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

JUDT, Tony. **O mal ronda a terra**: um tratado sobre as insatisfações do presente. Celso Nogueira (Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva. 2011. 212p.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 1994. 85p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1976. p. 99-135.

_____. **Dialética do concreto**. Célia Neves e Alderico Tríblio (Trad.). 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976. p. 9-20. (Rumo da cultura moderna).

KRAWCZYK, Nora. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão**: a posição dos organismos internacionais. Revista Brasileira de Educação (online). n. 19. 2002. p. 43-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf>>. Acessado em: 04 mar. 2012.

LOBO NETO, Francisco J. da Silveira. A questão da tecnologia na relação trabalho - educação: das concepções aos argumentos e às formulações legais. In: **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, suplemento. 2009. p. 83-103. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/include/mostrarpdf.cfm?Num=261>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de pesquisa** [online]. n. 118. 2003. p. 89-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005>. Acesso em: 25 jul. 2011.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez. 1993. 104p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. Introdução - A formação para o trabalho complexo: uma abordagem teórico-metodológica. In: _____. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.21-30.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia: atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p.23-38.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Fortalecendo competências**: Formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: UNESCO, Fundação Vale. 2008. 87p. (série saber e fazer; 2). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178535por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **2021**: metas educativas - la educación que queremos para la generación de los bicentenarios (documento final). Madrid, ES. ago./2010. 283p. Disponível em: <<http://www.oei.es/metast2021.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: **Educação & saúde**. v. 26, n. 92, Especial 2005. p. 753-775.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface – Comunicação, saúde, educação. v. 1, n. 1, 1997. p. 83-92

PREAL. Preal Publicaciones. Informes de Progreso Educativo. Informes Regionales. **2001 - Ficando para trás: um boletim da educação na América Latina** (Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica nas Américas). Santiago, CL. set. 2002. 60p. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=268&Camino=63|Preal%20Publicaciones/262|Informes%20de%20Progreso%20Educativo/268|Informes%20Regionales>. Acesso em: 6 mar. 2012.

_____. Resumen Ejecutivo. **Sindicatos docentes y gobiernos en América Latina: Lecciones para los diálogos en torno a la reforma educativa**. n. 17. Santiago, CL. Ene. 2004. 2p. Disponível em: <<http://www.preal.org/BusquedaNN.asp>>. Acesso em: 6 mar. 2012.

_____. Preal Publicaciones. **Pro Educación** (Programa Alianzas Educación - Empresa en América Latina / Informativo bimestral). Santiago, CL. Jul. 2008. 4p. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=357&Camino=63|Preal%20Publicaciones/357|Pro%20Educaci%F3n>. Acesso em: 6 mar. 2012.

_____. **Preal informa n. 33**. Santiago, CL. Ago. 2009. 4p. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=68&Camino=63|Preal%20Publicaciones/68|PREAL%20Informa>. Acesso em: 6 mar. 2012.

_____. Preal Publicaciones. **Pro Educación** (Programa Alianzas Educación - Empresa en América Latina / Informativo bimestral). Santiago, CL. Ene. 2009. 3p. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=357&Camino=63|Preal%20Publicaciones/357|Pro%20Educaci%F3n>. Acesso em: 6 mar. 2012.

_____. Actividades. Alianzas Empresa & Educación. Alianzas Empresa Educación en Latinoamérica. **Calidad de la educación y becas**. Santiago, CL. 2010. 1p. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=1&Id_Carpeta=196&Camino=319|Programas/320|Empresa%20y%20Educaci%F3n/196|Alianzas%20Empresa%20Educaci%F3n%20en%20Latinoam%E9rica>. Acesso em: 15 dez. 2010.

_____. **Quem somos**. Santiago, CL. 2011a. Disponível em: <<http://www.preal.org/Quienes.asp>>. Acesso em: 15 de mar. 2011.

_____. Quem somos. **Comissões**. Santiago, CL. 2011b. Disponível em: <http://www.preal.org/Quienes.asp?Id_Quienes=15&Id_Seccion=47>. Acesso em: 15 de mar. 2011.

_____. Quem somos. **Comissões. Contrapartidas nacionais**. Santiago, CL. 2011c. Disponível em: <http://www.preal.org/Quienes.asp?Id_Quienes=12>. Acesso em: 15 de mar. 2011.

_____. **Grupo de trabalho**. Santiago, CL. 2011d. Disponível em: <http://www.preal.org/Grupo2.asp?Id_Grupo=29>. Acesso em: 15 de mar. 2011.

_____. Actividades. **Negócios e Parceria Educacional**. Santiago, CL. 2011e. Disponível em: <http://www.preal.org/ActividadesN.asp?Id_Quienes=&Id_Seccion=12>. Acesso em: 25 de mar. 2011.

_____. Atividades. **Negócios e Parceria Educacional**. Santiago, CL. 2011g. Disponível em: <http://www.preal.org/ActividadesN.asp?Id_Quienes=&Id_Seccion=12>. Acesso em: 25 de mar. 2011.

_____. Programas. Actividades. Buenas Prácticas. **Programa Buenas Prácticas en Educación**. Santiago, CL. 2012a. Disponível em: <http://www.preal.org/ActividadesN.asp?Id_Quienes=&Id_Seccion=24>. Acesso em: 29 nov. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional Pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. In: **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 23, n. 80, set./2002, p. 401-422

_____. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por Hegemonia no regime de acumulação flexível. In: **Trab. Educ. Saúde**. v.5, n.3. nov.2007-fev.2008. p. 545-558. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r187.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 299-312.

_____. Currículo por competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p.119-123.

_____. Avaliação por competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 55-59.

_____. Certificação de competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 83-86.

_____. Noção de competência na reforma da educação brasileira e identidade do ensino médio. In: _____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez. 4 ed. 2011. p. 126-144.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR. 2011. 118p. (no prelo).

RAVITCH, Diane. A última palavra em padrões nacionais para educação. In: **PREAL documentos n. 3**. Paulo Martins Garchet. Santiago (Trad.), Chile: Preal. 1997. 31p. Disponível em: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=4&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos>. Acesso em: 15 jul. 2010.

SALVADORI, Ângela; BONI, Maria Ignês Mancini. **Políticas de educação profissional: da primeira república à Gestão de Fernando Henrique Cardoso**. Congresso Nacional de Educação – Práxis. VI EDUCERE. Pará: PUC. 2006. 12p. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-073-TC.pdf>>. Acessado em: 4 mar. 2012.

SANTOS, Jailson A.. A Trajetória da Educação Profissional. In: VEIGA, Cynthia (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2000. p. 205-224.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). **Temas do ensino médio**. Cláudio Gomes Ribeiro (Coord.). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. 2004. p. 49-65. Disponível em: <http://www.retsus.fiocruz.br/upload/publicacoes/Trilhas_da_identidade.pdf>. Acesso em: 15 Jun. 2011.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Campinas, SP: Cad. Cedes. v. 26, n.70. set./dez. 2006. p. 373-391. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

SINGER, Paul. **O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**. São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica. 12 ed. 1987. 87p.

SIQUEIRA, Ângela C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 26. mai./Jun./Jul./Ago. 2004. p. 145-184. Disponível em: <http://www.preal.org/ActividadesN.asp?Id_Quienes=&Id_Seccion=24>. Acesso em: 29 nov. 2012.