

Francisco Pereira

**(IM)POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: uma
abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e
Anápolis.**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – 2008**

Francisco Pereira

**(IM)POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: uma
abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e
Anápolis.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Mestrado em Educação da Universidade Católica de
Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a orientação da professora
Dr^a. Antonia Ferreira Nonato.

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia - 2008**

P436i Pereira, Francisco.
(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos : uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis / Francisco Pereira. – 2008.
200 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2008.
“Orientação: Prof^a. Dr^a. Antonia Ferreira Nonato”.

1. Educação profissional – história – Brasil. 2. Educação tecnológica – ensino superior – Goiás. 3. Educação – capitalismo – emancipação – politecnia. 4. Trabalho – educação.
I. Título.

CDU: 378.046.2(043.3)

Banca Examinadora

.....
Prof^a. Dr.^a Antonia Ferreira Nonato
Universidade Católica de Goiás
(presidente)

.....
Prof^a. Dr.^a Lúcia Helena Rincón Afonso
Universidade Católica e Goiás

.....
Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás

Data: 29 / 08 / 2008

***Os que lutam contra a exploração, a
opressão, a dominação e a alienação
têm como tarefa educacional a
“transformação social ampla
emancipadora”.***

Emir Sader

Dedicatória

Para as pessoas mais importantes da minha vida:

Hindemburgo e Ita,

Meus pais, que me ensinaram o valor do conhecimento e a respeitar as diferenças.

Letícia, Fátima e Alex,

Minhas irmãs e meu irmão, que me fizeram entender o valor de uma família.

Joyce,

Minha esposa e eterna namorada, que me apoiou incondicionalmente em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu a vida e forças para encarar este desafio em minha vida.

Agradeço a minha professora, orientadora e amiga, Antonia Nonata, pela extrema dedicação e paciência para me mostrar os caminhos.

Agradeço aos professores Maria Esperança, Iria, Libâneo, Beatriz, Raquel e a todos os que de alguma forma contribuíram para a construção deste trabalho.

Agradeço a professora Lúcia Rincón e os professores João Ferreira e José Maria pelas importantes contribuições para a melhoria deste trabalho.

Agradeço a Sabrina, pela sua presteza e paciência nos assuntos relacionados à secretaria.

Agradeço aos meus colegas de mestrado e, em especial, aos amigos que ganhei: Klívia, Margarete e Cláudio, pelas conversas e risadas.

Agradeço aos amigos de profissão e de viagens, Geraldo e Bruno, que muito me incentivaram a ingressar e prosseguir no mestrado.

Agradeço aos amigos, especialmente ao Rafael Constante, que souberam compreender minha ausência nestes anos de dedicação ao mestrado.

Agradeço a dona Maria Madalena e Alcides, por entenderem minhas repetidas ausências nos eventos familiares nestes quase três anos.

Agradeço ao meu pai, pela sabedoria que, naturalmente, me entregou e me entrega. Obrigado.

Agradeço a minha mãe, pela felicidade sempre presente em me receber em sua casa.

Agradeço a minhas irmãs Fátima e Letícia, por estarem sempre ao meu lado, mesmo estando tão longe.

Agradeço a minha esposa Joyce, pela alegria que trouxe a minha vida.

SUMÁRIO

BANCA EXAMINADORA.....	III
EPÍGRAFE.....	IV
DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS.....	VI
SUMÁRIO.....	VII
LISTA DE SIGLAS.....	X
LISTA DE TABELAS.....	XI
LISTA DE QUADROS.....	XII
RESUMO.....	XIII
ABSTRACT.....	XIV
INTRODUÇÃO.....	15
1 - GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO: AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO.....	25
1.1 Globalização, neoliberalismo e organismos multilaterais: a educação vista como serviço comercializável.....	26
1.2 Do Estado do Bem-estar social ao Neoliberalismo: a volta aos preceitos do liberalismo econômico.....	32
1.3 O renascimento da Teoria do Capital Humano: a promessa da empregabilidade.....	36
1.4 O trabalho humano: sua objetivação e subjetivação.....	42
1.5 As mudanças no mundo do trabalho: do artesão ao trabalhador polivalente.....	46
1.6 A escola e a educação para as massas: adestramento para o mercado de trabalho.....	51
2 - A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DA DUALIDADE.....	59
2.1 Educação na Colônia e no Império (1500-1888): ensino para as elites.....	60
2.2 Educação profissional na Primeira República (1889-1930): a	63

revolução dentro da ordem.....	
2.3 Educação profissional da era Vargas (1930-1945) ao Golpe Militar (1964): preparo da mão-de-obra para o campo industrial.....	66
2.4 Educação profissional na Ditadura Militar (1964-1984): a profissionalização contenedora.....	77
2.5 Educação profissional nos tempos da Abertura Política (1984): a possibilidade de superação da dualidade na educação através da politecnia.....	79
2.6 Educação profissional de Collor a Fernando Henrique Cardoso: de direito universal a serviço comercializável.....	82
2.7 Educação profissional na era Lula: esperança frustrada.....	84
2.8 A trajetória da educação tecnológica no Brasil: preparando a mão-de-obra para o capital.....	95
3-EDUCAÇÃO E POLITECNIA: UM CAMINHO RUMO À EMANCIPAÇÃO	102
3.1 Conceituando a emancipação.....	105
3.2 Esclarecimento: um caminho para a emancipação.....	108
3.3 A produção não capitalista: alternativas para a emancipação do trabalhador.....	111
3.4 Emancipação e a questão da técnica: o trabalho que liberta.....	115
3.5 O Trabalho como Princípio Educativo: uma possibilidade de emancipação do trabalhador.....	118
3.6 A Escola: espaço privilegiado para uma educação emancipadora.....	123
3.7 Educação profissional emancipadora: Polivalência ou Politecnia?.....	126
4 - ANÁLISE DE DOIS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GOIÂNIA E ANÁPOLIS: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPADORA?	130
4.1 Metodologia da Pesquisa: o processo.....	131
4.1.1 Histórico da Instituição de Ensino Superior A.....	133
4.1.2 Histórico da Instituição de Ensino Superior B.....	134
4.1.3 Pesquisa bibliográfica, de campo e documental: procedimentos utilizados.....	135

4.1.4 Amostragem e critério de seleção dos sujeitos.....	137
4.1.5 Análise dos dados e definição das categorias.....	140
4.2 Dos sujeitos da pesquisa: trabalhadores de volta à escola em busca de formação superior.....	141
4.3 A visão dos discentes: formação para o mercado, titularidade e competitividade.....	149
4.4 A visão dos docentes: educação rápida, barata e focada no mercado de trabalho.....	168
4.5 A visão dos coordenadores: cursos voltados para o “saber fazer”	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	191
ANEXOS.....	197

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CST – Cursos Superiores de Tecnologia
ESTNU – Ensino Superior Tecnológico não Universitário
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
JK – Juscelino Kubtschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PSDB – Partido da Social Democracia do Brasil
PT – Partido dos Trabalhadores
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI - Programa Universidade para Todos
UNESCO–*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Bolsistas PROUNI 2005-2007.....	93
Tabela 2: Número de respondentes da entrevista e dos questionários....	137
Tabela 3: Número de questionários devolvidos.....	140
Tabela 4: Número de respondentes por tipo.....	142
Tabela 5: Número de respondentes por sexo.....	143
Tabela 6: Número de respondentes por instituição de ensino.....	144
Tabela 7: Número de respondentes por curso.....	144
Tabela 8: Número de respondentes por faixa etária.....	145
Tabela 9: Número de estudantes com vínculo empregatício.....	146
Tabela 10: Evolução dos Cursos e Centros de Educação Tecnológica e Faculdades Tecnológicas.....	147
Tabela 11: Tempo de docência dos professores.....	147
Tabela 12: Nível de formação do quadro docente por curso.....	148
Tabela 13: Formação dos docentes por área.....	148
Tabela 14: Motivos da escolha do curso tecnológico por curso.....	150
Tabela 15: Contribuições do curso tecnológico para a carreira.....	153
Tabela 16: Contribuição do curso para formação e cidadania.....	156
Tabela 17: Relação teoria e prática na visão dos estudantes por curso...	158
Tabela 18: Relações trabalhador/empresa.....	161
Tabela 19: Pretensão dos estudantes de prosseguir nos estudos.....	163
Tabela 20: Nível de formação pretendido pelos estudantes por curso....	163
Tabela 21: Motivação discente para prosseguir nos estudos por curso...	165
Tabela 22: Formação realizada pelos cursos tecnológicos.....	170
Tabela 23: Perfil do egresso: cidadão e trabalhador.....	172
Tabela 24: Conceito de cidadania que orienta o trabalho docente.....	173
Tabela 25: Relação teoria e prática no trabalho docente.....	176
Tabela 26: Relação curso / pesquisa.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Articulação entre os níveis de ensino, segundo as “leis orgânicas” 1942-1946.....	71
Quadro 2: Articulação entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.....	76
Quadro 3: Comparativo: Decreto nº. 2.208/97 e Decreto nº. 5.154/04.....	88

RESUMO

A pesquisa "(IM)Possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis" teve como objetivo geral diagnosticar a realidade de dois cursos superiores de tecnologia em suas dimensões mercadológica e emancipadora. Seus objetivos específicos foram: buscar subsídios teóricos à discussão das relações educação e trabalho e suas conseqüências para a educação profissional; traçar um histórico da educação profissional do Brasil Colônia aos dias atuais (2006); analisar a proposta dos cursos superiores de tecnologia na atualidade, contrapondo-a à concepção de politecnia; identificar as percepções de estudantes, docentes e coordenadores sobre os cursos tecnológicos. O tema foi escolhido com base na experiência do autor como professor em cursos de bacharelado e tecnológico. Partiu-se da seguinte questão norteadora: de que modo os cursos superiores de tecnologia podem promover uma educação profissional emancipadora? Tendo como hipótese que os cursos superiores de tecnologia promoverão uma educação profissional emancipadora se integrarem ao processo educativo as dimensões do trabalho concreto, da ciência e da cultura. A pesquisa se sustentou em teóricos como Marx (1996), para esclarecer a diferença entre trabalho concreto e abstrato; Enguita (1989), que desenvolve a concepção de escola como local de adestramento do trabalhador; Anderson (1994), Bianchetti (1997), Frigotto (2001) e Azevedo (1997), servem de base para expor a influência do neoliberalismo sobre as políticas educacionais brasileiras; Manfredi (2002), Vieira (2003), Kuenzer (2005), entre outros, para mostrar a dualidade resultante de uma estrutura social polarizada e seus reflexos nas políticas educacionais brasileiras; Marx e Engels (1978), Marx (1996), Lima Filho (2003), Santos (2005a), (2005b) e (2005c), entre outros, a fim de desenvolver os conceitos de emancipação humana, politecnia e educação integral. Este estudo se desenvolveu com base na pesquisa qualitativa, pois tal abordagem se mostrou ser a mais adequada na investigação do objeto. Recorreu-se à pesquisa bibliográfica, à pesquisa documental e pesquisa campo, tendo esta um universo composto por estudantes, docentes e coordenadores, sendo um do curso de Gestão de Recursos Humanos - Anápolis e outro do curso de Gestão de Negócios - Goiânia. A amostra foi extraída aleatoriamente, tomando cerca de 10% a 20% do universo, e, no caso dos coordenadores, 100% do universo. Para a coleta de informações dos sujeitos foram realizadas entrevistas individuais ou a entrega de questionário com perguntas abertas, a ser devolvido posteriormente. Os dados foram trabalhados pela análise de conteúdo, com a categorização a partir das informações obtidas. Os resultados apontaram para uma concepção de educação profissional reducionista, que toma o mercado de trabalho como parâmetro. Os estudantes procuram formação rápida e barata. Os docentes são jovens e percebem os cursos como sendo rápidos, voltados para a competitividade e a individualidade. Os coordenadores mostraram-se ora entusiasmados, ora decepcionados com o formato dos cursos tecnológicos, mas são unânimes em apontá-los como focados no "saber fazer". Ainda assim, a pesquisa demonstrou que é possível retomar a discussão sobre a educação profissional voltada para a politecnia como alternativa ao atual modelo.

Palavras-chave: capitalismo, educação profissional, emancipação, educação emancipadora.

ABSTRACT

This survey, whose title is: (IM)Possibilities of building an emancipatory education in technological courses: an approach from two courses located in Goiania and Anapolis, aimed to diagnose the overall reality of two masters of technology in its dimensions mercadological and emancipatory. Its specific objectives were: to seek subsidies theoretical discussion of relations and education work and its consequences for professional education; outlining a history of professional education in Brazil today to Cologne (2006); examine the proposal of the courses of higher technology at present, contrasting it to the design of polytechnic; identify the perceptions of students, teachers and coordinators on the technology courses. The theme was chosen based on the author's experience as a teacher in courses of Bachelor and technology. The work questioned how the masters of technology can promote a professional education emancipatory? The hypothesis of the research was: The masters of technology will promote a professional education emancipatory to integrate the educational process the dimensions of practical work, science and culture. The research is maintained in theoretical as Marx (1996), to clarify the difference between concrete and abstract work. Enguita (1989), which develops the concept of school as a place of training the worker. With respect to neoliberalism, Anderson (1994), Bianchetti (1997), Frigotto (2001) and Azevedo (1997), serve as a basis to explain its influence on the Brazilian educational policies. Through Manfredi (2002), Vieira (2003), Kuenzer (2005), among others, investigated is the duality result of a polarized social structure and its reflections in the Brazilian educational policies. Marx and Engels (1978), Marx (1996), Lima Filho (2003), Santos (2005a), (2005b) and (2005c), among others, to develop the concepts of human emancipation, education and politecnia full. This study was developed based on qualitative research, as this approach was to be the most appropriate in the investigation of the object. The universe was composed of students, teachers and coordinators of the courses of Human Resources Management, in Anapolis and other Management Business in Goiania. The sample was drawn randomly and had about 10% to 20% of the universe, up to 100% for the coordinators. The investigation began with the literature search and documentary, followed by the field. For the collection of information from individual interviews were conducted subject or the delivery of questionnaires with open questions, to be returned later. The data were worked by analysis of content, with the categorization from the information obtained. The results pointed to a reductionist conception of professional education, which takes the labour market as a parameter. Students seeking training quickly and inexpensively. The teachers are young and understand the courses as fast, facing the competitiveness and individuality. The coordinators were in either enthusiastic now disappointed with the format of technology courses, but are unanimous in pointing them to focus on "how". Still, research has shown that it is possible to resume the discussion on professional education geared towards polytechnic as an alternative to the current model.

Key-words: capitalism, professional education, emancipation, emancipatory education

INTRODUÇÃO

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”.

Emir Sader (In: Meszaros, István. 2005, p. 15)

No prefácio da obra “A Educação para além do Capital”, de István Mészáros (2005), ao discorrer sobre a educação no sistema capitalista, o autor da epígrafe afirma que, para saber qual finalidade atribuir à educação em uma determinada sociedade deve-se, antes de tudo, saber como esta mesma sociedade define e pratica o trabalho.

Assim, antes de falar sobre a educação, de modo geral, e sobre a educação profissional, em particular, é preciso compreender a diferença entre o trabalho concreto, aquele que acontece com a atuação direta do ser humano sobre a natureza na construção de sua vida material e social, e o trabalho-mercadoria, de concepção burguesa e que serve tão somente para a produção e reprodução do capital através da mais-valia.

Todavia, a questão do trabalho e a discussão sobre a finalidade da educação profissional se agravam quando constatamos que, nos primeiros anos do século XXI, o que vem ocorrendo é a aceitação conformada do sistema capitalista neoliberal como a única forma de construção da vida humana. Desde a sua consolidação como sistema produtivo, a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra no século XVII, a história do capitalismo tem sido uma história de luta de classes. Nesta luta, entram em choque, de um lado o capitalista, detentor dos meios de produção, na busca incessante do lucro máximo e, de outro, o trabalhador na defesa de sua sobrevivência e pela aquisição de direitos que lhes confirmam uma vida minimamente digna.

Essa luta não tem sido diferente nos dias de hoje, mas os sinais de esgotamento da força dos trabalhadores são claros. O discurso da flexibilização tem se propagado em vários campos, desde os direitos trabalhistas até a educação. O discurso hegemônico, sustentado mundialmente pelos organismos multilaterais, como FMI e ONU, e, internamente por setores da sociedade orgânicos aos interesses exploratórios do capital transnacional, passa a tratar tudo como mercadoria.

Então, se o trabalhador é transformado em mercadoria que deve gerar lucros crescentes ao capital e se a educação é vista como fator de valorização do trabalho, ao invés de instrumento de construção de uma sociedade realmente democrática e justa, conclui-se que a educação que interessa ao capitalista é a “educação-mercadoria”, a que agrega valor ao “trabalhador-mercadoria”.

É neste contexto que buscamos discutir um papel mais solidário e menos interesseiro para a educação profissional. Os neoliberais apregoam a meritocracia como única forma aceitável de se distribuir a riqueza e exacerbam a competição, empobrecendo as relações humanas. Com isso, o receituário da Teoria do Capital Humano ganha corpo no campo da educação e reproduz uma relação injusta de distribuição do saber.

A história recente da educação brasileira não tem sido outra coisa senão o reflexo deste embate entre os neoliberais e alguns setores da sociedade legitimamente interessados na ruptura com a dualidade estrutural de nossa sociedade. Até o momento, observa-se o predomínio do projeto conservador neoliberal que, no Brasil, vem gradativamente delegando à iniciativa privada a missão de expandir a educação profissional de nível superior. O que mais preocupa com relação às políticas educacionais deste país é que, em nenhum momento, de fato, a educação das massas foi tratada como algo fundamental.

A retomada da democracia após o fim da ditadura militar (1964-1984) parece ter sido o último momento da história em que a educação popular, baseada na politecnicidade, esteve na pauta de discussões e teve a possibilidade concreta de estabelecer uma mudança de rumos.

Constituída por uma forma de abordagem do processo de educação formal em que o conhecimento deixa de ser fragmentado e apresentado de forma parcial, para a educação politécnica todo conhecimento se constrói com base no trabalho e na formação de seres humanos criativos, capazes de conceber e executar sua atividade laboral.

Contudo, o que se tem visto nada mais é que o predomínio dos interesses do capital nas políticas voltadas para a educação retratados na expansão acelerada da educação superior, com base no capital privado, a opção pelo financiamento estudantil na forma de bolsas de estudo destinadas ao capital, através de programas como o PROUNI e a criação de novos modelos de cursos superiores, de curta duração e focados nas demandas do mercado de trabalho, são apenas algumas das ações que tem levado o Brasil a ser um país submisso de forma consentida aos ditames dos países capitalistas desenvolvidos.

Entretanto, aqueles que acreditam na mudança de rumo, na construção de um país mais justo na distribuição da riqueza de uma sociedade mais solidária sabem que tal projeto também passa por alterações profundas nas políticas educacionais brasileiras.

Não se pode deixar de acreditar que a educação tem papel fundamental dentro de um projeto mais amplo, de ruptura com as relações injustas de exploração. É neste sentido que passamos a falar em emancipação humana, de forma geral, e em uma educação profissional emancipadora, de forma mais específica.

O problema que surge, de antemão, consiste em construir a emancipação em plena vigência do sistema capitalista de produção, pois ele próprio está assentado na exploração e na alienação do trabalhador. Mais que isso, o sistema capitalista aliena o trabalhador de seu próprio trabalho.

É preciso que aqueles setores comprometidos com a construção de uma sociedade que produza riquezas e que distribua essas riquezas de forma igualitária, não alicerçada na exploração do trabalhador, acreditem na mudança a partir das contradições do próprio capitalismo. Este será o primeiro passo em direção à emancipação humana de forma geral.

De conceito controverso, na visão de teóricos como Marx (1996) ou Meszaros (2005), a emancipação, contudo, não acontecerá se não forem eliminadas as bases econômicas que produzem a alienação e a exploração. A emancipação humana só acontecerá quando todos os integrantes de um grupo social estiverem em igualdade de condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e para o usufruto das riquezas produzidas por este mesmo grupo. Trata-se, portanto, de uma linha de pensamento que entende a ruptura com o capitalismo como única forma viável de emancipação.

No entanto, outros teóricos, como Saviani (2003) e Santos (2005a) (2005b) e (2005c), dentre outros, afirmam ser possível buscar formas alternativas de produção e de distribuição da riqueza e das relações sociais que, apesar de inseridas no contexto capitalista, permitem a construção de formas concretas de relações sociais entre as pessoas, e não, necessariamente, alicerçadas na exploração e na concentração da riqueza. Neste sentido, a emancipação é como disse Adorno (1995), um vir a ser que não se completa com a ruptura, mas que deve ser construído diariamente.

A educação formal, sem dúvida, é um campo no qual se pode trazer à tona a questão da emancipação. A escola é um lugar privilegiado de construção do saber e é nela que se encontra um lugar único para a difusão da educação profissional que, ao contrário de produzir mão-de-obra para o capital, construa e democratize o conhecimento de forma a elevar o trabalhador à condição de detentor dos saberes necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Seja na educação para a contradição e para a resistência, como descreve Adorno (1995), seja na educação politécnica, que entende serem o trabalho concreto, a ciência e a cultura princípios da educação, como apresentado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) ou Saviani (2003), podemos vislumbrar uma possibilidade concreta de emancipação humana a partir das condições que se apresentam hoje.

Desta forma, se a construção de um sistema de educação profissional parte da politécnica, e considera o trabalho, a ciência e a cultura como faces de um mesmo projeto de ensino, esta educação vai tratar o trabalhador como um

ser capaz de tomar para si o controle do processo da criação do conhecimento e, portanto, cedo ou tarde, romper com as relações de exploração inerentes ao capitalismo. Em outras palavras, ela será uma educação profissional comprometida com a emancipação humana.

Foi neste contexto que, em 2004, iniciei minhas atividades como docente em cursos de bacharelado e tecnológico na área de administração, em instituições de ensino superior da iniciativa privada. De imediato identifiquei nos estudantes um anseio por aprender as atividades práticas da disciplina em detrimento do aprofundamento teórico e percebi a pouca procura pela leitura e pela investigação mais aprofundada dos assuntos discutidos em sala de aula.

Também notei que os estudantes tendiam a respeitar mais os docentes que tinham formação e, principalmente, vivência profissional daquilo que ensinavam na faculdade. Atribuo este apreço pelo “professor/profissional” justamente pelo fato de que este possui um conhecimento instrumental daquilo que está ensinando o que parece se constituir naquilo que o estudante entende como um “real conhecimento”.

De maneira geral, vende-se a idéia de educação como promotora da “empregabilidade” e como fator de mobilidade social, sem que se apresente ao estudante o papel socializador que ela deve desempenhar, de elevação e democratização da produção do conhecimento, especialmente em um país subdesenvolvido como o Brasil, no qual os trabalhadores vêm perdendo os já escassos direitos conquistados desde meados do século passado.

O trabalho em instituições de ensino superior privadas também me propiciou um contato diário com a mercantilização da educação, que se deu de forma acelerada a partir da década de 1990. Um dos fatos que me despertou interesse foi o surgimento dos cursos superiores de tecnologia, os quais eram criados e “vendidos” aos “clientes” como uma solução rápida de conquista do nível superior e fator fundamental para o que se usou chamar de “empregabilidade”.

Em meio a esses acontecimentos, passei a indagar: Por que os estudantes preferem aprender somente a prática nos cursos superiores? Por que o conhecimento teórico é tido como algo “pesado” e pouco interessante? Qual a

razão para o surgimento e grande demanda pelos cursos superiores de tecnologia? Por que esses cursos utilizam como principal argumento de “venda” a curta duração? Em que medida estão formando pessoas críticas e criativas?

A partir de minha vivência prática e das leituras realizadas, pude identificar nas políticas da educação no Brasil a predominância da dualidade de projetos educacionais, sendo que tal diferença parece estar diretamente relacionada à estrutura de classes sociais. Neste sentido, para a definição do problema desta pesquisa levaram-se em consideração dois fatos: minha atuação como professor de cursos superiores de bacharelado e tecnológicos em Goiânia e Anápolis e a forte expansão dos cursos superiores de tecnologia em Goiânia e Anápolis, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990.

O processo de construção do problema, além da experiência que vivenciei, levou em consideração a revisão teórica dos autores que estudaram a respeito. Com este intuito, a leitura de Marx (1996), Frigotto (2001 e 2003), Saviani (2003) e Mészáros (2005) entre outros, permitiu não só contextualizar o problema em termos teóricos, mas também, a partir daí, compreendê-lo dentro das contradições inerentes ao sistema capitalista de produção, que eles tão bem analisaram.

Por um lado, se a realidade tem mostrado uma crescente preocupação com a educação para o “mercado” e, por outro lado, instala-se uma discussão que toma corpo acerca da constituição de uma economia solidária, pergunta-se: Em que medida os cursos superiores de tecnologia estudados promovem uma educação politécnica emancipadora?

Fundada na revisão teórica concernente ao tema, a hipótese que sustentou o desenrolar desta pesquisa foi definida assim: Os cursos superiores de tecnologia poderão promover uma educação emancipadora desde que ajudem o trabalhador a se apropriar do conhecimento construído, portanto, da concepção de seu trabalho, isto é, se integrarem ao processo educativo as dimensões do trabalho concreto, da ciência e da cultura.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em diagnosticar a realidade de dois cursos superiores de tecnologia, situados um em Goiânia e outro em

Anápolis, em suas dimensões mercadológica e emancipadora. Os objetivos específicos foram assim definidos: buscar subsídios teóricos à discussão das relações educação e trabalho nas políticas educacionais e as conseqüências para a educação profissional; traçar um histórico da educação profissional do Brasil Colônia aos dias atuais (2006); analisar a proposta dos cursos superiores de tecnologia na atualidade, contrapondo-a à concepção de politecnia; identificar as percepções que trazem estudantes, docentes e coordenadores dos cursos tecnológicos sobre estes mesmos cursos.

Para a realização da pesquisa e de acordo com os objetivos propostos, foram escolhidos alguns procedimentos metodológicos adequados ao tipo de investigação. A pesquisa se deu na busca de informações de cunho qualitativo, na qual, como afirmam Bogdan & Biklen (1994, p.50): “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

Assim, a pesquisa qualitativa permitiu extrair das falas do coordenador e da coordenadora, dos docentes e dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia escolhidos, a representação que fazem desses cursos; possibilitar a discussão sobre a educação politécnica.

Tomando como ponto de partida o objetivo proposto e utilizando-se da abordagem qualitativa, a investigação dividiu-se em três etapas distintas e complementares, a saber: os estudos começaram com uma pesquisa bibliográfica e documental acerca dos cursos superiores de tecnologia, bem como do contexto histórico e sócio-político que envolve esta modalidade de curso superior com o propósito de, segundo Gil (1996, p.45), obter “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”.

A análise teórica permitiu, então, delimitar com clareza o objeto de estudo do trabalho, que foram os cursos superiores de tecnologia, e suas relações contraditórias com o contexto social. Buscou-se, então, delimitar as influências do campo econômico que vêm determinando as mudanças no campo da educação profissional e tecnológica.

Em segundo lugar, após a construção do referencial teórico, foi realizada a pesquisa de campo com o intuito de apreender a forma como os cursos superiores de tecnologia são vistos e representados por estudantes, docentes e coordenadores desses cursos. Além disso, também se buscou apurar de que forma esses cursos se inserem em um contexto social contraditório, buscando a adaptação de seus participantes às exigências de um “mercado de trabalho” neoliberal/capitalista de produção ou, por outro lado, se buscam a superação das injustiças e da alienação.

A pesquisa qualitativa de campo foi desenvolvida através da análise de dois cursos superiores de tecnologia (CST), um de Gestão de Recursos Humanos e outro de Gestão Estratégica de Negócios, ministrados por instituições de ensino distintas e reconhecidos pelo MEC, sendo um de uma instituição situada em Anápolis e outro de uma instituição situada na cidade de Goiânia, estado de Goiás.

Para a escolha desses cursos considerou-se a quantidade de estudantes matriculados e a titulação do quadro docente. No curso de Gestão de Recursos Humanos, sediado na IES A, em Anápolis, eram 120 estudantes matriculados, 15 docentes e um coordenador. A amostragem extraída neste curso foi de 12 estudantes (10%), 3 docentes (20%) e um coordenador (100%). As tentativas de elevar a amostragem de estudantes de Recursos Humanos para cerca de 20%, se depararam com a recusa de muitos deles em conceder entrevista ou responder ao questionário, quando não era possível entrevistá-los. No curso de Gestão de Negócios, oferecido na IES B, em Goiânia, havia 90 estudantes matriculados, 20 docentes e uma coordenadora. A amostragem deste curso foi de 18 estudantes (20%), 4 docentes (20%) e uma coordenadora (100%).

Os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa foram respectivamente: a) a disponibilidade dos sujeitos para participar da entrevista ou responder ao questionário; b) a participação direta do sujeito em um dos cursos superiores de tecnologia utilizados na pesquisa. Da mesma forma, foram excluídos da pesquisa todos os sujeitos que por qualquer motivo se sentiram constrangidos em participar ou que, mesmo se dispondo a participar, não preenchiam as exigências dos critérios listados acima.

A coleta de dados da pesquisa de campo se deu com a utilização de três roteiros de entrevista estruturada, sendo um roteiro destinado aos estudantes, outro aos docentes e o terceiro destinado ao coordenador e à coordenadora. O roteiro de entrevista foi desenvolvido para servir também como um questionário com questões abertas.

Nos casos em que os sujeitos, por quaisquer razões, se recusavam a conceder a entrevista, era-lhes oferecida, então, a alternativa de receber o questionário e respondê-lo por escrito. Esta opção foi utilizada por cerca de dois terços dos estudantes e de 60% dos docentes. Após a gravação das entrevistas e o recolhimento dos questionários respondidos, todas as informações foram transcritas para a posterior análise de conteúdo.

Privilegiou-se a utilização da entrevista com o coordenador e coordenadora, com cerca de 40% dos docentes e com um terço dos estudantes. A entrevista foi precedida de um esclarecimento aos participantes sobre o procedimento e seus objetivos. A todos foi solicitada a permissão para gravar as respostas em mídia digital, situação com a qual todos concordaram desde que fossem mantidas sob a guarda do pesquisador, sem divulgação do conteúdo bruto a terceiros.

Finalmente, em terceiro lugar, procedeu-se à análise das informações coletadas na pesquisa bibliográfica e de campo com a intenção de verificar nas falas dos estudantes, docentes e do coordenador e coordenadora a representação que construíram sobre os cursos tecnológicos e, posteriormente, efetuar uma comparação desses discursos entre si e em relação aos fundamentos teóricos da educação profissional, dos cursos tecnológicos e da emancipação.

Constituída a dissertação, a exposição da pesquisa foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado **Globalização, Neoliberalismo e Teoria do Capital Humano: as mudanças no mundo do trabalho** partiu-se da concepção de trabalho em Marx (1996) para esclarecer a diferença entre trabalho concreto e abstrato, da análise de Enguita (1989) sobre escola e capitalismo, destacando que ela surge como local de adestramento da classe trabalhadora, das concepções de neoliberalismo de

Anderson (1994), Bianchetti (1997), Azevedo (1997) e Frigotto (2001) que, enquanto críticos do capitalismo e da teoria do capital humano, servem de base para expor a influência destes fatores sobre as políticas educacionais brasileiras.

O segundo capítulo, denominado **A trajetória da educação profissional brasileira: a busca da superação da dualidade** reconstrói a trajetória das políticas para a educação profissional no Brasil e expõe sua dualidade, resultante de uma estrutura social polarizada que repercute na educação das classes sociais. Apresenta a evolução da educação profissional brasileira desde a chegada dos jesuítas (1549) até 2006, com subsídios de Vieira (2003), Ghiraldelli (2006), Kuenzer (2005) e Manfredi (2002), entre outros.

O terceiro capítulo, denominado **Educação e politecnia: um caminho rumo à emancipação** aborda a educação emancipadora com base nos conceitos de emancipação e politecnia em Marx e Engels (1978), Marx (1996), Lima Filho (2003), Santos (2005a) (2005b) (2005c), entre outros.

Por fim, no quarto capítulo, denominado **Os cursos superiores de tecnologia de Goiânia e Anápolis: educação profissional emancipadora?** procura-se discutir a educação profissional emancipadora a partir do olhar dos atores que participam desses cursos. Em outras palavras, busca-se fomentar uma discussão sobre a concepção de educação profissional na realidade goiana articulada à concepção de educação emancipadora, como promessa.

CAPÍTULO 1

GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO: AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO.

A discussão sobre as relações entre trabalho e educação apresenta-se como um rico campo de estudo e argumentação que, apesar de já ter sido objeto de variadas e polêmicas análises, ainda demanda um aprofundamento em questões importantes, como a relação entre o mundo do trabalho e a educação no sistema capitalista de produção.

A exploração do trabalho certamente não é uma invenção do capitalismo. O que é certo, porém, é que neste sistema econômico, a posse dos meios de produção por uns e a necessidade de vender a força de trabalho por outros se constitui numa das formas mais violentas de impor à classe trabalhadora uma corrida cada vez mais veloz e incerta pela sobrevivência em meio a um mundo de profundas injustiças sociais.

Na medida em que o capital se desenvolve e passa pelas diversas fases de sua evolução, desde a manufatura até o capital monopolista, a educação também sofre diversas transformações, em especial, a educação profissional, que vem sendo tratada como um importante instrumento de preparação de pessoas para as mutáveis demandas do mundo do trabalho.

Aprofundar, porém, a discussão sobre esta relação entre trabalho e educação requer esclarecer como evolui o conceito de trabalho, como ele se define no capitalismo, e quais as relações que se estabelecem entre o trabalho humano e a educação em meio ao sistema capitalista de produção.

1.1 Globalização, neoliberalismo e organismos multilaterais: a educação vista como serviço comercializável.

Os termos “globalização”, de origem norte americana ou “mundialização”, de origem européia têm sido usados nos últimos anos para designar uma série de mudanças na sociedade e na economia mundial.

A crise de 1929 e o próprio insucesso do neoliberalismo em promover um reaquecimento da economia capitalista, após a década de 1970, demonstram que o sistema vigente é um sistema de produção da riqueza que se caracteriza por crises internas. As mudanças ocorridas no movimento do capital, desde o advento da manufatura até os dias de hoje, resultaram em sucessivas reformas empregadas para preservar o estado de coisas vigente.

Na idéia de globalização está implícita, pois, a redefinição de papéis dos países na nova configuração da economia mundial. Se no mundo capitalista, concepção e execução vêm separadas, cabendo a uns a geração de idéias e a outros a sua execução, e se neste mundo a tarefa de conceber é mais valorizada que a tarefa de executar, então também se pode esperar que os países do capitalismo desenvolvido tomem para si a função de concepção e deleguem aos países subdesenvolvidos a tarefa de execução.

Assim, configura-se, em nível mundial, uma divisão técnica do trabalho, nos mesmos moldes da que ocorreu na fábrica capitalista no final do século XIX e início do século XX, com a divisão do processo de trabalho em tarefas cada vez mais simples e repetitivas. Esta divisão técnica do trabalho tal como visto anteriormente e que retira do trabalhador o poder de decisão sobre o emprego do tempo e sobre a forma de execução, agora se reproduz no contexto das nações. A algumas poucas cabe a geração de conhecimento científico e tecnológico e às demais seu uso e aplicação, sob a orientação dos países desenvolvidos.

Esta delegação da execução aos países periféricos, marcadas por uma dependência em relação aos países desenvolvidos do capitalismo, em nada se configura como uma troca de conhecimentos ou cessão de tecnologias em nome de progresso dos países pobres.

Na verdade, assim como o trabalhador da fábrica capitalista recebe ordens e deve executá-las mediante um manual de instruções, os países periféricos também recebem o conhecimento pronto. O conhecimento que produziram, bem como a sua concepção será sempre mantida em poder do capitalista, visto que a produção científica, cada vez mais, se submete ao sistema capitalista, que a transforma em mercadoria.

A divisão técnica do trabalho aplicada nas fábricas capitalistas, projetada em nível mundial, gerou a divisão mundial do trabalho. De acordo com esta divisão, aos países periféricos, dentre os quais o Brasil, não cabe a produção científica e tecnológica, mas a preparação de seus trabalhadores e de seu parque industrial para atender às exigências dos países desenvolvidos que, invariavelmente, delegam ao trabalhador ou ao país subdesenvolvido um papel subalterno no processo de produção de mercadorias.

Uma das formas de proliferação e sustentação das políticas neoliberais e da divisão do trabalho em âmbito mundial é amparada pelos chamados organismos multilaterais. Um de seus principais representantes é o Banco Mundial, que foi criado logo após o término da Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Breton Woods, nos Estados Unidos, em 1944. Inicialmente o Banco Mundial tinha como finalidade fomentar as economias de países subdesenvolvidos, como o Brasil, com investimentos na industrialização, como descrito por Silva (2005, p.8):

De meados da década de 1950 até o início dos anos 1970, o perfil de 70% dos programas de empréstimo do Banco era voltado às políticas de industrialização dos países do Terceiro Mundo, visando sua inserção, ainda que subordinada, no sistema comercial internacional. A tese central que regia essa orientação era a de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico desses países.

Ao longo do século XX e início do século XXI, o Banco Mundial e seus gestores constataram que os empréstimos crescentes concedidos aos países subdesenvolvidos não reduziram de forma significativa as diferenças entre pobres e ricos, tal como observa Silva (2005, p.8):

[...] apesar de duas décadas de crescimento econômico continuado, a pobreza não apenas persistiu como também se aprofundaram as desigualdades entre países ricos e pobres, o

Banco se viu obrigado a ampliar o leque de setores nos quais deveria investir, incluindo aí principalmente investimentos na agricultura e nos setores sociais, para além dos projetos de infraestrutura e industrialização já existentes. É a partir do decênio 1970-80 que se acentua, no discurso do Banco, uma preocupação mais recorrente com a questão da pobreza.

Diante desta realidade, o Banco Mundial, em sintonia com seus pares como o FMI, a ONU e a UNESCO volta sua atenção para os investimentos em educação, fundamentados na crença de que a pobreza ou a riqueza das nações estava diretamente associada ao nível de educação de sua população e não apenas ao seu grau de industrialização. Ancorado numa política de apoio técnico e investimentos condicionados, o Banco Mundial passa a investir em programas de educação em países subdesenvolvidos a partir da década de 1980, intensificando a partir da década de 1990.

Os investimentos do Banco Mundial na educação desses países subdesenvolvidos estão, pois, condicionados às políticas de desoneração do Estado, principalmente em atividades de pesquisa e extensão das Universidades Públicas, consideradas caras demais para países pobres como o Brasil, e que apresentam condições de priorizar o ensino fundamental como forma rápida de escolarização em massa.

O modelo de educação superior baseado na tríade ensino, pesquisa e extensão dá lugar a modelos mais flexíveis, aligeirados e baratos, que permitem, na visão dos organismos financiadores, a rápida inserção das pessoas no mercado de trabalho. Sob a alegação de que o ensino superior tradicional é oneroso para o Estado, caberia, pois, priorizar a educação básica e delegar à iniciativa privada a condução do ensino superior.

Desta forma, os projetos educacionais priorizados pelo Banco Mundial em seus financiamentos, de uma forma ou de outra, implantam a lógica do capital aos processos educacionais. A liberação de recursos, invariavelmente atrelada à adoção de uma série de medidas de âmbito político e econômico, implica a redução da participação do Estado em políticas sociais, mesmo que isso implique a mudança da legislação do país, e abra espaço para os investimentos privados, tal como descreve Silva (2005, p.15):

Em outro documento do Banco Mundial, este afirma que o custo por aluno na educação primária é bastante menor do que na educação secundária ou superior e recomenda reformas e privatizações nesses níveis mais custosos como alternativa para alocar mais recursos do governo para o nível primário. [...] os programas de incentivo à frequência escolar por meio de ajuda de custo aos pais dos alunos, como o Bolsa-Escola no Brasil, e Eduque a la Nina, na Guatemala e o Oportunidades, no México representam um tipo de política atualmente bastante elogiada e financiada pelo Banco, tendo em vista a meta do milênio relativa à universalização do ensino primário.

A aceitação brasileira dessa política para a educação sela seu ingresso na globalização e na divisão mundial do trabalho de forma submissa aos interesses dos países desenvolvidos. Assim, num mundo em constantes transformações, em que o domínio do conhecimento científico se torna fator fundamental na manutenção da soberania de um povo, a postura brasileira ao aceitar de forma consentida a desarticulação de seus órgãos de pesquisa, em especial, o empobrecimento da universidade pública, que ao adotar novas e flexíveis modalidades de ensino superior, segue no sentido inverso da construção de uma nação soberana de fato.

Se antes o domínio dos países desenvolvidos sobre os outros países era imposto pela força, agora ele se exerce através de mecanismos mais sutis, mas não menos violentos, como o do endividamento progressivo e o condicionamento de liberação de recursos à adoção de medidas de cunho neoliberal, favoráveis aos movimentos do capital e, prejudicando as camadas menos favorecidas pelo sistema produtivo vigente.

Na própria concepção de outro organismo multilateral, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), um dos programas financiados é o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), de 1997, o qual teria como finalidade, segundo Lima Filho (2003, p.43):

[...] a criação de um sistema eficaz de educação profissional para *adestrar* jovens e adultos *mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros*. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos.

De acordo com esta visão de educação apoiada pelos organismos multilaterais, o mais importante não é desenvolver a pesquisa, mas baratear os custos de formação superior com modelos alternativos, como defende Lima Filho (2003, p.42):

Os cursos superiores de tecnologia, que constituem a chamada educação profissional de nível tecnológico são, portanto, uma modalidade de ensino superior não-universitário (ESTNU) que vem sendo defendida pelos organismos internacionais como uma alternativa viável para a expansão da educação superior na América Latina. Esse modelo encontra-se expressamente presente nas recomendações do BID à reforma estrutural da educação nos países latino-americanos nos anos de 1990. Dentre as prioridades apontadas pelo Banco, consta a “diversificação da educação pós-secundária, com a criação de faculdades e institutos técnicos para atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades”.

Em outras palavras, se o papel consentido pelo Brasil frente ao mundo se caracteriza como sendo o de ser fornecedor de mão-de-obra barata para os países detentores dos meios de produção do conhecimento técnico e científico, então, faz sentido a criação de um sistema de educação profissional que tenha como meta “adestrar” jovens e adultos ao invés de disponibilizar-lhes as ferramentas conceituais adequadas para a sua emancipação como seres humanos e como trabalhadores.

Essa emancipação só pode ser entendida como a capacidade do trabalhador de gerar e de apropriar-se do conhecimento que produziu sem a mediação do capital internacional. Emancipado, o trabalhador/cidadão terá consciência de seu papel no contexto capitalista e, por isso mesmo, será capaz de lutar por seus direitos e por uma sociedade mais justa no que tange à distribuição das riquezas que, em última instância, ele gerou.

Finalmente, o Banco Mundial reconhece a educação, sobretudo como um serviço comercializável e não um direito básico e universal. Não lhe interessa se a educação é um ato de transmissão e produção do conhecimento histórico-cultural de uma determinada sociedade. Daí a grande ênfase dada às relações custo por estudante ou às pesquisas que procuram indicar quais dos fatores empregados no processo educativo trazem mais retorno sobre o capital. Desta forma o Banco Mundial apresenta uma visão de educação neoliberal tal como sustenta Silva (2005, p.17):

A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada.

Na mesma linha de pensamento, Corragio (apud SILVA, 2005, p.17) observa na leitura do Banco Mundial uma correlação de valores, forças ou objetivos típicos das políticas neoliberais:

[...] há na perspectiva educacional do Banco, “(...) uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa”

Archer (apud SILVA, 2005, p.17) reforça esta posição quando afirma que: “O Banco Mundial [...] só está interessado no retorno econômico, não tem interesse em outros retornos e não tem interesse na educação como um direito”.

Ao implantar sua visão da educação como fator produtivo, que se justifica pelo fato de elevar os índices de produtividade das empresas capitalistas, o Banco Mundial e os demais organismos multilaterais negam de forma indireta o direito a uma educação integral à grande maioria da população, uma vez que o que serve para o “mercado” nem sempre é o que importa para uma educação emancipadora. O que se verifica, de fato, como aponta Ciavatta (2006, p.918) é:

[...] a contradição entre essa lógica que é a *lógica da produção capitalista e a lógica da educação*. A primeira tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A segunda, por ter a finalidade de formar o ser humano, deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania.

As contradições entre a postura dos organismos financiadores e a dos educadores comprometidos com uma educação universal e gratuita refletem a contradição entre os interesses da classe dominante e os da classe trabalhadora, ou entre os dos países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Em meio a este embate, a educação ressurge, erroneamente, como solução para todos os problemas sociais, como se fosse possível atribuir apenas ao ato educativo a solução de problemas estruturais mais profundos.

1.2 Do Estado do Bem-estar social ao neoliberalismo: a volta aos preceitos do liberalismo econômico.

A compreensão dos acontecimentos que levaram ao renascimento dos preceitos do liberalismo econômico começa com um recorte histórico feito no ano da Grande Depressão, nos Estados Unidos, com a quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929. Resultado da elevação nos níveis de produção de bens sem que a respectiva capacidade de demanda também fosse aumentada, a Depressão levou à quebra da Bolsa de Nova York, nos Estados Unidos. Mais do que explicar os motivos que levaram a esta depressão econômica, é importante entender o que aconteceu depois desse momento, no âmbito econômico e na concepção de Estado.

No século XVIII, com o surgimento do capitalismo como sistema de organização da produção, as idéias que prevaleceram no início foram as de que o sistema emergente tinha a capacidade de se auto-regular, atingindo um natural equilíbrio de forças entre os diversos atores envolvidos. No capitalismo denominado liberal, os movimentos do capital e do mercado se encarregariam de, naturalmente, estabelecer o equilíbrio de forças.

Até 1929 acreditava-se nesta capacidade do mercado de regular toda a relação econômica e social até que a Depressão Americana alertou para uma incapacidade do capitalismo de se auto-regular, por tratar-se de um sistema econômico intrinsecamente acumulador e concentrador e, em conseqüência, gerador de distorções sociais e crises cíclicas.

Em meio ao movimento de autopreservação, que o dinamizava, o capitalismo busca alternativas ao *laissez-faire* do liberalismo econômico que havia dado sinais de esgotamento, sem, no entanto, negar sua lógica de exploração e acumulação. Esta alternativa de sobrevivência do capitalismo foi fundamentada nas idéias de Keynes (1883-1946), que introduz o intervencionismo do Estado na economia, como teoria, tal como define Bianchetti (1999, p.24):

A teoria econômica desenvolvida por Keynes, que deu um novo sustento ao modelo do Estado Benfeitor a partir da chamada Grande Depressão, sustenta como um de seus pilares básicos a idéia de que o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção [...]

Para a teoria keynesiana o Estado deve ter papel ativo na economia, intervindo em diversos setores com o objetivo de equilibrar as relações entre capitalistas e trabalhadores. Para manter uma máquina intervencionista, o Estado passa a se sustentar na cobrança de tributos que acabam abocanhando grandes parcelas dos rendimentos da sociedade, que são por ele reinvestidas em ações de amparo social e fomento da economia, realizando grandes compras de produtos e serviços. A idéia norteadora do Estado do Bem-estar social é a redistribuição das riquezas produzidas na economia de forma mais justa e igualitária.

Por volta de 1973, o modelo keynesiano começou a dar, na concepção dos capitalistas neoliberais, sinais de esgotamento. O grande golpe sofrido pelo Estado do Bem-estar social foi a crise recessiva sofrida pelas economias capitalistas desenvolvidas na década de 1970. Pela primeira vez na história se viu a combinação de baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Neste momento, os Estados orientados pela teoria de Keynes, em meio a uma nova crise do capitalismo, constituíam-se em prova “viva” de que o intervencionismo não era a solução ideal. Na verdade, não só não constituía a solução desejada como se apresentava como o fator de uma nova crise.

O modelo intervencionista de Keynes e sua extrema preocupação com o desemprego e o amparo social haviam criado uma classe trabalhadora forte demais, na visão dos capitalistas neoliberais. Organizada em sindicatos e

atuante dentro de um modelo de produção “taylorista-fordista”, esta classe trabalhadora havia conquistado poder perante o capital, que se refletia em conquistas salariais e ações do Estado cada vez mais voltadas para os gastos sociais.

Então, em meio ao descontentamento com o Estado do Bem-estar social, surgem as idéias neoliberais fortemente fundamentadas na teoria de Friedrich Hayek (1899-1992) e, posteriormente nas de Milton Friedman (1912-2006), que passaram a defender a idéia de que todos os males por que passava o capitalismo, naquele momento, eram resultado da extrema rigidez e da burocracia gerada pelo modelo intervencionista vigente.

A concepção de Estado neoliberal, que sucede à concepção keynesiana e que a ele se opõe, é a chamada teoria do Estado mínimo, no que diz respeito às políticas sociais, e máximo, no que diz respeito à defesa dos movimentos do capital, inclusive quando este movimento significa a redução da proteção à classe trabalhadora. Estas são as marcas desta teoria.

O Estado Neoliberal, que busca reviver os preceitos do liberalismo econômico, teve sua “inauguração” na Inglaterra com a eleição da primeira-ministra Margareth Thatcher, em 1979. Nos Estados Unidos, o neoliberalismo foi defendido e implementado pelo governo de Ronald Reagan (1980). Outros países de economia capitalista, na Europa e, principalmente, na América do Sul, ao longo da década de 1990, também aderiram a este movimento, opção esta que refletiu na eleição de candidatos alinhados com as idéias neoliberais.

O neoliberalismo vê-se refletido, ainda, nas políticas de Estado que visam um forte controle monetário, na elevação das taxas de juros, na forte redução da tributação sobre o capital, e na redução dos controles sobre o movimento financeiro. Além disso, elas impõem uma nova condição de desemprego em massa, com conseqüente redução do poder da classe trabalhadora e dos sindicatos, em paralelo com a redução dos gastos sociais. Finalmente, elas defendem a privatização das empresas estatais, consideradas pelo Estado neoliberal como um resquício do modelo de Estado keynesiano.

A grande motivação neoliberal se constitui na retomada do crescimento econômico, supostamente impedido pelo Estado do Bem-estar social e pelas

suas políticas de amparo social, de altos gastos governamentais, os quais se refletem na crescente tributação. Seu principal objetivo, que é o de retomada do crescimento econômico, parece não ter sido alcançado da maneira esperada. A razão desse efeito inesperado, para Anderson (1994, p.16) se dá por que: “[...] a desregulamentação financeira, que foi um elemento tão importante do programa neoliberal, criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva”.

Assim, o neoliberalismo se mostrou um modelo de capitalismo extremamente preocupado com o movimento do capital e pouco afeito à proteção da classe trabalhadora. Se o Estado do Bem-estar social era considerado injusto, pois desvinculava os gastos sociais do mérito individual, o neoliberalismo se defende, dizendo dar a cada um aquilo que lhe cabe.

No Brasil, a aplicação do receituário neoliberal ganhou sua plenitude nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em sua primeira campanha à presidência da República, em 1994, Cardoso apresentou seu programa de governo, ressaltando as metas prioritárias de seu governo, que eram: agricultura, educação, emprego, saúde e segurança. Além das metas do plano de governo, sua proposta se baseava em várias reformas, sendo que as principais foram: reforma administrativa, reforma fiscal, reforma da previdência e privatização das empresas estatais.

O primeiro mandato de Cardoso (1995-1998) deu forte prioridade às questões do capital, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. Os sindicatos perderam, gradativamente, sua importância, e a “guerra fiscal”, que possibilitava a cada unidade da federação conceder isenção de impostos, permitiu a flexibilidade do capital na escolha de onde alocar suas operações, na medida dos benefícios fiscais que pudessem obter.

Em seus dois mandatos, Cardoso (1995-1998) e (1999-2002) realizou o maior processo de privatização de empresas estatais nunca antes visto no Brasil. Várias organizações estatais foram vendidas à iniciativa privada. A quebra de monopólios, como o das telecomunicações, também abriu setores tipicamente estatais ao setor privado e à sua lógica exploradora.

Apesar de ter logrado a estabilidade da moeda nacional, o período de Cardoso (1995-2002) na presidência do Brasil, também apresentou outros indicadores que, se não foram ao encontro de suas propostas iniciais, foram bastante coerentes com os preceitos do neoliberalismo. Em 1980, o Brasil tinha 1,7% dos desempregados do mundo, saltando para 7% em 2000, de acordo com o Jornal Tribuna da Imprensa de 29/05/2002. Este dado demonstra a elevação das taxas de desemprego, típicas das economias neoliberais, que retiram do trabalhador o poder de negociação e visam à redução da dependência do capital privado da habilidade do trabalhador.

Além disso, apesar de ter reduzido a instabilidade da economia e obtido um pequeno crescimento, as políticas não foram (e nem poderiam ser) capazes de reduzir a concentração de renda e o conseqüente abismo entre os ricos e os pobres brasileiros, mantendo o Brasil entre os países com menores índices de desenvolvimento humano.

1.3 O renascimento da Teoria do Capital Humano: a promessa da empregabilidade

Os investimentos realizados pelos organismos multilaterais em países subdesenvolvidos, como o Brasil, imprimem ao ato educativo, como visto anteriormente, um caráter de fator de produção capitalista. Para o sistema capitalista, o conhecimento só faz sentido se for capaz de gerar mercadorias e, conseqüentemente, gerar a mais-valia. Assim, na ótica capitalista, educar o trabalhador é educar a mão-de-obra capaz de realizar movimentos repetitivos, em processos produtivos parcelados e que desqualificam sobremaneira o trabalho humano.

Mesmo com a crescente elevação dos níveis de desemprego ou de crescimento das vagas de emprego precários, uma idéia aceita pelo senso comum é a da existência de uma relação linear entre o nível de educação e o desenvolvimento econômico. No imaginário popular, existe a crença de que, ao acréscimo nos níveis educacionais de uma população corresponderá,

necessariamente, um aumento de rendimentos e, conseqüentemente, uma melhoria da própria posição social do trabalhador. O diploma é, pois, visto como instrumento de mobilidade social.

As raízes desta linha de pensamento podem ser encontradas na Teoria do Capital Humano, que deriva de uma linha de pensamento econômico a qual procura explicar os ganhos adicionais de produtividade em uma determinada sociedade através do incremento nos níveis de conhecimento do trabalhador, uma vez que tais ganhos não podiam ser explicados apenas pelo incremento de maquinários, matérias-primas ou melhoria de processos.

Os ganhos adicionais seriam, então, explicados pelo grau de escolaridade dos trabalhadores que, assim, passavam a ser denominados detentores do capital, denominado conhecimento. Esta teoria encontra suas raízes no pensamento do filósofo e economista escocês, Adam Smith (1723-1790), que descrevia assim a importância da educação para o trabalho, segundo Frigotto (2001, p.37):

Um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais de mão-de-obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com, pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso.

Ao se levantar a questão do capital humano, Smith lança a possibilidade de uma relação direta entre o nível de educação do trabalhador e os ganhos marginais de capital. Da mesma forma que uma máquina deveria ter seu valor retornado em lucros futuros, o investimento na educação do trabalhador deveria seguir esta mesma lógica, de retorno sobre o investimento.

Os trabalhos dos economistas clássicos que analisavam as relações entre a produtividade de uma determinada economia num espaço de tempo e os estoques de capital físico e trabalho apontaram que estes dois últimos fatores eram capazes de explicar apenas parte dos ganhos obtidos. Existia um valor residual que, em inúmeros casos, era impossível de ser explicado pela combinação apenas deles. A hipótese aceita para a obtenção destes ganhos adicionais passou a ser a de que eles resultavam do investimento em

treinamento, adestramento e educação dos trabalhadores. Analogamente, este fator econômico passou a ser denominado de Capital Humano.

A partir da compreensão da educação como um fator de produção do sistema capitalista, os outros aspectos do ensino, como um meio de emancipação humana e de elevação da capacidade técnica e científica do ser humano, foram relegados a segundo plano, uma vez que todo ato educativo só se justifica pelo aumento da produtividade em um sistema econômico alicerçado nas relações de mercado.

Neste contexto, cabe observar que a educação profissional fica reduzida a mero fator econômico, tal como explica Frigotto (2001, p.40):

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e a complexidade da educação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Esta visão do ato educativo como fator econômico surge com o advento do capitalismo e ganha força à medida que este sistema econômico se mostra hegemônico. Numa realidade de trabalho dividido e aviltado, típica do sistema capitalista, o trabalhador deve ser educado não para sua emancipação e independência como ser social, mas para adquirir habilidades necessárias para a produção e reprodução da mais-valia.

Em tempos anteriores ao capitalismo, o trabalho constituía-se em ação do homem sobre a natureza, a fim de dominá-la e disponibilizá-la a seu serviço. Não havendo a compreensão do trabalho como mercadoria, capaz de gerar valor de troca, a educação, portanto, não tinha como objetivo a formação de trabalhadores para o capital.

Sob este enfoque, a educação passa a ser compreendida como fator responsável pelos ganhos de produtividade e redução da pobreza em determinada economia, e como explicação para as diferenças de ganhos entre

os diversos indivíduos desta sociedade, e para a decorrente mobilidade social a que as pessoas seriam submetidas.

Como foi dito antes, a argumentação desta teoria implica a adoção da idéia de que o crescimento econômico, social e individual resulta do acréscimo de conhecimentos. Em outras palavras, primeiro deve vir a educação e, depois, conseqüentemente, virá o crescimento. Esta lógica imprime uma contradição interna à Teoria do Capital Humano, que segundo Frigotto (2001, p.51):

Enquanto a educação é tida, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nestas análises, o “fator econômico”, traduzido por um conjunto de indicadores socioeconômicos, é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. O que é determinante vira determinado. Ou seja, a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais (tese básica do modelo econômico concentrador), e o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar.

Em síntese, a contradição reside no fato de que ela procura transformar em determinante do sucesso (acréscimo nos níveis de educação) aquilo que, na verdade, é determinado pelas relações de classe que o próprio sistema capitalista estabeleceu, ou seja, é a condição econômica de um determinado estrato social que determina sua condição de poder obter mais conhecimento e, por conseqüência, de ascender às posições de comando da hierarquia social.

A Teoria do Capital Humano, desta forma, demonstra que a capacidade de cada indivíduo se constitui em fator determinante de seu sucesso. Desta forma, as relações contraditórias entre capitalistas e trabalhadores e o embate pela manutenção do poder ficam em segundo plano, cabendo a cada trabalhador ou estudante a culpa pelo fracasso ou mérito pelo sucesso.

Reduz-se a questão da exploração do trabalhador e da transformação de seu trabalho em mercadoria e mais-valia a uma questão individual. Com seu caráter circular e incentivador da individualidade e da competição, esta teoria vem reforçar a filosofia burguesa neoliberal, que considera o mercado mais

importante e, portanto, a tudo ele deve regular na busca de um “natural” equilíbrio de fatores.

Sob a ótica da Teoria do Capital Humano, todos os trabalhadores são alçados à condição de capitalistas, ou seja, se a capacidade de trabalho é um “fator econômico”, tal como é o capital físico, o trabalhador terá maior ou menor sucesso nessas relações, não apenas pelos determinantes das relações de classe, mas por sua própria capacidade de gerenciar seu “capital intelectual”, tornando-o atraente neste mercado. De vendedor da “mercadoria” força de trabalho, o trabalhador é elevado à condição de proprietário do “capital conhecimento”.

No neoliberalismo, essa relação entre mercado e trabalhador imuniza completamente o capital das responsabilidades, como afirma Frigotto (2001, p.61):

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm o capital, é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir.

A educação profissional, neste caso, é, em conseqüência, fator preponderante na sustentação da relação entre sucesso individual e quantidade de conhecimentos adquiridos. Nesta ideologia, as relações entre exploradores e explorados são reduzidas a relações individuais, em que tudo aquilo que acontece é resultado de uma decisão pessoal.

Então, se por um lado a educação profissional é apresentada como condição para a mobilidade social do trabalhador, por outro revela sua dualidade entre uma educação voltada para a classe trabalhadora e outra para a classe dominante.

A educação do trabalhador, desde o advento capitalista, parece apresentar-se como forma de construção de uma sociedade conformada pela lógica do mercado. Esta lógica, em poucas palavras, transforma tudo o que pode em mercadoria e estabelece uma circulação de “valores de troca” que, ao final, deve gerar ao detentor dos meios de produção um valor maior que aquele que foi investido inicialmente. Neste contexto, a educação pautada pelo

mercado adquire ares de preparação para o trabalho, mas não qualquer tipo de trabalho. Fala-se, neste caso, de um trabalho historicamente determinado pelas condições capitalistas de produção.

Assim sendo, o trabalho capitalista deve, sobretudo, servir de fator de multiplicação do capital e, portanto, o trabalhador não mais é visto como ser humano que se realiza no ato produtivo, mas como fator de produção. Na medida em que seu trabalho perde o caráter concreto e passa a ser “mercadoria” empregada na produção de mais mercadoria, cabe ao trabalhador qualificar-se indefinidamente para poder vender sua força produtiva em um mercado de trabalho, que não mais o vê como ser social.

Os conhecimentos técnicos, que até o advento das manufaturas ainda estavam sob o domínio do trabalhador, passam, gradativamente, ao domínio dos capitalistas, na mesma medida em que seu trabalho lhes é aviltado e parcializado. O surgimento das grandes organizações de capital monopolista reduz o trabalhador a mera engrenagem dentro de um processo produtivo, os trabalhadores perdem, gradativamente, o contato com o fruto de seu trabalho, pois são afastados do processo integral de produção.

A evolução do emprego do maquinário nas organizações vem trazendo à tona a discussão sobre o renascimento do trabalhador da era do conhecimento e apregoa a falácia do equilíbrio de forças entre capital e trabalho. A microeletrônica, empregada nos sistemas produtivos desde, aproximadamente, a década de 1970 do século passado, inaugura o que vem sendo chamado de Terceira Revolução Industrial, e tem reduzido drasticamente a necessidade de grandes quantidades de trabalhadores semiqualeificados e, por outro lado, favorece a criação de uma casta de trabalhadores altamente intelectualizados e capazes de lidar com as novas tecnologias.

A educação, neste caso, apresenta-se, na visão do senso comum, como a ponte para este “mundo de felicidade” dos trabalhadores da alta tecnologia. A relação entre mais conhecimento e melhores empregos parece ser direta, mas esquece-se de que não há lugar para todos. A educação não tem, e nem terá algum dia, o poder de criar novas vagas de trabalho.

A idéia de que a nova realidade devolve ao trabalhador sua condição de protagonista do sistema produtivo é frágil e não se sustenta, na medida em que se observa que, mesmo atuando de forma mais autônoma dentro das organizações, os ditames estratégicos continuam a ser elaborados pelos detentores dos meios de produção. A educação para o trabalhador, em meio a um sistema produtivo cada vez mais alicerçado na manipulação de símbolos, acaba por não permitir que este se aproprie dos conhecimentos produzidos pelo sistema capitalista, restringindo a difusão do conhecimento.

Nesta configuração do sistema capitalista, e em meio à crescente necessidade de preparo de trabalhadores menos tecnicistas e mais capazes de tomar decisões no processo de produção é que se apresentam as novas possibilidades da educação profissional. Não se trata, no entanto, de preparar o trabalhador polivalente, pronto para os sistemas de produção flexíveis da atualidade, mas, mais do que isso, procurar alçar o trabalhador à condição de produtor e detentor do conhecimento técnico e científico, capazes de lhe devolver o domínio sobre o processo produtivo e o produto de seu trabalho.

1.4 O trabalho humano: sua objetivação e subjetivação

O que pode parecer uma repetição desnecessária ou simples problema semântico, quando se fala de trabalho como condição inexorável de realização humana ou o trabalho no sistema capitalista de produção, na verdade carrega uma diferença fundamental que deve ficar bem esclarecida.

Em primeiro lugar impõe-se ter clareza sobre o conceito de trabalho na condição humana. Em outras palavras, é preciso encará-lo como uma atividade exclusivamente humana e essencial à emancipação e ao convívio em sociedade.

Marx (1996, p.298) expõe a peculiaridade do trabalho humano por meio de uma comparação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a

construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo [...]

Os escritos de Marx, na citação acima, permitem compreender que sob este ponto de vista, o trabalho foi a forma encontrada pelo homem para dominar a natureza, colocando-a a seu dispor. Mais do que isso, no trabalho o ser humano se liberta de uma condição puramente natural e se apresenta como ser histórico capaz de construir sua própria existência, transformando a natureza em objeto de sua atuação.

Todavia, as características histórico-culturais do trabalho humano não param por aí. O fato é que para atender às necessidades específicas de um determinado sistema de produção, o ser humano pode delegar a pessoas distintas as atividades de concepção e execução do trabalho.

Essa possibilidade de quebra da unidade permitiu ao sistema capitalista entender que a classe dominante, proprietária dos meios de produção, tomaria para si as tarefas relacionadas ao conhecimento teórico e abstrato, relacionadas à concepção de novos produtos e formas de organização da produção. À classe trabalhadora restou vender sua força produtiva a um capitalista que previamente concebeu o seu trabalho.

Compreender a importância desta ruptura da unidade do trabalho entre concepção e execução, exige situá-la num momento histórico específico, o do surgimento do sistema capitalista de produção. No capitalismo, o proprietário dos meios de produção não se interessa em produzir um bem pela simples utilidade que ele possa ter. A ele interessa produzir algo que, pela sua utilidade, poderá ser comercializado por um valor maior que aquele investido na sua produção. Em outras palavras, ao capitalista interessa o valor de troca que um produto qualquer poderá ter em determinado momento e local.

Para Marx (1818-1883), a importância de se compreender a diferença entre o valor de uso e o valor de troca de um produto refere-se à compreensão

de como o modo capitalista de produção transforma o trabalho em mercadoria privilegiada na obtenção de lucros crescentes.

O valor de uso de um determinado bem produzido pela sociedade diz respeito à sua condição de objeto capaz de facilitar a vida humana no enfrentamento com a natureza. O valor de uso, pois, é criado pelo “trabalho concreto”, ou seja, o trabalho realizado com a finalidade clara de gerar soluções úteis para a vida em sociedade, servindo, na visão de Scaff, (2006, p.36): “como o meio para se chegar a um fim, que são os objetivos estabelecidos pelo homem para atender às suas necessidades”.

Por outro lado, cada objeto criado pelo homem para a solução de seus problemas em sociedade também traz consigo um valor de troca. Este valor de troca é socialmente concebido e se refere mais precisamente à importância dada por um determinado grupo social a um determinado objeto em determinado momento. O valor de troca é uma redução quantitativa de um produto, de tal forma que se possam estabelecer comparações entre os mais diversos produtos sociais através de uma unidade de valor. É por intermédio deste valor atribuído a cada objeto criado pelo trabalho humano que se dão as transações de troca de bens na sociedade.

Na medida em que a sociedade capitalista se desenvolve e transforma cada vez mais os objetos úteis em mercadorias, o trabalho também passa por profundas transformações, o que é fator fundamental na obtenção de mercadorias. Ao mesmo tempo em que o trabalho começa a ser entendido como fator de produção de mercadorias, ou seja, se converte em trabalho abstrato, ele perde seu caráter fundamental de mediador entre o homem e a natureza (trabalho concreto) e passa a ser entendido, também, como uma mercadoria que, ao ser adquirida por um capitalista, permite a produção de mais mercadorias que serão trocadas em um mercado. Nas palavras de Scaff (2006, p. 38):

O trabalho abstrato é aquele que produz mercadorias, as quais representam valor para os outros e não para o trabalhador que as produz. Diferentemente do trabalho concreto, não são os objetivos do trabalhador que são almejados, mas os objetivos de outrem, do capitalista.

Sob este aspecto, cabe a análise de um outro conceito: o da mais-valia. Marx (1996), ao referir-se ao trabalho incorporado pelo trabalhador assalariado, sob as condições de produção capitalista da mercadoria, o valor adicionado ao objeto produzido na forma de tempo de trabalho se converte em valor de troca adicional, obtido pelo capitalista no momento em que converte a mercadoria em dinheiro em um determinado mercado. Este valor adicional, que no final se constitui em lucro para o capital, não é repassado ao trabalhador, mesmo se considerar que o seu trabalho foi o que permitiu ao capitalista a obtenção desses valores adicionais.

Ao detentor dos meios de produção, em última análise, interessa organizar o trabalho de tal forma que se possa obter o lucro máximo. Assim, ao compreender o trabalho como uma mercadoria especial, que lhe permite elevar suas taxas de lucro, o capitalista o reduz a uma forma simplificada que dele retire quaisquer interferências individuais do trabalhador e que lhe permita a rápida substituição, incremento ou redução de trabalho empregado, em um processo de produção qualquer.

Então, no sistema capitalista, o trabalho se torna simplificado, parcializado e, principalmente, transformado em mercadoria a ser comprada pelo capitalista. Esta mercadoria-trabalho é a única forma de obter a mais-valia, por que é a única mercadoria que adiciona valor aos demais materiais empregados na produção. É o que afirma Scaff (2006, p. 38):

A circulação de mercadoria é um dos elementos necessários à produção de valor, mas não acrescenta mais-valia ao produto, considerando-se que seu valor advém do *quantum* de trabalho empregado na sua produção. [...] Somente com a exploração de trabalho é possível a obtenção de mais-valia.

Transformado na principal forma de geração de mais-valia por parte do proprietário dos meios de produção (leia-se proprietário dos meios de vida, de subsistência), o trabalho se torna algo de grande interesse para o capitalista.

Em decorrência disso, de criador de sua existência, o trabalhador converte-se em necessitado, que só encontra saída na venda de sua força produtiva ao capital. Submete-se a uma condição de trabalho que privilegia os movimentos uniformes e repetitivos, que retira de suas mãos o controle do

tempo de trabalho, que prescindir de sua habilidade individual e que o aliena ao produto de seu trabalho, que agora não serve mais a ele e a seus iguais, mas a outros, que comprarão as mercadorias por ele produzidas.

Neste contexto de transformação do trabalho em mercadoria e na retirada de seu conteúdo objetivo, falar em educação do trabalhador sob o ponto de vista burguês é falar de uma educação meramente adaptadora, feita para ensinar procedimentos e arrefecer o seu desejo de ruptura com o processo de exploração.

Ao contrário desta visão burguesa, a relação trabalho e educação que se pretende discutir aqui não é a relação meramente mercadológica, que toma o trabalho como mercadoria e que entende que a educação profissional deve se subordinar aos ditames do mercado.

A relação que se pretende elaborar aqui é a de um trabalho integral, que mantenha o trabalhador como ator importante no processo de criação de riqueza. Esta relação permite ao trabalhador ser, não mero consumidor de modos de fazer, mas ser criativo e crítico o suficiente para tomar a direção de seu próprio destino em parceria com seus semelhantes.

1.5 As mudanças no mundo do trabalho: do artesão ao trabalhador polivalente

A história da evolução do trabalho humano, desde o artesão até o trabalhador deste início de século XXI, integra a história da gradativa subsunção do trabalho ao capital.

O artesão vai se tornando, gradativamente, cada vez mais dependente do capital comercial, que transforma os objetos que produziu em mercadorias comercializadas em lugares distantes de seu local de produção gera, agora, um capital excedente para a recém surgida burguesia. Neste momento, os objetos produzidos pelo artesão não têm apenas um valor de uso objetivo para

aquele que o produziu, mas passa a carregar um valor de troca, que serve de referência para as trocas efetuadas pelos comerciantes burgueses.

O capital comercial, mesmo com a sua capacidade de se reproduzir, não era capaz de gerar mais valor além daquele que se poderia construir socialmente como um valor de troca. Em outras palavras, a valorização do bem comercializado e o lucro a ser auferido pelo capitalista dependiam do grau de importância dado a este bem em lugares muitas vezes distantes.

Os burgueses, que se tornariam os capitalistas da época, realizaram através do comércio uma acumulação inicial que lhes permitiu não apenas adquirir os produtos elaborados pelo artesão, mas, principalmente, lhes possibilitou a aquisição dos meios de produção, tal como sustenta Oliveira (2000, p. 40):

O capitalista é alguém que possui capital e passa a adquirir unidades de produção (oficinas de trabalho) onde cada proprietário/artesão produz privadamente. O trabalho do artesão é, então, subsumido pelo dono do capital que passa a buscar, cada vez mais, formas de produzir com eficiência, aumentar a produtividade e a sua competitividade no mercado. Por isso, o processo de produção passa a ser organizado em consequência do planejamento estabelecido pelo dono dos meios de produção.

A crescente participação da burguesia nas atividades de comércio e de organização da manufatura rudimentar foram as condições necessárias para a realização da Revolução Industrial, em meados do século XVIII, na Inglaterra, onde, finalmente, o trabalho se submete formalmente ao capital.

O objetivo do capitalista era trazer o trabalho do artesão para o seu controle, pagando-lhe um salário em troca dos produtos que ele fosse capaz de produzir. Havia uma pressão por parte do capitalista para a aceleração da produção, mas o artesão ainda era dono do processo e o capitalista tinha uma dependência real das habilidades dele. A subsunção formal do trabalho ao capital, então, significa o controle do capitalista sobre o tempo do trabalhador, mas não sobre o processo de trabalho.

A necessidade crescente de tornar o processo de produção mais eficiente e elevar os índices de produtividade, com vistas a aumentar as taxas de lucro sobre o capital investido, fez com que o capitalista continuasse a

buscar formas alternativas de organização do trabalho, que permitissem maior controle sobre o trabalhador. Assim, afirma Oliveira (2000, p. 40):

O capitalismo não fica somente na subordinação formal do trabalho ao capital. O capitalista *descobre* que a divisão pormenorizada ou técnica do trabalho tem a vantagem de aumentar a produtividade e o lucro. Essa divisão inicia-se com o trabalho na manufatura. Para o trabalhador, por sua vez, essa divisão tem a desvantagem de submetê-lo, paulatinamente, à execução de tarefas parcelares e rotineiras, tornando-o uma peça na engrenagem de produção [...] Além da propriedade dos produtos do trabalho, o trabalhador priva-se, progressivamente, do saber sobre o processo de produção, tornando-se mais um *instrumento* do trabalho, perdendo assim, tecnicamente, a condição de sujeito. Por isso, com a subordinação real do trabalho ao capital, ocorre uma *desqualificação do trabalhador*.

A divisão técnica do trabalho, que consistia em separar um processo em diversas tarefas menores e repetitivas, não era exatamente uma novidade quando Taylor (1856-1914) tornou públicas as suas idéias sobre aquilo que veio a ser chamado de Teoria da Administração Científica. Adam Smith (1723-1790), no século XVIII, em sua obra “Riqueza das nações” já dava exemplos de como a divisão técnica do trabalho poderia ser uma excelente forma de elevar a produtividade e a mais-valia do capital, usando como exemplo a produção de alfinetes.

No entanto, foi com Taylor que os princípios de divisão do trabalho e o estudo de tempos e movimentos ganharam importância, na medida em que começaram a ser empregados nas empresas capitalistas em finais do século XIX.

Uma das principais aplicações dos preceitos tayloristas foi realizada por Henry Ford (1863-1947), ao ligar os princípios administrativos à linha de produção e ao maquinário. Então, à medida que a divisão técnica e as máquinas são empregadas no processo produtivo, o trabalhador deixa de dominá-lo e passa a se submeter de maneira real ao ritmo da máquina. Esta subsunção real do trabalho à máquina e aos processos de produção, caracteriza a Segunda Revolução Industrial.

Então, a perda gradual do poder do trabalhador sobre o processo e o produto de seu trabalho em benefício do capitalista significa o crescente domínio do capital sobre o tempo e sobre as habilidades do trabalhador, agora

divididas em diversas tarefas e incorporadas às máquinas, que passam a ditar o ritmo de produção.

A divisão técnica do trabalho traz diversas vantagens para o capitalista, que passa a deter para si o conhecimento sobre o processo produtivo, dita o ritmo de trabalho e, principalmente, realiza uma desqualificação do trabalhador que, além de aumentar a mais-valia através da elevação da produtividade, também efetua uma redução dos salários a serem pagos. Se até o advento da manufatura o trabalhador detinha o conhecimento sobre a melhor forma de produzir um bem qualquer, agora o trabalho vivo estava incorporado em máquinas e processos dominados pelo capitalista, transformando-se em conhecimento cristalizado em máquinas, ou, em outras palavras, em trabalho morto.

Sobre esta desqualificação do trabalho e sua conseqüente desvalorização, Babbage (1791-1871), em sua obra “Sobre a Divisão do Trabalho” (1832), aponta a maior vantagem que o capital pode obter neste processo, quando enuncia com base em Braverman (1987, p.77) o princípio que explica grande parte dos ganhos obtidos pela divisão técnica do trabalho:

[...] parece-me que qualquer explicação do baixo custo dos artigos manufaturados como conseqüência da divisão do trabalho seria incompleta se o seguinte princípio fosse omitido: que o mestre manufatureiro, cada qual exigindo diferentes graus de perícia ou força, pode comprar precisamente aquela exata quantidade de ambas que for necessária para cada processo.

Sobre este princípio, Braverman (1987, p. 77), ainda esclarece que: “este importantíssimo princípio significa que dividir os ofícios barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na compra e venda da força de trabalho”.

O emprego da divisão técnica do trabalho e das máquinas no processo produtivo faz sentido apenas em uma sociedade que transforma o trabalho humano em mercadoria. O trabalhador está, assim, destituído dos meios de produção, do seu tempo, da concepção de seu trabalho e do produto de seu trabalho, transformando-se em mera mercadoria a ser empregada no processo produtivo.

O taylorismo (século XIX) e o fordismo (século XX) predominam como matriz de produção capitalista até a década de 1970, quando a crescente incorporação do trabalho morto nas organizações tem sua potencialização com o surgimento da informática.

Depois do advento da manufatura e do emprego do maquinário no sistema de produção, a informatização e os processos produtivos organizados em células trazem uma nova realidade produtiva chamada de Terceira Revolução Industrial, também conhecida como Automação Flexível ou Toyotismo, marcada pela extrema automação dos sistemas produtivos, a crescente flexibilização dos modos de produção bem como das relações trabalhistas. Trata-se de um estágio do capitalismo que busca a independência da destreza do trabalhador através da automação dos processos de produção.

Esta fase do capitalismo caracteriza-se também pela crescente exigência de menos profissionais com grau de conhecimento elevado, capazes de operar e tomar decisões em meio a sistemas altamente complexos de produção. O capitalismo, organizado em sistemas flexíveis e informatizados, traz consigo a idéia de que os ganhos de produtividade não demandam mais elevados números de trabalhadores. Para Kurz (1996), a Terceira Revolução Industrial derruba o mito da expansão ilimitada dos mercados, pois:

Pela primeira vez na história da modernidade, uma nova tecnologia é capaz de economizar mais trabalho, em termos absolutos, do que o necessário para a expansão dos mercados de novos produtos. Na Terceira Revolução Industrial, a capacidade de racionalização é maior do que a capacidade de expansão. A eficácia de uma fase expansiva, criadora de empregos, deixou de existir.

Neste sentido, surge um questionamento: que conseqüências um sistema produtivo que reduz a necessidade de trabalho vivo e o substitui pelo trabalho morto pode trazer para o trabalho humano? Fala-se, nesta fase, de um desemprego estrutural do capitalismo. Neste momento a educação passa a ser vista, ainda mais que em outros tempos, como um passaporte para a “empregabilidade”.

A automação flexível, então, traz para o mundo do trabalho uma nova realidade. Desde a primeira revolução industrial, a concepção de educação

para a classe trabalhadora sempre esteve mais ligada a um ensino tecnicista e adestrador, enquanto a educação da classe dominante deveria ser mais propedêutica, ou seja, capaz de formar um ser de visão ampla e crítica de seu mundo.

A transição que se observa do capitalismo baseado em grandes linhas de produção, repletas de operários, realizando funções reduzidas e repetitivas, para um sistema de produção dominado pela microeletrônica e gerenciado por trabalhadores altamente preparados (em quantidade cada vez menor) para a tomada de decisões, acarreta também a transição para uma educação formadora de pessoas mais autônomas. Assim, segundo Bruno (1996, p.96):

Com o deslocamento da exploração do componente manual para o intelectual, mudam também as formas de disciplina e de controle da força de trabalho. Sendo o cérebro do trabalhador, ou seja, sua capacidade de raciocínio e sua estrutura psíquica, o elemento a ser explorado no processo de trabalho, as técnicas de controle e disciplina convencionais que incidiam primordialmente sobre o corpo estão sendo substituídas pelas técnicas gerenciais participativas. Tais técnicas apresentam grande carga simbólica que tem dupla função: a de se constituir em canais formais de apropriação da capacidade de raciocínio dos trabalhadores e a de controlar e disciplinar sua estrutura psíquica, já que responsabilidade, envolvimento, interesse pelo trabalho e capacidade de inovar são, hoje, importantes fatores de produção.

Neste contexto é que a educação do trabalhador passa a ser concebida também como uma educação formadora de pessoas com visão mais ampla e mais crítica de sua realidade.

1.6 A escola e a educação para as massas: adestramento para o mercado de trabalho

Com o surgimento e hegemonia do capitalismo como sistema produtor de riquezas e as conseqüentes mudanças que trouxe para a organização do trabalho humano é que a escola passa a ter um papel importante na formação da mão-de-obra útil ao capital.

Antes do advento do capitalismo, a educação e a escola não tinham este papel de qualificação da mão-de-obra tal como se apresenta nos dias de hoje. Com a Primeira Revolução Industrial, no século XVIII, os capitalistas perceberam a escola e a educação como instrumentos importantíssimos de formação da mão-de-obra, que deveria se adaptar às novas tecnologias e às novas regras do mundo do trabalho. Segundo Enguita (1989, p. 110)

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis.

Diante de tal afirmação, não fica difícil perceber o caráter utilitarista que se pretendia dar à escola nos primórdios do sistema capitalista, visando tão somente o disciplinamento e o preparo técnico da classe trabalhadora para a execução das tarefas braçais e repetitivas nas indústrias emergentes. Mesmo com os notórios benefícios que a educação utilitarista poderia reverter aos capitalistas da época, muito deles eram reticentes à adoção de uma educação para todos, ressaltando que esta deveria ser limitada o suficiente para não criar pessoas críticas e emancipadas. Segundo Locke (apud ENGUITA 1989, p. 111):

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana.

A afirmação de Locke (1632-1704) ressalta a importância que já se dava à educação e à escola como espaço privilegiado desta educação para o trabalho, pautado pelas normas das relações sociais capitalistas. No entanto, havia o receio de educar as classes proletárias em demasia, ao ponto de elas serem iluminadas o suficiente para criticar e modificar as relações vigentes.

No início do processo de industrialização, os trabalhadores tinham grande influência sobre o resultado final da produção. As empresas deste

tempo dependiam enormemente dos conhecimentos prévios que o trabalhador possuía sobre a fabricação dos mais diversos bens.

Com o passar do tempo, o capitalista busca formas de se tornar menos dependente da destreza do trabalhador, pois assim poderia dominar o processo produtivo sem depender em larga escala do trabalho vivo. Este período é marcado pela racionalização dos processos de produção e a introdução de maquinários modernos que, por volta de meados do século XVIII, foram introduzidas no sistema produtivo e causaram tamanha alteração no ritmo de produção, que passou a ser conhecido como a Segunda Revolução Industrial.

Na medida em que as máquinas eram introduzidas no processo, exigia-se dos trabalhadores não mais conhecimentos prévios sobre a fabricação de bens de maneira integral, mas que soubessem operar os novos artefatos com habilidade, com vistas a favorecer os ganhos de produtividade e a conseqüente vantagem sobre a crescente concorrência.

A pressão sobre as empresas para a melhoria crescente dos índices de produtividade, que para Enguita (1989, p. 113):

[...] iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.

Neste ponto, pode-se afirmar que os capitalistas haviam compreendido a tarefa utilitarista que a educação poderia desempenhar em prol da produtividade industrial e do aumento dos lucros privados. Desta forma, percebe-se que, desde o século XVIII, o crescimento em número e importância da escola e da educação formal está intimamente atrelado ao processo de industrialização capitalista e à sua necessidade de disciplina e de domínio de alguns conhecimentos por parte do trabalhador. Na realidade, ao trabalhador

restava ofertar sua força de trabalho e se sujeitar às regras impostas pelos empregadores, em nome de sua subsistência.

Importa ressaltar, ainda, que durante a Primeira e a Segunda Revolução Industrial, todas as inovações tecnológicas e de processos que o saber humano foi capaz de incorporar ao sistema de produção geraram, num primeiro momento, uma grande onda de desemprego da classe trabalhadora. Este desemprego, no entanto, estava ligado à capacidade de redução da mão-de-obra ou, em outras palavras, do trabalho vivo.

O aumento da produção, no entanto, logo demonstrou a importância da existência de uma classe trabalhadora volumosa, ávida e capaz de consumir os novos bens produzidos a custos baixos. Era de interesse dos capitalistas que estes trabalhadores continuassem empregados para poder consumir os bens produzidos. Segundo Kurz (1996),

Depois de 1945, porém, sobreveio o grande ciclo da produção industrial de automóveis, aparelhos domésticos, divertimentos eletrônicos, etc. Baseado no antigo modelo, só que agora em dimensões muito maiores, o aumento da produtividade criou um número espantoso de novos empregos, já que a expansão do mercado de carros, geladeiras, televisores, etc., exigiam, em termos absolutos, mais trabalho do que os métodos “fordistas”, em termos relativos, economizavam em cada produto.

Neste contexto de relativa complexificação do trabalho, rapidamente os trabalhadores perceberam a escola como meio de manutenção de seus empregos. A combinação de trabalhos que demandavam ações mais elaboradas e o mercado de massa em franca expansão indicava que o caminho da educação para o trabalho era uma das saídas para a classe trabalhadora, ameaçada constantemente pelo desemprego, que é estrutural no capitalismo.

Desde a década de 1970 do século XX, o mundo do trabalho vem passando pelo que se convencionou chamar de Terceira Revolução Industrial, que incorporou novas tecnologias com grande capacidade de racionalização do trabalho, muitas vezes mais poderosas do que a capacidade de expansão dos mercados.

Isso significa dizer que as indústrias da atualidade têm afeição pelo conhecimento adquirido pelos trabalhadores, uma vez que tais conhecimentos são condição indispensável para a empregabilidade em um mundo de trabalhos complexos, que exigem saberes profundos e capacidade de liderança e inter-relacionamento para o sucesso das organizações.

Porém, ao mesmo tempo, a aquisição de tais saberes não se constitui mais em garantia de emprego, em condições mínimas aceitáveis, ou ainda, não há mais a necessidade de que grandes massas de trabalhadores tenham acesso ao conhecimento, uma vez que restam cada vez menos vagas a serem ocupadas neste cenário.

Isso prova por que no momento em que se exige de seus trabalhadores um preparo cada vez mais voltado para o trabalho complexo, o sistema capitalista expulsa uma grande quantidade de pessoas para fora deste mercado, colocando em questão o papel da educação e da escola na formação do trabalhador.

É sob a influência dessas profundas mudanças que a contradição nos campos da educação e do trabalho começa a aflorar de maneira explícita. Em meio a este cenário de transformação do trabalho em mercadoria e da educação em capital intelectual, que se questiona: Como falar em educação para o trabalho, se este trabalho está cada vez menos dependente do ser humano? Qual seria então a missão da educação nos dias de hoje? Dentro de uma realidade de políticas neoliberais, de um cenário de extrema competição e de crescente modificação nas relações trabalhistas, qual deve ser o papel da educação: ser útil ao mercado de trabalho ou emancipar o trabalhador?

Com o surgimento das máquinas e da racionalização do trabalho, o capitalismo apresentou pelo menos duas grandes alterações na realidade do trabalhador. A primeira foi a percepção de que determinadas qualificações dos empregados poderiam perder a utilidade para o capitalista, sempre em busca de métodos mais eficazes de produção. Esta migração, que continua importante nas qualificações, fez com que a classe trabalhadora visse a educação formal como um dos caminhos de possível manutenção de seus empregos.

Em segundo lugar, até o surgimento das tecnologias da informação, todas as inovações tecnológicas introduzidas no sistema capitalista de produção geravam um desemprego imediato e um posterior aproveitamento dos trabalhadores requalificados, uma vez que os volumes exigidos de produção eram maiores do que as reduções permitidas pela racionalização do trabalho.

A educação tinha, neste contexto, o papel de alçar a classe trabalhadora à condição de emprego dado que era através dela que os desempregados podiam se preparar para assumir novas tarefas no sistema produtivo. A partir daí, a escola foi vista como algo necessário, principalmente para os trabalhadores que precisavam se requalificar. Quanto mais qualificado, no contexto das necessidades das empresas em determinado momento, mais chances o trabalhador tinha de se manter ativo neste mercado. É aí que a educação formal assume papel fundamental na vida desses trabalhadores.

O grande problema que surge para a educação de cunho utilitarista diz respeito à velocidade e à mutabilidade dos sistemas e meios de produção capitalistas. Na atualidade, as tecnologias da informação foram capazes de gerar tamanhos ganhos de produtividade que nem mesmo os aumentos de consumo foram capazes de absorver tais ganhos. Em outros termos, significa dizer que a economia de trabalho necessária para produzir tais bens em termos relativos é maior que a quantidade de trabalho em termos absolutos.

Poder-se-ia imaginar que tais ganhos de produtividade permitiriam um tempo ocioso maior ao trabalhador que, ainda assim, não deixaria de obter seus ganhos no trabalho. No entanto, o que se vê é o prevalecimento da lógica capitalista, ou seja, um número cada vez menor de trabalhadores, altamente qualificados, realiza uma gama enorme de tarefas, por jornadas de trabalho extensas, ocasionando um grande excedente de produção.

Atualmente, não se pode conceber mais um trabalhador desprovido da capacidade de tomar decisões e despreocupado com o mundo que o cerca. Este novo perfil de trabalhador tem relação direta com as mudanças ocorridas no sistema produtivo, que demanda, ao mesmo tempo, uma força de trabalho capaz de lidar com a flexibilidade do sistema e uma capacidade de tomar

decisões constantemente. Deluiz (2006, p.2), ao comparar esta nova realidade com a decorrida na Primeira Revolução Industrial, descreve-a assim:

O trabalho repetitivo, prescrito, é substituído por um trabalho de arbitragem, onde é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir, e interferir em relação a uma dada situação concreta de trabalho. A natureza deste tipo de trabalho reveste-se na imprevisibilidade das situações, nas quais o trabalhador ou o coletivo de trabalhadores tem que fazer escolha e opções todo o tempo, ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas nas atividades, mas, ao mesmo tempo, seus “custos subjetivos”.

Esta nova realidade do mundo do trabalho exige, pois, uma nova gama de qualificações e, ainda, uma nova educação voltada não apenas para o trabalho, mas também para a atuação desse homem na sociedade em que se insere. Além das competências relacionadas ao trabalho capitalista, os trabalhadores da atualidade têm que estar preparados para uma atuação política na sociedade. A educação deve, então, construir uma sociedade e uma classe trabalhadora capazes de atuar de forma crítica e criativa, promovendo mudanças estruturais no modo de produção e nas relações sociais. Segundo Deluiz (2006, p.3),

No processo de construção dessas competências, é preciso, pois, propiciar uma formação que permita aos trabalhadores agir como cidadão produtor de bens e de serviços e como atores na sociedade civil, atendendo a critérios de equidade e democratização sociais. Neste sentido, ao conjunto de competências profissionais acrescem-se as competências políticas, que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção.

Se na Primeira Revolução Industrial os capitalistas e pensadores temiam que a classe trabalhadora se iluminasse demais, visto que naquele momento, segundo a sua compreensão, lhe bastava adquirir disciplina e destreza braçal, a realidade atual exige que ele aja como um ser pensante.

A partir do momento em que as qualificações demandadas dos trabalhadores migram da força física para a capacidade criativa, os capitalistas também compreendem que tais qualificações podem ser obtidas, permitindo-se aos trabalhadores o acesso a conhecimentos mais amplos, que lhes permitam

compreender o mundo ao seu redor e, não apenas, a tarefa que executam na empresa.

A idéia de que, quanto mais qualificado o trabalhador maiores são suas chances de ascensão social, busca explicação nos primórdios do capitalismo, visto que, naquele momento, ele era necessário para fazer frente ao consumo de massa, que apesar da racionalização, não dava conta de tamanho crescimento de demanda.

A partir da década de 1970, com a introdução da microeletrônica nos processos produtivos, ao mesmo tempo em que as qualificações para o trabalho passam a ser cada vez mais complexas e a educação passa a ser fator fundamental para aquisição destas habilidades, os ganhos de produtividade permitem ao capitalista reduzir drasticamente a quantidade de pessoas envolvidas no processo, a tal ponto que, o aumento de produção não exige a contrapartida na contratação de novos trabalhadores.

Trata-se, portanto, de uma realidade em que a qualificação é cada vez mais complexa e necessária, mas também é cada vez mais descartável. Uma educação voltada para a ética, bem como emancipadora do cidadão político participativo parece constituir-se não só em uma condição essencial e inicial para a construção de uma sociedade na qual o trabalho não seja mercadoria e objeto de exploração, mas, antes de tudo, que se constitua em forma de realização humana, libertando o trabalhador da necessidade de adaptar-se infinitamente às condições impostas pelo mercado.

Neste momento, talvez, se possa pensar em uma educação emancipadora como condição necessária para que se rompa com a forma de trabalho assentada na exploração do trabalhador.

CAPÍTULO 2

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DA DUALIDADE.

Este capítulo objetiva reconstruir a trajetória histórica da educação profissional brasileira, sob as marcas da dualidade estrutural que atingiu esta sociedade e suas políticas educacionais do período colonial aos dias de hoje. Possibilita também compreender, portanto, como a manutenção de uma política dual para a educação contribuiu para atender aos interesses do capital, em detrimento dos da classe trabalhadora.

Desde os tempos da colonização portuguesa, a sociedade brasileira se caracteriza por injustiças severas na distribuição da riqueza, construindo uma elite privilegiada e uma classe trabalhadora miserável e impotente na luta pela conquista de seus direitos. A educação profissional brasileira vem sendo uma educação marcada pela dualidade estrutural de sua sociedade, a qual vem construindo diferentes tipos de educação para estudantes de classes sociais diferentes.

Os movimentos do capital, em nível mundial, e a mudança dos paradigmas produtivos constituem o pano de fundo orientador das políticas educacionais brasileiras que, a partir da década de 1990, comprometeu-se com o modelo neoliberal de organização produtiva e social.

Questões como a acelerada expansão do ensino superior privado, bem como a proliferação dos cursos superiores de tecnologia, deixam perceber que se trata de mais um estágio de um movimento reformista, o qual, em última instância, visa manter uma situação na qual a elite continua tendo acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, enquanto a maior parte da

população tem de buscar sua inserção na educação superior através de instituições privadas, muitas vezes, de qualidade duvidosa.

Assim, a reconstrução da história da educação profissional brasileira é fundamental para que se possam compreender os movimentos contraditórios da economia e da sociedade, e de que forma estes movimentos concretizam-se em políticas apresentadas como democratizantes, mas que, ao final, acabam por conservar as injustiças, como se verá a seguir.

2.1 Educação na Colônia e no Império (1500-1888): ensino para as elites.

A chegada e permanência dos jesuítas (1549-1759) ao Brasil com um modelo educacional voltado para a formação religiosa de futuros sacerdotes, inaugura o processo de educação formal no Brasil, que se encerra em 1759, com a expulsão dos religiosos da colônia pelo Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal.

A ligação dos monarcas portugueses com o clero foi decisiva na construção de uma educação baseada no modelo escolástico, que seria também implantado na, então, principal colônia portuguesa, o Brasil. Mesmo tendo um modelo educacional considerado ultrapassado, os jesuítas tiveram o grande mérito de terem lançado as bases de um sistema de educação formal neste país.

O Marquês de Pombal, em 1759, mais do que banir os jesuítas da educação no Brasil – Colônia visava bloquear o poder político que a Companhia de Jesus e a Igreja conquistaram na sociedade da época. Pode-se dizer, ainda, que este fato constituiu a primeira tentativa de instituir uma educação pública estatal no Brasil e, principalmente, a percepção da ideologia como fonte de dominação política. A expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal representou, pois, segundo Azevedo (1976 apud VIEIRA 2003, p.38): “[...] a ruptura de praticamente toda a organização de ensino instalada no Brasil colonial”.

Um outro marco das políticas educacionais nacionais se postava no ano de 1808, com a chegada da família real ao Brasil. Para fazer frente às exigentes demandas da família Real Portuguesa e sua corte, o Rei D. João VI instituiu no país, cursos na área de defesa militar e saúde.

Com relação à educação profissional, é preciso esclarecer que nos períodos Colonial e do Império as ações neste sentido eram parcas, vez que este tipo de educação tinha a função seletiva de retirar das ruas os órfãos, mendigos e desocupados.

A primeira ação relacionada à educação profissional foi tomada, segundo Amaral e Oliveira (2007, p.168): “[...] em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, que objetivava capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios”.

A instalação de uma estrutura de educação profissional nesta época, todavia, teve continuidade com a criação de instituições sociais preocupadas apenas em ocupar as crianças e jovens carentes, tal como sustenta Romanelli, Mourão e Oliveira (apud AMARAL e OLIVEIRA, 2007, p.168):

No período compreendido entre os anos de 1812 e 1859 instauraram-se: Corporações de Ofício, Seminário São José, dez Casas de Educandos e artífices nas capitais das províncias, a Sociedade Propagadora de Belas Artes no Rio de Janeiro, responsável pela criação do primeiro “Liceu de Artes e Ofícios”.

Por outro lado, com a chegada da família real portuguesa, em 1808, a demanda por profissionais mais bem preparados para atendimento das exigências da nobreza faz com que sejam criados cursos superiores para formar profissionais em funções administrativas, sanitárias, técnicas, artísticas e de ensino, entre outras, como afirma Manfredi (2002, p.74):

No Rio de Janeiro, foi criada a Academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808; a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820)). Na Bahia, foram criadas as cadeiras de Cirurgia e de Economia Política (1808); o curso de Agricultura (1812); o curso de Química (1817). Outras cidades abrigaram, também, instituições de ensino superior, como a cadeira de Matemática superior, criada em Recife e Olinda, em 1809, e as cadeiras de História e de Desenho em Vila Rica, em 1817.

Com a promulgação da Constituição do Império, em 1824 e, apesar da intensa discussão sobre a precariedade da educação herdada do período colonial, a Carta Magna não reflete grande preocupação com os rumos que a educação brasileira deveria tomar a partir daquele momento.

É curioso ver que apenas dois artigos da Constituição de 1824 versam sobre a educação. O de número 179, que em seu § 32 reza o seguinte: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos;”. O que se observa com este dístico é que, embora estabelecesse a gratuidade para todos os cidadãos, nada mencionava sobre a obrigatoriedade, mantendo, desta forma, grande parcela da população à margem do processo educativo.

No Segundo Reinado (1840-1889), o seu titular, o infante D. Pedro II, aos 14 anos de idade, assume o governo brasileiro. A principal marca da educação brasileira no período foi a tentativa de instituir uma política nacional para a educação. A intenção, porém, acaba sendo frustrada pelas razões apontadas por Vieira (2003, p.64):

Para tal situação contribuem tanto a ausência de infra-estrutura institucional para apoiar sua operacionalização, quanto a indiferença política das elites, preocupadas principalmente em manter condições favoráveis à sua hegemonia econômica e social. Por esta razão, as propostas do período configuram-se como “reformas que não mudam”.

Novamente, de 1840 e 1856, são criadas as Casas de Educandos e Artífices, que eram mantidas pelo Estado para a educação profissional de crianças órfãs e mendigos, o que ocorre também no período seguinte (1856 e 1886). Sobre a criação dessas instituições, esclarece Manfredi (2002, p.78) que: “[...] foram criados liceus de artes e ofícios nos seguintes centros urbanos: Rio de Janeiro, o primeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886)”.

Finalmente, é preciso ressaltar que, mesmo tendo sido marcado pela preocupação com a instituição de uma política educacional nacional, o período imperial (1822-1889), todavia, não efetiva o acesso à educação formal, que, permanece restrita a apenas 10% da população brasileira.

2.2 Educação profissional na Primeira República (1889-1930): a revolução dentro da ordem.

Os primeiros anos da República no Brasil, iniciada em 1889, são marcados pelo entusiasmo com o futuro do país. Neste momento, desenvolviam-se as primeiras indústrias, a rede ferroviária e os portos. O regime escravagista havia dado lugar ao assalariado, abrindo caminho para o trabalho dentro das recém-criadas empresas e para o surgimento de uma nova classe média urbana.

Instaurada por força dos militares, a república no Brasil conta com o apoio dos setores da sociedade ligados à elite econômica, os quais estavam insatisfeitos com a política comercial conduzida pelo imperador. Mesmo não tendo nascido de movimentos sociais de cunho popular, a república brasileira logrou uma importante mudança em nossa sociedade, qual seja, a instauração da democracia. Na expressão de Ghiraldelli (2006, p. 32):

A República não foi uma conquista gerada por grandes movimentos do nosso povo, mas não se pode concluir daí que ela não tenha trazido ganhos democráticos. Com ela, desapareceu o poder moderador do Imperador, tivemos o fim do voto censitário, os títulos de nobreza terminaram e houve certa descentralização do poder.

Nesta fase da história política brasileira é promulgada uma nova Constituição (1891), que, apesar de não tratar de forma explícita o campo da educação, atribuía-lhe um caráter positivo: a laicidade do ensino em todos os seus níveis.

Questões nevrálgicas à realidade educacional brasileira, como a formação de profissionais da educação não ganharam muito espaço nesta fase. Por outro lado, a época foi marcante no que se refere à consolidação do ensino de segundo grau e superior privados, uma vez que o Estado não se comprometia com a educação de todos. Isso significava que, para dar continuidade aos estudos após o ensino básico, o estudante, ou sua família, deveriam, nesta fase, dispor de recursos financeiros para fazer frente às próprias despesas com o próprio ensino, a partir de então.

Assim, se por um lado as camadas populares da sociedade encerravam sua vida escolar após o básico, sem chances de prosseguir nos estudos, os estudantes mais abastados permaneciam estudando, o que, conseqüentemente, lhes garantia empregos mais vantajosos e conseqüentemente, maior destaque no quadro social.

A grande marca do início do período republicano foi a profusão de reformas, as quais visavam reestruturar o sistema educacional brasileiro, sem, contudo, realizar mudanças estruturais significativas que pudessem alterar a lógica excludente que prevalecia até então. Contrariamente, as reformas acabavam por realizar pequenas acomodações de interesses que, no final, mantinham intactas as relações duais e desiguais. Algumas destas reformas foram: A Reforma Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luis Alves (1925).

A opção por um modelo de gestão baseado em reformas era, pois, conveniente num ambiente de intensa turbulência nas relações entre conservadores e progressistas. Havia, naquele momento, o anseio por parte dos progressistas de revolucionar a sociedade em seus vários campos e, por outro lado, o desejo dos conservadores de contemplar algumas mudanças que não causassem grandes alterações na estrutura social. Para os conservadores, as mudanças não deveriam ser estruturais. O que se desejava era, como afirma Vieira (2003, p.74),: “[...] uma revolução dentro da ordem, onde algo se muda para não mudar tudo”.

As reformas demonstraram, então, não possuir senso de organicidade, como observa Vieira (2003), referindo-se, cada uma delas, a assuntos específicos e esparsos. Dentre elas, destaca-se a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), que desmantelou o sistema educacional brasileiro da época, dando liberdade aos estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, de criar novos cursos, de estabelecer formas de avaliação e certificação, suprimindo o controle estatal e o caráter oficial do ensino.

No governo de Nilo Peçanha (1909-1910), o Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909 cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, a serem implantadas por conta do erário público em cada uma das dezoito capitais dos

estados brasileiros e em Campos, cidade interiorana do Rio de Janeiro. A função destas escolas era, de acordo com Kuenzer (2005, p. 27),:

[...] antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela se faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Acerca da educação profissional realizada nessas escolas, Amaral e Oliveira (2007, p.169) esclarecem que elas concebiam o trabalho como “um elemento regenerador da personalidade e formador do caráter [...] em 1911 essas instituições passaram a ser denominadas de liceus e, no ano seguinte, se transformaram em Escolas Técnicas Industriais”, evoluindo posteriormente para as Escolas Técnicas Federais (1959), criadas pelo Decreto nº. 47.038 e, depois, para os CEFETS (1978), criados a partir da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica.

A Escola Normal de Artes e Ofícios, criada no Distrito Federal (1917), ministrava cursos nas áreas de eletricidade e mecânica, entre outros. Em 1920, pela Lei nº. 3.991, de 5 de janeiro, o Governo Federal criou a despesa geral da União, pela qual eram destinadas verbas ao Ministério da Agricultura, que era responsável, naquele momento, pela educação profissional.

A evolução do capitalismo brasileiro, que carrega consigo características típicas dos países periféricos, como a extrema dependência do capital externo e a posição subalterna na divisão mundial do trabalho, passa a exigir a criação de um ramo de educação profissional para alimentar a crescente indústria nacional de trabalhadores adestrados para o trabalho repetitivo e desqualificado das indústrias tayloristas/fordistas.

Os diversos movimentos políticos e sociais da década de 1920, por sua vez, viriam tornar claro o anseio de diversos setores da sociedade pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, para que a educação atuasse como um dos seus fundamentos.

Neste contexto, o Movimento da Escola Nova, defendido no Brasil por Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971), criou o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que, em 1932 representaria o desejo de construção de uma nova sociedade e uma nova educação, fundamentada na democracia e na educação integral, universal, laica e gratuita, em todos os seus níveis.

Neste momento, a chegada ao poder de Getúlio Vargas, marcou a queda definitiva da oligarquia rural brasileira e, por seu caráter golpista e autoritário, fez esmorecer o entusiasmo da sociedade civil organizada pela instituição de uma nova política educacional que rompesse definitivamente com a dualidade estrutural da sociedade brasileira.

2.3 Educação profissional da era Vargas (1930-1945) ao Golpe Militar (1964): preparo da mão-de-obra para o campo industrial.

O primeiro período getulista (1930-1937), fortemente marcado pela centralização de poder e pelo autoritarismo, não só favorece a migração de um Estado agrário-exportador para um Estado industrializado, como também provoca grandes mudanças na educação brasileira. É o que se pode comprovar com a aprovação da Constituição de 1934, que, segundo Vieira (2003, p. 94): “[...] foi a primeira a dedicar um capítulo à educação e à cultura, contendo 11 (onze) artigos sobre o tema (Art. 148 a 158)”, ao ressaltar o papel da União na criação das diretrizes da educação nacional e do plano nacional de educação.

Os conservadores católicos, por sua vez, introduzem na Carta Magna dispositivos capazes de manter o ensino religioso facultativo e a isenção para as escolas privadas, desde que elas mantivessem cursos primários gratuitos, principalmente os cursos básico e profissional.

Nesta primeira fase de Getúlio Vargas (1930-1934) como presidente do Brasil, a matriz agrário-exportadora ainda prevalecia na economia brasileira e a

educação profissional era, praticamente, inexistente. Na visão dos proprietários rurais, isso ocorria por que essa matriz não exigia dos trabalhadores um elevado nível de educação, o que permitia sua atividade profissional sem que se precisasse prover o conhecimento técnico necessário para lidar nas indústrias. O trabalho nas fazendas, no processo de plantio e colheita do café ou na pecuária, pouco exigiam, em termos de preparo intelectual. Assim, a educação profissional não se constituía em uma exigência fundamental.

Com a gradativa migração para uma matriz de Estado industrial, a educação das massas ganha condição de destaque, uma vez que passa a ser a forma principal de geração de mão-de-obra para um recém-criado “mercado de trabalho” industrial e urbano.

Na condição de recém-chegado e graças à intervenção do Estado, o capitalismo brasileiro começa a interferir na condução das políticas e na criação de infra-estrutura necessária ao desenvolvimento da indústria nacional (energia elétrica, portos e estradas) através da substituição das importações de produtos industrializados.

Nesta época foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que concentrava numa única pasta os cursos normal, superior e a educação profissional. Este novo ministério ficou sob a direção do, então, ministro Francisco Campos (1930-1932), quando ocorre uma profusão de documentos legais com vistas à organização da educação e que dava início à burocracia brasileira nas políticas educacionais. Em outras palavras, a educação no Brasil possui como forte característica a organização através da edição de normas legais.

A Reforma Francisco Campos (1931-1932), constituindo um destes documentos legais, representou, todavia, a primeira tentativa de estruturar de forma orgânica o ensino em seus diversos níveis: superior, secundário e comercial. A habilidade de Campos para acomodar, em uma mesma política, interesses antagônicos se reflete, pois, na reorganização do ensino secundário, com o Decreto nº. 21.241/32, que cria os dois ciclos: o básico, de cinco anos, e o propedêutico, de dois anos, que, segundo Ribeiro (apud VIEIRA 2003, p. 93), tem por objetivo a “adaptação às futuras especializações profissionais”.

Em outras palavras, pela Reforma Francisco Campos, o ensino propedêutico, que dava acesso ao ensino superior, acabou sendo reduzido das elites, com que poderiam retardar a sua entrada no “mercado de trabalho” contrariamente ao que ocorria com a população desfavorecida economicamente, que, após o término do ensino básico, precisava inserir-se numa atividade profissional, sob pena de não ter outra forma de sustento. Além de reforçar a dualidade da educação brasileira, esta reforma destina a educação profissional para a geração mão-de-obra servil ao capital.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) colocou-se em clara oposição ao pensamento conservador vigente, defendido principalmente pela direita da Igreja Católica, que defendia a “liberdade de ensino epositor da laicidade e da co-educação”. O Manifesto, então, coloca como princípio geral da educação o fato de que deve ser “um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais” (VIEIRA 2003, p.93).

No plano socioeconômico, o Manifesto representou o afloramento das profundas contradições da sociedade brasileira que, naquele momento, após quarenta e três anos de República, não havia ainda logrado o êxito de dar à educação brasileira uma organicidade e à população mais pobre, oportunidade de educação como a destinada às elites.

Os signatários do Manifesto e simpatizantes da Escola Nova, além de conceberem a educação como um bem público, gratuito e obrigatório dos sete aos doze anos, estendem a sua obrigatoriedade até os 18 anos. O princípio norteador, então, era o de que o ensino secundário, após o básico, de gratuidade garantida por lei, passa a ser tratado como a “escola para o povo” e deve permitir, a todos, igualdade de condições de acesso e progressão.

Nascida no momento político da ditadura de Vargas, a Constituição de 1937, na seção sobre a Educação e Cultura, preserva os direitos civis, ao declarar no seu *Art. 128, que*: “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”. Assim, a educação não mais é tratada como um dever da União, ou como um dever inerente ao Estado, mas, a partir de então, o ensino público passa a ser

dever do Estado apenas quando aqueles que o devem cursar não puderem financiá-lo por seus próprios meios. Isto fica claro no Art. 129 da referida Carta:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Todavia, com a transição do Estado brasileiro de agrário-exportador para industrializado, aliada à inserção do Brasil na nova divisão internacional do trabalho ocorreu uma mudança social relevante com a criação de uma classe média emergente, constituída de trabalhadores para as funções burocráticas estatais ou de níveis intermediários no crescente “mercado de trabalho”. Ao considerar este contexto, a Carta de 1937, no seu Art. 129 define não só as responsabilidades concernentes à oferta deste ensino, bem como os seus destinatários, assim:

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

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Fica claro, então, pelo texto da Constituição, que a educação profissional deveria ser destinada aos pobres ou, como diz o texto, às classes menos favorecidas. Vista de outra forma, a educação profissional se destina, então, aos filhos dos trabalhadores, ao passo que o ensino propedêutico é destinado aos filhos das elites. Fica, mais uma vez evidente, a manutenção do *status quo* social, que institui por lei a dualidade estrutural da sociedade, na educação brasileira.

Na década de 1940, a educação passa por uma série de reformas, instituídas por um conjunto de leis, conhecidas como a Reforma Capanema (1942-1946), e que reuniria as chamadas Leis Orgânicas. Nascidas da

preocupação do Estado com a organização do acesso, da trajetória e da continuidade dos estudos dos futuros estudantes, instituídas por Decretos-lei, emitidos de 1942 a 1946, essas leis contemplavam, cada uma delas, os diferentes sistemas de ensino, dando-lhes uma estruturação e uma sistematização quase definitivas.

Pertencem a este conjunto as diferentes Leis Orgânicas, como a do Ensino Industrial, instituída pelo Decreto Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, para organizar o ensino destinado aos futuros trabalhadores do setor secundário da economia; a do Ensino Secundário, instituída pelo Decreto Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizava o acesso e o trajeto dos estudantes do ensino secundário; a do Ensino Comercial, instituída pelo Decreto Lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que organizava o ensino destinado aos futuros trabalhadores do setor terciário da economia; a do Ensino Primário, instituída pelo Decreto Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, e que tinha por finalidade organizar o acesso ao ensino primário básico; a do Ensino Normal, instituída pelo Decreto Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizava o ensino destinado à formação de docentes do ensino primário; e, por fim, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, instituída pelo Decreto Lei nº. 9.623, de 20 de agosto de 1946, que organizava o ensino destinado à formação dos futuros trabalhadores do setor primário da economia.

Segundo Manfredi (2002, p.99), a Reforma Capanema trouxe ao ensino brasileiro a seguinte configuração,:

O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos (Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946). [...] O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário.

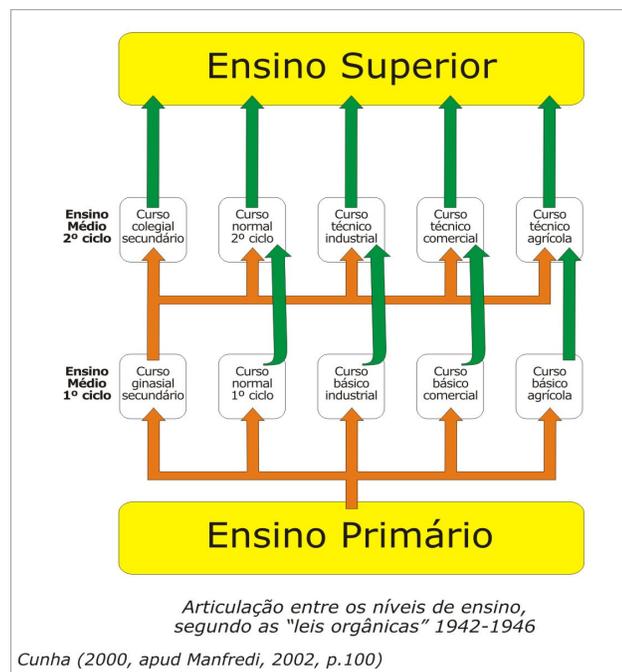
Ao mesmo tempo em que concebia um sistema de ensino com vistas à formação de mão-de-obra para as indústrias que aqui começavam a chegar, a Reforma Capanema reforçou, sobremaneira, a dualidade social nas políticas

educacionais brasileiras, que Manfredi (2002, p. 99) explicita ao descrever os ciclos de ensino:

Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º Ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º Ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos.

Todavia, uma grande mudança trazida por Capanema, foi a possibilidade de ingresso dos egressos dos cursos profissionalizantes no ensino superior, ainda que restrito à sua área de formação cursada no secundário. Assim, os egressos do curso técnico industrial, por exemplo, só poderiam ingressar no ensino superior em cursos respectivos desta área, “os concluintes do 2º Ciclo do ensino secundário não tinham restrições de candidatura” (CUNHA apud MANFREDI, 2002, p.100). O quadro abaixo, adaptado de Cunha, mostra não só a trajetória educacional possível após a Reforma Capanema, mas também a articulação que ela propiciou aos cursos dos diferentes níveis e sistemas.

Quadro1: Articulação entre os níveis de ensino, segundo as “leis orgânicas” 1942-1946.



Ao criar um ramo definido de ensino profissionalizante sem, contudo, viabilizar a migração dos estudantes dos cursos profissionais entre as diversas especialidades, e destes para o secundário, a Reforma conseguiu “reafirmar e, principalmente, naturalizar as diferenças sociais, ao destinar o ensino secundário às elites e o ensino profissional às massas”. (VIEIRA, 2003, p.100).

Outro fato marcante desta fase foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, que tinha sua criação prevista e amparada já pela Constituição de 1937, que em seu artigo 129, rezava o seguinte:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Dois serviços foram criados por Decretos próprios: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946), que deviam contar com o apoio dos empresários e do Estado no que concerne às exigências educacionais. A estreita relação estabelecida entre o empresariado brasileiro e esses serviços (SENAI e SENAC) fez com que eles se tornassem os braços educacionais do capital no Brasil, na forma de conceber a educação profissional como uma educação de aplicação imediata às demandas do mercado de trabalho.

A própria configuração do SENAI e do SENAC, que contam com orçamento público, mas gerenciados pela iniciativa privada, especificamente pela Confederação Nacional da Indústria e pela Confederação Nacional do Comércio, encontram sua razão de ser, não tanto na parceria, mas no fato de que, “o sistema oficial não se encontrava devidamente preparado para realizar essa tarefa de treinamento e reciclagem, sem o engajamento direto das empresas no processo” (XAVIER, 1990, p.113).

A preocupação não era a de formar o homem integral, mas, antes de tudo, formar a mão-de-obra necessária ao processo produtivo que naquele momento se organizava em sistemas parcelizados, que exigiam um trabalhador resignado e capaz de realizar tarefas simples e repetitivas. A matriz produtiva taylorista/fordista servia, pois, de base para a educação profissional realizada

por aqueles serviços, dado o seu caráter imediatista e distante de uma educação emancipadora. Para Xavier (1990, p.113):

A criação simultânea do SENAI e do ensino técnico industrial oficial sugere a intenção original do poder público de deixar a cargo das empresas os cursos de aprendizagem, destinados ao treinamento rápido e à reciclagem. Isso explica o ambíguo atrelamento legal das escolas de aprendizagem oficiais às indústrias, disposto na Lei Orgânica do Ensino Industrial, e o papel secundário que essas escolas ocuparam nas realizações educacionais do governo. [...] Estava, assim, criado o sistema paralelo de ensino, que levou às últimas conseqüências o dualismo escolar brasileiro, cuja primeira formulação legal constituía a criação do ramo médio profissional pela reforma anterior.

O período compreendido pelas décadas de 1930 e 1940 destaca-se, nas palavras de Xavier (1990, p. 119), por que:

Além de regenerar e revigorar o tradicional ensino de elite, o saldo das duas reformas empreendidas nas décadas de 30 e 40 foi a oficialização do dualismo educacional brasileiro que reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político “democrático” como no “autoritário”, sob o respaldo ideológico de “conservadores” e “liberais”. A política educacional nacional definia-se, cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômico-social vigente.

A fase que se segue ao fim do período Vargas (1945) é marcada pela instituição de uma “democracia limitada”. Assume, então, a presidência o general Eurico Gaspar Dutra e, em janeiro de 1946, instala-se a Assembléia Nacional Constituinte, com o objetivo de elaborar uma nova Carta Magna para o país.

Em termos econômicos, o Brasil constrói seu parque industrial apoiado nos investimentos de empresas multinacionais, cujo objetivo era o de criar uma indústria capaz de substituir as importações de bens de consumo duráveis vindos dos países desenvolvidos, especialmente os europeus e os Estados Unidos.

A Constituição de 1946, promulgada em 18 de setembro do mesmo ano, estabelece a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Nela também ressurgiu a educação como um direito

universal, mas não com um dever do Estado, como indica a leitura de seu Art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”.

Ao definir a educação como direito de todos e esclarecer que poderá ser dada “no lar”, a Constituição indica que não se trata de um dever exclusivo do Estado. O Art. 167 reza que: “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”.

Também neste caso, o trecho “livre à iniciativa particular” é indicativo de que o Estado não se apresenta como o único responsável pela educação e abre mais espaço para o ensino de segundo grau não gratuito, ao condicionar esta gratuidade à insuficiência de recursos por parte da família.

O poder da Igreja Católica se mantém nesta nova Carta com a permanência do ensino religioso facultativo. Porém, uma importante medida foi a retomada da vinculação de recursos para a educação através do estabelecimento de percentuais mínimos de investimento por parte da União, de 10% de sua receita e de 20% da receita dos Estados e Municípios. Ocorre, nesta fase, o debate para a instituição da primeira LDB brasileira, a de nº. 4.024, que tramita durante treze anos no Congresso e é aprovada em 1961 com fortes reflexos dos embates entre publicistas¹ e privatistas² na concepção sobre qual modelo educacional adotar.

A LDB nº. 4.024/61 é um documento que nasce impregnado pelo embate entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino gerenciado pela iniciativa privada. Como aponta Vieira (2003 p.115): “o exame da Lei nº. 4.024/61 permite constatar que, de fato, os defensores da liberdade de ensino ligados à iniciativa privada obtêm expressiva vitória na defesa de seus interesses”.

Ao mesmo tempo em que Juscelino Kubitscheck (JK) (1955) vencia as eleições presidenciais com um projeto que ficou conhecido em âmbito mundial como o “nacional desenvolvimentismo” surgiam os organismos multilaterais, como a ONU, o FMI e o Banco Mundial, que visavam financiar a

¹ Aqueles defendiam uma educação pública, gratuita e universal e

² Estes defendiam a liberdade da iniciativa privada de tratar a educação como serviço comercializável

industrialização de países periféricos do capitalismo, como era o caso do Brasil.

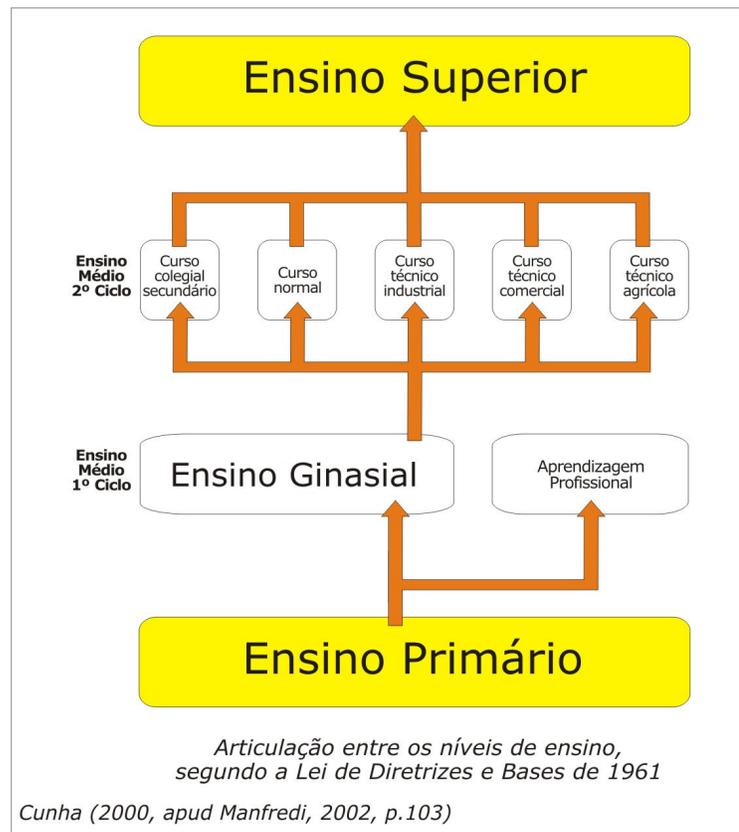
Por acompanhar a industrialização acelerada no setor de bens de consumo, iniciada por JK, a educação profissional do período ganha importância, pois tinha como principal objetivo preparar mão-de-obra para as indústrias emergentes da época. Em outras palavras, a visão de JK para a educação profissional era, mais uma vez na história brasileira, a de uma educação utilitarista, imediatista e submissa ao mercado de trabalho.

A propaganda “liberdade de ensino” aparece, em termos menos eufêmicos, como a liberdade dos privatistas de explorarem economicamente e, sob a ótica capitalista de obtenção do lucro, o campo da educação. Desta forma, o Estado se desobriga de investir, inclusive instituindo as escolas públicas não gratuitas.

Até este momento, a educação profissional ainda era entendida como um “tipo” de educação menos importante e destinada aos filhos da classe trabalhadora. A LDB (Lei nº.4.024/61) procura estabelecer, no âmbito da educação profissional, uma mobilidade maior dos estudantes que cursavam o 2º Ciclo dos cursos normal, técnico industrial, agrícola e comercial, permitindo que prosseguissem os estudos em nível superior, em outras áreas que não aquelas específicas dos cursos citados.

Assim, a partir da LDB de 1961 o ingresso, a trajetória e o acesso ao ensino superior configuraram-se da forma apresentada a seguir:

Quadro 2: Articulação entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961



A análise do gráfico que esquematiza a estrutura da LDB pode levar a uma falsa interpretação de que, por lei, havia terminado a dualidade da educação brasileira. Adotar tal atitude seria, no entanto, atribuir à educação um poder do qual ela não goza. Não é a educação que determina a dualidade estrutural brasileira, mas, ao contrário, ela é que sofre determinações de um contexto mais amplo, em que ocorrem os embates entre a elite detentora do capital e os trabalhadores, aos quais cabe vender sua força de trabalho, sob pena de morrerem de fome.

Com a saída de Juscelino Kubitschek e a eleição de Jânio Quadros em 1960, o Brasil começa a adotar uma política com contornos mais simpáticos à agenda de reivindicações dos países pobres. Esta abertura, no entanto, desagradou os setores conservadores da sociedade brasileira, de tal forma que

em agosto de 1961, com apenas nove meses de exercício da presidência, Jânio Quadros renuncia.

Assume a presidência o vice-presidente, João Goulart, que enfrenta barreiras impostas pelos setores conservadores da sociedade quanto às possibilidades de instituir uma política mais progressista. A pressão de setores populares da sociedade por melhores condições de trabalho, melhorias salariais e pela reforma agrária coaduna com os anseios de Goulart, que após um discurso na Candelária, Rio de Janeiro (1964), no qual prometia reformas profundas nos campos econômico, social e educacional, desperta a elite conservadora para um estado de alerta, que tinha como objetivo extirpar quaisquer possibilidades de mudanças estruturais que lhes retirasse o poder.

Fruto da tensão política e social crescente estoura em 31 de março de 1964, a “Revolução Democrática”, que, ao contrário do que o termo revolução possa sugerir, significava, sim, uma acomodação da elite às novas demandas sociais, que seriam abafadas pela força, para que a essência da dualidade estrutural brasileira permanecesse.

O período que se inicia no primeiro governo de Vargas até a eclosão do Golpe Militar ficou marcado por uma profusão de políticas educacionais que ora buscavam a democratização da educação, ora reforçavam a dualidade social no campo educacional.

2.4 Educação profissional na Ditadura Militar (1964-1984): a profissionalização contenedora

A fase da chamada democracia limitada é sucedida por uma fase de ditadura militar, que durou de 1964 a 1984. Este momento foi marcado pela Reforma Universitária e a do ensino de 1º e 2º graus.

Com relação à reforma universitária, a Lei nº. 5.540/68, com forte caráter político, buscava atender aos anseios da sociedade civil, em especial os da

classe média, no que se refere ao acesso ao ensino superior, permitindo mais possibilidades de mobilidade social.

Tão importante quanto a Reforma Universitária, a Reforma do ensino de 1º e 2º graus representa o desfecho de uma política que visava, sobretudo, conter a pressão de demanda sobre o ensino superior. A Lei nº. 5.692/71 torna, pois, obrigatória a conversão do ensino de 2º grau em ensino profissionalizante. A partir desta lei, o Estado buscou aplacar a procura da população por uma formação profissional que, até aquele ponto, só ocorria no ensino superior. Como muitos não tinham acesso a este nível de ensino e, conseqüentemente, viam-se frustrados na busca pela profissionalização, coube ao legislador resolver as questões da terminalidade da forma como afirma Nonata (1986, p. 39):

No nível manifesto, dois conceitos básicos ajudam a entender a profissionalização do ensino médio – a terminalidade e a frustração [...] A terminalidade ou a obtenção de uma habilidade, pensavam os legisladores, eliminaria a frustração. A ausência de terminalidade a mantinha e, em vista do despreparo profissional ao final do secundário, forçaria os alunos a procurarem as escolas superiores.

Mais do que profissionalizar com vistas à universalização do ensino e à conseqüente ruptura com o dualismo no ensino brasileiro, fica claro que a verdadeira intenção do governo militar era reduzir a pressão sobre o ensino superior, uma vez que aqueles que necessitassem de iniciar suas vidas no “mercado de trabalho” imediatamente após o término do 2º grau (geralmente os filhos dos trabalhadores) poderiam fazê-lo neste momento, deixando o ensino superior para aqueles que pudessem continuar estudando (geralmente os filhos das elites).

A lei nº. 5.692/71 mostrou-se, todavia, ineficaz por diversas razões: o despreparo das escolas para prover o ensino profissionalizante, a ausência de docentes qualificados para este tipo de ensino e, principalmente, o preconceito arraigado na sociedade brasileira, em especial nas classes média e alta, acerca do trabalho manual, visto como coisa menor e destinada aos trabalhadores braçais.

A preocupação não estava em instituir uma política educacional que contemplasse o preparo de docentes e na criação de instalações adequadas à educação profissional, mas apenas conferir caráter terminal ao ensino de 2º grau, visando à redução da demanda sobre o ensino superior universitário.

O período da ditadura militar ficou, assim, marcado no campo da educação profissional por sua tentativa frustrada de dar ao ensino de 2º grau um caráter profissionalizante, através da edição de normas legais, mas sem, contudo, preocupar-se com a criação, de fato, de uma educação integral, que tomasse o trabalho como princípio educativo.

2.5 Educação profissional nos tempos da Abertura Política (1984): a possibilidade de superação da dualidade na educação através da politecnia

O fim do Regime Militar e o período de abertura iniciado em 1982 alteraram também as políticas educacionais. Com a morte de Tancredo Neves, que não chegara a tomar posse, assume a presidência do Brasil o vice-presidente José Sarney, cuja trajetória política confunde-se com o próprio Regime Militar e com os interesses dos grupos dominantes na época da ditadura.

Mais uma vez se confirma no Brasil o que Vieira (2003, p.74) denomina “revolução dentro da ordem”. Esta ambigüidade acaba por transferir-se para as discussões no campo da educação, e aparece em políticas esparsas e sem contorno definido. Um fato importante desta fase é o Dia D da Educação, realizado em 1985, e que visava levantar a discussão sobre quais rumos deveria seguir a educação brasileira na pós-ditadura.

A Constituição de 1988, marco da fase de abertura política apresenta o mais extenso texto sobre a política para a educação no Brasil. Dentre outras conquistas, esta Carta traz a educação como direito público subjetivo, a oferta de ensino noturno regular e o ensino fundamental público e gratuito. Neste

mesmo momento, inicia-se a discussão para a aprovação de uma nova LDB, através do projeto de lei nº. 1.258/88.

O campo da educação foi um dos que, certamente, gerou grande interesse de diversos setores da sociedade. Pela primeira vez, em mais de vinte anos, docentes, estudantes e pesquisadores da área puderam tornar públicas as suas idéias e vê-las com a possibilidade concreta de serem adotadas.

A fase que se estendeu da criação da Assembléia Nacional Constituinte (1987) até a promulgação da nova Carta Magna do Brasil (1988) foi uma fase de intensas discussões e de esperança na mudança de rumo da educação brasileira como um todo, e da educação profissional, em particular.

Dentre os assuntos ligados ao campo da educação, foi neste momento histórico que a discussão sobre a educação politécnica teve mais espaço e mais possibilidades de adoção no sistema educacional brasileiro. O que se desejava era romper com a educação profissional fragmentada e baseada nos princípios produtivos tayloristas/fordistas, reforçados pelo regime militar, tal como afirma Saviani (2003, p. 140):

A proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da lei 5692/71 (Brasil, 1971), de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades. A escola de segundo grau teria a tarefa de formar profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho. E é por isso que, no apêndice do parecer 45/72, listavam-se mais de uma centena de habilitações, e ainda ficava em aberto a possibilidade de se incluírem outras que tinham escapado à argúcia ou à capacidade inventariante dos conselheiros. Os conselhos estaduais também poderiam acrescentar outras habilitações consideradas necessárias nas regiões sob sua jurisdição. Caso se entendesse a questão nesses termos e se a politecnicidade fosse o conjunto da totalidade das técnicas disponíveis, haveria uma relação sempre incompleta, sempre sujeita a acréscimo.

Na realidade, o que os setores mais progressistas ligados à educação queriam era a instituição de uma educação essencialmente politécnica, que tomasse o trabalho como princípio educativo desde os primeiros anos da vida escolar.

Porém, mais uma vez, o Brasil assistia ao embate entre as forças conservadoras, em busca da acomodação através da adoção de medidas superficiais, e as forças progressistas na luta por mudanças estruturais na sociedade. Sobre este momento histórico, Frigotto (2006, p. 39), assinala que:

O confronto no âmbito da concepção de práticas educativas na escola dá-se entre o tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica.

O que é curioso é verificar que, num dado momento dos debates da Assembléia Constituinte, os representantes do capital passaram a fazer coro com os representantes da classe trabalhadora em favor de uma educação politécnica. Uma análise superficial dos fatos pode levar à falsa idéia de que, finalmente, a sociedade como um todo desejava uma mesma coisa. Pelo contrário, o que o capital queria era uma educação polivalente, capaz de “produzir” um trabalhador preparado para as novas demandas do mundo do trabalho, determinadas pela inserção da microeletrônica na produção de mercadorias.

Em meio aos debates sobre a educação profissional, uma das propostas mais polêmicas foi a mudança na forma de administração e uma nova função para as instituições que compõem o denominado “Sistema S” (SENAI e SENAC, entre outras). Até então, essas instituições estavam sob a gestão do empresariado, sendo que a proposta era de uma gestão tripartite, entre empresas, Estado e trabalhadores.

Não foi preciso muito tempo para perceber que não fazia parte dos projetos da elite econômica brasileira ceder espaços significativos para a classe trabalhadora. As forças conservadoras conseguiram derrubar com a ampla coleta de assinaturas a seu favor, esta e outras propostas.

Gradualmente, o entusiasmo dos progressistas com a abertura política foi cedendo espaço para a decepção e o conformismo com mudanças que, se logravam algum êxito para os trabalhadores, representavam aquilo que Fiori (2002 apud FRIGOTTO, 2003, p. 41) denominou “modernização do arcaico”, em que algo se muda para que não mude a essência. Ainda sobre isso, argumenta Florestan Fernandes (1992 apud FRIGOTTO, 2003, p. 41):

A educação nunca foi algo fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação.

Assim, ao final do processo de construção de uma nova Constituição para o país, o saldo que ficou foi mesmo a frustração dos progressistas com as derrotas obtidas, especialmente, na parte da educação profissional, como bem refletem as palavras de Florestan Fernandes, então deputado constituinte.

2.6 Educação profissional de Collor a Fernando Henrique Cardoso: de direito universal a serviço comercializável

Com Fernando Collor (1990-1992), que teve seu mandato interrompido por votação no Congresso Nacional, devido às graves denúncias de corrupção, a educação pouco evoluiu. O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990), criado neste governo, pouco trouxe de concreto para a evolução da educação brasileira.

Com a saída de Fernando Collor, assume a presidência do Brasil Itamar Franco (1992), que dá novo fôlego às discussões sobre a política educacional. A primeira ação se dá com o início dos debates para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o qual deveria ser desdobrado e aplicado nos Planos estaduais e municipais.

Em 1994, ocorre a eleição presidencial, da qual sai vitorioso o candidato do Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB), Fernando Henrique Cardoso. O período sob a presidência de Cardoso (1995-2002) foi a mais intensa e extensa, inclusive pelo fato de ter sido eleito para dois mandatos consecutivos. Neste período as influências da globalização da economia se fazem mais evidentes com ações que têm como grande marca a flexibilização dos modelos de instituições de ensino e tipos de formação. Com relação à educação, já em seu programa de governo, traz as cinco prioridades do então

candidato, dentre elas, a educação. Em 1995 é publicado o Planejamento político-estratégico para o período de 1995 a 1998.

Uma ação legislativa sobre a educação sem a utilização de documentos gerais ou setoriais, mas através de atos dos poderes Executivo e Legislativo, tem início em 1996. A primeira grande mudança ocorre com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 14, que altera diversos artigos da Constituição, referentes ao campo educacional. Entre outras coisas, tal documento dá poderes à União de intervir nos Estados, caso estes não apliquem os recursos destinados à educação e revê o dever da União na oferta do ensino fundamental.

Neste quadro de ação legislativa, ainda em 1996 outros dois importantes documentos são aprovados e influenciam decisivamente na política educacional brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 e a Lei de nº. 9.424, aprovada na mesma data, que dispõe sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Sob a marca da flexibilização, já cunhada no texto da própria LDB nº. 9.394/96, outros tipos de Instituições de Ensino Superior são criadas, como os Centros Universitários, que gozam de certa autonomia sem, no entanto, arcarem com as obrigações das Universidades. Além disso, é editado o Decreto nº. 2.208/97, o qual regulamenta a educação profissional no Brasil que, entre outras importantes mudanças, esclarece em seu artigo primeiro que:

Art. 1º - A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Em outras palavras, ao criar a possibilidade de progressão do ramo profissionalizante, do ensino médio à pós-graduação, o novo decreto trabalha a “educação profissional tecnológica de graduação”, a qual viria a ser

materializada nos cursos superiores de tecnologia, cuja duração seria definida pelas diretrizes curriculares nacionais, do Conselho Nacional de Educação.

Além disso, elevando a formação, até então de nível médio, para formação de nível superior, prevendo a terminalidade e a certificação em módulos, o texto legal procura dar ao estudante a possibilidade de rápida inserção no “mercado de trabalho”. Porém, ao mesmo tempo em que eleva nominalmente o nível de formação da educação profissional, também oferece ao estudante a possibilidade de aligeiramento no período de obtenção do certificado de graduação superior.

A lógica capitalista, que cria o cenário no qual os diversos campos de atuação humana estão mergulhados, não deixaria, é claro, de atingir, em especial, a educação profissional. Em meio à atuação de diversos organismos multilaterais nas políticas nacionais de educação, resta investigar a forma e, sobretudo, o intuito dessa colaboração, se está voltada à construção de uma sociedade geradora de conhecimento científico e capaz de romper com as injustiças ou, ao contrário, se reproduz as relações desiguais de vida material e social, em que o trabalho se torna mercadoria e a educação, insumo qualificador de mão-de-obra.

2.7 Educação profissional na era Lula: esperança frustrada.

A chegada ao poder, pela primeira vez na história do Brasil, de um presidente oriundo da classe trabalhadora renovou as esperanças de grande parte da sociedade com relação à instauração de uma política econômica e social preocupada com a redução das injustiças estruturais da sociedade brasileira. No entanto, embora sabido de todos, constata-se que, mesmo essa chegada ao poder, de um presidente de origem popular não se deu sem a influência dos setores conservadores da sociedade.

A coligação de forças³ que levou o presidente Luiz Inácio “Lula” da Silva ao poder teve que contemplar em um mesmo projeto a promessa de mudanças profundas na estrutura da sociedade brasileira, com a redução das injustiças sociais e da má distribuição da riqueza nacional e o comprometimento com o projeto neoliberal, configurado na manutenção da política econômica vigente desde o governo Cardoso (1995-2002).

O campo da educação, como os demais, acaba, portanto, sendo moldado por esta coligação de linhas ideológicas divergentes e, com ela, todas as possibilidades de mudanças estruturais que se apresentaram inicialmente à sociedade e à educação acabam frustradas, na medida do que se poderia esperar, dada a história de vida e de lutas do presidente eleito.

Um dos principais documentos legais vigentes em 2002, primeiro ano de mandato do presidente Lula, e cuja revogação se apresentava como condição necessária (mas não suficiente, como se veria posteriormente) para a mudança da política no campo da educação, era o Decreto nº. 2.208/97, que regulamentava os artigos 36 e 39 a 42, da LDB (Lei nº. 9.394/96).

O referido Decreto, sancionado durante o primeiro mandato de Cardoso (1995-1998), trouxe para a educação profissional, na visão de setores ligados aos trabalhadores, um retrocesso e um reforço do dualismo estrutural da sociedade brasileira. Em seu artigo 1º, o Decreto delimita que seus objetivos são:

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

³ Em 2002, após ter saído derrotado nas três últimas eleições presidenciais, o Partido dos Trabalhadores (PT) e o candidato Luiz Inácio da Silva, o Lula, realizaram uma série de acordos com as forças conservadoras do país. Estes acordos elevaram à condição de vice-presidente o Sr. José de Alencar Gomes da Silva, filiado ao Partido Liberal (PL), então, empresário do setor têxtil e representante dos conservadores no cenário político brasileiro.

No entanto, apesar dos objetivos propostos, que poderiam levar à conclusão de que se poderia buscar, finalmente, a ruptura com o dualismo estrutural da sociedade e da educação, em seus artigos seguintes, mantém a educação básica e a profissional separada em módulos distintos e busca a articulação entre os dois, entendendo a formação profissional como algo distinto da básica, conforme o Art. 5º que reza assim: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.

Além disso, outra importante mudança foi a criação das certificações intermediárias, que permitiam aos estudantes, muitos deles trabalhadores oriundos das classes populares, realizar cursos rápidos, na forma de módulos de curta duração, coerentes com uma política que oficializava a dualidade estrutural, destinando a educação profissional, em seus níveis básico, intermediário e superior ao trabalhador e, de certa forma, destinando o acesso à educação superior tradicional aos estudantes vindos da elite.

Em todos os aspectos, o Decreto nº. 2.208/97 representou um retrocesso nas políticas da educação profissional, pois, segundo Kuenzer (1997 apud AMARAL & OLIVEIRA, 2007, p. 172) esta lei tinha como pressupostos:

a) a racionalidade financeira, pela qual se prioriza o princípio da equidade, pressupondo um tratamento diferenciado tanto para os indivíduos quanto para as demandas do mercado; b) ruptura com o princípio da equivalência entre educação geral e a profissional, pois apenas o ensino médio daria acesso ao ensino superior, resgatando, assim, a dualidade estrutural; c) educação profissional em substituição à educação geral, disponibilizando-se aos que não possuem escolaridade o acesso ao nível básico, o mais elementar, do ensino profissional.

O referido decreto vinha bem ao encontro das recomendações dos organismos multilaterais, que apregoam a desoneração do Estado com relação à educação superior do tipo universitário, que envolve ensino, pesquisa e extensão, através da criação de modelos mais flexíveis de instituições e de cursos de nível superior, inclusive com o fomento estatal à iniciativa privada. Segundo Oliveira (2003, apud AMARAL & OLIVEIRA, 2007, p. 172):

Os três níveis da educação profissional determinados por esse decreto responderam tanto aos interesses dos setores governamentais, por diminuir a demanda para o ensino superior, quanto do setor produtivo, por disponibilizar uma capacitação mais rápida ao trabalhador.

Sob a ótica de Oliveira (2003, apud AMARAL & OLIVEIRA, 2007, p. 173), o Decreto nº. 2.208/97 foi, ainda, alvo de diversas críticas, principalmente por parte dos setores sociais comprometidos com uma proposta de educação que tomasse o trabalho como princípio educativo, por:

[...] inviabilizar a articulação/integração ensino médio e educação profissional; propor uma organização curricular baseada em módulos e no ensino por competência; ser orientada por uma perspectiva voltada para o mercado e o setor produtivo; afastar a administração pública, em suas três instâncias, do custeio dessa modalidade de ensino; resgatar a dualidade estrutural; descaracterizar a denominada educação tecnológica que fazia a interlocução entre a base sócio-histórica, científica e crítica e a base tecnoprofissional.

Em todos os aspectos, então, o Decreto nº. 2.208/97 representou um recuo na busca por uma política educacional capaz de permitir a redução das disparidades entre a educação da elite e da classe trabalhadora.

O governo Lula, ao criar o Fórum Nacional de Educação Tecnológica (2003), cuja finalidade era levar à sociedade civil a discussão sobre os rumos que a educação profissional deveria tomar a partir dali, procurou provocar os entes organizados da sociedade para a discussão de uma nova proposta para este campo da educação.

Com a promulgação do Decreto nº. 5.154/04 que, automaticamente revogava o Decreto nº. 2.208/97, dava-se nova regulamentação aos artigos 36 e 39 a 42 da LDB nº. 9.394/96. Abria-se, assim, uma nova possibilidade para a política da educação profissional no Brasil. O quadro comparativo abaixo mostra as principais diferenças entre os dois textos legais:

Quadro 3: Comparativo: Decreto nº. 2.208/97 e Decreto nº. 5.154/04

Decreto nº. 2.208/97	Decreto nº. 5.154/04
<i>A educação profissional é desenvolvida em três níveis: básico, técnico e tecnológico (Art. 3º).</i>	<i>A educação profissional é desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação. (Art. 1º).</i>
<i>A educação profissional de nível técnico deve ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (Art. 5º).</i>	<i>A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, através da forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio (Art. 4º).</i>
<i>Limite de 25% do total da carga horária mínima, conferida ao ensino médio, para aproveitamento no currículo da habilitação profissional (Art. 5º).</i>	

Quadro comparativo: Decreto nº. 2.208/97 e Decreto nº. 5.154/04
Amaral & Oliveira (2007, p. 177).

Resta comentar algumas das principais alterações promovidas pelo Decreto nº. 5.154/04 em relação à legislação vigente, quais sejam: a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, que havia sido rompida com o Decreto nº. 2.208/97; a extinção do denominado nível básico, que admitia o ingresso de estudantes em cursos de formação profissional aligeirados sem qualquer escolaridade anterior; e o fim da certificação por módulos, que permitia aos estudantes saídas intermediárias do sistema educacional, o que acabava por reforçar a idéia de uma educação profissional aligeirada para aqueles que tinham necessidade de ingresso ou reingresso rápido no mercado de trabalho. Em outras palavras, tratava-se de reproduzir a dualidade estrutural da sociedade, promovendo uma educação específica para cada classe social.

No entanto, ao mesmo tempo em que promoveu esta ação, que foi considerada um avanço para a educação profissional pelos setores

progressistas da sociedade, o governo Lula não deu continuidade às propostas de integração da educação profissional ao ensino médio, passando a atuar neste campo com ações pontuais, sem organicidade e que, principalmente, não eram capazes de promover as rupturas estruturais que se poderia esperar de um governo democrático popular.

A falta de coerência entre a plataforma de governo para a educação do presidente Lula e as ações que se seguiram após a posse para o seu primeiro mandato (2003-2006) têm relação direta com a coalizão de forças que o levaram ao poder. Para chegar à presidência, Lula e o Partido dos Trabalhadores (PT) tiveram que fazer diversas concessões à direita conservadora do Brasil. Em outras palavras, isso significava que as mudanças estruturais estavam ameaçadas pela presença marcante dos conservadores, que impediriam quaisquer ações que mudassem em profundidade o estado de coisas vigente.

Desta forma, o projeto de um governo popular e democrático não poderia se concretizar plenamente. O que aconteceu com o governo Lula parece ter sido exatamente aquilo que Fiori (2001, p. 208), descreve em uma situação semelhante, no Chile:

Radomiro Tomic, político chileno – democrata-cristão e de centro -, rejeitou uma aliança fácil e vitoriosa com a direita nas eleições presidenciais de 1970, afirmando com coragem e contra os “realistas” do seu partido que “quando se governa com a direita, é a direita quem governa”.

Assim, a incongruência entre o projeto e o que vêm realizando o governo Lula parece ter forte relação com o fato de que ele precisa governar dentro dos parâmetros estabelecidos pelos conservadores. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 1090):

[...] a opção por um novo decreto que revogasse o 2.208/97, em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve, entre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam o espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso.

O Decreto nº. 5.154/04, então, mesmo não representando a ação ideal, era, contudo, a forma viável para promover a mudança necessária na

educação profissional e, ao mesmo tempo, mobilizar a sociedade civil organizada para a discussão sobre o assunto.

Os fatos que se seguiram após este decreto, no entanto, não foram coerentes com a intenção inicial, de romper com a estrutura vigente até então. Uma das principais mudanças ocorridas, a qual foi alvo de diversas críticas, foi a extinção da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e a separação do ensino básico e da educação profissional, respectivamente na Secretaria de Educação Básica (SEB) e na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Esta separação, de fato, retomava a velha visão de separação entre a educação profissional e a propedêutica, dificultando a integração entre elas. Continuava assim a separação da educação básica e profissional em módulos complementares, que devem ser cursados em separado ou de forma simultânea. Falar em integração é algo completamente diferente do que propunha o Decreto nº. 2.208/97 e que o Decreto nº. 5.154/04 acabou mantendo, ou seja, a independência entre os cursos.

As medidas adotadas posteriormente vieram reforçar esta dualidade e não tiveram a profundidade necessária para que se mudasse, na essência, a política da educação profissional, na busca pela integração, que, segundo Ramos (2005, apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p. 1093): “[...] exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”.

Na seqüência de uma série de medidas apenas focais, em junho de 2005 é criado o Projeto “Escola de Fábrica”, cujo objetivo era levar jovens de 16 a 24 anos, oriundos de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e matriculados na educação básica, para a educação profissional através de parcerias do Estado com a iniciativa privada. Este projeto é vinculado ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e conta com recursos vindos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A vinculação do projeto a uma fonte financiadora internacional, mantida pelos países desenvolvidos já permite deduzir que tal projeto deveria atender aos interesses meramente economicistas e servir como fonte de geração de mão-de-obra qualificada e barata para o capitalista. Segundo Rummert (2007, p. 7), o que ocorre neste caso é um movimento em que:

[...] o MEC, coadunado com os parâmetros da atual ordem estabelecida pelo sistema capital, executa um duplo movimento de terceirização em que, por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade estrita do Ministério) junto aos jovens da classe trabalhadora e, por outro, sendo terceirizado pelo empresariado, para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos em relação à força de trabalho e mediatos, no que tange a iniciativas que concorram para a manutenção de sua hegemonia. Estaremos, então, diante de um exemplo do que afirmou Ramonet: “Os poderes públicos não passam, na melhor das hipóteses, de terceirizadores da empresa. O mercado governa. O governo gere”.

O que importa aqui observar é que tais medidas, bem ajustadas ao ideário neoliberal em termos de individualismo, competição e submissão de todas as esferas da vida ao mercado capitalista, partem de um governo que se apresentou como uma possibilidade real de ruptura com este estado de coisas.

Dando seqüência a esta política fragmentária, é editado em 2005 o Decreto nº. 5.478, que cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (PROEJA), o qual procura atender aos preceitos dos Artigos 2º e 3º do Decreto nº. 5.154/04, os quais versam sobre a articulação entre os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação de jovens e adultos.

Esta articulação, no entanto, se configura, na verdade, como desarticulação entre a educação básica e profissional, uma vez que, como sustentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 1099),: “[...] o princípio que (des)articula formação geral e específica também não é a integração, mas sim a independência entre elas”.

Outra medida tomada neste sentido foi a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que se destina aos jovens entre 18 e 24 anos, que concluíram a quarta série, mas ainda não concluíram a oitava série

do ensino fundamental e não possuem vínculo empregatício formal. A função do PROJOVEM, pois, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1102) consiste em:

[...] contribuir especificamente para a re-inserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicações. Um projeto político-pedagógico com diretrizes e orientações proporciona aos jovens um curso de 5 horas diárias, por um período de 12 meses, totalizando 1.600 horas. “Aos alunos matriculados é concedida uma bolsa no valor de R\$ 100,00.”

O PROJOVEM, assim como a “Escola de Fábrica”, visa qualificar e re-qualificar jovens e adultos para que se facilite sua inserção no mercado de trabalho. O problema, neste caso, refere-se à visão rasa que o governo parece alimentar a respeito da dinâmica do sistema capitalista e do mundo do trabalho. Bem ao modo da Teoria do Capital Humano, entende-se a educação como a determinante de oportunidades de melhoria nas condições de vida destes jovens, oriundos de camadas menos favorecidas da sociedade.

É um equívoco acreditar que a elevação dos níveis de escolaridade da população jovem e carente se constituirá em solução dos problemas que nascem dos embates típicos de uma sociedade de classes. Não se trata, portanto, de negar a necessidade de elevar a escolaridade desta população, mas de alertar para a inconsistência dessas medidas sem que se tomem medidas efetivas que promovam mudanças estruturais, que sigam pelo caminho da superação das desigualdades sociais no Brasil.

Por fim, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005, configurou uma política de acesso de jovens de baixa renda familiar ao ensino superior, através da concessão de bolsas de estudo parciais e integrais. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), as bolsas concedidas estavam assim distribuídas entre os anos de 2005 a 2007:

Tabela 01: Número de bolsistas PROUNI 2005-2007

Tipo de Bolsa	qtd	%
Integral	226.851	73,16%
Parcial	83.228	26,84%

Fonte: SISPROUNI de 01/11/2007

O PROUNI é operado de tal forma que, o governo concede aos estudantes a bolsa para que possam pagar de forma integral ou parcial as mensalidades das IES privadas onde eles estudam. Caberia questionar, neste caso, se tal ação não se constitui, na verdade, no financiamento da expansão do ensino superior privado com recursos públicos. Não seria mais efetivo, por exemplo, o investimento deste montante de recursos na expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)?

A expansão e o financiamento da educação superior no Brasil têm sido cada vez mais realizados com o incentivo (seja pela concessão de bolsas ou pela renúncia fiscal do Estado) às instituições privadas.

A opção por este modelo de expansão atende prontamente às exigências de organismos multilaterais, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) ou o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), entre outros, que recomendam a elevação dos índices de escolaridade em países pobres com fomento à iniciativa privada. Estas recomendações se dão de forma direta, como no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) ou de forma indireta, na exigência de obtenção de superávits financeiros nas contas dos países endividados, a fim de fazer frente ao pagamento de juros da dívida externa.

Desta forma, como afirmam Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 127): “O Prouni seria um exemplo, dentre outros, do esforço em gastar menos para vender a imagem aos investidores externos de que a dívida do país é sustentável e de que não haverá calote”.

Além disso, seria uma forma de efetivar a acumulação capitalista no campo da educação, abrindo mão de uma função típica do Estado em

detrimento da iniciativa capitalista. Ainda segundo Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 127): “[...] o Prouni representa a retomada de uma tradição de políticas de renúncia fiscal que mais beneficiam o setor privado do que induzem políticas públicas democratizantes”.

Outro fato importante a ser levantado sobre o referido programa, é que, entre o envio do projeto de lei e a sua promulgação, diversas mudanças em seus fundamentos foram introduzidas, por forte pressão das instituições privadas, que fizeram valer seus interesses, meramente economicistas.

Uma das mudanças mais importantes foi a criação das bolsas parciais de 50% do valor da mensalidade, as quais visavam elevar os índices de ingresso no ensino superior privado. Ao mesmo tempo em que incentivava o ingresso, as exigências relativas à bolsa parcial acabam por dificultar a permanência dos estudantes no ensino superior, como afirmam Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 131):

A limitação das meias-bolsas reside no fato de que, caso seus beneficiários não paguem em dia a parte que lhes cabe, não podem renovar matrícula no semestre ou ano seguinte do curso (Art. 5º, Lei 9.870/99). Assim, a possibilidade de evasão aumenta. Por isso, o Prouni institui uma política de acesso, mas não de permanência na educação superior, na qual o estudante é tratado como consumidor e não como cidadão.

Em suma, o programa não funciona bem, nem como instrumento de democratização do acesso e permanência no ensino superior, pois não está preocupado com as outras necessidades do público envolvido no processo, tais como a vida familiar e a necessidade de trabalhar, tampouco funciona bem como programa assistencialista, pois delega à iniciativa privada a tarefa de manter o estudante no sistema, pelo interesse do lucro, mesmo que isto signifique a rotatividade dos estudantes, com entradas e saídas constantes.

Por tudo o que foi dito aqui, pode-se falar em frustração com relação às medidas adotadas pelo governo Lula no que tange à educação em geral e à educação profissional, em particular.

2.8 A trajetória da educação tecnológica no Brasil: preparando a mão-de-obra para o capital

Apesar de seu destaque pela forte expansão de que foi objeto desde a década de 1990, o surgimento do modelo de cursos superiores tecnológicos remonta aos anos da ditadura militar.

Na oportunidade das discussões realizadas, quando da implementação da Lei nº. 5.540/68, que efetivou a Reforma Universitária durante o regime militar, já se levantava a possibilidade de criação de cursos profissionais de curta duração, como estratégia do MEC (2002a, p.1) para atender áreas profissionais que dispensavam cursos de longa duração:

O anteprojeto de lei sobre organização e funcionamento do ensino superior, que redundou na reforma universitária implantada pela Lei Federal nº. 5.540/68, propunha a instalação e o funcionamento de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, ministrados em universidades e outros estabelecimentos de educação superior, ou mesmo “em estabelecimentos especialmente criados para esse fim”. A justificativa do grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto de lei era “cobrir áreas de formação profissional hoje inteiramente destinadas ou atendidas por graduados em cursos longos e dispendiosos”. Essas áreas profissionais não precisavam necessariamente ser atendidas por bacharéis, em cursos de longa duração. A saída era a oferta de cursos de menor duração, pós-secundários e intermediários em relação ao bacharelado.

Esses cursos profissionais de nível superior atendiam prontamente às necessidades de redução dos gastos do Estado com a educação universitária - que engloba as modalidades de ensino, pesquisa e extensão – criando uma nova possibilidade de obtenção da titulação de grau superior em cursos de menor duração, sem investimentos em pesquisa e, principalmente, menos dispendiosos.

Desta forma, encontrava-se uma alternativa para atender ao anseio da crescente classe média brasileira de ingressar na educação superior, vista como a porta de entrada para as funções “nobres” do mercado de trabalho.

Contudo, este ingresso se dava sem onerar ainda mais o Estado, dado que os investimentos na educação superior, de acordo com orientações do

Banco Mundial, passaram a ser vistos como elevados demais para países pobres como o Brasil.

Os cursos profissionais de curta duração, com status de nível superior, então, possibilitavam a obtenção de um título equivalente aos de bacharelado ou licenciatura, sem que seu egresso tivesse que permanecer em cursos considerados longos e dispendiosos.

Visto de outra forma, assim como a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, que havia sido imposta pela Lei nº. 5.692/71, a Reforma Universitária já buscava criar a possibilidade de terminalidade para a redução da frustração da classe média, tal como afirma Nonato (1986, p. 39):

A terminalidade seria a característica que um curso tem de dar aos seus concluintes um benefício imediato, que eles não colheriam se não os tivessem concluído. A frustração, em termos históricos, seria a conseqüência nefasta do antigo ensino médio, ramo secundário, produzido justamente pela ausência da terminalidade.

Neste caso, a terminalidade e a conseqüente redução da frustração já foram pensadas pelo legislador em 1968, ao criar a possibilidade de cursos tecnológicos de menor duração (e menor custo) que deveriam diminuir a demanda pelos cursos superiores universitários tradicionais.

No entanto, já na LDB de 1961, havia um artigo que abria a possibilidade de flexibilização do ensino superior. Segundo a Lei Federal nº. 4.024/61 (LDB) de 1961, em seu Art. 104:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal.

Com base na flexibilidade preconizada pela LDB é que a Diretoria de Assuntos Universitários sugere a criação dos cursos de engenharia de operação, os quais são aprovados através do Parecer nº. 60/63. Entre a criação dos cursos de engenharia de operações e a sua extinção, não

transcorreram mais que dez anos, de acordo com informações do MEC (2002a, p. 2):

Entre as causas do insucesso desse curso de engenharia de operação [...], costumam ser citadas duas principais. Uma, relacionada com o próprio currículo mínimo definido pelo Parecer CFE nº. 25/65, concebido como um currículo mínimo para atender a todas as áreas. Embora contemplasse componentes curriculares voltados para a elétrica e eletrônica, apresentava o perfil profissional de uma habilitação voltada principalmente para engenharia mecânica. A outra causa decorreu do corporativismo dos engenheiros, reagindo à denominação de engenheiro de operação para esses novos profissionais, alegando que a denominação geraria confusões e propiciaria abusos, em detrimento da qualidade dos serviços prestados.

Após esta fase, os cursos de engenharia de operações são renovados com a publicação do Decreto-Lei nº. 547/69, que autorizou novamente a organização e o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração pelas Escolas Técnicas Federais. Este ressurgimento dos cursos de curta duração foi fruto de recomendação direta dos organismos multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Também em 1969, é criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, que em 1973 passou se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Com a crescente necessidade, por parte do mercado, de profissionais com formação intermediária entre os engenheiros e os profissionais especializados é que, em 1970, o Estado de São Paulo, berço da industrialização brasileira, através do parecer CEE SP nº. 50/70, institui, como descrito por MEC (2002a, p. 3):

[...] o funcionamento dos primeiros cursos de tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, ressaltando que “(...) o tecnólogo virá preencher a lacuna geralmente existente entre o engenheiro e a mão-de-obra especializada (...) deverá saber resolver problemas específicos e de aplicação imediata ligados à vida industrial...” e que “vem a ser uma espécie de ligação do engenheiro e do cientista com o trabalhador especializado (...) e está muito mais interessado na aplicação prática da teoria e princípios, do que no desenvolvimento dos mesmos (...)”

Mesmo com a crescente demanda por profissionais com nível de formação intermediária, os cursos de engenharia de operações continuaram a não ser bem absorvidos pelo mercado e tiveram sua extinção definitiva em 1977, através da Resolução CFE nº. 05/77, que revogou o currículo mínimo desta modalidade de curso e estabeleceu a data limite de 01/01/1979 para o fim dos vestibulares destes mesmos cursos.

O fato objetivo, no entanto, é que os custos dos cursos superiores universitários eram cada vez maiores e o anseio da classe média pelo ingresso nesta modalidade de curso criava uma pressão sobre o sistema, que os governos da ditadura não estavam dispostos a aceitar. Fazia-se necessária a criação de alternativas ao modelo universitário, que, como dito anteriormente, conferissem terminalidade e reduzissem a frustração dos egressos. Desta forma, de acordo com MEC (2002a, p. 3):

As questões relativas aos cursos superiores de tecnologia, em particular, e dos cursos de curta duração, de maneira geral, foram muito discutidas no início da década de setenta, principalmente a partir da promulgação da Lei Federal nº. 5.692/71 que, alterando a Lei Federal nº. 4.024/61, instituiu a profissionalização obrigatória no nível de ensino de 2º grau, hoje ensino médio. O Projeto nº. 19 do Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1972/1974 previa incentivo especial para os cursos de nível superior de curta duração, no contexto e no espírito da reforma universitária e dos acordos do MEC/USAID/BIRD.

Em outras palavras, a idéia era, em parceria com organismos internacionais representantes dos países desenvolvidos, buscar formas menos onerosas e de cunho utilitarista, a fim de formar, com uma boa relação custo/benefício, a mão-de-obra especializada e barata que o capital demandava naquele momento. Por conta desta preocupação em criar cursos tecnológicos, entre os anos de 1973 a 1975 foram criados 28 cursos em diferentes áreas do conhecimento em todo o Brasil.

Desde seu surgimento, os cursos superiores de tecnologia procuram implementar uma educação profissional voltada diretamente para as demandas específicas do sistema produtivo, reduzindo a educação profissional tecnológica a uma educação utilitarista, em detrimento de uma educação tecnológica que tome o trabalho como princípio educativo. Seguindo este

raciocínio reducionista, o MEC (2002a, p. 4), através do Projeto Setorial nº. 15, entre os anos de 1975 a 1979, empenha-se:

[...] não apenas no que se refere à criação e implantação de novos cursos superiores de tecnologia, mas, principalmente, no incentivo à criação de melhores condições de funcionamento dos mesmos, recomendando-se às instituições que ofereciam esses cursos superiores de tecnologia que buscassem estreitar a aproximação com o mundo empresarial; a realização de uma rigorosa pesquisa de mercado de trabalho; a implantação dos cursos apenas em áreas profissionais demandadas pelas empresas, com número de vagas fixado de acordo com as condições existentes no estabelecimento de ensino e conforme a capacidade de absorção dos formandos pelo mercado de trabalho; a diminuição do número de vagas e a desativação dos cursos quando houvesse saturação de profissionais no mercado regional; bem como corpo docente, equipe de laboratoristas e de instrutores das disciplinas profissionalizantes, de preferência, aproveitados dentre profissionais das próprias empresas.

Todavia, a primeira vez que os cursos superiores de tecnologia ganharam esta denominação e seus diplomados receberam a titulação de “tecnólogos” foi a partir do parecer CFE nº. 1.060/73.

O preconceito do mercado com os egressos dos cursos tecnológicos e, principalmente, a resistência dos engenheiros formados em cursos de graduação tradicionais em aceitar a igualdade de status com os formados em cursos tecnológicos fez com quem, em 1979, estudantes de escolas técnicas de São Paulo e Sorocaba entrassem em greve, reivindicando a transformação destes em cursos de engenharia industrial.

Em busca da consolidação dos cursos superiores de tecnologia e da profissão de tecnólogo, a Classificação Brasileira de Ocupações passou a listar esta profissão, descrevendo assim suas funções:

O cargo de tecnólogo aparece caracterizado na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) sob o código CBO nº. 0.029.90 [...] inclui o exercício profissional do tecnólogo, formado em curso superior de nível tecnológico, com atribuições tais como, planejar serviços e implementar atividades, administrar e gerenciar recursos, promover mudanças tecnológicas, aprimorar condições de segurança, qualidade, saúde e meio ambiente. (MEC 2002a, p. 5):

Na década de 1980, os cursos superiores de tecnologia permaneceram como modalidade de curso de nível superior, mas sua demanda era reduzida,

apesar de sua forte ligação com o mercado de trabalho. Um fato importante desta década foi a autorização dada pelo Decreto Federal nº. 97.333/88, de 22/12/88, o qual permitia o funcionamento do primeiro curso tecnológico de hotelaria, ofertado pelo SENAC, no estado de São Paulo, na capital paulista e em um Hotel-escola em Águas de São Pedro.

Mais recentemente, a partir da década de 1990, os cursos superiores de tecnologia ganharam novo impulso com a expansão do ensino superior privado e com o incentivo a novos formatos de instituições de ensino superior, bem como de novas modalidades de curso, tais como os cursos seqüenciais.

Os mais importantes documentos legais desta fase são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 e o Decreto nº. 5.154/04, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394/96. O referido Decreto reza que:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:
I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
II - educação profissional técnica de nível médio; e
III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Assim, tanto a LDB de 1996, como o Decreto nº. 5.154/04 deram nova força à criação e expansão dos cursos superiores de tecnologia, atendendo às demandas do mercado de trabalho e sob a política neoliberal do governo de Cardoso (1995-2002), que procurou adaptar as leis brasileiras às recomendações dos organismos multilaterais, com vistas a criar, no Brasil, um sistema educacional superior conduzido pela iniciativa privada, e por cursos superiores de curta duração, focados nas demandas dos setores da indústria e de serviços.

A fim de orientar a criação das nomenclaturas, cargas horárias e infra-estruturas mínimas para cada um dos cursos superiores de tecnologia, o Ministério da Educação (MEC), instituiu, em junho de 2006, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Segundo o MEC (2006, p. 141), este Catálogo:

É um documento, direcionado a alunos, instituições de ensino superior, sistemas de ensino e público em geral, que reúne denominações de cursos superiores de tecnologia consolidadas, descrições sintéticas do perfil do egresso, carga horária mínima estabelecida e infra-estrutura recomendada para o funcionamento desses cursos. Iniciativa inédita no País, o Catálogo visa consolidar denominações e instituir referenciais unitários sobre cursos superiores de tecnologia capazes de balizar os processos administrativos de regulação e as políticas e procedimentos de avaliação dos mesmos, razão pela qual contribui para uma maior visibilidade e o reconhecimento público e social dessas graduações.

Na época de sua criação, o documento possuía 96 diferentes denominações de cursos de graduação tecnológica divididos em 10 diferentes eixos tecnológicos. Atualmente são 98 cursos superiores tecnológicos que compõem o documento. De acordo com MEC (2006, p. 141):

[...] o curso superior de tecnologia é um curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, com vistas ao desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico.

Os cursos tecnológicos, atualmente, podem ser freqüentados por pessoas que tenham concluído o ensino médio, ou equivalente, e que tenham sido classificados em processo seletivo para ingresso no ensino superior.

A graduação tecnológica confere aos diplomados o título de tecnólogo e tem como objetivo, segundo o MEC (2006, p. 141): “formar profissionais voltados para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços”.

No entanto, o que vêm acontecendo é a criação de cursos de menor duração, voltados para demandas pontuais e específicas do mercado de trabalho que em nada contribuem para atingir o objetivo de formar pessoas capazes de inovar nas ciências e na tecnologia. Ao contrário, acabam por formar mão-de-obra em massa para atividades que não requerem conhecimento conceitual aprofundado.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E POLITECNIA: UM CAMINHO RUMO À EMANCIPAÇÃO.

Após a contextualização social, política e econômica feita no Capítulo 1, a qual permitiu entender os movimentos contraditórios do capitalismo na busca pela manutenção da exploração da força de trabalho, bem como a reconstrução da trajetória histórica da educação profissional no Brasil, apresentada no Capítulo 2, que procurou demonstrar como as políticas educacionais do país vêm sendo influenciadas, de forma decisiva, pelos interesses capitalistas, o Capítulo 3 tem como objetivo apresentar as possibilidades que se abrem para a construção de uma educação profissional emancipadora, baseada na educação para a resistência e a contradição.

Em meio a um contexto social e econômico cada vez mais impositivo do sistema capitalista como única forma de produção e reprodução da vida humana, busca-se encontrar formas alternativas de organizar a educação profissional no Brasil de modo a possibilitar uma ruptura com a visão da classe dominante e, por conseguinte, com a política educacional dualista e reducionista em vigor.

A educação profissional no Brasil vem sendo compreendida, ao longo dos anos, como um ramo de menor importância, destinado aos órfãos, aos desocupados ou filhos dos trabalhadores, enquanto a educação propedêutica, calcada num ensino mais teórico, vem sendo entendida como formadora da classe dominante, ou seja, daqueles que irão trabalhar nas atividades de concepção. Assim, vem-se negando ao trabalhador o acesso a uma educação integral, que tome o trabalho como princípio educativo e que lhe permita a

retomada do domínio sobre a construção de sua vida profissional, social e material.

Esta educação pode ser classificada de reducionista, pois a visão capitalista-burguesa de educação profissional a reduz a um mero adestramento de trabalhadores para o trabalho nas organizações, em tarefas divididas e simplificadas, que lhes tiram o domínio sobre a técnica e a ciência e os subordina ao ritmo das máquinas. Desta forma, falar em educação profissional num contexto de produção capitalista, muitas vezes significa, apenas, uma mera transmissão de conhecimentos básicos, que em nada contribuem para emancipar o trabalhador da exploração à qual vêm sendo submetido, impossibilitando-o de crescer como profissional e como pessoa.

No capitalismo o trabalhador é transformado em fator de produção e toda a educação que a ele se possa oferecer só têm sentido se for capaz de elevar as taxas de produtividade e o lucro do capitalista. Isto por que, neste sistema, educação serve apenas para formar mão-de-obra rentável e, portanto, interessa-lhe formar seres manietados, empobrecidos na sua capacidade de autodireção e autoconstrução. Muito menos lhe interessa que saibam lutar por seus direitos e que busquem um sistema produtivo menos injusto.

Com o advento da automatização dos sistemas produtivos, a implantação dos círculos de controle da qualidade e a conseqüente mudança na forma de atuação do trabalhador, que cada vez mais atua diretamente no sistema produtivo, tomando decisões e buscando alternativas no trabalho em equipe para a elevação da produtividade da empresa, fala-se na retomada do controle do conhecimento pelo trabalhador.

O novo paradigma produtivo do sistema capitalista se apresentou com várias denominações: terceira revolução industrial, toyotismo ou automação flexível. Não importa o nome que se dê, o fato é que a flexibilização da produção, em contraposição ao sistema rígido do taylorismo/fordismo, vem exigindo cada vez mais diferentes habilidades do trabalhador, pressionando-o cada vez mais no sentido de elevar a produtividade. Por outro lado, graças à microinformática, transformando trabalho vivo (trabalhador) em trabalho morto

(máquinas e softwares), reduz drasticamente os postos de trabalho disponíveis e, portanto, a exigência de níveis de formação cada vez mais aprimorados.

A armadilha preparada com essa mudança do paradigma produtivo está na falsa impressão de, finalmente, se ter levado o trabalhador ao comando do processo de produção. Fala-se do seu renascimento, alardeia-se uma era do conhecimento, da existência de um capital intelectual, numa retórica ideologicamente alinhada com os preceitos do neoliberalismo e da teoria do capital humano que exacerbam a individualidade e a competição e “elevam” o trabalhador à categoria de capitalista, proprietário do capital “conhecimento”.

Na verdade, o que se observa são mudanças que o sistema capitalista, a si mesmo impõe, no sentido de preservar-se, jamais de superar-se. Então, no capitalismo o trabalhador é explorado pelo proprietário dos meios de produção, qualquer que seja a época e o nome que se dê a este fato, o que acontece é apenas uma nova versão da relação de explorador e explorado. Se continuar prevalecendo a relação de exploração, não se pode falar em renascimento de quem quer que seja. Esta relação se sustenta, ao contrário, no confronto de forças desiguais mascaradas por uma ideologia que minimiza seus efeitos, mas não os supera.

Assim, na forma como a educação é apresentada pelos orgânicos do capitalismo, ela surge como a panacéia destes tempos. A crescente elevação das taxas de desemprego, a falácia da empregabilidade, a superação das relações injustas, todos estes são problemas cuja solução é delegada ao processo educativo.

Se alguém não tem emprego ou “empregabilidade”, se os trabalhadores cada vez mais vêem seus direitos sendo corroídos pelo capitalismo neoliberal, querem que se acredite que tudo isso é culpa da falta de educação para o mercado e não fruto das relações sociais injustas que acabam, inclusive, por determinar a dualidade estrutural da sociedade refletida em uma educação diferenciada de acordo com a classe social do estudante.

Faz-se necessário, então, entender a educação como fonte de emancipação do ser humano e da sociedade, mas somente em um modelo de resistência e superação do sistema capitalista. Esta superação implica no

esclarecimento do indivíduo, na busca de alternativas econômicas que eliminem a relação entre proprietário dos meios de produção e trabalhador e apresentem relações mais igualitárias e democráticas. Estas mudanças, no entanto, não ocorrem sem que se aplique esforço e tempo destinados à sua superação.

3.1 Conceituando a emancipação

Antes que se inicie o desenvolvimento da idéia de uma educação emancipadora, faz-se importante conceituar o termo. Sabe-se, de antemão, que não existe um consenso sobre o conceito de emancipação, nem se é capaz de libertar o indivíduo e a sociedade a que pertence da alienação e da repressão, mas, ainda assim, é preciso buscar esclarecimento sobre o que ela é e sobre quais os seus limites.

Segundo Pizzi (2005, p. 4), o termo emancipação origina-se:

[...] do latim *emancipare* e significa declarar alguém como independente, ou seja, representa o processo histórico, ideológico, educativo e formativo de emancipar indivíduos, grupos sociais e países da tutela política, econômica, cultural ou ideológica. Sua meta é a autodeterminação do sujeito, ou seja, “a liberdade política, jurídica, econômica e social, garantindo seus direitos fundamentais, sua participação na vida política, a igualdade de oportunidades e o livre acesso à educação e ao trabalho”.

A emancipação, neste sentido é a libertação por parte do indivíduo e do grupo social da tutela de um ente maior, que determina de forma repressora seus caminhos e, conseqüentemente, seus pensamentos e atitudes. Ela pressupõe a liberdade do ser para tomar decisões e produzir a sua vida.

Na fase iluminista, do século XVIII, o conceito de emancipação esteve intimamente ligado à idéia de liberdade individual. O momento histórico do Iluminismo foi marcado pelo renascimento das artes e o surgimento das ciências, as quais se constituíam na única forma real de libertação do homem

do mundo metafísico e seu ingresso no mundo da “verdade”. A racionalidade era a ponte que conduzia da dependência à liberdade.

Neste sentido, um mundo de indivíduos livres e emancipados era condição indispensável para a confirmação do projeto iluminista e da ideologia liberal sustentada pela recém surgida burguesia. Com o aparecimento de uma nova organização social, na qual a burguesia exerceu papel fundamental, fazia-se necessário um novo ideário, de liberdade e igualdade, que rompesse definitivamente com o regime feudal e que justificasse as desigualdades entre os homens, agora resultantes de uma ação livre e individual. Sair da dependência e emancipar-se era conseqüência de uma vontade individual de libertar-se.

Portanto, o que se viu, no liberalismo burguês foi que o projeto da Revolução Francesa, de liberdade, igualdade e fraternidade, ficou restrito aos integrantes da nova classe dominante. Em outras palavras, só era livre e igual aquele que tivesse condições materiais de sê-lo. Para a maioria da população, destituída dos meios de vida, o exercício da cidadania de forma livre submetia-se à necessidade.

Na teoria marxista, a emancipação é um projeto coletivo, só possível de ser alcançado quando todos os seres humanos, coletivamente, puderem exercer seu direito de se desenvolver. Para Marx (1978 apud BOTTOMORE, 1997, p. 124) “Dentro da comunidade terá cada indivíduo os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos”.

A idéia de emancipação marxista é antes uma emancipação humana de forma geral e irrestrita, dado que prescinde completamente de quaisquer controles vindos de uma classe social para com as outras. Para concretizar a idéia de uma comunidade na qual cada um de seus integrantes tenha os meios de se desenvolver plenamente, em todas as suas dimensões, então este grupo social não pode estar sob o domínio deste ou daquele grupo.

Além disso, as relações injustas de produção e apropriação da riqueza, típicas do sistema capitalista, são incompatíveis com este projeto de emancipação, dado que são incompatíveis com a liberdade, a necessidade e a dependência. Assim como esclarece Feitoza (2007, p.2):

Para Marx, emancipação difere da perspectiva liberal, para a qual liberdade significa ausência de coerção e ação individual. No marxismo, ser livre é ser autodeterminado, com base no que também propuseram Spinoza, Rousseau, Kant e Hegel. Há, portanto, uma relação direta entre liberdade e emancipação, pois, para os marxistas, a emancipação se dá quando vão sendo eliminados os obstáculos à liberdade, pela associação entre homens e mulheres.

Não é preciso se deter muito no conceito marxista para compreender que, para ele, capitalismo e emancipação, ao contrário do projeto burguês de liberdade, são incompatíveis. A emancipação é resultado da superação do modo capitalista de produção, uma vez que este sistema se sustenta na exploração do trabalhador e na apropriação privada das riquezas produzidas coletivamente.

Mas, se a emancipação humana em geral só pode ser alcançada fora do sistema capitalista de produção, como falar neste conceito em um mundo cada vez mais envolvido por este modo de produção? A princípio, falar em superação do capitalismo como condição para a emancipação pode ser um projeto distante o suficiente da vida cotidiana das pessoas, a ponto de gerar o conformismo e a letargia.

O que se deve ter em mente é que, mesmo no contexto alienante do capitalismo, pode ser possível a construção de uma sociedade que busca a emancipação pela conscientização individual e coletiva sobre os meios de exploração e de alienação. Sobre isso, Adorno (1995) é enfático em dizer que a emancipação é um projeto que só pode ser alcançado se aqueles que estão comprometidos com a sua realização praticarem uma educação voltada para contradição e para a resistência.

Também, neste sentido, recentemente Santos (2005b) vem ressaltando que se faz necessário, em um momento de hegemonia capitalista, nunca antes vista na história da humanidade, um processo de resistência local, capaz de gerar a emancipação social pela criação de condições de produção e apropriação da riqueza mais democráticas e solidárias. Assim, para este autor, a emancipação é um processo que se constrói de dentro para fora do sistema capitalista.

Em suma, a questão da emancipação e, conseqüentemente, o conceito de emancipação suscita invariavelmente o debate e a profusão de idéias. De um lado o ideal burguês de individualismo e da propriedade privada sustenta a emancipação justamente na posse e usufruto dos meios de produção. Só é emancipado quem é proprietário e quem usa a razão. Na perspectiva marxista, a emancipação, pelo contrário, só é alcançada fora do capitalismo, coletivamente e não individualmente.

No meio destes dois projetos antagônicos vêm surgindo propostas de emancipação que, se acontecem em meio ao contexto do modo capitalista de produção, também são capazes de apontar caminhos reais e factíveis para a lenta construção da superação das relações de exploração, alimentado a esperança de uma real emancipação.

3.2 Esclarecimento: um caminho para a emancipação.

Tida como a forma encontrada pelo ser humano para transmitir às novas gerações os conceitos científicos e a cultura elaborados pelas gerações anteriores, a educação formal, na concepção de Adorno (1995, p. 141), pode constituir uma forma de “produção de uma consciência verdadeira”.

Desta forma, a educação não seria vista como a modelagem das pessoas, visando a sua adaptação a um contexto social. Ao contrário, a educação deve apresentar-se como fator de emancipação, na medida em que esclarece o indivíduo de suas capacidades e de sua condição e o eleva à condição de ser ativo na luta por seus direitos universais, dentre eles, o de se expressar livremente em uma democracia.

Todavia, as condições da produção capitalista e seu prevaletimento sobre outras formas de produção não capitalistas vêm impondo às pessoas uma realidade em que o trabalhador é separado de seu trabalho para, logo em seguida, ser obrigado a vender sua força produtiva a um capitalista que lhe nega o domínio integral do processo. Essa condição impõe ao ato educativo a

função de ferramenta de adaptação dos indivíduos a esta realidade, tida como insuperável.

Para Adorno (1903-1969), no entanto, a emancipação se dá por meio do esclarecimento do indivíduo, ou seja, a emancipação, inicialmente nesta concepção, parte do individual para o social, enquanto permite o cidadão em processo, romper com as estruturas que lhe impõem a alienação.

No desenvolvimento do seu trabalho, Adorno remete-se a Kant (1724-1804), para trilhar os primeiros passos rumo ao estabelecimento de uma relação entre educação e emancipação através do esclarecimento, que o filósofo define assim:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* [Ousar saber] Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. (KANT, I.; In: FERNANDES, F., 1974).

Para Kant (1724-1804), esclarecer-se é sair de uma condição de dependência consciente e consentida de um grupo de pessoas para com outras. Para ele, esta dependência, muitas vezes cômoda, permite que um grupo reduzido de pessoas se mantenha no comando da massa.

A partir deste ponto é que Adorno desenvolve seu estudo sobre a emancipação e a relaciona a uma condição de esclarecimento do indivíduo, que deve ter papel ativo e corajoso na busca de sua liberdade de pensar e de agir, para que assim possa, de fato, tornar-se emancipado. Por isso, Adorno (1995, p. 180), estabelece uma relação estreita entre autonomia e emancipação quando afirma que: “[...] a emancipação precisa ser acompanhada de certa firmeza do eu [...]”.

O contexto social, político e econômico, dominado pelo sistema capitalista impõe severas condições que dificultam sobremaneira a adoção efetiva de ações para a construção de uma educação realmente emancipadora. Como se pode falar em emancipação quando os trabalhadores são submetidos

ao autoritarismo do capital dentro das empresas hierarquizadas? Como se pode falar em emancipação quando a grande parte da sociedade deve se submeter a condições aviltantes de trabalho em nome de sua mera sobrevivência? Certamente essas questões apresentam as contradições impostas a qualquer tentativa de implantação de uma educação para o esclarecimento e para a emancipação.

Preocupado com este contexto inibidor do crescimento pessoal e social do trabalhador, Adorno (1995, p. 181), chama a atenção para as dificuldades desse processo quando adverte:

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo.

Ao mesmo tempo em que emergem as dificuldades impostas pelo meio estruturante da vida, importa não se perder a compreensão de que, apesar das dificuldades impostas por este contexto, a busca pela emancipação através do esclarecimento não só é possível de ser realizada, como é viável. Na expressão de Adorno (1995, p. 183):

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma **educação para a contradição e para a resistência**. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes. [...]. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado.

O movimento que se apresenta para a educação neste sentido pode agir ao mesmo tempo, em duas frentes. Aqui como instrumento de adaptação dos indivíduos ao contexto social por um lado e, por outro lado, fazer resistência às injustiças e às formas alienantes de trabalho e de convívio social. Disso

resultará um desequilíbrio entre esta dupla função da educação: adaptar e contradizer, ao mesmo tempo.

O contexto, por si só, impõe à sociedade condições de adaptação forçada. As pessoas devem se enquadrar dentro dos preceitos do capitalismo sob pena de não construírem para suas vidas nada mais que a miséria. Todo o ambiente parece levar as pessoas a um processo adaptativo que, em última instância, não é resultado de uma livre escolha.

Desta forma é que, definitivamente, a educação emancipadora deverá ser uma educação para a resistência e para a contradição, dado que a adaptação já ocorre em todos os outros âmbitos da vida humana. Esta resistência no ato educativo deve se dar não só pelo esclarecimento do indivíduo, mas também pelo compromisso com a transformação que levará os indivíduos e grupos a se organizarem para vencer as dificuldades.

3.3 A produção não capitalista: alternativas para a emancipação do trabalhador.

Uma das formas mais efetivas de buscar a emancipação social, em especial, da classe trabalhadora, consiste em criar e implementar formas de produção que não estejam alicerçadas na relação injusta entre os proprietários dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho, os trabalhadores. Sobre esta luta pela mudança das condições estruturantes, que não é fácil de realizar, impõe-se uma luta consistente, tal como propõe Saviani (2003, p. 132): “Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente”.

Desta forma, uma das dimensões fundamentais da construção de uma sociedade e de uma educação emancipadoras dos seres humanos que dela participam consiste na criação, dentro de um conjunto de possibilidades concretas e dentro do contexto mesmo do sistema capitalista, de alternativas não capitalistas de produção da vida material e da construção de novas

relações sociais não baseadas na competição, no individualismo e na exploração de uma classe sobre outra.

A possibilidade de criar formas contra-hegemônicas de produção da vida material, além de oferecer alternativas de exercício do trabalho sem as condições estabelecidas pelo capitalismo, traz consigo a semente de uma relação mais solidária e cooperativa entre seus participantes e apresenta a possibilidade de mudanças reais no sistema educacional, uma vez que se criam alternativas viáveis fora do capitalismo para os trabalhadores.

De acordo com Santos (2005b, p. 24):

No início do século XXI, a tarefa de pensar e lutar por alternativas econômicas e sociais é particularmente urgente por duas razões relacionadas entre si. Em primeiro lugar, vivemos em uma época em que a idéia de que não há alternativas ao capitalismo conseguiu um nível de aceitação que provavelmente não tem precedentes na história do capitalismo mundial. [...] Em segundo lugar, a reinvenção de formas econômicas alternativas é urgente porque, em contraste com os séculos XIX e XX, no início do novo milênio a alternativa sistêmica ao capitalismo representada pelas economias socialistas centralizadas não é viável nem desejável.

De fato, após a queda do muro de Berlim (1989), que para muitos marcou a derrocada das economias socialistas centralizadas do leste europeu, a idéia de que o capitalismo havia “vencido” e de que não haveria a possibilidade de construção de um sistema produtivo alternativo passou a tomar corpo.

O renascimento da economia liberal, agora sob a denominação de neoliberalismo, baseada no individualismo, na meritocracia e na redução dos direitos dos trabalhadores, associado à derrocada das economias socialistas na segunda metade do século XX, impôs a condição aparentemente inquestionável de que o que vêm ocorrendo nada mais é que a afirmação do sistema capitalista como única e melhor forma de produção e distribuição de riquezas nesta sociedade.

Os fatos, no entanto, mostram que a exacerbação do individualismo e da competição, bem como a globalização da economia e a nova divisão internacional do trabalho, longe de serem formas igualitárias de produção e distribuição da riqueza têm, na verdade, elevado de forma drástica os níveis de

desemprego ou subemprego no interior dos países, em especial nos subdesenvolvidos, como o Brasil, e aumentado a distância nos níveis de desenvolvimento entre os países, externamente.

Ao mesmo tempo em que os países desenvolvidos do capitalismo mundial se reúnem anualmente em Davos (2006), Suíça, para discutir novas formas de manutenção das relações de poder vigentes, operadas comercialmente através da Organização Mundial do Comércio (OMC), os países periféricos do capitalismo como Brasil e Índia, entre tantos outros, vêm buscando formas alternativas de implementação de uma globalização contra-hegemônica, como as que foram discutidas nas diversas edições do Fórum Social Mundial (2001), em Porto Alegre.

A questão é buscar, dentro da realidade atual, formas possíveis de serem executadas e que, efetivamente apontem para uma mudança de rumos da globalização imposta pelos países desenvolvidos, sobre o que Santos (2005b, p. 24), afirma:

Uma vez que a globalização neoliberal foi eficazmente posta em causa por múltiplos movimentos e organizações, uma das tarefas urgentes consiste em formular alternativas econômicas concretas que sejam ao mesmo tempo emancipatórias e viáveis e que, por isso, dêem conteúdo específico às propostas por uma globalização contra-hegemônica. [...] O que se pretende, então, é centrar a atenção simultaneamente na viabilidade e no potencial emancipatório das múltiplas alternativas que têm sido formuladas e praticadas um pouco por todo o mundo e que representam formas de organização econômica baseadas na igualdade, na solidariedade e na proteção do meio ambiente.

As alternativas de produção não capitalistas podem ser chamadas de emancipatórias, pois buscam romper com aquilo que o capitalismo traz de aviltante. Ao transformar trabalho em mercadoria e assim potencializar apenas uma classe social, a proprietária dos meios de produção, este sistema, ao mesmo tempo em que condena milhões de pessoas a viverem no “reino da necessidade”, esperando encontrar alguém que lhes compre a força de trabalho, permite a apropriação privada das riquezas produzidas coletivamente, o sistema capitalista potencializa a acumulação e a concentração da riqueza nas mãos de poucos.

Ainda que pareça contraditório falar em emancipação neste sistema que, em sua essência, sobrevive graças à ausência desta emancipação, não cabe por parte dos agentes sociais acomodarem-se ou desistirem, principalmente em tempos de renascimento do liberalismo econômico, visto que a tentativa de romper com o sistema capitalista ocorrerá num processo longo e contínuo. O próprio sistema capitalista, até chegar a hegemônico, foi gestado no seio da sociedade feudal por aproximadamente seiscentos anos.

A análise das contradições estruturais e conjunturais do capitalismo, portanto, permitirá vislumbrar alternativas mais solidárias e igualitárias de construção da vida humana. O capitalismo, como sustenta Santos (2005b, p. 28), traz consigo características negativas que são suficientes para que se pense em sua superação, tais como:

Em primeiro lugar, o capitalismo produz sistematicamente desigualdades de recursos e de poder [...]. As mesmas condições que tornam possível a acumulação geram desigualdades dramáticas entre classes sociais, no interior de cada país, e entre países, no sistema mundial. [...] Em segundo lugar, as relações de concorrência exigidas pelo mercado capitalista produzem formas de sociabilidade empobrecida, baseada no benefício pessoal em lugar de na solidariedade. [...] Em terceiro lugar, a exploração crescente dos recursos naturais em nível global põe em perigo as condições físicas devida na Terra.

Na tentativa de romper com essas características inerentes ao capitalismo, diversos movimentos sociais vêm propondo e implementando novas formas de lidar com o mundo e com a produção da vida material das pessoas, o que abre perspectivas promissoras de ruptura com o sistema vigente.

Movimentos ecológicos buscam alertar para a degradação da natureza, que em última instância é o substrato indispensável para a vida humana, buscam formas alternativas de produção sustentável. Os movimentos feministas, por sua vez, vêm alertando para a exploração do trabalho da mulher e sua inserção no mercado de trabalho como mão-de-obra barata. Outros movimentos buscam criar formas de remuneração que tornem o trabalhador menos dependente do trabalho assalariado, tais como as cooperativas, em que todos os participantes possuem os mesmos direitos e deveres frente ao grupo.

Além disso, novas formas de pensar e realizar o trabalho humano, dentro de preceitos de igualdade, solidariedade e respeito à natureza, também favorecem o estabelecimento de novas formas de interação social, não mais calcadas no egoísmo, na competição e no medo.

Porém, o fato de se buscar alternativas ao capitalismo hegemônico que não rompem frontalmente com sua estrutura ou que, muitas vezes são até compatíveis com uma economia de mercado não devem ser vistos como reformistas ou acomodativas, pois, segundo Santos (2005b, p. 31):

[...] ao encarar valores e formas de organização opostas aos do capitalismo, as alternativas econômicas geram dois efeitos de alto conteúdo emancipador. Em primeiro lugar, no nível individual implicam frequentemente mudanças fundamentais nas condições de vida dos seus atores, como mostram os estudos sobre a transformação da situação dos coletores e recicladores de lixo na Índia e na Colômbia [...]. Em segundo lugar, no nível social a difusão de experiências bem-sucedidas implica a ampliação dos campos sociais em que operam valores e formas de organização não capitalistas.

De qualquer forma, ao se estabelecerem outras formas de trabalho não baseadas nas relações de exploração e de alienação pode-se supor que tais ações abram um campo de ação com características emancipadoras, ao permitir que novas formas de sociabilidade se estabeleçam e, assim, o ser humano e o trabalhador, portanto, deixem de ser vistos como mercadoria privilegiada na multiplicação da mais-valia pelo capital.

3.4 Emancipação e a questão da técnica: o trabalho que liberta

Sem dúvida, a questão do domínio da técnica constitui-se num ponto fundamental para a discussão da emancipação humana. Isso porque, ao longo da história da humanidade, o domínio das diversas tecnologias de produção da vida material tem se mostrado como estratégia da manutenção de determinadas condições de exploração de alguns grupos sociais, que têm o domínio da técnica que, por sua vez, se vêem impossibilitados de dominá-la por completo.

Se o trabalho é visto como a forma humana de intervenção sobre a natureza para a criação de sua vida material condicionado às especificidades de cada grupo social, então, a cada um desses grupos corresponde uma gama de tecnologias e de técnicas criadas para facilitar a relação de cada grupo com o meio exterior, que lhe corresponda. A técnica é a materialização do trabalho em forma de processos, instrumentos e máquinas que, em última instância, devem permitir que o trabalho seja eficaz e que o tempo livre, resultante desta eficácia, se reverta no lócus de interação entre os diversos seres humanos de um mesmo grupo social.

A técnica, então, surge como uma forma de liberar o homem não só da necessidade de atuar diretamente com sua força sobre o meio, mas de criar-lhe oportunidades de construir sua vida social e material com o apoio do instrumental provido por ela. Isso seria de todo verdade se fossem desconsideradas as relações sociais de exploração.

Porém, se se considerar uma sociedade que vive da produção capitalista de mercadorias, a técnica ganha a função de multiplicadora dos lucros do proprietário dos meios de produção vez que a eficácia que lhe é inerente, se mostra capaz de tornar melhor o processo de produção de mercadorias. Ao capitalista interessa não a qualidade do trabalho, mas a organização do processo produtivo, assim como constata Castoriadis (1987, p. 321):

[...] muito cedo, a evolução da tecnologia capitalista e sua aplicação na produção orientam-se numa direção bem definida: suprimir o papel humano do homem na produção, eliminar o mais possível os produtores do processo de produção. Que o preço do salário seja alto ou baixo a direção da firma capitalista escolherá sempre, se puder, o procedimento que assegure a maior independência do processo de produção em relação aos trabalhadores; ela quer depender das máquinas, não dos homens [...]

Com base nessa constatação, verifica-se que a classe trabalhadora, que é aquela que age diretamente sobre o meio para a conversão dos insumos em mercadorias comercializáveis, se vê excluída do processo de apropriação do conhecimento tecnológico que ela mesma foi capaz de gerar.

Dominar a tecnologia e a ciência no capitalismo, especialmente nos dias de hoje, em que a microeletrônica desempenha papel fundamental no processo

produtivo, é o mesmo que deter o poder de produzir novas e mais lucrativas mercadorias. Em outras palavras, dominar a técnica é deter poder sobre os demais.

A separação entre a concepção da ciência e da tecnologia, da utilização prática deste conhecimento é condição estratégica de sobrevivência da exploração do trabalhador por parte do capitalista, pois é assim que esta classe domina o conhecimento da técnica que será repassado de forma parcelar ao trabalhador, que não mais domina o trabalho de forma integral. O trabalhador produz sem, no entanto gozar os frutos desta produção.

Vista desta forma, a técnica não é algo neutro, que se justifica em si mesma, pois a própria criação das máquinas, por exemplo, resultantes de anos de acumulação de conhecimento sobre as formas de intervenção sobre a natureza e sobre a produção de bens úteis aos homens carregam em si o desejo do capitalista de se libertar da dependência do trabalhador. Em outras palavras, tais invenções técnicas são fruto de uma intencionalidade de dominação de uma classe sobre a outra e em nada se caracteriza como algo neutro em si mesmo.

Finalmente, é preciso esclarecer que o domínio da técnica e a sua produção devem ser socializados, devem ser repartidas de forma igualitária entre os atores que compõem o grupo social para que todos possam gozar os benefícios, mas também arcar com os malefícios que elas acarretam. Negar a um grupo social o domínio da técnica é o mesmo que condená-lo a uma condição de dependência infinita frente àqueles que a dominam.

Especialmente em tempos de aplicação cada vez mais intensa de conhecimentos abstratos nos processos produtivos, na forma de novas máquinas com alto grau de tecnologia da informação incorporado em si, oferecer uma educação profissional tecnicista e aligeirada ao trabalhador é o mesmo que condená-lo a permanecer no papel de explorado. Se, ao contrário, a educação profissional tomar como princípio educativo o trabalho concreto, além da cultura e da ciência, então se cria uma possibilidade real de emancipação humana através do processo educativo.

3.5 Trabalho como Princípio Educativo: uma possibilidade de emancipação do trabalhador.

Parece uma contradição falar em trabalho como forma de educar. Essa contradição se acentua quando a única idéia de que se tem notícia é a do trabalho no interior do sistema capitalista. Realizado sob as condições impostas pelos detentores dos meios de produção, quase sempre exploradora, esse trabalho se realiza mais por necessidade de sobrevivência de quem o realiza, do que como forma de geração de valores de uso úteis ao grupo social.

Como visto no primeiro capítulo, o conceito de trabalho no sistema capitalista não é a única forma de trabalho conhecida e praticada pelo homem. Tampouco é de todas, a sua a forma originária. Marx (1996, p. 297), ao analisar o processo do trabalho, o situa na relação homem e natureza, defendendo a ação humana no seu desenrolar:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Compreendido desta forma, o trabalho humano se define como uma mediação entre homem e a natureza em que o primeiro domina as forças do segundo em seu benefício e em benefício da sociedade. Como a relação é de mediação, ao mesmo tempo em que modifica a natureza, o homem modifica a si mesmo, pois seu aprendizado se dá nas relações materiais com este meio e com os outros homens.

Por outro lado, o trabalho se apresenta como a forma humana de relação com a natureza e se esta relação é a maneira encontrada para a transformação da natureza em meios de vida, então ele se apresenta como indispensável nesta sociedade em que todos deveriam ter acesso às suas mais diversas formas, pois isto é algo inerente ao ser humano e à sua vida. Com essa compreensão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 57) entendem que:

[...] é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma

condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e "educativo".

Porém, transformado em mercadoria no capitalismo, o trabalho humano ganha outra característica específica, a de ser mediado por determinado tipo de relação social. Esta relação social especificamente capitalista, na sociedade atual, transforma valores de uso em valores de troca, inclusive a força de trabalho e, principalmente ela. Portanto, ao ser transformado em mercadoria, o trabalhador passa a se submeter às leis do mercado e não ter mais o direito líquido e certo de trabalhar, mas depende de determinadas condições sociais e econômicas para fazê-lo.

No sistema capitalista de produção, o trabalho humano, que na sua essência se constitui como realização humana, passa a ser instrumento de reprodução do capital e de elevação da mais-valia. Não se pode, portanto, falar simplesmente em trabalho como princípio educativo, sem que se compreenda o que o trabalho assalariado representa dentro do sistema capitalista. Acerca disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 60), especificam as três categorias de direitos que devem ser mantidas, mas que o capitalismo não respeita:

O trabalho ou as atividades a que as pessoas se dedicam são formas de satisfazer as suas necessidades que, por sua vez, são os fundamentos dos direitos estabelecidos na vida em sociedade. Que direitos são estes? São os direitos de toda pessoa e alguns especiais, das crianças e dos jovens — direitos pelos quais os trabalhadores vêm lutando duramente nos últimos séculos. São os direitos civis ou individuais: direito à liberdade pessoal e à integridade física, à liberdade de palavra e de pensamento, direito à propriedade, ao trabalho e à justiça. São os direitos políticos, como o direito de participar do exercício do poder político como membro investido da autoridade política ou como eleitor. São os direitos sociais, como o direito ao bem estar econômico, ao trabalho, à moradia, à alimentação, ao vestuário, à saúde, à participação social e cultural, à educação e aos serviços sociais. Ora, o que presenciamos em nossa sociedade não é o compromisso básico e fundamental com esses direitos, não é o compromisso com o homem ou com a criança. Ou, em outros termos, o sujeito das relações sociais, em uma sociedade capitalista, não é o homem ou a criança. O sujeito é o mercado, é o capital. O grande sujeito é a acumulação do capital. O que nos permite entender as condições de extrema desigualdade social e de distribuição da riqueza, com as quais convivemos secularmente no Brasil.

Neste contexto, pois, a educação profissional não tem compromisso claro com a formação de pessoas solidárias, criativas e que lutem por direitos universais do ser humano como, por exemplo, o direito ao trabalho em condições dignas. Ao contrário, o que se verifica é a intenção de educar para a formação de mão-de-obra útil ao capital, e aí se esboça a educação profissional do ponto de vista do capitalista: formadora de uma mercadoria especial chamada trabalhador.

Vistos sob esta ótica, os cursos superiores de tecnologia demonstram certa coerência com o projeto de sociedade que impõe, cada vez mais, uma educação utilitarista, parcial e veloz para os trabalhadores e seus filhos, que devem ser moldados ao gosto do capitalista para exercer atividades específicas e semi-qualificadas. Faz sentido a criação de cursos de nível superior aligeirados, que desfazem o trinômio ensino, pesquisa e extensão uma vez que o compromisso do capital não é com o ser humano, visto de forma integral, mas com a relação mercadoria/trabalho. Essa sim, lhe é útil e servil.

Desta forma, pode-se concluir que existem relações de trabalho que, ao contrário de formar, deformam o espírito e o corpo humanos.

A educação profissional que ouse assumir o trabalho como princípio educativo deve compreendê-lo como essencialidade humana e não como mercadoria a ser negociada. Assim, pensará em formar seres humanos e não apenas mão-de-obra barata e mal paga.

A concepção de uma educação profissional integrada à educação básica deve ser compreendida como uma educação que tem como finalidade a construção de um ser humano e de uma sociedade que se vale da cultura, da ciência e do trabalho para a criação democrática de meios de vida.

A compreensão de que a realização humana se dá com a atuação concreta dos indivíduos junto à natureza, e a aplicação deste princípio ao ato educativo, então, permite falar que qualquer educação é educação profissional, pois todo e qualquer conteúdo terá a finalidade de preparar o ser humano para sua atuação nesta realidade.

Por isso, a educação unitária, que toma o trabalho em sua forma essencial como princípio educativo, apóia-se em três dimensões indissociáveis:

a ciência, a cultura e o trabalho. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 66), a relação entre o trabalho e a ciência se dá da seguinte forma :

O caráter teleológico (a definição de finalidades) da intervenção humana sobre o meio material diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. [...] o homem reproduz toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimento que, sistematizado sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.

Por sua vez, a dimensão cultural completa o processo de educação unitária, na medida em que a cultura vista como o conjunto de símbolos e de significados criados por um grupo social deve ser amplamente divulgada e democraticamente repartida, a fim de que todos os integrantes deste grupo social tenham liberdade e possibilidade de acesso aos mesmos bens culturais.

Em uma realidade em que se intensifica cada vez mais a agregação da ciência e da técnica aos sistemas produtivos, em que o mundo do trabalho se confunde com a vida fora dele, parece um equívoco admitir um sistema educativo que não agregue as três dimensões citadas anteriormente.

Pode-se dizer que uma educação profissional voltada especificamente para as demandas do mercado de trabalho capitalista constitui-se em manutenção da dualidade estrutural da sociedade brasileira, reproduzindo-a no âmbito escolar. Se, por outro lado, adota-se a educação unitária, então se busca a extinção da ruptura histórica entre pensadores e executores, ou entre a teoria e a prática.

Se o trabalho se apresenta como a forma humana de produzir e reproduzir sua vida material e se esta forma de trabalho é também a forma de elaborar conhecimentos científicos que são constantemente elaborados e modificados pelo ser humano, a fim de aperfeiçoar sua interação com a natureza, então a democratização do acesso ao conhecimento científico é condição necessária para a emancipação do trabalhador, uma vez que, conforme argumenta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 67):

[...] a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. A formação profissional, por sua vez, é

um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos.

Finalmente, a cultura definida como o conjunto de símbolos e significados de um grupo social específico em um dado momento histórico reflete os problemas, os anseios, as soluções, entre outras coisas, que caracterizam aquele grupo social e o diferenciam dos demais grupos em diferentes épocas. Desta forma, o acesso aos bens culturais por parte de todos os membros da sociedade representa a forma democrática de fazer com que todos tenham igual capacidade de participação ativa nesta sociedade.

Portanto, falar em um processo de educação profissional que crie condições objetivas para a emancipação do trabalhador requer falar em uma educação profissional que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 68):

[...] permita ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho. Trata-se de entender que, diferente do animal que vem regulado e programado por sua natureza — e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio —, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, pela cultura e pela linguagem, a sua própria existência. Sob esta concepção ontocriativa, o trabalho é entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana e constitui a sua especificidade. Por isso mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva.

Em um determinado grupo social, os indivíduos que o constituem, sem exceção, têm de construir a sua vida material, através da interação com a natureza, mediados pela ciência, pela cultura e pela tecnologia. Quaisquer ações que façam com que determinados componentes deste grupo dominem de forma privada as formas de interação do homem com a natureza serão ações que desequilibram a relação igualitária dos homens entre si e criam relações de poder e de dominação de uns sobre os outros.

No entanto, é preciso entender que a forma de trabalho conhecida e praticada atualmente, sob a ordem capitalista, não só não é a única forma de

construção da vida material como se dá de forma aviltante, sob a lógica da exploração de um grupo sobre outros. É preciso acreditar que, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 70):

Essa forma de trabalho, que está em crise estrutural, também não será eterna. A luta dos trabalhadores não só é para diminuir a exploração e garantir o direito ao trabalho digno, mas, num horizonte maior, superar as relações sociais de compra e venda de força de trabalho. A utopia é a organização do trabalho solidário e cooperativo. Enquanto o trabalho assalariado não for abolido e com ele a sociedade de classes, a luta dos trabalhadores é no sentido de garantir o direito ao trabalho, mesmo na sua forma de trabalho explorado. Pior que a exploração é o subemprego e o desemprego. Na luta por melhores condições de vida e menor exploração, a conquista da educação básica de qualidade e da qualificação profissional a ela articulada é uma mediação fundamental. Trata-se de um instrumento que permite entender que os trabalhadores necessitam de organização para fazer valer seus direitos.

Tomar o trabalho como princípio educativo, portanto, significa trazer para o âmbito da educação a luta por mudanças estruturais na sociedade capitalista, inclusive a brasileira. Certamente, não se cometerá o equívoco de depositar na educação integral todas as possibilidades de mudanças na estrutura social desigual.

A educação é, sem dúvida, área privilegiada de construção da cultura de uma sociedade e, como tal, apresenta-se como possibilidade ímpar elaboração de um movimento de ruptura com as injustiças do capitalismo.

3.6 A Escola: espaço privilegiado para uma educação emancipadora.

Muito se comenta que a escola vem perdendo sua importância como lugar de construção e difusão do saber. O surgimento de novas ferramentas educacionais, em especial, aquelas apoiadas nas novas tecnologias da informação têm levado muitos a acreditar que a educação escolar não mais se faz necessária, nem tão pouco a mediação do professor no processo de transmissão da cultura acumulada.

No entanto, é preciso saber que tais constatações a respeito da escola e da educação partem de uma visão equivocada, que substitui a interação estudante professor no âmbito escolar, por mídias alternativas que funcionam como mera ferramenta de exposição de conteúdos. Não ocorre, portanto, a mediação do professor, tido como alguém mais experiente, capaz de conduzir seus estudantes pelos caminhos percorridos pela ciência e pela cultura das gerações anteriores.

Então, na busca pela construção de uma educação que possibilite a emancipação do trabalhador e permita a ruptura com a estrutura da produção de riquezas do capitalismo importa esclarecer em que medida a escola pode realizar a tarefa de elevar o trabalhador à condição de participante ativo na construção da ciência e da cultura.

Neste sentido, Asbhar e Sanches (2006, p. 70) destacam o papel da escola na transformação social:

É como instância superestrutural que devemos analisar as possibilidades da escola como um dos instrumentos da classe trabalhadora para a superação da sociedade dividida em classes, isto é, as contribuições da educação escolar na transformação social, na medida em que esta pode proporcionar aos grupos dominados a apropriação do saber historicamente acumulado, o que inclui o desenvolvimento de atitudes e valores de justiça social e de igualdade.

No entanto, Saviani (1999 apud ASBHAR e SANCHES 2006, p. 71), também deixa clara a limitação da escola no cumprimento deste papel, esclarecendo que:

Tendo em vista que a escola existente é engendrada no modo de produção capitalista, ela serve primeiramente aos interesses da classe detentora dos meios de produção, não sendo, assim, espontaneamente revolucionária. Vale lembrar que a instauração dos sistemas nacionais de ensino e a escola tal como a conhecemos hoje correspondem aos interesses burgueses de consolidação de seus ideais.

Na mesma medida em que se defende a escola para o trabalhador e para as massas, ressalva-se que esta educação não deve ser tão esclarecedora que lhe permita tomar ciência de sua condição de explorado. Porém, nas contradições inerentes ao sistema capitalista residem

possibilidades concretas de elaborar um processo educativo que emancipe o trabalhador e que, em última instância, permita a superação do sistema capitalista.

Mais uma vez, a educação e a escola que interessam ao capital são aquelas que conferem valor comercial e não as que transformam os seres humanos em cidadãos cientes de seus direitos e aptos para a luta contra a exploração de seu trabalho-mercadoria.

Para que a escola extrapole seu papel burguês de equalizadora da sociedade, contribuindo para a redução do conflito resultante da relação de exploração social, ela deve ser, segundo Paro (2002 apud ASBHAR e SANCHES, 2006, p. 72): “[...] instância privilegiada de apropriação do saber”. Mas o importante é dizer que esta apropriação deve ser democratizada, dando-se ao trabalhador uma educação integral e não uma educação adestradora.

Assim, segundo a descrição de Asbhar e Sanches (2006, p. 73):

A apropriação do saber acumulado, o desenvolvimento da consciência crítica e a capacidade de participação democrática são três elementos complementares e inseparáveis, pois, para que a participação crítica e democrática possa se desenvolver, é necessária uma base de conhecimentos que a escola deve transmitir. O saber deve ser apropriado também para que a classe trabalhadora possa fortalecer-se como classe revolucionária, na medida em que se emancipa culturalmente. A participação democrática implica não só o reconhecimento de que todos os seres humanos têm os mesmos direitos e deveres, mas também a aprendizagem das capacidades de se expressar, trocar experiências, ouvir, refletir sobre diferentes opiniões e informar-se para opinar em processos decisórios. Todas essas aprendizagens devem estar presentes de forma explícita e planejada numa escola que pretenda formar sujeitos autônomos, comprometidos com a liberdade humana.

Esta concepção de escola implica retirar da classe dominante o monopólio sobre a apropriação da ciência e da técnica criadas, em última instância, pela classe trabalhadora, que se vê expropriada de seu conhecimento.

Desta forma é que se pode falar em uma educação escolar capaz de inspirar em cada um de seus estudantes a vontade pelo saber e pela luta por uma classe trabalhadora emancipada, capaz de construir uma sociedade mais justa a partir das contradições do capitalismo.

3.7 Educação profissional emancipadora: Polivalência ou Politecnia?

Tomada como uma possibilidade real de construção de um sistema educacional que adote o trabalho como princípio educativo, a politecnia constitui-se em possibilidade de criar, a partir das condições reais da atualidade, um modelo de educação que contribua para a superação das condições impostas pelo sistema capitalista. Em outras palavras, será a partir das contradições inerentes ao capitalismo que as possibilidades de sua superação podem ser criadas e implementadas.

Visto de outra forma, se o trabalho é condição ontológica, ou seja, é a forma especificamente humana para a reprodução de sua vida, e o trabalho no sistema capitalista cada vez mais incorpora a ciência, a técnica e a cultura no processo de obtenção da produtividade e do lucro, então, também é condição de criação de uma sociedade solidária, em que todos os entes que compõem este grupo social tenham acesso amplo e irrestrito a estes conhecimentos.

A sociedade moderna e o sistema capitalista, ao mesmo tempo em que demandam mais conhecimentos e o domínio da técnica por parte do trabalhador, não podem dar-lhes de forma integral o acesso a esse conhecimento que, nesta sociedade se constitui em forma privilegiada de reprodução da mais-valia. Segundo Saviani (2003, p. 137):

Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada.

A forma mais efetiva encontrada pelos donos dos meios de produção para a manutenção de seu poder sobre a classe trabalhadora foi a divisão do trabalho oriunda dos estudos de tempos e movimentos realizados por Taylor

(1856 a 1915). Esta divisão possibilita um ganho importante por parte do capitalista: a perda do controle do processo por parte do trabalhador, que passa, então a ser dominado pelo capitalista.

Esta forma específica de conceber o trabalho acaba por determinar as formas de organização da educação para a classe trabalhadora. Saviani (2003, p. 138), esclarece que:

Nesse quadro é que se delineia a concepção de profissionalização, do ensino profissionalizante. Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.

Mesmo com a mudança de paradigma produtivo, migrando do sistema taylorista/fordista para o sistema de automação flexível, ou toyotismo, que, entre outras coisas, apregoa a retomada do controle do processo por parte do trabalhador, na verdade impõe novas demandas ao trabalhador, como a capacidade de realizar diversas tarefas dentro de um mesmo processo, mas sem que se rompa a relação de exploração entre capitalista e trabalhador, a qual determina as relações injustas de distribuição do conhecimento e da riqueza produzida.

A simples soma de partes fragmentadas do trabalho em nada tem a ver com a integração dos conhecimentos. Visto sob outro ângulo, a questão é não confundir a politecnia com a polivalência. Sobre a polivalência, esclarece Kuenzer (2005, p. 86):

Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade. A esse comportamento no trabalho corresponde a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal.

Desta forma, o capitalista, através da ampliação das funções do trabalhador e a educação burguesa, através da interdisciplinaridade buscam em seus respectivos campos de atuação, permitir a elevação da produtividade e a reprodução crescente da mais-valia, sem permitir que o trabalhador, que é aquele que, no final das contas, constrói a riqueza, tome em suas mãos o domínio integral do conhecimento científico que lhe permitiria superar a relação de exploração. Trata-se de mudar algo, ampliando o raio de ação do trabalhador, sem que se mude a essência do trabalho explorado.

Em contraposição a este modelo de educação típica da classe dominante no capitalismo, a politecnicidade parte da concepção marxista de trabalho para daí estabelecer um sistema educacional que democratiza o conhecimento e eleva o trabalhador à condição de criador da ciência, da cultura e da técnica.

Esta concepção de educação é historicamente determinada pelas condições de produção capitalista, pois, como afirma Saviani (2003, p. 134):

A sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, revoluciona constantemente as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria.

A educação profissional emancipadora, então, deve partir da concepção de politecnicidade para daí criar um sistema educativo que possibilite a ruptura com a relação de exploração que sustenta o modo capitalista de produção. Kuenzer (2005, p. 86), esclarece o que vem a ser a politecnicidade:

Por Politecnicidade entende-se o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. A politecnicidade supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente; por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da

história. [...] A politecnia supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência.

Esta concepção de educação, portanto, pressupõe a compreensão do trabalho como forma de atuação do ser humano junto à natureza na construção de sua vida material e espiritual e, como tal, deve ser integral e acessível a todos os atores da sociedade de forma democrática. Nesta concepção, não há razão para separar o trabalho intelectual do trabalho manual, como argumenta Saviani (2003, p. 138):

A noção de Politecnia contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro, nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. [...] A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa. Essas manifestações se separam por um processo formal, abstrato, em que os elementos predominantemente manuais se sistematizam como tarefa de um determinado grupo da sociedade, ao passo que os elementos predominantemente intelectuais se sistematizam como tarefa específica de um outro grupo da sociedade. Temos, então, o que conhecemos por trabalhadores manuais, por profissões manuais. A sistematização dessas tarefas manuais passa a definir de forma dominante essas profissões, mas não excluem a função intelectual.

Para que a educação politécnica se constitua em uma realidade predominante, é preciso superar a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, que na sociedade capitalista se apresenta como condição necessária para a manutenção das relações sociais de exploração. Esta utopia, no entanto, se constrói com ações contínuas de resistência contra-hegemônica.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DOIS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM GOIÂNIA E ANÁPOLIS: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPADORA?

Após a construção do referencial teórico, concretizado nos capítulos anteriores, o capítulo 4 apresenta os procedimentos metodológicos de todo o processo de investigação, desde a pesquisa bibliográfica até a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo, em especial, está toda descrita e analisada no presente capítulo, para que a leitura dos conceitos apresentados anteriormente seja confrontada com as observações e percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o objeto de estudo pesquisado, que são os cursos superiores de tecnologia.

Assim, além de procurar descrever detalhadamente o caminho metodológico percorrido pelo pesquisador, este capítulo também apresenta o resultado e a análise de conteúdo das falas dos estudantes, professores e coordenadores dos cursos tecnológicos pesquisados, dando subsídios importantes para que se chegue a um corpo de discussões, que foram delineadas nas considerações finais deste trabalho científico.

4.1 Metodologia da Pesquisa: o processo

Ao abordar o ensino profissionalizante no Brasil, de forma geral e os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), em particular, buscou-se investigar como vem sendo tratado historicamente o ensino profissional em nosso país desde o período colonial até o início do século XXI.

Nesta direção, procurou-se discutir a educação profissional no Brasil sob o olhar de alguns dos principais atores envolvidos neste contexto, tais como: coordenadores, professores e estudantes, a fim de realizar o necessário confronto entre a realidade e a intencionalidade dos cursos tecnológicos pesquisados.

A pesquisa se desenvolveu com a coleta de informações de cunho qualitativo, que permitiram a comparação dos discursos dos diversos atores envolvidos neste processo uma vez que: “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.50).

A pesquisa qualitativa apresentou-se como a mais adequada forma de abordagem do problema a ser estudado, por possuir certas características que permitiram a compreensão do objeto de estudo em suas diversas dimensões, as quais não poderiam ser abordadas de forma satisfatória unicamente através da abordagem quantitativa, porque, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

Assim, o método de abordagem escolhido foi o dialético por possibilitar a redução de dualismos das concepções quantitativas e qualitativas, proporcionando movimento das idéias (tese, antítese e síntese), o que favoreceu uma análise mais realista, e contribuiu para uma visão mais próxima dos fatos tais como se apresentam, em uma análise mais profunda, que não se ateve apenas à superfície dos acontecimentos.

O método dialético se faz ainda mais necessário, especialmente numa análise de relações entre a educação profissional e a dualidade estrutural da sociedade brasileira, na qual uma visão meramente superficial, centrada no senso comum, acabaria por ater-se às aparências e à linearidade entre oportunidades de acesso ao conhecimento e ascensão social, até mesmo invertendo as relações de causa e efeito. Neste sentido, o método dialético permitiu um movimento de análise das contradições inerentes a estas relações, possibilitando revelar a sua não-linearidade e sua complexidade.

Tomando como ponto de partida o objetivo proposto e utilizando-se da abordagem qualitativa e dialética, a pesquisa procedeu em três etapas distintas e complementares. Em primeiro lugar, os estudos começaram com uma pesquisa bibliográfica e documental acerca dos cursos superiores de tecnologia, bem como de todo o contexto histórico e sóciopolítico que envolve esta modalidade de curso superior, com o intuito de obter “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”. (GIL 1996, p.45).

A análise teórica permitiu, então, delimitar com clareza o objeto de estudo perseguido e as relações contraditórias que desenvolve com o contexto social. Buscou-se delimitar as influências do campo econômico que vêm determinando as mudanças no campo da educação profissional e tecnológica.

Em seguida, procedeu-se à reconstrução da trajetória histórica da educação profissional no Brasil, o que possibilitou compreender as profundas e contraditórias relações entre este contexto e as políticas para a educação como reflexo da dualidade estrutural da sociedade brasileira, especificamente o campo em estudo. Em meio às contradições de um contexto sócio-econômico determinado pelas relações capitalistas de produção, a análise teórica buscou subsídios para uma proposta de educação profissional emancipadora.

Em segundo lugar, após a construção do referencial teórico, foi realizada a pesquisa de campo, a fim de apreender a forma como os cursos superiores de tecnologia vêm sendo percebidos por estudantes, docentes e coordenadores destes cursos. Além disso, buscou-se apurar de que forma estes cursos se inserem neste contexto social contraditório, se buscando a adaptação de seus

participantes às exigências de um “mercado de trabalho” regido pelo modo capitalista de produção ou, por outro lado, se vêm buscando a superação das injustiças e da alienação, contribuindo para a criação de uma classe trabalhadora crítica, criativa e livre da exploração.

Em terceiro lugar, procedeu-se à análise das falas dos sujeitos coletadas na pesquisa de campo, a fim de captar as percepções que formaram sobre os cursos em que atuam, classificá-las de acordo as categorias levantadas, compará-las entre si e, finalmente, articulá-las ao referencial teórico

Com a realização desses procedimentos e efetuada a discussão buscou-se obter respostas às indagações que orientaram este trabalho.

4.1.1 Histórico da Instituição de Ensino Superior A

A Instituição de Ensino Superior (IES) A, fundada em dezembro de 2002, iniciou suas atividades em fevereiro de 2003. Localizada no município de Anápolis – Goiás, atualmente oferece 22 cursos de graduação, entre bacharelado, licenciatura e tecnológico.

A IES A mantém convênios com o Financiamento Estudantil (FIES), Organização das Voluntárias de Goiás (OVG) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Todos são programas que beneficiam os acadêmicos. Ao aderir a esses programas, a instituição possibilita aos estudantes uma oportunidade de ingressar no ensino superior.

Em setembro de 2006, outra entidade mantenedora, a qual possui cerca de 13 unidades de ensino superior no Brasil, adquiriu o controle sobre as operações da IES A, incorporando-a a suas operações.

A declaração de missão da IES A, disponível em seu sítio na internet, define que sua tarefa consiste em oferecer ensino superior de qualidade com mensalidades acessíveis e a fim de possibilitar ao estudante o ingresso na educação de nível superior. Uma importante característica desta instituição é um programa que reduz o preço de livros utilizados pelos estudantes em até

80%. Isso faz da IES A uma instituição voltada para a inclusão no sistema de graduação superior de estudantes oriundos de camadas de médio e baixo poder aquisitivo.

Outra característica são os projetos de extensão, nos quais os estudantes têm a possibilidade de ajudar a comunidade, exercendo a prática de suas futuras profissões.

Atualmente, a unidade de Anápolis conta com um quadro 400 docentes e um corpo discente composto de 8000 estudantes.

4.1.2 Histórico da Instituição de Ensino Superior B

A Instituição de Ensino Superior (IES) B é, atualmente, uma Faculdade que teve início em 1991, em Goiânia (GO), concentrando suas atividades nas áreas de consultoria, pesquisa e projetos.

Em 1994, a IES B começou a ministrar cursos de pós-graduação, firmando parcerias com instituições reconhecidas em âmbito nacional. Em 1998, a IES B obteve junto ao Ministério da Educação (MEC) autorização para criar a faculdade, que realizou seu primeiro processo seletivo em 1998. Em 2001, o MEC autorizou o funcionamento da unidade de Formosa (GO), cidade situada a 282 quilômetros da capital.

Em sua declaração de missão, a IES B apresenta como sua tarefa a de tornar seus estudantes profissionais de alto desempenho no mercado de trabalho, estimulados para pensar e refletir, com conhecimentos consolidados de sua formação acadêmica, promovendo seu pleno desenvolvimento como seres humanos, cidadãos e profissionais. Assim, a instituição coloca-se como um lugar que permitirá aos seus egressos o tão almejado sucesso profissional.

Em 2002, a IES B inaugurou sua sede própria e em 2003 inaugurou sua Unidade Tecnológica em Goiânia, oferecendo vagas para os cursos superiores de graduação tecnológica em Gestão de Serviços Executivos, Hotelaria e Gestão de Recursos Humanos, todos devidamente autorizados pelo MEC.

A Unidade Tecnológica obteve do MEC, em 2003, autorização para oferecer o primeiro curso de Gastronomia a ser ministrado na região Centro-Oeste e o MEC aprovou o funcionamento dos dois primeiros cursos tecnológicos da unidade de Formosa: Hotelaria e Gestão de Serviços Executivos.

No final de 2005, como fruto de uma opção estratégica, a IES B voltou-se completamente para os cursos tecnológicos. Para tanto, investiu na construção do campus para os cursos desta modalidade, na cidade de Goiânia, com estrutura para receber biblioteca, salas de aula e laboratórios específicos destinados a esses cursos.

A IES B possui um quadro docente em torno de 190 profissionais. A instituição conta, ainda, com cerca de 1000 estudantes matriculados nos diversos cursos tecnológicos que oferece.

4.1.3 Pesquisa bibliográfica, de campo e documental: procedimentos utilizados

Precedida de uma profunda pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo tinha como suporte um referencial teórico que desse sustentação às análises das informações coletadas no campo.

Para isso, a pesquisa buscou em Marx (1996) entre outros conceitos, a concepção de trabalho e as distorções promovidas pelo modo capitalista de produção. Em Enguita (1989), buscou-se a crítica da escola burguesa, fruto do capitalismo. Anderson (1994) e Bianchetti (1997) fundamentaram o contexto econômico regido pelo neoliberalismo. Frigotto (2001) apresentou uma crítica à teoria do capital humano, que transforma a educação em fator de produção em detrimento de um processo amplo de criação do ser humano. Em Manfredi (2002), Vieira (2003) e Ghiraldelli (2006) buscou-se reconstruir a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, marcada pela dualidade estrutural de sua sociedade. A abordagem da emancipação e da educação

emancipadora teve como base os conceitos de emancipação e politecnia em Marx e Engels (1978), Marx (1996), Lima Filho (2003), Santos (2005a) (2005b) (2005c), entre outros.

Como amostra foram selecionadas duas instituições de ensino superior e dois cursos tecnológicos, cujos responsáveis pelos respectivos cursos autorizaram a realização da pesquisa. Uma das principais exigências feitas pelos participantes foi o anonimato, tanto das instituições como dos sujeitos pesquisados. Por essa razão as instituições de ensino foram denominadas IES A e IES B e os respondentes receberam como identificação siglas indicativas de sua condição (aluno, professor ou coordenador) e do curso a que pertencem (Recursos Humanos ou Negócios).

A coleta de dados da pesquisa de campo se deu com a utilização de três questionários, sendo um destinado aos estudantes, outro aos docentes e o terceiro destinado ao coordenador e à coordenadora. Esses questionários foram utilizados de duas formas distintas. Inicialmente os sujeitos eram convidados a participar de uma entrevista estruturada, que usava o referido questionário como roteiro.

Privilegiou-se a utilização da entrevista com o coordenador e a coordenadora, cerca de 40% dos docentes e um terço dos estudantes. As entrevistas foram precedidas de um esclarecimento aos participantes sobre o procedimento e seus objetivos. A todos foi solicitada a permissão para gravar as respostas em mídia digital, situação com a qual todos concordaram desde que fossem mantidas sob a guarda do pesquisador, sem divulgação do conteúdo bruto a terceiros.

Nos casos em que os sujeitos se recusavam a conceder a entrevista foi oferecida a eles a possibilidade de responder aos questionários por escrito. Esta opção foi utilizada por cerca de dois terços dos estudantes e 60% dos docentes. O número de questionários foi superior ao da amostra selecionada, por prevenção quanto a eventuais extravios ou mesmo desinteresse dos sujeitos em devolvê-los. Da mesma forma que, na entrevista, os sujeitos foram esclarecidos quanto aos objetivos do trabalho e sua importância. Após a

gravação das entrevistas e recolhimento dos questionários respondidos, todas as informações foram transcritas para posterior análise de conteúdo.

A tabela 2 apresenta o quantitativo de participantes da entrevista e do questionário

Tabela 2: Número de respondentes da entrevista e dos questionários

	<i>Entevista</i>	<i>%</i>	<i>Questionário</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
Alunos	10	33%	20	67%	30	100%
Professores	3	43%	4	57%	7	100%
Coordenadores	2	100%	0	0%	2	100%
Total	15		24		39	

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Os que concordaram em receber o questionário e respondê-lo solicitaram a manutenção do anonimato e da utilização das informações apenas para os fins propostos na pesquisa. Os questionários respondidos e entregues foram digitados eletronicamente para que seu conteúdo fosse posteriormente analisado.

Conforme ficou acertado com os respondentes da pesquisa, os questionários respondidos, bem como as gravações das entrevistas ficarão em posse do pesquisador e, serão, posteriormente, apagadas em definitivo ou incineradas.

Os resultados obtidos das análises das informações fruto desta pesquisa de campo poderão ser utilizadas pelo pesquisador para a publicação de livros, artigos científicos, entre outros.

4.1.4 Amostragem e critério de seleção dos sujeitos

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida através da análise de dois Cursos Superiores de Tecnologia (CST), um de Gestão de Recursos Humanos e outro de Gestão Estratégica de Negócios, ministrados por instituições de ensino superior distintas e reconhecidos pelo MEC, com turmas em andamento a partir

de 1998 até 2006. Uma instituição está situada em Anápolis e a outra na cidade de Goiânia, ambas no estado de Goiás.

A motivação para a escolha da Instituição de Ensino Superior (IES) situada em Anápolis, a partir de então denominada IES A, se deu pelo fato de ela ser uma das maiores, em quantitativo de estudantes matriculados, no estado de Goiás e ministrar cursos tecnológicos há pelo menos cinco anos. O crescimento acelerado em seu número de matrículas nos cursos tecnológicos também se constituiu em critério de escolha para a amostragem.

A Instituição de Ensino Superior situada em Goiânia, denominada a partir de agora como IES B, foi escolhida pelo fato de ser uma instituição reconhecida como pioneira no estado de Goiás na oferta de cursos superiores de tecnologia, além de passar por um processo de crescimento no número de matrículas devido ao reconhecimento adquirido junto à sociedade como lugar que forma bons profissionais. Além disso, a IES B é a única instituição do estado de Goiás que tem concentrado sua oferta de cursos exclusivamente nos da graduação tecnológica.

Os cursos de Gestão de Recursos Humanos e Gestão de Negócios foram escolhidos primeiramente pela afinidade do pesquisador com a área estudada, por ser formado em Administração e, também, pelo fato de ministrar aulas em disciplinas relacionadas a esta área. Além disso, a opção por cursos na área das ciências sociais aplicadas se deu pelo fato de se desejar estudar cursos tecnológicos que não fossem ligados às tradicionais áreas relacionadas à tecnologia, tais como computação, engenharias, entre outros.

Foram consideradas, para escolha dos cursos, não só a quantidade de matrículas de estudantes, mas também a composição do quadro docente nos dois cursos, sendo o de Gestão de RH com 120 matriculados e 15 docentes e o curso de Gestão de Negócios com 90 matriculados e 20 docentes. Além disso, a disponibilidade dos sujeitos pesquisados em participar do processo de entrevistas ou responder aos questionários entregues.

Um cuidado que se teve foi o de fazer o entrevistado, melhor dizendo, o sujeito participante da pesquisa de mantê-lo esclarecido sobre os seguintes quesitos: a) o objetivo da pesquisa; b) a forma de tratamento das informações

após a coleta e processamento dos dados; c) o caráter confidencial da pesquisa, sem a revelação de quaisquer dados das instituições e dos sujeitos respondentes; d) a importância da participação ativa dos respondentes para a pesquisa e o aperfeiçoamento do objeto pesquisado.

Então, os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa respectivamente foram: a) a autorização da IES para realizar a pesquisa no seu recinto; b) a disponibilidade dos sujeitos para participar respondendo a entrevista ou o questionário; c) a participação direta do sujeito dentro de um dos cursos superiores de tecnologia utilizados na pesquisa. Da mesma forma, foram excluídos da pesquisa todos aqueles sujeitos que, por qualquer motivo, se sentiram constrangidos em participar ou que, mesmo se dispondo a participar, não preenchiam a todos os critérios listados acima.

Para a realização do estudo foram retiradas amostras de estudantes, docentes e coordenadores de cada um dos dois cursos selecionados para fazerem parte da investigação.

A composição da amostra na IES A, cujo curso é o de Gestão de Recursos Humanos ficou configurada da seguinte forma: a) do total de 120 estudantes matriculados nos dois períodos do curso pesquisado, foi extraída uma amostragem de 12 estudantes, perfazendo 10% do universo pesquisado; b) do total de 15 docentes, foram escolhidos 3 para composição da amostra, o que representa 20% do universo; c) com relação à coordenação, por se tratar de um universo de apenas um indivíduo foi pesquisado 100% da população. Cabe ressaltar que no caso deste curso, foram entregues 30 questionários aos estudantes do primeiro e do quarto períodos, mas apenas 8 foram respondidos e devolvidos o que, de certa forma, comprometeu o levantamento de informações.

A composição da amostra da IES B, que ministra o curso de Gestão de Negócios, ficou assim delimitada: a) do total de 90 estudantes matriculados nos dois períodos do curso, foi extraída uma amostragem de 18 estudantes, ou 20% da população; b) dos 20 docentes e professoras, compuseram a amostra 4 deles, ou 20% da população; c) no caso da coordenação, assim como na IES A, foi utilizado 100% da população, por se tratar de apenas um indivíduo.

Tabela 3: Número de questionários devolvidos

	<i>Entregues</i>	<i>Retorno</i>	<i>%</i>
Alunos RH	40	8	20%
Alunos Negocios	30	12	40%
Professores RH	0	0	0%
Professores Negocios	4	4	100%
Total	74	24	

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Após a definição das instituições, dos cursos e a delimitação das amostras de cada um dos universos pesquisados, procedeu-se a pesquisa de campo utilizando de forma rigorosa alguns instrumentos e métodos descritos a seguir.

4.1.5 Análise dos dados e definição das categorias

Após a realização de todas as entrevistas e o recebimento dos questionários, as informações ali contidas foram transcritas em quadros de tabulação das respostas, a fim de facilitar a análise e comparação dos dados.

As informações foram submetidas ao procedimento de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 42) constitui-se em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desta forma, interessa nesta pesquisa extrair dos discursos dos sujeitos suas impressões, suas crenças e suas convicções materializadas em suas mensagens, a respeito do objeto de estudo da pesquisa, qual seja, os cursos superiores de tecnologia.

Os resultados também foram analisados de forma quantitativa de modo a apresentar um retrato detalhado, através de tabelas e estatísticas, dos

respondentes e suas características. Além disso, foram quantificados dados como o número de entrevistados e respondentes de questionários e o índice de devolução do instrumento de coleta de dados denominado questionário.

O conteúdo das diferentes falas foi analisado à luz do referencial teórico anteriormente elaborado, a fim de se estabelecer comparações / aproximações entre a teoria e a realidade, com o intuito de confirmar ou negar a hipótese da pesquisa.

Após a coleta dos dados, estes foram transcritos e lidos de forma minuciosa para extrair da leitura as categorias de análise baseadas na reincidência e na relevância das mesmas. As categorias foram analisadas e feitas inferências sobre o conteúdo pesquisado.

Finalmente, a análise de conteúdo resultou na delimitação de algumas categorias de análise e culminou com a interpretação das informações levantadas, sempre com referência ao teórico.

4.2 Dos sujeitos da pesquisa: trabalhadores de volta à escola em busca de formação superior.

A pesquisa de campo teve início com a seleção das amostras de estudantes, docentes e coordenadores dos cursos tecnológicos de Gestão e Recursos Humanos e Gestão de Negócios das instituições de ensino A e B, respectivamente.

Após a contagem do número de estudantes do curso de Gestão de Recursos Humanos, chegou-se ao número de cento e vinte (120) matriculados, dos quais se extraiu doze (12) estudantes, ou 10% do total, para compor a amostra. O mesmo ocorreu com o curso de Gestão de Negócios, cuja contagem atingiu o número de noventa (90) matrículas e uma amostra de dezoito (18) estudantes ou 20% do total.

Deve-se ressaltar a dificuldade em aumentar a amostra do curso de Gestão de Recursos Humanos ocasionado pelo baixo índice de devolução dos questionários o que resultou em uma amostra menor em relação ao curso de Gestão de Negócios.

Com relação aos docentes, no curso de Gestão de Recursos Humanos foram encontrados quinze (15) docentes dos quais três (3) fizeram parte da amostra. No curso de Gestão de Negócios foram encontrados vinte (20) docentes dos quais quatro (4) foram escolhidos aleatoriamente para compor a amostra.

No caso dos coordenadores, com o universo era restrito a apenas um indivíduo foi realizada a entrevista com 100% da população.

A tabela 4, abaixo, apresenta os números referentes aos diferentes universos e suas respectivas amostras por tipo de respondente:

Tabela 4: Número de respondentes por tipo

Respondente	Universo	Amostra	% amostra
Alunos RH	120	12	10%
Alunos Negocios	90	18	20%
Professores RH	15	3	20%
Professores Negocios	20	4	20%
Coordenador RH	1	1	100%
Coordenador Negocios	1	1	100%
Total	247	39	16%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

No que tange ao gênero, observou-se uma predominância de respondentes do sexo feminino entre estudantes e docentes dos dois cursos pesquisados, com equilíbrio apenas na amostra da coordenação. Na amostra de estudantes, o sexo feminino prevaleceu com 57% do total de respondentes contra 43% do sexo masculino.

No caso do universo de estudantes do curso de Gestão de Recursos Humanos, pertencente à Instituição A, (77) setenta e sete estudantes eram do sexo feminino, ou 64,2% do total, contra (43) quarenta e três do sexo masculino ou 35,8% do total. Quando analisada a amostra de estudantes deste

curso, dos (12) doze sujeitos, (8) oito eram do sexo feminino, ou 66% do total, restando outros 4 do sexo masculino ou 36% do total.

Feita a mesma comparação no curso de Gestão de Negócios, pertencente à Instituição B, dos 90 estudantes que compunham o universo, (35) trinta e cinco eram do sexo feminino, ou 38,9% do total e (55) cinquenta e cinco eram do sexo masculino, perfazendo 61,1% do total de estudantes. A amostragem obtida, no entanto, mesmo com a prevalência de homens no universo, foi equilibrada, com (9) nove mulheres e (9) nove homens respondentes. Este pode ser um indicativo da disponibilidade feminina para ações colaborativas, que era o caso da participação na pesquisa em questão.

Na amostragem dos docentes a diferença foi ainda maior, com 71% dos respondentes do sexo feminino sendo que no universo de docentes do curso de Gestão de Recursos Humanos da Instituição A, havia 8 mulheres (53,3%) e no do curso de Gestão de Negócios da Instituição B, havia 9 mulheres (45%). No caso do sexo masculino, estes compuseram 29% do total de docentes entrevistados mesmo sendo a maioria do universo no curso de Gestão de Negócios, com 55% do total e estarem próximos do equilíbrio no curso de Gestão de Recursos Humanos, com 46,7% do universo. Mais uma vez o sexo feminino parece ter estado mais disponível para colaborar com a realização da pesquisa.

Quanto à coordenação houve equilíbrio, com um respondente do sexo masculino e outra do sexo feminino. A tabela 5 apresenta o retrato referente a estes dados:

Tabela 5: Número de respondentes por sexo

	A		B		TOTAL/sexo				TOTAL
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	Geral
Estudantes	4	8	9	9	13	43%	17	57%	30
Docentes	1	2	1	3	2	29%	5	71%	7
Coordenadores	1	-	-	1	1	50%	1	50%	2
TOTAL	6	10	10	13	16	41%	23	59%	39

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Com relação ao número de respondentes por instituição de ensino, os dados demonstram um predomínio dos pertencentes à IES B. Esse predomínio

se deveu principalmente à disponibilidade e à facilidade de acesso do pesquisador à da instituição B, o que permitiu contar com um número maior de estudantes desta instituição. O número de docentes e coordenadores foi praticamente o mesmo nas duas instituições como se pode observar na tabela 6:

Tabela 6: Número de respondentes por instituição de ensino

	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>Total</i>
Alunos	12	18	30
Professores	3	4	7
Coordenadores	1	1	2
	16	23	39

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

O mesmo pode ser dito das distribuições dos sujeitos da pesquisa por curso pesquisado. Como neste caso, cada curso pertence a uma instituição distinta, sendo o curso de Gestão de Recursos Humanos pertencente à IES A e o curso de Gestão de Negócios pertencente à IES B, os números contidos na tabela 6 se repetem na tabela 7, logo abaixo, com a distribuição da amostra por curso.

Tabela 7: Número de respondentes por curso

	<i>Recursos Humanos</i>	<i>Gestão de Negócios</i>	<i>Total</i>
Alunos	12	18	30
Professores	3	4	7
Coordenadores	1	1	2
Total	16	23	39

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Com base na tabela 8, a seguir, que apresenta a amostragem de estudantes, docentes e coordenadores por faixa etária, pode-se realizar algumas inferências importantes, principalmente sobre o perfil dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia. Apesar de se tratar de um curso de graduação, em que a faixa etária dos 18 aos 24 anos deveria prevalecer, o que se vê é que este grupo representa 37% do total de estudantes respondentes.

A predominância observada, todavia, é de estudantes das faixas de 21 aos 25 anos, com 30% do total. No entanto a análise destes dados deve ser mais profunda, a fim de se compreender melhor o perfil etário dos estudantes.

Ao somar as faixas etárias de 26 a 30 anos e de 31 a 35 anos elas atingem, juntas, 43% do total de entrevistados. Se somadas, ainda, às faixas de 36 a 40 anos e 41 a 45 anos, este índice salta para 63% do total de estudantes entrevistados. Esta informação pode indicar que os estudantes dos cursos tecnológicos pesquisados possuem faixa etária acima da idade considerada ideal para o ingresso e conclusão da graduação (18 a 24 anos).

Este pode ser um forte indicativo de que esta modalidade de curso é procurada principalmente por pessoas que não puderam ingressar no ensino superior assim que concluíram o ensino médio e que buscam tardiamente, por diversas razões, tais como as exigências do “mercado de trabalho”, a elevação de seu grau de escolaridade.

Tabela 8: Número de respondentes por faixa etária

	<i>Alunos</i>				<i>Professores</i>				<i>Coodenadores</i>			
	A	B	Total	%	A	B	Total	%	A	B	Total	%
16 a 20	-	2	2	7%	-	-	-	0%	-	-	-	0%
21 a 25	5	4	9	30%	-	1	1	14%	-	-	-	0%
26 a 30	2	5	7	23%	1	1	2	29%	-	-	-	0%
31 a 35	5	1	6	20%	1	1	2	29%	1	1	2	100%
36 a 40	-	3	3	10%	1	-	1	14%	-	-	-	0%
41 a 45	-	3	3	10%	-	1	1	14%	-	-	-	0%
46 a 50	-	-	-	0%	-	-	-	0%	-	-	-	0%
mais de 50	-	-	-	0%	-	-	-	0%	-	-	-	0%
	12	18	30	100%	3	4	7	100%	1	1	2	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Outro dado levantado na pesquisa e que permite a inferência acima é o fato de que 67% dos estudantes de Recursos Humanos e 72% dos estudantes do curso de Gestão de Negócios já estão inseridos no mercado de trabalho, como demonstrado na tabela 9. Em seus discursos, cujos resultados estão expostos no item a seguir, foi possível perceber uma situação na qual o trabalhador, após alguns anos empregado, se vê com a necessidade - imposta pelas empresas – de elevar seu grau de escolaridade.

Tabela 9: Número de estudantes com vínculo empregatício

	SIM	%	NÃO	%	Total
Gestão de RH	8	67%	4	33%	12
Gestão de Negócios	13	72%	5	28%	18
	21	70%	9	30%	30

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Mais adiante serão abordados os motivos que levam os estudantes a optar pelos cursos superiores de tecnologia, o que poderá confirmar a hipótese de que sua preferência se dá, entre outros motivos, pela relação custo/benefício que estes cursos oferecem, com duração reduzida e preços menores que os cursos superiores dos tipos bacharelado e licenciatura sem, no entanto, perderem o “status” de curso superior.

No quadro de docentes, as faixas etárias que prevaleceram foram as de 26 a 30 anos e de 31 a 35 anos. Neste caso, chama a atenção a quantidade de docentes que recém concluíram a graduação ou uma especialização e que já ingressaram na docência de nível superior.

A tabela 10 mostra a evolução dos cursos superiores de tecnologia entre os anos de 1999 até 2004:

Finalmente, com relação aos coordenadores entrevistados, a faixa predominante foi a de 31 a 35 anos com 100% dos respondentes.

Outro dado levantado na pesquisa foi o tempo de exercício da docência por parte dos docentes dos cursos superiores de tecnologia. Neste caso, a maior parte deles - 57% do total de entrevistados – possui entre 3 a 5 anos de experiência como docente, como demonstrado na tabela 10.

Tabela 10: Tempo de docência dos professores

	A	B	Total	%
menos de 1	-	-	-	0%
de 1 a 3	-	-	-	0%
de 3 a 5	1	3	4	57%
de 5 a 7	1	1	2	29%
de 7 a 9	1	-	1	14%
mais de 9	-	-	-	0%
Total	3	4	7	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Trata-se, portanto, de um público jovem, como mostrado na tabela 8, que iniciou a carreira na área acadêmica entre 2002 a 2004, período de forte expansão de instituições dedicadas aos cursos superiores de tecnologia, conforme apresentado na tabela 10.

Tabela 11: Evolução dos Cursos e Centros de Educação Tecnológica e Faculdades Tecnológicas

Ano	Nº cursos	% Crescimento
1999	74	100
2001	183	147,3
2003	495	568,9
2004	758	924,3

Fonte: MEC/Inep/Deaes

Analisando também o nível de formação e a área desta formação do quadro docente, foram notados dois fatos importantes. Em primeiro lugar, a predominância de docentes especialistas, 67% dos entrevistados na IES A e 50% na IES B, conforme dados da tabela 12, e que a especialização ou mesmo o mestrado, em grande parte são realizados nas áreas específicas relacionadas à graduação do respondente, como administração, comunicação social, ou gestão de pessoas, com 71%.

Assim, pode-se inferir que os docentes dos cursos tecnológicos não privilegiam uma formação específica no campo da educação. Dentre os sete docentes, apenas dois indicaram a realização de especialização ou mestrado nessa área. É possível perceber que o mote comercial dos cursos tecnológicos

acaba refletindo na baixa procura dos docentes pela formação na área da educação, pois há um grande investimento em uma comunicação que apresenta os cursos como uma porta de entrada para o “mercado” e que seu quadro docente é formado por professores que “dominam a prática”.

Tabela 12: Nível de formação do quadro docente por curso

	<i>Recursos Humanos</i>				<i>Gestao de Negocios</i>				<i>TOTAL</i>	
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Qtd.</i>	<i>%</i>
Graduação	-	-	-	0%	-	1	1	25%	1	14%
Especialização	2	-	2	67%	-	2	2	50%	4	57%
Mestrado	1	-	1	33%	-	1	1	25%	2	29%
Doutorado	-	-	-	0%	-	-	-	0%	-	0%
	3	-	3	100%	-	4	4	100%	7	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

A tabela 13 ratifica a afirmação anterior, apontando que apenas 29% dos docentes entrevistados possuem formação específica na área da docência. Mais adiante, na análise de conteúdo das entrevistas dos docentes serão destacadas palavras e frases que reforçam a hipótese de privilégio à formação “prática”.

Tabela 13: Formação dos docentes por área

	<i>Docencia</i>	<i>%</i>	<i>Areas Esp.</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>
Professores de RH	2	100%	1	20%	3
Professores de negocios	0	0%	4	80%	4
	2	29%	5	71%	7

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Finalmente, de acordo com o perfil dos estudantes, docentes e coordenadores, o retrato que se conseguiu esboçar acerca dos cursos superiores de tecnologia pesquisados, é o de um curso com uma mescla de estudantes jovens (37%), mas com predominância de pessoas com idades entre 26 a 45 anos (63%), devendo-se destacar a faixa de 36 a 45 anos, com 20% dos estudantes respondentes, ou seja, há uma maioria de pessoas que foram levadas ao mercado de trabalho antes que pudessem ingressar em um curso superior e que agora sentem a necessidade de buscar a elevação de seu grau de escolaridade.

Os docentes são jovens, visto que 72% deles têm entre 21 a 35 anos e possuem, em sua maioria, (57%) na faixa de 3 a 5 anos de experiência

profissional. Além disso, em sua maioria são docentes com especialização voltada para as áreas específicas de sua formação inicial. Além disso, são docentes especialistas - 57% dos entrevistados - em áreas específicas de sua formação inicial – 71% dos respondentes. Os coordenadores são jovens, sendo que 100% deles estão na faixa dos 31 aos 35 anos.

4.3 A visão dos discentes: formação para o mercado, titularidade e competitividade

A coleta de informações junto aos estudantes dos cursos tecnológicos de Gestão de Recursos Humanos e de Gestão de Negócios iniciou-se com uma questão sobre a motivação deste aluno para ter ingressado em um curso superior de tecnologia. Assim, a primeira pergunta feita aos estudantes foi: **Qual o principal motivo de você ter escolhido um curso tecnológico?**

A questão era aberta e permitia ao estudante indicar quaisquer motivos que lhe fossem relevantes. Após a tabulação e a leitura atenciosa de todas as respostas dadas pelos estudantes dos dois cursos, pôde-se notar uma concentração das respostas em três categorias identificáveis em seus discursos, apresentadas na tabela 14.

A categoria que concentrou a maior parte das respostas foi aquela denominada pelo pesquisador de “relações de custo e benefício”, com 63% das indicações dos estudantes. Em seguida, as respostas enquadradas na categoria “mercado de trabalho”, com 30%. E a terceira e última foi a categoria “afinidade com a área de estudo”, com 7% dos entrevistados.

Chama a atenção, nesta questão o fato de grande parte dos estudantes buscar o curso superior de tecnologia pelo custo benefício ou por exigência do mercado de trabalho, que juntos somam 93% das respostas dadas. Pôde-se inferir desses dados que os estudantes desses cursos buscam a formação superior tecnológica pela facilidade que oferecem em termos de duração do

curso e do valor a pagar ou, provavelmente, por ser exigido das empresas onde eles trabalham.

Tabela 14: Motivos da escolha do curso tecnologico por curso

	Afinidade		Custo/benef.		Mercado		Total	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%
Recursos Humanos	1	50%	7	37%	4	44%	12	40%
Gestão de Negócios	1	50%	12	63%	5	56%	18	60%
Total	2	7%	19	63%	9	30%	30	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

No que tange às questões relativas à escolha motivada pelas relações de “custo e benefício”, fizeram parte deste grupo respostas relacionadas ao custo menor e à curta duração desses cursos. São representativos desta categoria os seguintes discursos dos estudantes:

GN01 - Os cursos de bacharelado têm muita “encheção” de lingüiça. São cursos de 5 anos, tem muita matéria que é dada falando da vida da obra da mãe do autor, não tocando na obra dele, o curso tecnológico é muito filtrado, vai na essência, pega o principal que é necessário ao profissional e não tem o porquê de eu ficar 5 anos para ser um bacharel sendo que em 5 anos eu sou um pós graduado. Hoje em dia curso superior é obrigação no mercado. O mínimo que você tem que ter é o curso superior⁴.

GN07 - Porque o curso tecnológico é um curso de 2 anos, ou seja, de menor duração. E por ser o meu primeiro curso e por não saber se realmente gosto da área da área escolhida..

RH01 - Eu escolhi primeiramente pelo preço, porque é rápido e minha mãe trabalha na área, então eu acredito que eu aprenderia com ela e com o curso.

As respostas que fizeram menção ao “mercado de trabalho” como grande motivador, em sua maioria o mostravam como algo implacável, que deve ser enfrentado com a formação rápida e focada que os cursos tecnológicos oferecem. São representativos desta categoria as seguintes falas:

GN03 - Esse é o segundo curso tecnológico que eu estou fazendo. Fiz marketing e agora estou fazendo esse de gestão de empresas. Eu acho que é complementar e vai muito da função que agora eu estou exercendo.

GN14 - Devido a ser um curso de curta duração e voltado para o mercado. E a vontade de concluir um curso superior.

⁴ Os trechos das respostas dos alunos aqui apresentados foram transcritos mantendo a expressão oral dos respondentes. Assim, palavras e construções verbais típicas da língua falada, bem como erros no uso da língua escrita, foram mantidas a fim de preservar a fidelidade ao discurso dos sujeitos.

RH01 - Primeiro porque eu demorei a entrar na faculdade e este curso é rápido, então eu achei que eu me qualificaria para o mercado mais rápido, uma vez que eu demorei um pouco para fazer uma faculdade.

Inferre-se, a partir dessas falas dos estudantes, que a busca da formação profissional de nível superior, que é a proposta dos cursos superiores de tecnologia, está relacionada à nova realidade do mundo do trabalho, que exige um trabalhador polivalente, capaz de lidar com as novas tecnologias.

Os cursos tecnológicos apresentam-se, pois, mais como uma alternativa viável, em termos de facilidade de ingresso, valor de mensalidade acessível e rapidez para a obtenção do grau de formação superior. Fica em segundo plano, portanto, a preocupação do estudante com a sua formação quanto ao domínio da ciência e da cultura, vistas, muitas vezes como uma “perda de tempo”. Quem busca o curso tecnológico quer (ou se sente impelido a desejar) uma formação rápida e focada nas demandas do mercado de trabalho.

A crença de que o curso superior é algo que lhes agrega valor como “mercadoria” a ser mais bem negociada no mercado de trabalho, remonta aos preceitos da Teoria do Capital Humano, a qual, na expressão de Frigotto (2001, p.40), o processo educativo:

[...] é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e a complexidade da educação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Em outras palavras, a educação tecnológica passa a ser procurada pelos estudantes por ser ela a forma mais rápida e de melhor relação custo/benefício encontrada por eles para a inserção no mercado de trabalho explorado, compreendido como a única forma de sobrevivência do trabalhador no capitalismo hegemônico.

A segunda pergunta feita aos estudantes, cujos resultados são apresentados na tabela 15, tinha como objetivo saber deles o que entendiam

ser a maior contribuição do curso tecnológico para a sua carreira profissional. Pretendia-se, com isso, apreender se os estudantes dos dois cursos pesquisados viam sua formação como algo capaz de torná-los pessoas mais preocupadas com a sociedade e capazes de melhorá-la ou se ela se restringia a questões mais individualistas, como a elevação de sua competitividade. Esta foi a segunda questão: **De que forma você acredita que o curso tecnológico será importante para a sua carreira?**

Nesta questão, foram identificadas após a tabulação e a leitura, três grupos distintos de respostas, apresentados na tabela 15. A principal contribuição desta modalidade de curso, na opinião dos estudantes dos dois cursos tecnológicos pesquisados foi a de que eles preparam para “competir no mercado”, com 48% das respostas dos estudantes de Recursos Humanos e 52% das respostas dos estudantes de Gestão de Negócios. No total, esta alternativa respondeu por 79% das respostas dos estudantes dos dois cursos.

Com relação ao grupo de respostas “competir no mercado”, são relevantes as seguintes afirmações extraídas dos discursos dos estudantes:

GN01 - O incentivo à competição, mas é uma competição sadia, lidar com negócios e com marketing precisa disso, o centro do marketing chama criatividade. A pessoa que entra aqui sem uma gota de criatividade ta ferrada. Outra coisa, não é professor, são educadores, eles formam a gente para vida. Pra saber se defender ou atacar ou acolher. (Estudante de Gestão de Negócios).

GN13 - Fornecendo ferramentas importantes para aplicação na gestão da empresa, o que fará com que eu possa crescer dentro da empresa. (Aluna de Gestão de Negócios).

O segundo grupo de respostas mais citado foi a de que o curso tecnológico contribui para “elevação da titularidade”. Esta categoria obteve 14% do total de respostas. Algumas das respostas dos estudantes representativas deste grupo foram:

GN02 - Preciso do diploma de nível superior pra continuar crescendo na empresa.

GN18 - Primeiramente pelo simples fato de estar graduada em nível superior.

RH01 - Pelo tempo, eu vou poder ainda, com a idade que eu estou me qualificar fazendo o curso tecnológico, podendo fazer pós, podendo fazer mestrado. Eu achei interessante ele me dar condições para fazer isso.

Finalmente, a categoria menos citada e a única que faz menção a uma preocupação do estudante com a cidadania e com sua contribuição para com a sociedade, foi a que o prepara para “contribuir com a sociedade”. Esta categoria obteve apenas 7% do total de respostas, e correspondeu a duas citações, das quais apresento abaixo a mais relevante:

GN04 - Eu trabalho no hospital Araújo Jorge, lá sou aprendiz, mas lá é muito humano. Não tem capitalismo. Aqui na faculdade tem isso também. Em todos os trabalhos a gente sempre tenta agregar alguma coisa no lado social.

Tabela 15: Contribuições do curso tecnologico para a carreira

	Mercado		Sociedade		Titulação		Total	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%
Recursos Humanos	11	48%	-	0%	1	25%	12	41%
Gestão de Negócios*	12	52%	2	100%	3	75%	17	59%
Total	23	79%	2	7%	4	14%	29	100%

* um sujeito deste curso não respondeu a questão

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Chama a atenção, neste caso, a forma individualista e competitiva como os estudantes dos cursos tecnológicos encaram a contribuição que o curso pode lhes conferir. Muitos deles falam em preparo para o mercado ou para “subir” na empresa na qual já trabalham. Essa visão reducionista da educação e das relações sociais coaduna com os preceitos neoliberais que, segundo Bianchetti (1997), reduzem o sucesso ou o insucesso das pessoas a uma mera questão de preparo individual deste ou daquele para enfrentar o mercado capitalista.

Além disso, a concepção de trabalho que rege as vidas dos estudantes destes cursos afasta-se da concepção marxista de trabalho, o qual, segundo Scaff (2006, p.36), deve ser visto “como o meio para se chegar a um fim, que são os objetivos estabelecidos pelo homem para atender às suas necessidades”. Em outras palavras, trabalho concreto é mediação entre homem e natureza a fim de que o primeiro domine o segundo.

No caso desses estudantes, o trabalho parece ser compreendido como mercadoria a ser comprada e vendida em um mercado. Trata-se do trabalho abstrato, que ainda segundo Scaff (2006, p. 38): “[...] é aquele que produz mercadorias, as quais representam valor para os outros e não para o

trabalhador que as produz. Diferentemente do trabalho concreto, não são os objetivos do trabalhador que são almejados, mas os objetivos de outrem, do capitalista”.

Essa concepção de trabalho em associação com extrema competitividade, obriga os estudantes a procurarem formas de se tornarem mais competitivos, pois se constitui isso na forma possível de manutenção de sua sobrevivência.

Na seqüência, foi perguntado aos estudantes: **Dentre as atividades acadêmicas exigidas pelo curso, quais as que mais contribuem para a sua formação como tecnólogo e como cidadão?** Nesta questão, a cidadania é compreendida como a capacidade que as pessoas têm para se envolver ativamente nas questões referentes a seus grupos sociais, lutando pela realização de seus direitos já conquistados ou pela ampliação destes direitos.

Sabendo-se que no sistema capitalista, o domínio das ciências apresenta-se como o epicentro de uma luta desigual de poderes, na qual o capital busca a “privatização” do conhecimento que é criado pelo trabalhador, falar, então, em cidadania, implica democratizar, de fato, o acesso ao conhecimento e romper com a lógica do mercado, a qual restringe este acesso, ao invés de democratizá-lo.

A análise das respostas dadas – sintetizadas na tabela 16 - identificou três grupos que fizeram referência à cidadania, relacionada à capacidade de exercer uma profissão, ora como possibilidade de contribuir com a sociedade, ora como forma de melhorar as relações dentro da empresa na qual trabalham.

Assim, a contribuição que o curso tecnológico pode proporcionar na formação para a cidadania teve 50% das respostas – 40% das respostas dos estudantes de Recursos Humanos e 60% dos estudantes de Gestão de Negócios - relacionando esta cidadania com a capacidade de praticar uma profissão e inserir-se no mercado de trabalho.

Alguns trechos dos discursos dos estudantes que corroboram esta categoria são:

GN02 - A feira do conhecimento é uma atividade muito importante pra gente. É a hora que colocamos o que aprendemos na sala em prática.

GN10 - Ao pesquisar qualquer assunto, conviver com outras pessoas de diversos níveis, trocar idéias... isso nos enriquece como cidadão e como profissional.

A seguir, com 30% das respostas, tendo sido todas elas dadas pelos estudantes de Gestão de Negócios, a cidadania é vista como a possibilidade de usar a profissão para contribuir com a sociedade. Alguns dos discursos que compõem esta categoria são:

GN04 - Os produtos e pesquisas que fazemos, inclusive, estamos fazendo uma agora, são focados nas pessoas e no ambiente. Estamos criando um produto voltado para o conforto das pessoas e vamos apresentar na feira do conhecimento

GN06 - Todo produto que a gente foca na sala a gente tem uma preocupação com o ambiente e a sociedade. O NAE da muito apoio para os estudantes.

Finalmente, com 20% das respostas – 75% vindas dos estudantes de Recursos Humanos e 25% dos estudantes de Gestão de Negócios -, a cidadania é vista como algo a ser obtido através da melhoria nas relações interpessoais dentro das empresas. São representativas desta categoria as seguintes respostas:

RH02 - Os professores trabalharam muito as relações interpessoais dentro da empresa. Agente teve aula com psicólogos que foi bem interessante. Agente aprendeu a estrutura de uma empresa, como lidar com o colaborador, com a visão que o empregador tem do colaborador e a que o colaborador tem do empregador. Isso foi uma coisa muito interessante pra mim que eu não sabia.

RH04 – [...] Agora, como RH, ele está no meio entre o colaborador e o empregador, ele tem que ter um jogo de cintura muito grande pra tratar com os dois. Você tem que procurar ser um amigo. Não aquele amigo íntimo, mas um amigo. Pra que? Um dia você chega pro seu colaborador que esta com um problema, você ter aquele jogo de cintura de chegar e perguntar pra ele. Você cumprimenta ele no corredor. Porque se você nunca conversa com as pessoas, quando você precisar ele vai pensar: só porque eu não estou rendendo mais nada, o RH chegou em mim pra conversar, sendo que até ele nunca nem me deu bom dia. Então você tem que ser cidadão, tem que ser amigo e procurar sempre ajudar porque as vezes o cara ta passando fome e você, como RH, tem que ajudar, o próprio nome já diz: Recursos Humanos. Tem que estar atento e conhecer o seu colaborador, justamente pra não perdê-lo, porque se você perdê-lo, você é cobrado pelo seu empregador.

Outro aspecto importante a ser ressaltado nesta questão foi o elevado índice de respostas em branco (10), que correspondeu a 33,4% dos estudantes dos dois cursos pesquisados. Infere-se deste elevado índice de respostas em branco, que boa parte dos estudantes sente dificuldade em definir o que vem a

ser a cidadania e que esta, muitas vezes, acaba sucumbindo à necessidade imediata de sobrevivência através do trabalho assalariado, o qual retira das pessoas a possibilidade de lutar pela ampliação de direitos ou melhoria das condições de vida da sociedade em que está inserido.

Tabela 16: Contribuição do curso para formação e cidadania

	<i>Prática</i>		<i>Sociedade</i>		<i>Relações na emp.</i>		<i>Total</i>	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos	4	40%	-	0%	3	75%	7	35%
Gestão de Negócios	6	60%	6	100%	1	25%	13	65%
Total	10	50%	6	30%	4	20%	20	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Quanto a esta questão, vale lembrar que a cidadania burguesa, criticada por Buffa (1987), entre outros, trata como cidadãos apenas aqueles que possuem a propriedade privada. O liberalismo de Locke (1632-1704) serviu de base para a defesa de uma idéia de harmonia e igualdade entre os homens. Para o filósofo, existe um fator que iguala a todos: a propriedade.

Para ele, o trabalhador não é explorado, mas, ao contrário, é um proprietário de sua força de trabalho. Cabe a ele - como cabe ao capitalista escolher os produtos a serem fabricados e comercializados - escolher as melhores condições de mercado para vender sua força produtiva. Assim, justifica-se a miséria de muitos e a riqueza de alguns por uma simples questão individual, de capacidade de negociar e de tornar valorosa a força de trabalho.

A cidadania burguesa, então, está reservada àqueles que conseguem sucesso através da propriedade de que dispõem. Segundo Buffa (1987, p. 27):

Há, pois, no pensamento burguês, uma nítida separação entre proprietários e não proprietários. Só os proprietários é que tem direito à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença [...].

Se é possível falar em cidadanias diferentes, então é possível falar em educação diferente para cidadãos diferentes. É possível falar em uma

educação profunda e integral para a elite cidadã de primeira ordem e em uma educação reducionista e subordinada aos ditames do sistema capitalista, para a massa de trabalhadores cidadãos de segunda ordem.

Deve-se questionar até que ponto a educação profissional, em geral, e os cursos superiores de tecnologia, em particular, no Brasil, não estão se prestando a formar cidadãos de segunda ordem, preocupados com a valorização de sua mão-de-obra, sem possibilidade de mudar as relações desiguais aí presentes.

A quarta pergunta feita aos estudantes foi: **Como você percebe a relação teoria e prática na oferta das disciplinas do curso? Você poderia especificar uma em que ela fosse bastante clara?**

Esta questão tinha como objetivo avaliar como o conhecimento teórico e prático se relacionam nos cursos tecnológicos e como os estudantes percebem esta relação. A leitura atenta das respostas dos sujeitos permitiu identificar duas categorias bem definidas, quais sejam, o equilíbrio nos conteúdos teóricos e atividades práticas e o desequilíbrio entre teoria e prática na oferta das disciplinas. Os dados estão consolidados abaixo, na tabela 17.

Com relação ao equilíbrio entre teoria e prática, 72% dos estudantes disseram que ele ocorre, como se pode perceber nos discursos em destaque abaixo:

GN02 - O professor tem essa preocupação em passar essa relação de teoria e prática. No primeiro período a gente questionou isso, e agora nesse semestre a gente viu isso deslanchar.

GN13 - Estão muito bem equalizadas. Gestão da qualidade tem aplicado todas as ferramentas na empresa onde trabalho.

Acho que todas as disciplinas tiveram um equilíbrio entre teoria e prática. Trabalhos práticos, sair, pesquisar. Conhecer o RH de empresas. Teoria também agente teve.

RH02 - Acho que todas as disciplinas tiveram um equilíbrio entre teoria e prática. Trabalhos práticos, sair, pesquisar. Conhecer o RH de empresas. Teoria também agente teve.

Para 28% dos estudantes este equilíbrio não existe e, para eles o que há é um excesso de teoria, sendo que, na visão deles, o curso deveria ser mais prático. São representativos deste discurso os seguintes comentários:

GN03 - Nos primeiros períodos tínhamos muita teoria. Questionamos isso com a faculdade. O curso tem tempo reduzido, temos que focar mais na prática.

GN15 - Teoria é aquela aula massante, que aprofunda bastante e a aula prática já é mais exemplos do que acontece no dia a dia e como lidar com eles.

RH03 - Eu acredito que tenha que ter mais seminários, mais prática, por ser um curso tecnológico. Em logística agente tem muita teoria, precisa mais de prática. Em marketing também é muita teoria, também precisa mais de prática. Quando agente estiver no mercado lá fora, vão cobrar da gente mais prática.

RH04 - Eu acho que falta mais prática. Agente quer mais seminários. Agente quer ter mais seminários feitos pela faculdade falando mais sobre o curso da gente. Eu vou te dar só um exemplo: a minha sala é meio que um lugar onde todo mundo caiu de pára-quedas. Neste primeiro período ta todo mundo indeciso sobre o que é realmente o curso de tecnologia de RH. O que acontece, falta mais prática, mostrar o que um gestor de RH faz. O que ele deve fazer?

Tabela 17: Relação teoria e prática na visão dos estudantes por curso

	<i>Equilíbrio</i>		<i>Desequilíbrio</i>		<i>Total</i>	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos	8	38%	4	50%	12	41%
Gestão de Negócios*	13	62%	4	50%	17	59%
Total	21	72%	8	28%	29	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

* um sujeito deste curso não respondeu

Chama a atenção nesta questão a forma distorcida como os estudantes percebem a relação teoria e prática. Uma é vista dissociada da outra e, invariavelmente, quando é apontado o desequilíbrio, a queixa se dá pelo “excesso” de teoria e ausência da prática. Não houve, por exemplo, nenhuma queixa de que os cursos estivessem muito voltados para ensinar procedimentos padrão. Já no caso do conhecimento teórico, este foi apontado como excessivo e “massante”.

Não é por acaso que o domínio de conceitos teóricos, indispensáveis para a criação de um ser humano criativo e crítico, é visto como algo pesado e distante da realidade do trabalhador. De acordo com Lima Filho (2003, p.43), na própria concepção do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), teria a finalidade de instituir uma educação profissional:

[...] para adestrar jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação

secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos.

Os cursos superiores de tecnologia entrariam neste contexto, segundo Lima Filho (2003, p.42), como:

[...] uma modalidade de ensino superior não-universitário (ESTNU) que vem sendo defendida pelos organismos internacionais como uma alternativa viável para a expansão da educação superior na América Latina. Esse modelo encontra-se expressamente presente nas recomendações do BID à reforma estrutural da educação nos países latino-americanos nos anos de 1990. Dentre as prioridades apontadas pelo Banco consta a “diversificação da educação pós-secundária, com a criação de faculdades e institutos técnicos para atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades”.

Dito de outra forma, estes seriam cursos menos onerosos e que devem servir à geração de mão-de-obra abundante e específica para as demandas do sistema produtivo, em detrimento de uma formação integral e, portanto, mais dispendiosa em termos de tempo e dinheiro.

A pergunta que se seguiu tinha como objetivo saber em que medida os cursos superiores de tecnologia contribuem para a formação de um trabalhador ciente de seus direitos e capaz de lutar pela ampliação dos mesmos ou se, por outro lado, não há uma preocupação com esta conscientização e, conseqüentemente, um processo de adaptação do trabalhador às condições previamente dadas pelo mercado.

Assim, a quinta pergunta feita aos estudantes foi: **Você tem observado como os professores do seu curso trabalham a relação trabalhador / empresa? Existe uma preocupação em torná-lo uma pessoa ciente de seus direitos e deveres como profissional?**

Os dados apresentados na tabela 18, abaixo, demonstram que do total de respostas, 63% indicaram uma falta de preocupação do curso com este tipo de esclarecimento ou uma preocupação em adaptá-los às condições vigentes. Os demais, que somam 37% das respostas, disseram que há uma preocupação em esclarecê-los sobre as relações de trabalho e seus direitos.

Alguns trechos dos discursos dos estudantes que enquadram na categoria de “esclarecimento” sobre seus direitos são:

GN01 - Tem um professor, que disse que não está aqui para formar profissionais, mas profissionais com alma humana. Porque têm muitos profissionais que tem esse espírito agressivo, que vê a pessoa que vai entrar na empresa como um humano e sim como um produto. Muitas vezes o ser humano é excluído porque é visto como produto e não como pessoa.

GN06 - O nosso professor de filosofia ele colocou bem claro a questão do empreendedorismo e do capitalismo. Na empresa você não tem coração, tem um CNPJ. A questão do endomarketing, de vestir a camisa, a Mais Valia. Nos lemos Marx. Assistimos o corte e ficamos chocados. Vimos “O Segredo”, um bando de lorota.

A falta de esclarecimento foi identificada em vários discursos de estudantes, cujos trechos estão listados a seguir:

GN15 - Falta um pouco mais de orientação sobre os direitos do trabalhador

RH01 - Agora, muitas vezes o que você vê na faculdade é diferente do que você vê na prática. Assim, eles explicam uma teoria que na vivência é um pouco diferente. Isto nos ajuda a lidar com o ser humano, dentro da empresa. (silêncio). É porque envolve muito política. Você tem que saber trabalhar aquilo que o professor ensinou, mas também trabalhar em cima da política da empresa. Muitas vezes você não pode seguir os procedimentos corretamente. Você tem que ver o lado do empregado sim, nos estamos aqui pra isso e temos que fazer ele acreditar nisso, mas tem que ter todo um cuidado porque os empresários ainda não estão com a visão bem ampla, bem aberta, do que é realmente o RH, então, eles estão por trás de tudo.

RH03 - Por enquanto isso está um pouco em falta, isso de direitos e deveres. Espero que mais para o meio do curso agente veja mais sobre isso. Vimos bem por cima mesmo.

Outro dado importante foi o alto índice de ausência de respostas, que correspondeu a 47% do total de entrevistados. Pode-se inferir que esta alta quantidade de sujeitos que não responderam à questão está relacionada a pouca preocupação nestes cursos em esclarecer ao futuro (ou atual) trabalhador a sua condição de explorado e sobre a importância da ampliação de seus direitos junto ao capital. Se esta condição for compreendida como uma forma de tornar o trabalhador adaptado ao sistema vigente, então o índice deste item saltaria dos atuais 63% para 80% das manifestações (ou falta delas).

Outra informação importante que se pode extrair deste elevado índice de abstenção para esta questão, diz respeito ao próprio formato dos cursos superiores de tecnologia. Neste caso, estes se apresentam como cursos

focados no mercado de trabalho, que visam elevar o grau de “empregabilidade” do trabalhador e facilitar sua permanência ou ingresso neste mesmo mercado.

Sabe-se que, para o capitalista, o conflito oriundo da incongruência de interesses entre a empresa e o trabalhador é indesejado e deve ser evitado. As lutas da classe trabalhadora por ampliação de direitos acabam sendo apresentadas não como a defesa de seus legítimos direitos, mas como uma ação isolada de pessoas interessadas apenas em desestabilizar o sistema vigente. As pessoas envolvidas nessas lutas passam a ser vistas como agentes indesejados, que devem ser evitados, pois geram instabilidade.

Talvez, por isso, os estudantes de cursos como os tecnológicos, extremamente alinhados aos interesses capitalistas, não tenham interesse ou não sejam estimulados por docentes e pela instituição a conhecerem sua condição de trabalhador explorado e, portanto, serem capazes de lutar pela melhoria das condições de trabalho próprio e de seus parceiros. Esta luta pode ser vista como insubordinação e, portanto, como forma de reduzir suas chances de se manter empregado.

Tabela 18: Relações trabalhador/empresa

	<i>Esclarecimento</i>		<i>Adaptação</i>		<i>Total</i>	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos*	2	33%	7	70%	9	56%
Gestão de Negócios**	4	67%	3	30%	7	44%
Total	6	38%	10	63%	16	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

*tres sujeitos não responderam

**onze sujeitos não responderam

Não é recente a discussão sobre o papel da escola e da educação em meio ao sistema capitalista de produção. Este, para se manter vigente e alcançar a hegemonia necessita de que, cada vez mais pessoas assimilem o seu discurso de forma acrítica, com o intuito de permitir a exploração do capital sobre o trabalho sem que isto gere desordem.

Neste processo, a educação burguesa incumbe-se de inculcar o discurso do capital e do neoliberalismo. Sobre esta influência, Bruno (1996, p.98), afirma que:

Não acredito que se possa analisar o processo de formação das sucessivas gerações de trabalhadores como sendo externo ao capitalismo, ou seja, situá-lo no âmbito extra-econômico. Ao contrário, como já foi colocado, este processo não só lhe é interno, como é regido por sua dinâmica.

É previsível o fato de que os cursos superiores de tecnologia, assim como as outras vertentes da educação profissional, neste contexto de produção capitalista e da sociedade de classes busquem uma educação para a adaptação em detrimento de uma educação para a emancipação.

Aliás, a compreensão do que é a emancipação bem como a busca do estudante por uma educação que emancipe parece ser algo distante de suas vidas uma vez que se mostrou ser algo distante de seus discursos.

Se for verdade, como disse Wittgenstein (1889-1951), que os limites do mundo de um homem são determinados pelos limites da linguagem dele, então a dimensão emancipatória parece ser algo distante do mundo dos estudantes dos cursos tecnológicos.

A sexta e última questão feita aos estudantes foi a seguinte: **Você pretende prosseguir nos estudos após a conclusão do curso atual? Se sim, com que objetivo pretende continuar? E qual o nível de formação que você pretende? Por quê?**

Os objetivos implícitos neste questionamento consistiram, respectivamente, em saber se os estudantes dos cursos tecnológicos em análise fazem este curso pensando em prosseguir nos estudos ou se encaram o curso como uma fase terminal. No caso de quererem continuar os estudos, qual a principal motivação para isso e, finalmente, qual a titulação que pretendem obter. Estes dados estão consolidados na tabela 19.

Com relação à pretensão de seguir estudando, 87% dos estudantes responderam que sim e 13% disseram ainda não ter certeza se irão continuar estudando. Nenhum dos sujeitos afirmou categoricamente que não pretende continuar os estudos após o curso tecnológico.

Observa-se um fator positivo neste resultado, pois indica que os estudantes não vêem no curso tecnológico um ponto terminal. Muitos deles entendem que precisam continuar estudando. Por outro lado, eles também

podem estar sentindo a necessidade de continuar estudando por conta das pressões cada vez maiores pela elevação da escolaridade do trabalhador polivalente, requisitado pelos novos sistemas produtivos típicos da “automação flexível”.

Tabela 19: Pretensão dos estudantes de prosseguir nos estudos

	<i>Sim</i>		<i>Não</i>		<i>Não Sabe</i>		<i>Total</i>	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos	12	46%	-	0%	-	0%	12	67%
Gestão de Negócios	14	54%	-	0%	4	100%	18	100%
Total	26	87%	-	0%	4	13%	30	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Quanto ao nível da titulação pretendida, cujas respostas estão descritas na tabela 20, 77% dos estudantes e alunas afirmaram pretender fazer uma especialização. Outros 15% disseram querer fazer uma nova graduação e apenas duas pessoas, ou 8% dos entrevistados afirmaram pretender cursar um mestrado ou um doutorado.

O que chama a atenção, neste caso, é a pretensão de 15% dos respondentes de fazer uma nova graduação. Pode-se inferir que o curso tecnológico serve, para estes estudantes, como uma forma rápida de qualificação para o mercado, dado que muitos precisam ingressar nele rapidamente e, somente, após se estabilizarem em um emprego é que vão em busca de uma graduação tradicional.

Tabela 20: Nível de formação pretendido pelos estudantes por curso

	<i>Grad.</i>		<i>Espec.</i>		<i>Mest/Dout.</i>		<i>Total</i>	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos	2	50%	9	45%	1	50%	12	46%
Gestão de Negócios	2	50%	11	55%	1	50%	14	54%
Total	4	15%	20	77%	2	8%	26	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Dentre os estudantes que responderam positivamente à intenção de continuar estudando (26), procurou-se obter deles a principal motivação para

tal atitude. A tabulação e leitura das respostas permitiram extrair do discurso dos estudantes três motivos principais, dos quais o primeiro grupo, com 69% das respostas, refere-se à motivação de se adaptar ou melhorar sua posição no mercado de trabalho. Em seguida, com 19%, aqueles que dizem pretender continuar estudando por que querem fazer algo com o qual tem afinidade.

Finalmente, com 12% das respostas, aqueles que querem continuar estudando por acreditar que a titularidade lhes trará o benefício do “status” ou o reconhecimento social. Os dados estão expostos na tabela 21.

Neste ponto, vale ressaltar o índice de 19% para a categoria “afinidade”, a qual, sem dúvida, é aquela que mais se aproxima de uma concepção de trabalho e de atuação profissional na qual o ser humano se realiza como tal, sendo capaz de obter seu sustento através de uma atividade laboral em que ele seja capaz de conceber e executar seu trabalho, sentindo-se no controle de suas ações. Ao levantarem a questão da afinidade, muitos estudantes disseram estar estudando, em primeiro lugar para ter chances de ingressar e se manter em um emprego qualquer para, num momento posterior, poderem custear seus estudos em uma área em que realmente se sentem realizados.

Em outras palavras, mesmo com toda a pressão do sistema capitalista para a formação de trabalhadores de forma rápida e eficiente, sem que se leve em conta os desejos dos trabalhadores, estes trabalhadores buscam, dentro de suas possibilidades, sua auto-realização através do trabalho.

O grupo de respostas com maior representatividade foi aquele que coloca o mercado de trabalho como grande motivador (69%). Em alguns discursos, a intenção de continuar estudando visa aumentar as possibilidades de melhorar de emprego por parte do estudante, em outros casos, apenas como forma de manter o que já tem. Alguns trechos das respostas que compõem este grupo são:

GN17 - Sim. Com o objetivo de ter mais conhecimento. Pretendo fazer uma pós-graduação pra ter mais oportunidade no mercado e aprender mais um pouco.

RH05 - Sim. No Mercado de trabalho nunca podemos parar de estudar e reciclar.

RH08 - Sim. Pós-graduação, pois o Mercado a cada ano exige mais dos profissionais.

RH11 - Sim, pretendo com o objetivo de estar sempre acompanhando o mercado. De inicio pretendo fazer um MBA.

O grupo de respostas que compôs a categoria “afinidade” ficou com 19% das respostas. Neste grupo entraram os discursos que sinalizaram a intenção de estudar algo de que realmente gostassem ou a pretensão de seguir estudando na área escolhida, pois havia afinidade com a mesma. Alguns dos discursos representativos deste grupo são:

GN04 - Eu pretendo fazer outro curso. Design de moda, que é o meu sonho. Estou pensando em fazer uma pós em comunicação e marketing.

RH03 - Eu gosto da área de administração. Quero fazer especialização na área da administração

RH04 - Eu quero fazer psicologia. Estou fazendo o tecnológico porque é um curso rápido que te dá o status de superior. Tenho a esperança de conseguir um serviço melhor, uma colocação melhor no mercado de trabalho pra ai sim, poder pagar meu curso de psicologia.

Finalmente, o último grupo de respostas foi de motivação relacionada à obtenção ou elevação do “status” (12%). Mesmo tendo sido o último grupo em número de respostas, a questão da elevação do “status” reforça a idéia de que os cursos superiores de tecnologia, por serem de curta duração, permitem aos seus egressos a realização de vários deles ou mesmo a obtenção de um grau de especialista, mestre ou doutor em tempo menor do que os egressos de cursos do tipo bacharelado.

Para vários respondentes este parece ser um grande atrativo do curso tecnológico: elevação da titularidade e do “status” de forma rápida.

GN01 - Quero chegar ao mestrado. Nos países de primeiro mundo os cursos superiores não passam de 3 anos. Exatamente por causa disso. Já ouvi e tem uma prima que faz 2 cursos lá fora. Lá geralmente as pessoas fazem mais de um curso. Eu acho que é um curso que só tem valor com uma pós-graduação. Tipo: eu num sou um tecnólogo, sou um pós-graduado. O respeito é muito maior. O tecnológico e o graduado ficam no mesmo nível, com uma pós-graduação você fica um nível acima.

GN06 - Quando eu terminar eu pretendo ir pra fora. Ficar um ano fora estudando. Se eu não conseguir, pretendo fazer um MBA na FGV.

Tabela 21: Motivação discente para prosseguir nos estudos por curso

	"Status"		Mercado de trab.		Afinidade		Total	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%	freq.	%
Recursos Humanos	-	0%	9	50%	3	60%	12	46%
Gestão de Negocios	3	100%	9	50%	2	40%	14	54%
Total	3	12%	18	69%	5	19%	26	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Outro dado que não foi objeto de questionamento, mas que foi citado por uma aluna de Gestão de Negócios e duas alunas de Gestão de Recursos Humanos foi o preconceito que há em relação a esta modalidade de curso. Existe uma preocupação do estudante com a receptividade do que eles chamam de “mercado” com os formados em cursos tecnológicos, conforme se pode perceber nos trechos abaixo:

GN04 - Quando eu entrei na faculdade eu achei que o curso era de 4 anos. Porque os outros 2 cursos que eu tinha visto era de bacharelado. Depois que eu vi. Achei pouco tempo. Fiquei preocupada com o preconceito do mercado por ser um curso tecnológico. Depois que eu entrei que eu pensei em fazer uma pós-graduação.

RH03 - Às vezes as pessoas de outros cursos, de outras faculdades pensam que por ser um curso tecnológico, não é um curso superior.

RH04 - As pessoas ainda têm muito preconceito referente ao curso em questão de período, principalmente, eu acho o mercado profissional, os empresários ainda não conhecem muito a respeito dos cursos tecnológicos, então há sim um preconceito. Se for um curso rápido, será que o profissional vai estar preparado para seguir aquela área? Falta fazer o curso ser conhecido no mundo empresarial

Muito desta preocupação dos estudantes com relação ao preconceito que os cursos tecnológicos podem sofrer de outros atores sociais, como os empresários, por exemplo, remonta à própria origem da educação profissional no Brasil. Como exposto no Capítulo 2 deste trabalho, a educação profissional, que já teve diversas denominações, tal como, ensino profissionalizante, entre tantas outras, surgiu com o objetivo de retirar das ruas as crianças órfãs e pobres. Ao longo do tempo, os nomes foram mudados, mas a essência, de educação de menor importância, voltada para a formação de mão-de-obra para o capital nunca se alterou de fato.

Agora sob a denominação de educação profissional e com a modalidade de educação tecnológica de nível superior, os cursos profissionalizantes, como é o caso dos cursos tecnológicos, parecem apenas terem mudado de nome, mas continuam a serem vistos como uma educação aligeirada e superficial, destinada àqueles que vêm da classe trabalhadora e, portanto, na visão da elite, destinados a realizar atividades repetitivas, que não exigem grande preparo intelectual.

Estes três estudantes que citaram objetivamente a questão do preconceito representam 10% do total de entrevistados e, a despeito de

representarem uma minoria dos estudantes pesquisados, pode-se inferir que existe uma preocupação de boa parte deles com relação à postura dos empresários no que se refere aos cursos desta modalidade.

Nos discursos dos docentes e dos coordenadores também surgiram referências ao preconceito para com o tecnólogo e a preocupação em quebrar esta desconfiança com relação à capacidade deste tipo de curso em formar bons profissionais.

Na verdade, a desconfiança e o preconceito de que possam ser vítimas os estudantes dos cursos tecnológicos remontam à dualidade estrutural da sociedade brasileira, em que a educação profissional, de que os cursos tecnológicos são um componente importante, sempre foi vista como educação de segunda classe, voltada para trabalhadores e seus filhos, que nada mais precisam saber além de executar alguns procedimentos.

Xavier (1990, p. 119), ao analisar a educação nas décadas de 1930 e 1940 e na Reforma Capanema (1942-1946), demonstra que há muito a educação brasileira vem impregnada pelas disputas de classe, por que:

Além de regenerar e revigorar o tradicional ensino de elite, o saldo das duas reformas empreendidas nas décadas de 30 e 40 foi a oficialização do dualismo educacional brasileiro que reproduzia na estrutura do sistema educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político “democrático” como no “autoritário”, sob o respaldo ideológico de “conservadores” e “liberais”. A política educacional nacional definia-se, cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômico-social vigente.

Recentemente, o Decreto nº. 2.208/97 representou um retrocesso nas políticas da educação profissional, pois, segundo Kuenzer (1997 apud AMARAL & OLIVEIRA, 2006, p. 172) esta lei tinha como pressupostos:

a) a racionalidade financeira, pela qual se prioriza o princípio da equidade, pressupondo um tratamento diferenciado tanto para os indivíduos quanto para as demandas do mercado; b) ruptura com o princípio da equivalência entre educação geral e a profissional, pois apenas o ensino médio daria acesso ao ensino superior, resgatando, assim, a dualidade estrutural; c) educação profissional em substituição à educação geral, disponibilizando-se aos que não possuem escolaridade o acesso ao nível básico, o mais elementar, do ensino profissional.

O referido decreto atendeu às recomendações dos organismos multilaterais, que apregoam a desoneração do Estado com relação à educação superior do tipo universitário, que envolve ensino, pesquisa e extensão, através da criação de modelos mais flexíveis de instituições e de cursos de nível superior, inclusive com o fomento estatal à iniciativa privada no campo da educação. Segundo Oliveira (2003, apud AMARAL & OLIVEIRA, 2006, p. 172):

Os três níveis da educação profissional determinados por esse decreto responderam tanto aos interesses dos setores governamentais, por diminuir a demanda para o ensino superior, quanto do setor produtivo, por disponibilizar uma capacitação mais rápida ao trabalhador.

Assim, não é difícil entender o preconceito em relação aos cursos e aos egressos dos cursos superiores de tecnologia, pois, historicamente, o Brasil vem sendo um país que trata a educação profissional como um ramo de menor importância, impregnada de uma visão reducionista e interesseira da educação para o “saber fazer”, em detrimento de uma educação que possibilite a construção de uma sociedade mais justa e de pessoas efetivamente emancipadas.

4.4 A visão dos docentes: educação rápida, barata e focada no mercado de trabalho.

A coleta de informações junto aos docentes dos cursos tecnológicos de Gestão de Recursos Humanos e de Gestão de Negócios iniciou-se com uma questão sobre a sua percepção a respeito do tipo de formação que os cursos superiores de tecnologia estão promovendo.

Assim, a primeira pergunta feita aos docentes foi: **Como você vê a formação tecnológica oferecida nos chamados cursos tecnológicos no geral e especialmente nos da escola onde você atua?** Os resultados estão expostos na tabela 22.

Neste caso, foram identificadas duas categorias: a formação para o “saber fazer” e a formação com o intuito de “formalizar” a titulação de nível superior. Seja com uma visão pessimista ou otimista deste tipo de formação, o fato é que a maioria absoluta dos entrevistados (86%) disse que a formação que predomina nos cursos superiores de tecnologia é aquela voltada para o “saber fazer”.

Os discursos mais representativos desta categoria identificada foram:

PN01 - *Eu tenho uma visão positiva da formação tecnológica, se comparada com o perfil do aluno que busca essa formação, que, em minha experiência, é aquele que já está inserido no mercado de trabalho e com uma idade um pouco ou muito além da normal para ingresso na universidade. Sinto nesse aluno uma urgência de apreender conceitos e ferramentas que possam efetivamente ajudá-lo na sua carreira, e compensar sua pouca capacitação ou mesmo pouca cultura/conhecimento.*

PN02 - *Me preocupa o formato especificamente prático que essas escolas oferecem e que os alunos desejam. O campo das idéias e o espaço para discussão são substituídos por instruções e práticas,*

PN03 - *[...] as instituições oferecem uma grade curricular enxuta, voltada para a prática. Deixando de lado muitas disciplinas que são importantes para a formação humana dos alunos.*

PR01 - *De uma maneira geral quando fala em formação dentro do nosso curso, as disciplinas tendem muito a valorizar as questões técnicas mesmo, o saber fazer.*

A seguir, com uma citação (14%), a categoria de formação voltada para a formalização da titulação de nível superior. O discurso que compõe esta categoria é o seguinte:

PR03 - *Eu percebo que eles procuraram demais porque, primeiro o custo é menor e a carga horária. Ao invés de eu ficar aqui na faculdade quatro anos, eu fico aqui dois anos e me dá uma certificação de um curso superior. A maioria deles trabalha e o mercado esta exigindo um curso superior então ele não faz por gostar, por interesse, mas sim pela própria organização estar exigindo que ele faça algum curso, qualquer curso que seja.*

Em nenhuma das respostas dos docentes dos dois cursos pesquisados foi identificada uma preocupação dos cursos com uma formação conceitual sólida.

Tabela 22: Formação realizada pelos cursos tecnológicos

	<i>Saber fazer</i>		<i>Formalizadora</i>		<i>Total</i>	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos	2	33%	1	100%	3	43%
Gestão de Negócios	4	67%	-	0%	4	57%
Total	6	86%	1	14%	7	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Esta constatação reflete aquilo que vem sendo a proposta dos cursos superiores de tecnologia na percepção dos estudantes: um curso rápido, barato e focado nas necessidades do mercado de trabalho.

O que preocupa e serve de alerta é o fato de que a educação profissional de nível superior tem se prestado a formar mão-de-obra unicamente para compor o exército de trabalhadores, sem uma preocupação com a formação do ser humano criativo e, principalmente, crítico e capaz de lutar pela ampliação de seus direitos.

Se a educação profissional tem realizado o papel de adaptação do trabalhador às condições de trabalho dadas pelo capitalista sem a preocupação com a luta pela melhoria de sua condição de vida, então, a educação profissional vem realizando aquilo que se opõe, de acordo com a afirmação de Adorno (1995), à educação emancipadora, capaz, segundo ele, de ser realizada através da resistência e da contradição

O movimento que se apresenta para a educação profissional é de, ao mesmo tempo, ser instrumento de adaptação dos indivíduos ao contexto social e, por outro lado, instrumento de resistência para com as injustiças e formas alienantes de trabalho e de convívio social. No entanto, há um desequilíbrio entre esta dupla função da educação: adaptar e contradizer.

O contexto, por si só, impõe à sociedade condições de adaptação forçadas. As pessoas devem se enquadrar dentro dos preceitos do capitalismo sob pena de não construírem para suas vidas nada mais que a miséria. Todo o ambiente parece levar as pessoas a um processo adaptativo que, em última instância, não é resultado de uma livre escolha. Assim, caberia à educação profissional e aos cursos superiores de tecnologia promover esta superação da alienação através do esclarecimento.

A segunda pergunta feita aos docentes foi: **Que perfil de cidadão e de trabalhador você acredita que o curso esteja formando?** Esta questão tinha como objetivo saber qual a percepção que os docentes dos cursos superiores de tecnologia têm sobre a formação promovida por eles. Seus resultados estão descrito na tabela 23.

Para 57% dos docentes, a formação promovida por estes cursos é uma formação voltada para a adaptação dos estudantes às exigências do mercado de trabalho. Alguns dos discursos que refletem esta categoria são:

PN03 - Técnicos preparados para reproduzir o que já existe ou se adaptar a formatos pré-determinados pelas instituições.

PN04 - O curso forma um profissional para executar atividades. Por ser um curso de curta duração e ter algumas disciplinas extintas, o curso oferece apenas uma formação prática, que atende demandas atuais do mercado. Diria até, que forma um profissional raso, preparado para atender uma demanda específica do mercado.

PR02 - Os alunos não estão muito preocupados com uma formação humana. Por exemplo: uma vez eu estava dando aula num curso técnico de mecânica, minha disciplina era Relações Humanas. Era muito difícil porque os alunos ficavam pedindo o tempo todo para ir para oficina. Eu procurava mostrar pra eles que mesmo na oficina eles iam estabelecer contato com clientes, amigos e a chefia, ou seja, relações humanas. No curso de RH o que eu vejo nos alunos é certo conformismo, pois eles sabem que muitas coisas acontecem de errado como falta de ética no trabalho. Mas eles se limitam a ficar reclamando e a dizer que “sempre foi assim”.

A seguir, para 47% dos entrevistados, a formação promovida pelos cursos tecnológicos é uma educação para a cidadania. Vale ressaltar que, nas respostas deste grupo, os docentes procuravam esclarecer que esta formação para a cidadania dependia de sua atuação direta como professor. Os trechos que refletem esta categoria são:

PN01 - Olha no curso que eu ministro minhas aulas tem uma primeira parte muito sólida chamada de formação humana, diante disso o profissional tem todas as chances de ser equilibrado e sensato em suas atitudes;

PR01 - Especificamente na minha atividade docente sem dúvida nenhuma ela é uma peça fundamental no processo de transformação social, seja ele qual for, dentro de um processo de alienação e um processo de libertação. Por exemplo, o curso de tecnológico é um curso que teoricamente é um curso de saber fazer. Em minha opinião essa é a denominação do ministério da educação. No meu caso eu pego essa concepção e tento fazer pequenas contribuições, são pequenas. Eu acredito que a cidadania ela esta inserida dentro da praxe da vida, do cotidiano. Ex: como um gestor de Recursos Humanos vai lidar com seus funcionários etc.

Tabela 23: Perfil do egresso: cidadão e trabalhador

	<i>Cidadania</i>		<i>Adaptação</i>		<i>Total</i>	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos	1	33%	2	50%	3	43%
Gestão de Negócios	2	67%	2	50%	4	57%
Total	3	43%	4	57%	7	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Mais uma vez ressurgiu a questão do modelo de educação superior representada pelos cursos superiores de tecnologia já aventadas anteriormente nesta pesquisa.

De acordo com Lima Filho (2003), os cursos superiores de tecnologia são, na verdade, fruto de uma recomendação explícita dos organismos multilaterais para a redução dos gastos dos governos dos países pobres com a educação superior universitária.

O modelo de ensino, pesquisa e extensão mostrou-se oneroso e, para elevar de forma rápida e barata o nível de escolaridade dos trabalhadores optou-se, entre outras coisas, pela privatização da educação superior e pela adoção de modalidades de curso mais rápidos e baratos. Os cursos tecnológicos são, portanto, um claro exemplo desta recomendação.

A terceira questão foi: **Que conceito de cidadania orienta sua atividade didático-pedagógica?** Neste caso, o objetivo da questão era saber qual o conceito de cidadania que orienta o trabalho dos docentes e de que forma os docentes de cursos tecnológicos trabalham este conceito em sala de aula.

Ao realizar a leitura das respostas dadas pelos docentes, pôde-se identificar três grupos distintos de respostas, que são apresentados abaixo na tabela 24. Em primeiro lugar, com 71% das respostas, ficou a categoria denominada “melhoria da sociedade”. Neste caso, os docentes diziam haver uma preocupação em formar pessoas capazes de contribuir para a melhoria das condições de vida do grupo social, tal como revelam as falas a seguir:

PN02 - Sou daqueles que ensina por ideal, que busca nas relações com os alunos o mútuo crescimento, não só como profissionais, mas como indivíduos éticos e comprometidos com o desenvolvimento de valores humanos e de crescimento da sociedade.

PN03 - A motivação para que esses alunos cresçam não só como profissionais, mas principalmente como ser humano aprendendo a se respeitar e respeitar o meio ambiente em que vive.

PN04 - Quando entro em sala me preocupo não só com a formação técnica do aluno. Preocupo-me em oferecer subsídios para que esse aluno construa um pensamento crítico. Reforço em minhas aulas o papel do cidadão na sociedade e como nossa profissão se enquadra nesse contexto.

PR01 - Como psicólogo e como professor. Especificamente na minha atividade docente sem dúvida nenhuma ela é uma peça fundamental no processo de transformação social, seja ele qual for, dentro de um processo de alienação e um processo de libertação.

Logo a seguir, vieram empatadas as categorias “luta e resistência” e “ética profissional”, ambas com uma citação ou 14% do total das respostas. No caso da primeira, a citação que se enquadrou neste caso foi:

PN01 - Talvez o que mais se aproxima deste conceito seria a ética relacionada à imagem. E a imagem como forma de denuncia social, de protesto dentro das diferentes classes sociais onde o aluno é levado a um grau de reflexão mais elevado.

No caso da cidadania vista como uma questão de “ética profissional”, o discurso que representou esta categoria foi:

PR02 - Entendo que cidadania para os alunos de RH pode estar relacionada às próprias relações dentro da empresa. Procuo levar para sala de aula situações reais e atuais para que os alunos discutam em grupos e apresentem para a turma. Então, situações como demissões em massa, desrespeito aos direitos dos trabalhadores são discutidas com a turma. O que vejo muitas vezes é que eles sabem o que está errado, mas não se sentem com poder para mudar. Muitos estão preocupados em entrar no mercado de trabalho e ganhar dinheiro outros, já estão e querem o diploma para subir na empresa.

Tabela 24: Conceito de cidadania que orienta o trabalho docente

	<i>Luta/resist.</i>		<i>Melhoria da sociedade</i>		<i>Etica profissional</i>		<i>Total</i>	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos	-	0%	2	67%	1	33%	3	43%
Gestão de Negócios	1	25%	3	75%	-	0%	4	57%
Total	1	14%	5	71%	1	14%	7	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

O que se pode inferir das respostas dos docentes é que a resistência e a contradição, as quais são apontadas por Adorno (1995) como formas indispensáveis de levar os indivíduos ao esclarecimento e, conseqüentemente à emancipação, não estão presentes nos cursos tecnológicos a não ser em situações muito pontuais. De qualquer forma, a atuação do docente em um curso voltado para o “saber fazer” acaba servindo mais à adaptação do estudante a esta realidade que para a construção de uma consciência crítica dos fatos.

Outra importante associação que se poder fazer é com a primeira pergunta. Quando questionados sobre o tipo de formação que acreditavam ser feita pelos cursos tecnológicos, formação esta que conta com participação ativa dos docentes, 86% deles disseram ser uma formação para o “saber fazer”.

Em outras palavras, não se pode falar em ruptura com as relações injustas de exploração do trabalho se no âmbito da educação se promove uma educação “prática” para o trabalhador, que não lhe permite adquirir uma base de conhecimentos conceituais capaz de torná-los críticos e criativos.

A última pergunta feita aos docentes foi: **Você poderia descrever sua prática com os cursos superiores de tecnologia, em termos de: relação teoria e prática e incentivo à pesquisa?** Esta pergunta visava obter dos docentes a descrição de sua forma de encarar e de orientar os estudantes para atividades consideradas básicas na educação profissional.

A investigação sobre a relação teoria e prática no trabalho dos docentes dos cursos tecnológicos pesquisados é importante dado que, com o intuito de realizar uma educação integral e, por conseguinte, emancipadora, deve-se entender teoria e prática não como coisas separadas e sobrepostas, mas como um processo único: a educação integral do ser humano.

Ao analisar as respostas dadas pelos docentes, expressas na tabela 25, a constatação foi a de que 100% dos docentes, mesmo quando indicam uma preocupação com a construção de conceitos teóricos, acabam encarando teoria e prática como coisas distintas, que podem ser trabalhadas separadamente. Esses discursos foram classificados como uma visão de teoria e prática “sobrepostas”.

Alguns dos discursos representativos desta categoria foram os seguintes:

PN04 - Primeiramente ministro a teoria em sala, trabalhando posteriormente com exercícios práticos sobre o conteúdo aplicado.

PR02 - Preocupo-me muito em mostrar aos alunos a importância de conhecer a teoria antes de ensinar a prática. Mesmo assim, procuro fazer isso combinando com estudos de casos para não ficar monótono. A minha disciplina se chama Tópicos Avançados de RH e a carga teórica no plano de ensino é muito grande, porém, na realidade, temos pouco tempo para desenvolver teoria, acaba ficando prejudicado.

Em nenhuma das respostas dos docentes pôde-se identificar uma compreensão da teoria e da prática como componentes de um único corpo de conhecimento.

A partir desses resultados, inferiu-se que, mesmo sabendo que não devem abrir mão da construção do conhecimento teórico e conceitual junto aos estudantes dos cursos superiores de tecnologia, os docentes ainda tratam estes fatores como coisas distintas, influenciados, provavelmente, pelo modelo de educação taylorista/fordista, que prega a separação, no trabalho, entre aqueles que concebem e aqueles que executam o que acaba por refletir-se no campo da educação.

A separação entre teoria e prática é um fenômeno diretamente ligado ao advento do capitalismo e da educação burguesa, que busca, em última instância, preparar o exército de trabalhadores para o trabalho abstrato, ou seja, aquele trabalho que, segundo Scaff (2006, p. 38): “[...] é aquele que produz mercadorias, as quais representam valor para os outros e não para o trabalhador que as produz. Diferentemente do trabalho concreto, não são os objetivos do trabalhador que são almejados, mas os objetivos de outrem, do capitalista”.

Em outras palavras, para preparar trabalhadores que produzem para o lucro do capitalista, não se faz necessário e, muitas vezes, nem é interessante que se construa um conhecimento teórico sólido, capaz de dar ao trabalhador o domínio da técnica e da ciência e, por conseqüência, torná-lo ciente de seu poder e capacitado para a construção de um trabalho não explorado.

Tabela 25: Relação teoria e prática no trabalho docente

	Integração		Sobreposição		Total	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos	-	0%	3	43%	3	43%
Gestão de Negócios	-	0%	4	57%	4	57%
Total	-	0%	7	100%	7	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Sobre essa educação interesseira, voltada para produção de trabalhadores abstratos, é esclarecedora a afirmação de Enguita (1989, p. 110),

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis.

Em resumo, a dicotomia entre teoria e prática que remonta aos primórdios da educação burguesa e parece prevalecer com força ainda nos dias de hoje, está intimamente ligada à forma capitalista de produção e à sociedade de classes, que acaba definindo papéis sociais distintos para capitalistas e trabalhadores e, por conseqüência, acaba construindo campos educacionais distintos para aqueles que serão estrategistas e aqueles que serão meros executores das idéias concebidas.

No Brasil, a educação profissional, em todos os tempos e em todas as modalidades vem refletindo esta visão, de que aos trabalhadores deve-se prover uma educação para a “prática”, para o “saber fazer”, pois é este o seu papel social irrevogável. Até quando, pergunta-se, esta lógica persistirá?

Outro fator importante para a formação do trabalhador e que se buscou detectar no trabalho dos docentes e que é fundamental para a construção do conhecimento conceitual e científico é o incentivo à pesquisa, vista como forma de despertar a curiosidade e a criticidade dos estudantes dos cursos superiores de tecnologia.

Finalmente, ao questionar os docentes sobre a atuação deles no incentivo à pesquisa por parte dos estudantes, foram detectados dois grupos de respostas apresentados na tabela 26.

O primeiro grupo diz respeito àquelas respostas que indicam a ação objetiva dos docentes no incentivo à pesquisa, que correspondeu a 29% do total de respostas. Foram representativos deste grupo os seguintes discursos:

PN04 - A pesquisa é uma fonte de conhecimento inesgotável. Em todas as minhas aulas incentivo a pesquisa não só bibliográfica, mas de campo também. Em todos os conteúdos que eu aplico deixo referências bibliográficas para os alunos pesquisarem e se aprofundarem, já que o tempo é curto para um ensino mais complexo.

PR01 - Sempre incentivo, faço orientações dos trabalhos, tento incentivá-los de maneira direta e indireta. Direta: pauto minha trajetória como pesquisador, como isso foi importante pra mim, e de quanto é importante você ter uma noção de formação científica, pra você entender a teoria que chega pra você de maneira crítica. Também, dentro das próprias atividades, no caso dessa disciplina de avaliação de desempenho, eles têm que montar um projeto dentro dos moldes científico. Já que eles não têm essa base. Esse é um acordo meu com a coordenação do curso.

O segundo grupo, que contou com 71% das respostas, diz respeito às afirmações de docentes que disseram ter dificuldade em incentivar atividades de pesquisa. Cabe ressaltar que estes docentes disseram querer realizar este tipo de atividade, mas que por motivos tais como a vida profissional dos estudantes, que deixa pouco tempo para as atividades acadêmicas, sentem que não podem cobrar muito dos estudantes. Alguns dos discursos representativos deste grupo foram:

PN02 - Quase inexistente, pois não é o foco da faculdade nem dos alunos. Uma professora de TCC comentou comigo seu desapontamento com o resultado das bancas de monografia, dizendo que os cursos tecnológicos não têm pesquisadores, com o que eu concordo plenamente.

PR02 - Os alunos praticamente não têm tempo de realizar atividades fora da sala ou mesmo fora da faculdade. É muito difícil incentivar a pesquisa para alunos que trabalham o dia todo e pouco tempo tem além da faculdade. Procuro amenizar levando textos para leitura em sala já que os alunos não lêem mesmo fora da faculdade. Depois realizo atividades relacionadas aos textos, o que exige deles ao menos a leitura e discussão.

PR03 - Os alunos têm pouco tempo pra isso. Muitos trabalham e mal conseguem ler os livros que recomendo na minha disciplina. O que eles fazem de pesquisa é na sala de aula mesmo, com textos que eu trago para discutir em sala de aula.

O fato preocupante que deve ser levantado é que os estudantes dos cursos superiores de tecnologia têm desenvolvido pouca ou nenhuma atividade

de pesquisa a não ser aquelas mais corriqueiras, feitas em sala de aula. Isso faz desses estudantes pessoas sem familiaridade com o processo de pesquisa e, conseqüentemente, os afasta do processo de criação de novas técnicas e novas tecnologias.

Tabela 26: Relação curso / pesquisa

	<i>Incentiva a pesquisa</i>		<i>Dificuldades</i>		<i>Total</i>	
	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>	<i>freq.</i>	<i>%</i>
Recursos Humanos	1	50%	2	40%	3	43%
Gestão de Negócios	1	50%	3	60%	4	57%
Total	2	29%	5	71%	7	100%

Fonte: pesquisa de campo realizada em 2007

Desde o advento do capitalismo, que passou a incorporar em seus processos produtivos a técnica e a ciência, o trabalhador tem sido afastado do domínio do conhecimento, que passou a ser propriedade privada dos capitalistas.

Assim, o conhecimento do trabalhador, e não somente sua força física, passaram a ser fator privilegiado de multiplicação do capital, o qual passa a se apropriar privadamente da ciência em prol da reprodução crescente de seus lucros. Para Braverman (1987, p. 138) este processo se dá da seguinte forma:

A ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital. A história de sua conversão da esfera dos amadores, “filósofos”, latoeiros e pesquisadores de conhecimento para seu estado atual altamente organizado e prodigamente financiado é amplamente a história de sua incorporação às firmas capitalistas e organizações subsidiárias. A princípio a ciência nada custa ao capitalista, visto que ele tão somente explora o conhecimento acumulado das ciências físicas, mas depois o capitalista organiza sistematicamente e ornamenta a ciência, custeando a educação científica a pesquisa, os laboratórios, etc. com o imenso excedente do produto social que ou pertence diretamente a ele ou que o capitalista dispõe como um domínio total na forma de rendas e tributos. Um esforço social antigamente relativamente livre é integrado na produção e no mercado

Ao mesmo tempo em que a ciência passa a ser fator estratégico para que o capitalista reproduza seus lucros, a educação integral, formadora do cidadão crítico e criativo passa a ser privilégio de uma pequena elite, ligada diretamente ao capitalista. Para o filho do trabalhador, aquele que não mais é

criador do conhecimento, cabe apenas uma educação sem a preocupação com a prática e a construção de conceitos científicos.

Em outras palavras, tratar a educação profissional e os cursos tecnológicos como uma educação aligeirada, sem preocupação com o conhecimento teórico e científico é relegar o trabalhador a uma condição de consumidor passivo da ciência financiada e apropriada pelo capitalista.

4.5 A visão dos coordenadores: cursos voltados para o “saber fazer”.

A busca pelas informações junto aos coordenadores dos cursos tecnológicos de Gestão de Recursos Humanos e de Gestão de Negócios iniciou-se, da mesma forma que com os docentes, com uma questão sobre a sua percepção a respeito do tipo de formação que os cursos superiores de tecnologia estão promovendo.

Assim, a primeira pergunta feita foi a seguinte: **Como você vê a formação tecnológica oferecida nos chamados cursos tecnológicos no geral e especialmente nos da escola onde você atua?**

O coordenador e a coordenadora dos cursos superiores de tecnologia pesquisados foram unânimes em afirmar que os cursos em geral e o que eles coordenam, em particular, são cursos voltados para o “saber fazer”. Em outras palavras, trata-se de um curso de procedimentos, sem uma preocupação com o conhecimento teórico conceitual. A fala do coordenador do curso de Gestão de Recursos Humanos reflete esta percepção:

CR - O que eu vi em São Paulo e que existe aqui também porque praticamente é o mesmo modelo, é a idéia de enxugar mesmo. Enxugamento e precisão nas práticas. A pessoa aprende a realizar aquela prática. O que pra mim é uma lacuna muito séria, mas também não é o propósito do curso, é a questão teórica. O cara aprende a fazer, mas ele não sabe por que esta fazendo, às vezes. Ele sabe aplicar o instrumento X de avaliação de desempenho, mas se ele precisar estudar o público alvo de outro lugar ele vai com aqueles cinco instrumentos que ele aprendeu.

No caso da coordenadora de Gestão de Negócios, a percepção é a mesma, mas pode-se inferir, por suas palavras, que ela demonstra uma

postura mais otimista com este modelo prático dos cursos superiores de tecnologia:

CN – [...] eu vejo que o tecnólogo é um curso muito adequado para a preparação da pessoa para o mercado de trabalho. Ele é rápido, muito pontual, e ele proporciona uma flexibilidade de ajuste na grade à medida que o mercado necessita de novas demandas de conhecimento. Por isso ele consegue com mais rapidez, mais flexibilidade atender essas demandas. Eu fiz bacharelado, sou administradora, e vejo que eu sai menos preparada com um curso de 4 anos e meio do que os meninos aqui que saem com 2 anos. Eu sai com a sensação “eu num sei fazer nada”. Já eles saem sabendo fazer de tudo, porque o curso é muito prático. Então a parte teórica, que é a grande desvantagem do tecnológico, porque não se tem tempo pra parte teórica em profundidade, eles se sentem prejudicado na hora de fazer o trabalho de conclusão de curso. Essa é grande desvantagem, mas quantos pesquisadores a gente tem no Brasil e quantos práticos. Colocando isso na balança, ou seja, o número de práticos é infinitamente maior, e isso justifica a existência do curso.

Seja com a postura mais crítica da coordenação de Gestão de Recursos Humanos ou com a visão mais positivista da coordenação de Gestão de Negócios, o fato é que ambos apontam os cursos superiores de tecnologia como um curso para a formação de “práticos” de forma rápida e bem ajustada às demandas do “mercado de trabalho”.

Mais uma vez, como já sinalizado no caso dos docentes, fala-se de uma educação profissional aligeirada e interesseira, que não tem a preocupação com a formação de seres humanos que trabalham, mas, antes disso, traz consigo a intenção de formar trabalhadores, cuja mercadoria de trabalho se torne atraente e, ao mesmo tempo, barata para o sistema capitalista.

Este modelo de educação profissional corresponde, como dito anteriormente, ao modelo apregoado pelos organismos multilaterais. Dentre as diversas ações no campo da educação profissional está o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP de 1997), que, como descrito por Lima Filho (2003, p.43), teria como objetivo: “a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros”.

Em outras palavras, educação profissional, na visão neoliberal sustentada pelos organismos multilaterais e apoiada por boa parte da elite brasileira, é uma educação adestradora de mão-de-obra.

A segunda pergunta feita aos coordenadores entrevistados foi: **Qual a proposta político-pedagógica da Faculdade para o curso sob sua coordenação?** Com esta pergunta buscava-se saber até que ponto a proposta

político-pedagógica dos cursos tecnológicos pesquisados apresentavam como linha mestre uma visão de educação integral, formadora do ser humano emancipado ou se a proposta tem um enfoque mais mercadológico, visando a formação do trabalhador atraente para o capitalista.

Nesta questão houve unanimidade em indicar a “formação para o mercado” como a percepção predominante por parte do coordenador e da coordenadora dos cursos superiores de tecnologia pesquisados sobre os projetos pedagógicos de seus respectivos cursos. Abaixo seguem as respostas de ambos:

CR - A proposta pedagógica do curso é focada na prática. Apesar do projeto e da ementa das disciplinas preverem uma carga horária voltada para a formação humana do aluno, o que percebo é que estas disciplinas são vistas como certa perda de tempo. O projeto é bom, mas colocá-lo em prática é complicado, principalmente porque não há tempo para isso. O curso dura dois anos e é muito focado na prática. Fica difícil executar o projeto na integra.

CN - Aqui a gente forma pensando no aluno que vai virar instrutor dentro da empresa, pra ele ter um pé na docência se ele quiser continuar, pra ser consultor, pra ele ser empresário, pra ele ser um super funcionário e não um peãozinho e se ele conseguir fazer alguma coisa como autônomo.

Diante de tais afirmações pode-se inferir que, se os cursos tecnológicos são cursos cujos projetos político-pedagógicos são vistos como voltados para a prática, então a tríade indispensável para a construção de uma educação profissional integral, que deve contemplar, além do trabalho, a ciência e a cultura, fica prejudicada.

A educação unitária, que deve ser a proposta de uma educação profissional emancipadora, apóia-se em três dimensões indissociáveis: a ciência, a cultura e o trabalho. A relação entre o trabalho e a ciência se dá da forma como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 66) descrevem:

O caráter teleológico (a definição de finalidades) da intervenção humana sobre o meio material diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. [...] o homem reproduz toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimento que, sistematizado sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.

A dimensão cultural completa o processo de educação unitária na medida em que a cultura, vista como o conjunto de símbolos e de significados criados por um grupo social, deve ser amplamente difundida e democraticamente repartida a fim de que todos os integrantes deste grupo social tenham liberdade e possibilidade de acesso a estes bens culturais.

Em uma realidade na qual, cada vez com maior intensidade, a ciência e a técnica são agregadas aos sistemas produtivos e o mundo do trabalho se confunde com a vida fora do trabalho, torna-se inaceitável admitir um sistema educativo que não agregue as três dimensões citadas anteriormente.

Ao falar de projetos voltados para a prática, fala-se, na verdade, em uma educação profissional de campo reduzido, que prepara para o trabalho abstrato e que, em nenhum momento, concebe o trabalhador como um ser produtor de riqueza social que deve ser repartida no seio da sociedade.

A terceira pergunta feita aos coordenadores entrevistados foi: **Que perfil de egresso você acredita resultar da ação educativa do curso?** Esta pergunta visava obter dos coordenadores a sua percepção de qual o perfil que prevalece na formação dos cursos sob sua gestão.

Após a leitura das respostas dadas pelo coordenador e pela coordenadora, a idéia que prevaleceu é a de que o egresso destes cursos terá um perfil de trabalhador adaptado às demandas do mercado de trabalho.

O que deve ser motivo de preocupação é que a educação profissional, que deveria ter como uma de suas principais tarefas munir o trabalhador de ferramentas conceituais que lhe permitissem transcender sua condição de explorado dentro de um processo de evolução tem servido, na verdade, para a conservação desta condição de exploração, através de uma educação aligeirada.

A quarta questão procurou investigar como os coordenadores percebem a relação entre conteúdos teóricos e práticos nos cursos superiores de tecnologia. Assim, foi perguntado: **Como o curso procura trabalhar a relação teoria e prática?**

As respostas dos coordenadores dos dois cursos pesquisados apontaram para a unanimidade. Neste caso, ambas as respostas

enquadraram-se na categoria denominada “sobreposição” a qual se refere à visão da teoria e da prática como coisas dissociadas, que podem ser ensinadas de forma separada e sobreposta em conteúdos diversos.

As respostas dos coordenadores dos cursos pesquisados foram as seguintes:

CR - Saber fazer. É um curso de procedimentos: primeiro passo levante as necessidades de alguma coisa; segundo passo; terceiro passo. Há um esforço, que considero válido, por parte do professor de romper esta barreira. Eu tinha uma prática neste curso de fazer os procedimentos e no canto do quadro colocar assim: Para saber mais... e punha lá cinco livros, pro cara estudar de tudo: história do trabalho. Punha lá o livro do Hobsbawn, o livro do Thompson, um livro de antropologia cultural, antropologia organizacional. Eu punha do lado e falava: olha, com o que você esta vendo aqui você esta sabendo fazer, mas seu eu te mandar para outro país, você vai chegar lá e vai seguir este modelo. Por que é um curso focado nisso. Agente não engana o aluno. De cara agente fala: é um curso de saber fazer.

CN - Não queremos formar apenas bons fazedores de coisas. Claro que o curso tecnológico tem que ter muito mais prática que os cursos de bacharelado, por exemplo, mas temos sempre em mente que a formação humana é importante. Então, essa formação humana ela é trabalhada para que o aluno seja competitivo, mas saiba ver as conseqüências de suas atitudes para com a sociedade, mas não queremos que o aluno perca o foco da prática. Ele tem que ser mais prático que o bacharel.

Sabe-se que a simples sobreposição de conteúdos teóricos e práticos não significa a tão almejada educação integral, que toma a teoria e a prática como uma unidade indivisível.

Uma das maiores críticas que foram feitas com relação à LDB (Lei nº. 9.394/96) e aos Decretos nº. 2.208/97 e nº. 5.154/04 é que nenhuma dessas normas legais refletiu o anseio de parte da população brasileira de instituir uma educação profissional (geral) que tomasse o trabalho como princípio educativo e que, portanto, rompesse com a dualidade estrutural da sociedade brasileira no campo educacional

A última pergunta feita aos coordenadores foi: **Qual o conceito de politecnia que orienta o curso sob sua coordenação?** Primeiramente, desejava-se saber se o termo politecnia era conhecido pelos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia e, posteriormente, se este modelo de educação profissional era aplicado de alguma forma nos cursos sob a coordenação dos entrevistados.

Após a leitura das respostas dadas tanto pelo coordenador do curso de Gestão de Recursos Humanos como pela coordenadora do curso de Gestão de Negócios verificou-se que a percepção de educação tecnológica presente nos dois discursos aproxima-se mais da idéia de educação polivalente do que da idéia de educação politécnica.

Assim, 100% das respostas foram enquadradas na categoria “polivalência”. As respostas dos coordenadores a esta questão foram as seguintes:

CR - É essencial para a área de RH porque a partir do momento que você vai trabalhar numa organização com gestão de pessoas, você vai lidar com quem? Qual que é o seu público alvo? Não são os funcionários? Os funcionários de toda a organização e não só do RH. Então como é que você trabalha um profissional da tesouraria? Você tem que conhecer as atividades que ele desempenha. Quais são as habilidades que ele tem que desenvolver? Como que eu vou recrutar? Qual o perfil ideal desta pessoa? É inerente à função de RH conhecer a si e aos outros departamentos. Eu deixo bem claro para os alunos que eles tem que estar voltados para o todo organizacional. Tem que saber fazer de tudo um pouco. Como é que eu vou trabalhar determinadas atividades de outros setores se eu não sei o que estas pessoas fazem? Eles reclamam: nossa matriz tem fundamentos de logística. Eles falam: o que isso tem a ver com o nosso curso? Mas é o que eu digo, quando nas reuniões em São Paulo eles pregam muito isso: agente tem que ter uma visão ampla.

CN - Certamente o trabalhador, nos dias de hoje, deve saber trabalhar em equipe e aperfeiçoar sempre a maneira dele trabalhar. Nos dias de hoje, se uma empresa pensa em contratar alguém ou mesmo demitir eles preferem manter na equipe um profissional que sabe fazer mais de uma coisa. Não tem mais espaço pro especialista e pro generalista, você tem que ser multiespecialista. No curso de gestão executiva, como nos outros daqui, o aluno é incentivado a trabalhar em equipe e a conhecer a empresa como um todo. Não adianta mais ser bom em uma coisa apenas.

Percebe-se tanto na resposta do coordenador de Gestão de Recursos Humanos como na resposta da coordenadora de Gestão de Negócios a idéia do trabalhador que “tem de saber fazer de tudo um pouco” ou que deve ser o “multiespecialista”, ou seja, exige-se do trabalhador que ele saiba realizar mais de uma tarefa dentro da organização.

A propósito da visão da relação teoria e prática, constatada pela pesquisa, cabe refletir sobre o que pensa Vasquez (1990, p. 214) na sua análise da complexidade dessa relação quando escreve:

O problema das relações entre teoria e prática – e, portanto, o de sua autonomia e dependência mútuas – pode ser formulado em dois planos: a) num plano histórico-social como formas peculiares de comportamento do homem, enquanto ser histórico-social, com referência à natureza e à sociedade; b) em determinadas atividades práticas (produzir um objeto útil, criar

uma obra de arte, transformar o Estado ou instaurar novas relações sociais).

Esta talvez seja uma das questões que mais gera confusão na sua interpretação. A diferença entre polivalência e a politecnicidade é a diferença entre a educação burguesa, interesseira e formadora de mão-de-obra e a educação integral, formadora do ser humano que se realiza como tal através de sua ação sobre a natureza. Um e outro são conceitos completamente diferentes, mas que, em muitos discursos aparecem quase como sinônimos.

A polivalência trata o trabalhador como uma peça que deve realizar diversas tarefas no processo produtivo com o objetivo de elevar a produtividade e o lucro do capitalista. A educação para a polivalência tem como função preparar o trabalhador para novas formas de exploração, mas em nenhum momento prepara este trabalhador para a ruptura com sua condição de explorado.

Acerca da politecnicidade, não se encontrou nas respostas dos coordenadores nenhuma referência à educação politécnica, que deveria ser a base da educação profissional.

A politecnicidade parte da concepção marxista de trabalho para daí estabelecer um sistema educacional que democratiza o conhecimento e eleva o trabalhador à condição de criador da ciência, da cultura e da técnica. Esta concepção de educação é historicamente determinada pelas condições de produção capitalista, pois, segundo Saviani (2003, p. 134):

A sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, revoluciona constantemente as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria.

Desse modo, conclui Vasquez (1990, p. 223): “a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que se pode estabelecer neste momento, após a elaboração do referencial teórico e a análise das respostas obtidas na pesquisa de campo, diz respeito à forma como a educação profissional e os cursos tecnológicos vêm sendo encarados no Brasil.

Quando analisadas as respostas dos discentes dos cursos superiores de tecnologia pesquisados o que se pôde constatar é que a educação profissional, para eles, é uma educação que deve ser prática, ou seja, deve privilegiar um ensino de procedimentos cuja aplicação imediata em tarefas dentro das empresas na qual trabalham seja o foco principal. Para os estudantes, os cursos tecnológicos também são atraentes por serem de curta duração e terem os valores de mensalidade menores do que os de bacharelado.

O perfil diagnosticado dos estudantes deste tipo de curso foi, basicamente, de pessoas que já estão trabalhando, que deixaram de estudar logo após o ensino médio e que após sua inserção no mercado de trabalho sentem a necessidade de elevar seu grau de escolaridade.

Se cruzadas as informações referentes ao perfil dos estudantes e a forma como eles compreendem os cursos tecnológicos, pode-se inferir que a urgência imposta pelo mercado de trabalho para a elevação do grau de escolaridade dos trabalhadores tem sido um dos principais fatores de criação e predominância deste tipo de educação profissional aligeirada, na medida em que se presta a criação rápida de mão-de-obra atraente para o capitalista.

Talvez por conta desta forma rasa de tratar a educação profissional, os discentes se preocupam com o preconceito que os egressos destes cursos podem sofrer no mercado de trabalho. Alguns deles indicaram explicitamente que temem a rejeição por parte de empresários, das universidades e de

estudantes de outras modalidades de cursos, por acreditarem que um curso de menor duração não oferece uma formação adequada.

O que se pode inferir desta percepção dos discentes é que a busca pela educação profissional de nível superior através dos cursos superiores de tecnologia não é fruto de uma opção livre por parte do estudante, mas, por outro lado, é fruto de uma imposição vinda das mudanças ocorridas no sistema produtivo.

Essas mudanças ocorridas no processo de produção capitalista, que flexibilizaram os processos e que, conseqüentemente, afetaram diretamente a educação profissional, têm exigido cada vez mais dos trabalhadores a adaptação a mudanças constantes no sistema produtivo. Essa mudança de paradigma produtivo tem levado o trabalhador de volta à escola e o que parece é que isto não é uma escolha, mas uma necessidade ou uma imposição.

Os docentes dos cursos são, em sua maioria, jovens que iniciaram suas carreiras na docência superior ao mesmo tempo em que ocorria a forte expansão da educação superior privada no Brasil, iniciada na década de 1990.

A maioria deles possui entre 3 a 5 anos de experiência docente e especialização em suas respectivas áreas de graduação. Não há por parte dos docentes uma preocupação com a especialização na área da educação, o que os torna, de certo modo, docentes com domínio da técnica específica de sua formação, mas sem o domínio do processo de ensino e aprendizagem conceitual.

Para a maioria dos docentes os cursos superiores de tecnologia são cursos voltados para a prática ou para o “saber fazer” e abrem mão do aprofundamento teórico, que seria a forma de dar ao aluno ferramentas conceituais poderosas na luta pelo domínio do conhecimento.

Os docentes parecem entrar em contradição quando afirmam que os cursos nos quais ministram aulas são cursos voltados para a prática, mas que acreditam que sua atuação em sala de aula é um importante instrumento de contradição e de resistência contra o discurso do capital. Na verdade, deve-se questionar em que medida esses professores promovem, de fato, um processo educativo desvinculado dos interesses do sistema capitalista, se estão

inseridos num contexto alienante e, principalmente, se constatam que os cursos nos quais trabalham são cursos “demasiadamente práticos”.

A eventual vontade de realizar um trabalho de educação mais crítico por vezes esbarra na visão dos docentes ainda impregnada pelo taylorismo/fordismo de que a teoria e a prática são coisas distintas, que podem ser ensinadas de forma dissociada. Isto foi percebido no discurso dos docentes e pode ser fruto da falta de uma formação didático pedagógica mais consistente.

Outra forma de romper com a visão reducionista da educação profissional e dos cursos tecnológicos seria o incentivo à pesquisa para os estudantes. Neste caso, a maior parte dos docentes diz não incentivá-la porque conhece a realidade social dos estudantes. Muitos deles trabalham o dia inteiro e só tem tempo de estudar quando estão em sala de aula.

Na medida em que se sabe que, cada vez mais, o domínio da técnica e da ciência são fatores críticos de manutenção do poder do capitalista sobre o trabalhador, relegar a pesquisa a segundo plano significa sustentar uma educação profissional que não só não possibilita a emancipação do trabalhador como também reproduz as injustiças sociais e a guerra de poder no âmbito escolar.

Da mesma forma que para estudantes e docentes, os coordenadores também disseram que entendem os cursos superiores de tecnologia como cursos práticos, voltados para o “saber fazer”. Mesmo não tendo uma visão tão otimista deste modelo de ensino, é fato que os coordenadores também percebem nos cursos tecnológicos este modelo prático, apresentado à sociedade como a solução para a falta de empregos.

A visão dos coordenadores sobre o modelo de educação profissional promovida pelos cursos tecnológicos, prática e aligeirada, reflete-se em suas percepções. No que tange à relação entre teoria e prática nas disciplinas dos cursos pesquisados, o resultado encontrado foi semelhante ao encontrado nas respostas dos docentes. Mesmo quando dizem haver uma boa carga horária teórica, os coordenadores passam a idéia de sobreposição de atividades práticas e aulas teóricas, sem uma integração entre as duas. Este processo,

como foi ressaltado anteriormente, é resultado da divisão técnica do trabalho, que se reflete nos cursos superiores de tecnologia.

Os coordenadores, ao serem questionados sobre o conceito de politecnicidade acabaram por citar várias características do que é, na verdade, a polivalência. A politecnicidade como educação profissional integral que agrega no mesmo processo o trabalho, a cultura e a ciência não aparece nas representações nem do coordenador de Gestão de Recursos Humanos, tampouco nas da coordenadora de Gestão de Negócios.

Já a polivalência parte de uma visão do trabalhador como mercadoria privilegiada na reprodução da mais-valia, na qual, em tempos de flexibilização dos sistemas produtivos, o trabalhador deve ser preparado para se adaptar rapidamente a estas mudanças, sendo capaz de realizar diversas tarefas em um mesmo processo, supervisionando a produção e manuseando máquinas de alta tecnologia.

Assim, a polivalência é a educação profissional adaptadora, que apenas faz com que a mercadoria trabalhada seja atrativa ao capitalista, sem qualquer compromisso com a emancipação do trabalhador ou com a ruptura das relações de injustiça.

Uma constatação importante e que deve ser fruto de uma discussão mais aprofundada foi a percepção por parte de estudantes, docentes e coordenadores de que os cursos superiores de tecnologia são cursos voltados para o mercado de trabalho.

Em primeiro lugar deve-se questionar a figura do mercado de trabalho. Não é o mercado que exige isso ou aquilo. Na verdade, o mercado é composto de pessoas, alguns na posição de capitalistas, outros na posição de trabalhadores. Ao se evocar o mercado como determinante de tudo, na verdade, adota-se como verdadeiro e legítimo tudo aquilo que o capitalista vê como lucrativo para o seu negócio.

Quando estudantes, docentes e coordenadores colocam a inserção e permanência no mercado de trabalho como o objetivo principal de um curso superior de tecnologia estão, na verdade, adotando uma visão meramente adaptativa às demandas deste mercado.

Uma contradição constatada é o fato de que, ao mesmo tempo em que se propaga a idéia de que os cursos superiores de tecnologia são cursos específicos para a formação para o mercado de trabalho, os estudantes temem o preconceito dos empregadores com egressos deste tipo de curso. Acreditam que o curso tecnológico pode ser visto como superficial e incapaz de formar uma boa mão-de-obra

Em momento algum se fala na busca pela mudança das relações desiguais de poder, pela construção do conhecimento científico por parte do trabalhador, pelo acesso à cultura de forma democrática, ou seja, trata-se a educação profissional como uma educação para a adaptação em detrimento de uma educação para a emancipação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: estado x mercado. São Paulo, Cortez, 2003.
- AMARAL, Claudia T., OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria A. M.; FIDALGO, Nara Luciene R. **Educação Profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir, GENTILE, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ASBAHR, Flávia da S. F., SANCHES, Ydeliz C. de S. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- AZEVEDO, Janete M Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas, Autores Associados, 1997.
- BANCO MUNDIAL, **La Enseñanza Superior**: Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC. 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Campinas, Autores Associados, 1999.
- BOGDAN, R.C., BIKLEN, S. K.. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTTOMORE, Tom. (ed). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 23/12/1996.
- _____. Decreto-lei nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 18/04/1997. Seção 1.

_____. Decreto-lei nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Documenta 513, p. 276.

BRASIL-CNE. **Parecer CNE/CP nº29 DE 03 DE DEZEMBRO DE 2002a.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 10/04/2008.

_____. **Resolução CNE/CP nº3, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2002b.** Disponível em: <[HTTP://www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 17/01/2007.

BRASIL-MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.** 2006. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/setec/>>. Acesso em 17/01/2007.

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

BRUNO, Lucia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas.** São Paulo, Atlas, 1996.

BUFFA, Estér. Educação e Cidadania Burguesas. In: **Educação e Cidadania.** BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. São Paulo: Cortez, 1987.

CAMARGO, Paulo E. Bueno de. As escolas profissionalizantes são obsoletas? In: PARO, Vítor H. **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto** vol.1. Trad. Carmem Sylvia Guedes, Rosa Maria Boaventura: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de S. P. PROUNI: democratização de acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, no. 28 Curitiba Jul./Dez. 2006.

CIAVATTA, Maria. Os centros federais de educação tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 911-934, out. 2006a Disponível em < [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados sobre formação profissional e técnica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** INEP, 2006b.

DELUIZ, Neise. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional.** Boletim Técnico do SENAC, 2006. Disponível em: <[HTTP://www.senac.br/informativo/BTS/303/boltec303f.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/303/boltec303f.htm)> Acesso em 18/06/2006

DIAS SOBRINHO, Jose. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005.

ENGUITA, Mariano. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FEITOZA, Ronney S. **Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade.** Disponível em <

<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06757int.rtf>>,2007.
Acessado em 15/12/2007.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria A. M.; FIDALGO, Nara Luciene R. **Educação Profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, Vozes, 2007.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v.42).

_____. Os sujeitos da escola básica e articulação conhecimento, trabalho e cultura. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 5, 2004, São Luís. Anais... Educare Evento, João Pessoa: Autores Associados, editora universitária, 2004.

FIORI, José L. **60 Lições dos 90: uma década de neoliberalismo**. São Paulo: Record, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, Líber Livro Editora, 2005.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, R. D. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política da educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005a, Campinas. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

_____; _____. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: **1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem** "Construindo Políticas Públicas de Educação Para Todos". Coletânea de Textos, Contagem, 2005b.

_____, _____. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade** vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003, Campinas. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. Anos 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. INEP, 2006

_____, CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. INEP, 2006

_____; _____. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. INEP, 2006

_____; _____. MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. INEP, 2006

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. In: PARO Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

KANT, Immanuel. "Resposta à Pergunta: Que é 'Esclarecimento'?", In: **Textos Seletos**; trad. Floriano de S. Fernandes. - Petrópolis: Vozes, 1974.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

KUENZER, Acácia Z. **Educação e trabalho no Brasil: O estado da questão**. Brasília, INEP/MEC, 1987.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. (org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2005.

KURZ, Robert. O Torpor do capitalismo: chega ao fim o mito da expansão ilimitada do mercado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 5 – 14 fev. 1996.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba, Torre de Papel, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermalval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, Autores Associados, 2005.

MACHADO, Lucília R. de S.; NEVES, Magda de A.; FRIGOTTO, G. e outros. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus, 1992.

MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARKERT, Werner. **Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador**.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. Inovação tecnológica, qualificação e competência profissional. **Educação e Sociedade**, v.19, n.61, set. 1998.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa, Moraes Editora, 1978.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES NETO, Benedito R. **Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão**. São Paulo, Brasiliense, 1991.

MOROSINI, Marília (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília, INEP, 2006.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. INEP, 2006

NONATA, Antonia F. O ensino profissionalizante brasileiro – nas malhas da ambigüidade. **Revista Estudos da UCG**. n. 13(1/2), p. 33-43, jan./jun. 1986.

OLIVEIRA, João F. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das Universidades Federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. Tese de Doutorado, 2000.

PARO, Vitor H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIZZI, Jovino. **O desenvolvimento e suas exigências morais**. Disponível em <<http://www.ucpel.tche.br/filosofia/vol1/desenvolvimento.pdf>> 2005. (acessado em 03/05/2008).

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron, 1995.

RUMMERT, Sonia Maria. **Projeto Escola de Fábrica: atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI**. Disponível em < <http://189.1.169.50/reunioes/28/textos/gt09/gt09893int.rtf>> Acessado em 15/12/2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 2005a.

_____. **Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

_____. **Democratizar a Democracia: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005c.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003.

SCAFF, Elisângela A. da S. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: De Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia de trabalho científico**. 21ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, Marília. **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. INEP, 2006.
- SILVA, Antonia A. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, Camila C. (org.). **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina. Ação Educativa, 2005.
- SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1990.
- TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. INEP, 2006
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- VIEIRA, Sofia Lerche, **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília, Plano Editora, 2003.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961), Campinas, Papyrus, 1990.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS ESTUDANTES

Sexo: M F Idade: ___anos Período: ___º Curso: _____

Trabalhando: Sim Não

1- Qual o principal motivo de você ter escolhido um curso tecnológico?

2- De que forma você acredita que o curso tecnológico será importante para a sua carreira?

3- Dentre as atividades acadêmicas exigidas pelo curso, quais as que mais contribuem para a sua formação como tecnólogo e como cidadão?

4- Como você percebe a relação teoria e prática na oferta das disciplinas do curso? Você poderia especificar uma em que ela fosse bastante clara?

5- Você tem observado como os professores do seu curso trabalham a relação trabalhador / empresa? Existe uma preocupação em torná-lo uma pessoa ciente de seus direitos e deveres como profissional?

6- Você pretende prosseguir nos estudos após a conclusão do curso atual? Se sim, com que objetivo pretende continuar? E qual o nível de formação que você pretende? Por quê?

QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS DOCENTES

SEXO: M F

IDADE: ____anos

TEMPO DOCÊNCIA: ____ a ____m

1-Qual a sua formação?

2-Como você vê a formação tecnológica oferecida nos chamados cursos tecnológicos no geral e especialmente nos da escola onde você atua?

3-Que perfil de cidadão e de trabalhador você acredita que o curso esteja formando?

4-Que conceito de cidadania orienta sua atividade didático-pedagógica?

5-Você poderia descrever sua prática com os cursos superiores de tecnologia, em termos de: Relação teoria e prática e Incentivo à pesquisa?

QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS COORDENADORES

SEXO: M F

IDADE: ___anos TEMPO ENSINO: ___anos ___meses

1-Como você vê a formação tecnológica oferecida nos chamados cursos tecnológicos no geral e especialmente nos da escola onde você atua?

2-Qual a proposta político-pedagógica da Faculdade para o curso sob sua coordenação?

3-Que perfil de egresso você acredita resultar da ação educativa do curso?

4-Como o curso procura trabalhar a relação teoria e prática?

5-Qual o conceito de politecnia que orienta o curso sob sua coordenação? Como é trabalhado no curso?