

# TRABALHO-EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE CLASSE: APONTAMENTOS À EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES BRASILEIROS<sup>1</sup>

## WORK-EDUCATION ON A SOCIAL CLASS PERSPECTIVE: INDICATIONS TO THE EDUCATION OF THE BRAZILIAN WORKERS

RIBEIRO, Marlene<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo trata da produção de conhecimento em Trabalho-Educação com o propósito de desvelar a luta de classes que inviabiliza, no modo de produção capitalista, uma formação unilateral. Para isso, busca averiguar, em pesquisas e publicações sobre a relação Trabalho-Educação, os eixos temáticos e conceitos que têm despertado maior atenção e, ao mesmo tempo, os que não têm conquistado maior visibilidade.

**Palavras-chave:** Trabalho-Educação; movimentos sociais e educação; políticas públicas

### ABSTRACT

The article is about the development of knowledge on work-education with the purpose of unveiling the social class-conflict that makes impossible a multiple formation on the capitalistic production system. So, based on researches and publications about the relationship between work and education, it aims to verify the main points and concepts which have been pointed out and, at the same time, the ones that have not been distinguished.

**Key-words:** Work-Education; social movements and education; public policies.

---

<sup>1</sup> O artigo sistematiza a pesquisa produzida para a Conferência de Abertura: Referenciais Teórico-metodológicos em Trabalho e Educação, proferida em 16/11/2005, em Belo Horizonte, na UFMG, durante o III Simpósio Trabalho e Educação.

<sup>2</sup> Professora Titular do PPGEDU/UFRGS; Líder do Grupo de Pesquisa CNPq – Trabalho, Movimentos Sociais e Educação e Coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPED.

## INTRODUÇÃO

O artigo trata da produção de conhecimento em Trabalho-Educação, em particular a partir do período de 1994 – 2004. Propõe-se a desvelar a luta de classes no cerne da relação Trabalho-Educação que inviabiliza, no modo de produção capitalista, uma educação omnilateral apontada por Gramsci e Lênin, como um horizonte a ser alcançado a partir da crítica à economia política feita por Marx<sup>3</sup>. Sem pretender esgotar o assunto que tem sido tema de abundante produção bibliográfica e valendo-me desta produção, focalizo a relação trabalho-educação de trabalhadores urbanos e rurais determinada por políticas neoliberais, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96.

O texto baseia-se em pesquisas sobre a produção do Grupo de Trabalho – GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no período acima identificado, cujos dados foram coletados no site: <http://www.anped.org.br>. Nestas pesquisas inclui-se o Projeto<sup>4</sup>, a partir do qual foram coletadas informações em alguns periódicos e bibliotecas de universidades sobre livros, artigos, dissertações e teses que tratam da reforma da educação profissional, no Brasil. A motivação para a elaboração deste Projeto foi despertada pela Professora Dr<sup>a</sup> Maria Ciavatta, Coordenadora do GT no período de 2003-2004, durante a 25<sup>a</sup> Reunião da ANPED, em 2003.

O artigo estará fundamentado, ainda, em pesquisa financiada pelo CNPq e pela FAPERGS, em orientações de Iniciação Científica, mestrado e doutorado, em avaliações de projetos e trabalhos finais, em matérias de revistas e jornais que tratam do tema, além de acompanhamento sistemático da produção na área Trabalho-Educação, desde os anos de 1980, o que explica o uso de obras e/ou autores nem sempre referidos aos últimos dez anos ou mesmo àquele GT da ANPED.

O objetivo é averiguar, na produção levantada nas pesquisas acima enunciadas, abrangendo a relação Trabalho-Educação, os eixos temáticos e os conceitos que têm demandado uma atenção maior dos pesquisadores e, ao mesmo tempo, os eixos temáticos e conceitos marginais que não têm conquistado maior visibilidade. A proximidade do tema Trabalho-Educação com a educação profissional e tecnológica justifica a ênfase dada ao tratamento desta. Os dados obtidos não podem ser tomados como absolutos, tanto porque refletem uma determinada intencionalidade, ou um olhar interessado, quanto porque não foi possível fazer um levantamento exaustivo sobre a produção existente naquela área. Mesmo assim, penso que tais dados permitam uma análise da produção em Trabalho-Educação e, ao mesmo

---

<sup>3</sup> Ver, sobre o assunto, o Cap. XIII A maquinaria e a indústria moderna, principalmente o item 9. Legislação fabril, suas disposições relativas à higiene e educação e sua generalização a toda a produção social (p. 550 – 575) em Marx (1982, p. 423 – 579); I. Os intelectuais, o princípio educativo – 1. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais em Gramsci (2001, p. 11 – 192) e o Cap. 8. Conhecimentos e a instrução politécnica (Os), de Lenine (1977, p. 93 – 95).

<sup>4</sup> RIBEIRO, Marlene. Reforma da Educação Média e Profissional: mapeando a produção teórica no período de 1997 – 2004. Porto Alegre/RS: PPGEDU/UFRGS, 2003 – 2005. Apoio da FAPERGS, com a participação da bolsista PIBIC/CNPq Camila Lombard Pedrazza.

tempo, uma projeção de questões novas que emergem deste campo de pesquisa no contexto atual.

Há um nítido confronto de interesses de classe na aprovação da LDB 9.394/96 e no Decreto 2.208/97 (BRASIL, 2001), que separa educação básica e profissional; nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 1999a); nos Padrões Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e na Resolução 04/99 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Na análise desta legislação constata-se a sobreposição do saber fazer e do adaptar-se ao pensar e ao criar, e a substituição da qualificação profissional, de conteúdo político-social e vínculo com a sociedade civil, pelas competências e habilidades individuais despolitizadas e direcionadas ao mercado. Neste confronto, no qual os sujeitos coletivos que aglutinam os trabalhadores encontram-se enfraquecidos devido ao desemprego em massa, estes sujeitos não têm tido a necessária força para impor seus interesses, o que é confirmado nas análises feitas por diversos autores.

Na perspectiva pretendida e considerando que o tema Trabalho-Educação tem sido alvo de abundante produção e debate, faremos alguns recortes que permitam atingir o objetivo proposto. Na seqüência, aproveitaremos para levantar algumas indagações que nos auxiliem a avançar em nossas análises e proposições sobre o tema.

### **EDUCAÇÃO NA LUTA DE CLASSES E CENÁRIO ATUAL DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO**

Antes de entrarmos na abordagem das questões propostas é necessário situar a educação nas relações contraditórias entre as classes proprietárias do capital-dinheiro e dos meios de produção e subsistência, entre eles a terra, e apropriadoras do produto do trabalho, dos juros e da renda da terra, de um lado, e as classes proprietárias apenas de sua força de trabalho, expropriadas da terra, alienadas de sua produção e submetidas às leis de mercado, de outro. E, em segundo lugar, contextualizar tais questões no cenário brasileiro em que se efetuam aquelas relações, na última década do século XX e metade da primeira década do século XXI.

No processo de constituição da sociedade liberal a educação é apontada como instrumento de conquista da cidadania, sem, no entanto, transpor o nível do discurso. Mesmo quando se ampliam possibilidades de ingresso na escola para a classe trabalhadora, no século XX, esta mudança se explica em um contexto no qual se introduz o padrão taylorista-fordista de produção associado ao Estado do Bem-Estar social. O ingresso das camadas populares na escola não significará, no entanto, um processo de democratização das relações sociais de produção. Sob variadas justificativas, principalmente as das “diferenças de talentos e aptidões”, amparadas pelas pesquisas no campo da psicologia, a educação terá caráter dual – ensino propedêutico associado à formação em nível superior para os “mais aptos”, e ensino profissional enquanto preparação para o trabalho para os “menos talentosos”, os trabalhadores. A dualidade de escolas, historicamente denunciada, é uma evidência da luta de classes em que os trabalhadores ainda não lograram definir e impor a sua proposta pedagógica. A ampliação da rede pública de

educação básica, desencadeada na Europa e América do Norte, no contexto referido, em primeiro lugar não atinge os países pobres, pelo menos em extensão e qualidade; em segundo, não corrige os níveis de desigualdade que inviabilizam, ainda hoje, a prometida cidadania das camadas populares.

Mas é com a substituição do padrão taylorista-fordista, de orientação americana, referido à produção de automóveis, pelo padrão toyotista japonês, calcado na apropriação da ciência como força produtiva, na produção eletro-eletrônica e na informática, que ficará mais clara a guerra de classes que atravessa a educação, em particular, a educação profissional e tecnológica. Políticas deliberadas, promotoras de desemprego e eliminação de direitos de proteção ao trabalho e de seguridade social, promovem o desmonte, associado ao esvaziamento do Estado do Bem-Estar social, dos sindicatos da classe trabalhadora. Com isso, as classes apropriadoras e as suas personificações conseguem desacreditar a bandeira da educação pública universal, como direito de cidadania, ao colar no cidadão o novo rótulo de consumidor e ao transformar direitos, que não podem ser comercializados, em serviços de diferentes qualidades colocados no mercado, sob disputa de regulamentação pela Organização Mundial do Comércio – OMC (LAVAL, 2004).

O discurso da educação pública, universal, gratuita e de qualidade muda para a educação diferenciada segundo as exigências do mercado consumidor de serviços, enquanto os poucos recursos do Estado são destinados a financiar programas assistencialistas e focalizados nas populações em “estado de vulnerabilidade” ou justificados pelo discurso da “multiculturalidade”. Assim, da bandeira da educação tecnológica omnilateral, gestada em processos revolucionários, retrocede-se às modalidades de educação básica, técnica e tecnológica, funcionais ao desemprego e aos discursos da “empregabilidade” e das diferenças. É possível perceber, na legislação e política para a educação profissional e tecnológica, a ausência de um projeto social e educacional que permita a articulação entre as dimensões formativa, científica, tecnológica e crítica.

O cenário das relações Trabalho-Educação nos remete às mudanças introduzidas nos processos produtivos articuladas ao aniquilamento do Estado do Bem-Estar social, tendo, por sujeitos coletivos, instituições, organismos e corporações que representam o capital. Os efeitos dessas mudanças têm-se intensificado, resultando em um fosso cada vez maior entre uma minoria com excesso de riqueza, e enormes contingentes populacionais, principalmente na África, sem condições humanas de vida<sup>5</sup>. No caso do Brasil, este

é campeão em todos os quesitos relativos à concentração de renda: a distância entre a renda dos 10% mais ricos com a dos 40% mais pobres é de 32 vezes, ao passo que a média latino-americana é de 19,3 vezes; (...) e o Brasil é o único caso da AL onde mais de metade da população recebe uma renda inferior a 50% da renda média nacional (SOARES, 2004, p. 52-52).

<sup>5</sup> “No final do século XX, 82,7% da riqueza mundial se encontra nas mãos dos países do capitalismo central – em geral situados no hemisfério norte, com uma população total de 20% dos habitantes do mundo. No hemisfério sul ou na península capitalista, situam-se 80% dos habitantes do mundo, entre os quais repartem-se – muito mal – 17,3% da riqueza mundial.” (SADER, 2000, p. 79). “Relatório aponta que 200 milhões vivem com menos de 1 dólar/dia e 88 milhões não têm emprego(...). Os dados constam do Relatório Mundial sobre a Juventude 2005, divulgado ontem pela Organização das Nações Unidas (ONU)”. *Jornal Correio do Povo*. Caderno Geral. Porto Alegre/RS, quarta-feira, 05/10/2005, p. 08.

O desemprego, a flexibilização e a precarização das relações de trabalho vêm paulatinamente destruindo as tradicionais organizações representativas dos trabalhadores assalariados. Nesse contexto, a educação integradora ou que disciplinava para o trabalho tem sua identidade esvaziada<sup>6</sup>. No mesmo movimento, seu papel enquanto aparelho ideológico de Estado é transferido para organismos de caráter privado – meios de comunicação de massa – que, com maior competência e capacidade de penetração, educam para a subordinação e a manutenção do *status quo*.

No entanto, as camadas populares assujeitadas ao desemprego e suas conseqüências são, no movimento dialético, sujeitos de ações alternativas que, aos poucos, começam a adquirir visibilidade. O novo emerge por dentro do velho paradigma de trabalho ao qual está associado o de educação que têm orientado as nossas pesquisas sem que, ainda, sejamos capazes de desenhar suas formas, definir seus conteúdos, captar a unidade na multiplicidade de experiências educativas que o movimento de organização das camadas populares, da cidade e do campo, é capaz de inventar.

A nossa reflexão, nesse sentido, visa, ao mesmo tempo, eixos temáticos, conceitos e questões que têm merecido destaque na produção dos pesquisadores do GT, ou, ao contrário, que não têm merecido maiores estudos, mas sobressaem em revistas e jornais, apontando, no mesmo movimento, para algumas experiências de organização alternativa do trabalho que poderão estar sinalizando para novas identidades da educação da classe trabalhadora.

### **TRABALHO-EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DAS CLASSES EM LUTA – A FORÇA DO CAPITAL CONCEITOS**

Neste item destaco alguns conceitos, como qualificação, competência e construtivismo, cuja formulação, emprego e/ou adequação de significado a interesses de classe denotam a luta de classes na relação trabalho-educação, em que as representações do capital têm sido vencedoras.

Há consenso entre os estudiosos vinculados ao GT Trabalho e Educação de que a qualificação profissional é uma relação social construída no conflito entre o movimento operário organizado, na primeira metade do século XX, e o empresariado industrial. Está vinculada ao padrão taylorista-fordista de produção e se caracteriza por um pacto social entre sindicatos de trabalhadores e de empresários, mediados pelo Estado, dentro do chamado Estado do Bem-Estar social (OFFE, 1991), com a adoção de políticas keynesianas (HARVEY, 1998). A competência, por sua vez, é uma qualidade do indivíduo definida de fora dele pelos sujeitos que representam o capital. Em consonância com o modelo flexível de acumulação, ela se constitui em uma terminalidade fragmentada da formação profissional dentro de um contexto de imposição daquele padrão produtivo e de

---

<sup>6</sup> Sobre as questões colocadas à identidade da escola perante a crise do trabalho há uma rica produção de pesquisadores do GT Trabalho e Educação, da qual destaco as obras organizadas por Frigotto (1998) e por Ferretti; Silva Jr.; Oliveira (1999).

aniquilamento do movimento sindical cuja referência, na Inglaterra, foi a dos mineiros e, no Brasil, a dos petroleiros<sup>7</sup>.

Marise Ramos e Celso Ferretti aprofundaram a crítica à pedagogia das competências. A primeira, ao afirmar que o tensionamento que se observa quando substituído o conceito de qualificação pela noção de competência evidencia o enfraquecimento da dimensão social e a despolitização do conteúdo da educação profissional (RAMOS, 2002). O segundo, ao examinar as duas matrizes orientadoras da educação profissional, identificando-as como a técnica e a política. Conclui o autor que, tanto a que se orienta pela matriz técnica quanto a que se pauta pela sociopolítica, tendem, em geral, a basear-se numa concepção “essencialista” de qualificação profissional. Pensa, ainda, que as análises sobre as relações entre Trabalho-Educação poderiam ser aprofundadas pela utilização do conceito de educação profissional como relação social (FERRETTI, 2004). Há outros autores que tratam do tema, como Markert (2002) e Ribeiro (2002)<sup>8</sup>.

A formação teórico-prática, enquanto qualificação profissional que conferia identidade aos trabalhadores, pode ser considerada um avanço conquistado pelos movimentos sindicais na área da regulamentação das relações entre trabalho e capital. Mesmo assim, ela permanece unilateral, colada a uma profissão e determinada pelo mercado que a rejeita tão logo os sujeitos do capital imprimam mudanças nos processos produtivos.

A relação dialética entre qualificação e competência suscita questões. É possível retomar a qualificação profissional fora do contexto em que foi construída ou imprimir conteúdo social à competência em um contexto de fragilidade dos movimentos sindicais? Se optássemos pela primeira alternativa, a de retomada da luta pela qualificação, teríamos alguma chance de trazer de volta o Estado social? E quanto a conferir um conteúdo social às competências, seria possível conquistar uma regulação das relações de trabalho dentro do Estado neoliberal? Como projetar o novo na relação Trabalho-Educação a partir de movimentos sociais populares?

Ainda no campo teórico vimos emergir outros conceitos aparentemente técnicos que, sem um mergulho na sua compreensão, nos impedem de captar a sabotagem que a disseminação das teorias incorporadas em práticas pedagógicas pode promover na educação da classe trabalhadora. Um destes conceitos de caráter técnico-científico é o construtivismo implícito na expressão “aprender a aprender”. Esta expressão que se apresenta como científica e, como tal, neutra traduz a sobreposição da Psicologia sobre a Filosofia, a História e a Sociologia, na fundamentação das justificativas, princípios e conceitos que embasam a formulação e implementação de políticas envolvendo a relação trabalho-educação. Pensamos

<sup>7</sup> A ação do governo britânico de Margareth Thatcher contra a greve dos mineiros, em 1984, criou uma referência mundial para o aniquilamento dos movimentos sindicais. E, ao chamar “os mineiros de *inimigo interno* e vangloriar-se de despedi-los, atendeu ao objetivo de *intimidação* ao sindicalismo radical em geral, sempre que aparecesse com reivindicações *não integráveis*” (MÉSZÁROS, 2004, p. 53). Ver também Harvey (1998). No Brasil, em 1995, Fernando Henrique Cardoso reagiu da mesma forma à greve dos petroleiros. “O neoliberalismo, iniciado com Collor, de modo aventureiro, encontrava com FHC uma nova racionalidade que exigia uma dura derrota ao movimento sindical dos trabalhadores, visando pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país” (ANTUNES, 2004, p. 01).

<sup>8</sup> A questão da “competência técnica” pode ser focalizada de um outro ângulo, como faz Nosella (2005), numa releitura de artigo publicado em 1983 (NOSELLA, 1983), da relação entre competência técnica e compromisso político em que a primeira se subordina ao segundo.

que seus reflexos não possam ser captados apenas na argumentação que sustenta a reforma da educação profissional. Eles vão além, mostrando-se como estratégia de desqualificação e controle da educação escolar da classe trabalhadora, que começam ainda na educação infantil, têm continuidade no processo de alfabetização de educandos desta classe e ficam mais evidentes no ensino médio. Confirmando esta afirmação, no 5º Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, “74% ficaram na faixa de desempenho insuficiente a regular na parte de conhecimentos gerais” e “12% se saíram bem na prova de redação”. Na mesma reportagem, Reginaldo de Carvalho, Professor da Universidade de São Paulo – USP, aponta problemas com a leitura, afirmando: “Eles não entenderam o enunciado das perguntas. É uma deficiência que vem desde o ensino fundamental” (RAINHO, 2002, p. 32)<sup>9</sup>. Em outra reportagem *Infância Interrompida*, Castilho e Torrezan (2005, p. 36) assim destacam a matéria: “Cansaço, sonolência, vergonha, falta de estímulo – 90% das crianças que trabalham estão matriculadas, mas a escola não está preparada para lidar com as dificuldades desses alunos”.

Kaminski e Gil, na *Revista Educação* (ago., 2001), afirmam que o desempenho dos estudantes da rede pública tem piorado e que os indicadores educacionais apresentados pelo SAEB/MEC irão “engrossar as fileiras de trabalhadores sem qualificação, desempregados e sem perspectivas sociais” (p. 49). Os autores formulam a hipótese de que, pelo menos em parte, o problema pode ser explicado pela adoção de um pseudo método de ensino, inadequado à realidade sócio-econômica do Brasil. Referem-se ao construtivismo<sup>10</sup>. Considerando a bagagem cultural que a criança traz de casa, a técnica preconizada pelo construtivismo consiste em apresentar o texto antes que o alfabetizando tenha elementos para decodificar as palavras. Em se tratando das crianças das camadas populares, é necessário levar em conta que não dispõem de uma bagagem cultural, tanto pela pobreza quanto porque “herdam dos pais uma história de defasagem cultural”<sup>11</sup>. Desse modo,

a pedagogia construtivista pressupõe, assim como o fazem os sistemas de idéias que definem a criança de “periferia”, uma normatividade silenciosa que é obscurecida à medida em que a “solução de problemas” é vista como universal e natural para todos os grupos de crianças... (POPKEWITZ, 1998, p. 127).

O construtivismo torna-se concepção pedagógica dominante na pretensão de eliminar o que acusa de pedagogia tradicional de transmissão de conteúdos. De um lado, a teoria apresenta-se como progressista e, de outro, tem prestígio científico ao dar sustentação teórica às teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, fornecendo uma orientação à prática pedagógica. O movimento de psicologização da educação, isolando-a de suas relações com a sociedade onde se concretiza, pode ser observado no campo da alfabetização. Ao reduzir a capacidade de

<sup>9</sup> Jovens com renda familiar até um salário mínimo têm desempenho médio de 26,01 na parte objetiva, enquanto os de renda superior a 50 salários mínimos têm nota 52,67 (RAINHO, 2002, p. 36).

<sup>10</sup> O construtivismo começa a ser difundido no Brasil referido às obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Na legislação que sustenta a argumentação das reformas educacionais vem sendo adotada a interpretação feita, principalmente por César Coll, o que pode ser observado a partir da leitura dos Padrões Curriculares Nacionais – PCN (Duarte, 2001b).

<sup>11</sup> Os autores citam países desenvolvidos como a Inglaterra, os Estados Unidos, a Alemanha, a Itália e Canadá e outros países como Portugal, Chile e Cuba que empregam o método fônico para alfabetizar e só após a alfabetização partem para a apresentação e compreensão de textos. Segundo a UNESCO estes países apresentam taxas de repetência entre 2% e 5%. Mesmo os países que adotam o construtivismo o fazem associando-o ao método fônico. (KAMINSKI e GIL, 2001, p. 55).

aprendizagem a um desenvolvimento intelectual descontextualizado dos elementos econômicos, políticos, sociais e culturais que constituem o mundo concreto em que se efetua a escolarização tem-se uma compreensão abstrata e despolitizada da educação. Outra consequência deste mesmo processo de redução da aprendizagem ao desenvolvimento da inteligência, como se esta fosse um órgão capaz de assimilar, adaptar-se, reestruturar-se – o que pode ser observado na leitura do Parecer BRASIL/CNE/CEB 16/99 – é a biologização e a naturalização dos processos cognitivos. Nesta tendência de naturalizar os processos de ensino-aprendizagem é que um construtivismo eclético, como denuncia Duarte (2001a), se mostra com sua face mais reacionária uma vez que se pretende como uma teoria global da educação, sem conceitos e instrumentos para tal ou numa teoria social sem base de sustentação.

As teorias psicológicas têm dominado as práticas educacionais o que pode ser confirmado nas reformas educacionais, inclusive da educação profissional, em diversos países. Silva (1998) ressalta que o construtivismo, embora se proclamando como um movimento de caráter democrático, crítico e emancipatório, adapta-se a qualquer forma de governo, o que denota sua aparente indiferença política, combinando-se, no Brasil, com reformas curriculares e da profissão docente, de orientação neoliberal. Esse movimento pode apontar, em uma análise mais profunda, segundo o autor, para um reforço da ideologia de livre mercado.

No que concerne às relações Trabalho-Educação, o construtivismo está implícito no princípio “aprender a aprender” que rege a “pedagogia das competências” (DUARTE, 2001b). Como tal inverte papéis sociais de quem ensina (o professor que se torna obsoleto) para quem aprende sozinho, de forma autônoma, sempre – o aluno; do indivíduo, o qual deveria ser designado pelo trabalho que desempenha (qualificação), o foco é transferido para a atividade produtiva como o lugar do exercício das competências, sendo as mesmas definidas de modo que, também, definam o indivíduo trabalhador esperado pela tarefa que deverá executar. Observa-se, nesse movimento de recortar a qualificação, carregada de uma dimensão identitária e social, em fragmentos de desempenho ou competências individuais, o avanço do capital, apropriando-se não só das ferramentas, do produto do trabalho, do corpo do trabalhador, mas agora, da sua mente sujeita às competências mutáveis, voláteis, que não lhe conferem nem um nome nem um rosto nem lhe garantem um emprego.

Ramos (2003) amplia esta análise, estabelecendo relações e desvelando comprometimentos epistemológicos entre uma determinada pedagogia das competências, o construtivismo e o neopragmatismo. Para a autora, é possível que essas relações estejam servindo de base para algumas correntes de Filosofia da Educação, identificadas como “pós-modernas”, que acabam por exercer influências em teorias pedagógicas, como, por exemplo, a pedagogia das competências.

Competências múltiplas e modulares, que, como anteriormente afirmado, substituem a exigência de uma qualificação profissional como terminalidade de um curso técnico integram a “pedagogia das competências”. Esta, por sua vez, segundo Duarte (2001b), está compreendida nas “pedagogias do aprender a aprender”, subsidiadas pelo construtivismo eclético “com o estilo de César Coll”. Seria uma tentativa, segundo o mesmo autor (2001b, p. 58), “de difundir a interpretação de que o construtivismo teria significado, no cenário educacional brasileiro, a superação das

polarizações entre indivíduo e sociedade, entre o psicológico e o sociopolítico no terreno das concepções pedagógicas”.

A pedagogia do “aprender a aprender!” implica, na verdade, fazer uma escolha pelo emprego do pragmatismo/utilitarismo no campo educacional e, ainda, a opção por uma educação que vê o mercado como principal fonte referenciadora (MONTEIRO, 2000, p. 53).

Pode ser que César Coll Salvador, vindo ao Brasil e diante das severas críticas às suas idéias incorporadas à reforma da educação profissional brasileira, esteja relativizando algumas de suas posições anteriores ou estas tenham sido apropriadas conferindo-lhes “novos” sentidos. Em entrevista publicada na Revista *Educação* (out./2003) afirma “a noção do conhecimento como processo cumulativo”, de modo que é “fundamental a transmissão” e, com isso, justifica: “o que nos distingue dos outros animais não é a capacidade de aprender, e, sim, de ensinar” (CHIBLI, 2003, p. 8). Mantenho a postura crítica à aplicação do construtivismo enquanto ideologia que oculta o neopragmatismo das políticas determinadas pelo mercado e a desqualificação programada da educação pública, desde a alfabetização ao ensino médio e à educação profissional.

Isso nos motiva a pensar que as reformas educacionais efetuadas nos anos de 1990, orientadas para o mercado e justificadas pela transformação da educação como direito em educação como serviço, sejam mais profundas. Elas se mostram, na área de Trabalho-Educação, principalmente no desmonte da formação oferecida pelas escolas técnicas federais, mas se ocultam no retrocesso a teorias vinculadas à Escola Nova e aos métodos ativos, na aplicação do construtivismo desde a alfabetização à “pedagogia das competências” (SILVA, 1993).

Aprofundando-se a análise é possível observar-se que, sob o discurso da “autonomização do indivíduo” que aprende sozinho, desvela-se o esvaziamento da escola enquanto espaço de socialização do conhecimento historicamente acumulado, a partir do qual é possível avançar e produzir o novo conhecimento. Monteiro (2000) vê tal processo como secundarização ou mesmo eliminação “do primeiro elemento do binômio conhecido como ensino-aprendizagem”, que significa, por sua vez, a secundarização ou eliminação do papel do professor na educação escolar. Sobre o construtivismo, afirma Duarte (2001a, p. 38): “O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc...”

A questão que emerge desta discussão apenas afluída é sobre a sonegação de uma sólida base teórica à educação escolar, negando, por sua vez, as condições mínimas para a elaboração das ferramentas de compreensão da realidade, essenciais à formulação de estratégias de transformação social. O confronto entre transmissão x produção do conhecimento, que tem justificado críticas à chamada escola tradicional propondo a escola “democrática”, centrada no indivíduo que aprende sozinho, pode ser uma falsa polêmica geradora da questão: é possível separar o conhecimento novo do conhecimento socialmente produzido, ou melhor, é possível produzir ciência e tecnologia a partir do “nada” ou do senso comum?

## POLÍTICAS PÚBLICAS NA ÁREA DE TRABALHO-EDUCAÇÃO

O acirrado debate que atravessa a formulação de políticas para a educação média e profissional evidencia, mais uma vez, o confronto de forças e interesses contraditórios vinculados a essas políticas. O trabalho como princípio educativo de uma formação tecnológica omnilateral, que subsidiava o projeto popular de LDB, foi anulado pela LDB 9.394/96, que abriu espaço ao Decreto 2.208/97, impondo uma reformulação do 2º grau em sentido totalmente contrário àquele princípio sustentado em propostas provenientes dos pesquisadores organizados no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (RIBEIRO, 2000). A reforma da educação profissional e tecnológica efetuada no governo Fernando Henrique Cardoso produziu o fenômeno, caracterizado por Lima Filho (2003, p. 15), como “desescolarização da escola”. Isso por duas razões. A primeira, porque instituiu legalmente a separação entre a educação geral e a educação profissional, reduzindo esta a um processo de aquisição de habilidades e competências. A segunda, porque apontou para um gradativo esgotamento da identidade escolar associada aos processos de formação, deslocando tal identidade às empresas e suas práticas peculiares ao mundo dos negócios.

A aprovação do Decreto 2.208/96 esteve atrelada ao consentimento ativo das autoridades governamentais aos princípios dos organismos multilaterais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, também conhecido como Banco Mundial, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID<sup>12</sup>. O atrelamento da política de Educação Profissional e tecnológica, definida durante a gestão de Paulo Renato de Souza como Ministro da Educação, às determinações econômicas dos organismos multilaterais é reconhecido e criticado na Proposta apresentada pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva, conforme podemos ver na citação.

O “novo” consistiu na adequação direta dos conceitos e objetivos educacionais às necessidades econômicas. Para tanto, a redefinição das atribuições do Estado e a revisão dos parâmetros e prioridades da despesa pública se fizeram necessárias, orientando a diversificação da oferta educativa com a preocupação de obter maior eficiência no gasto social (BRASIL/MEC/SETEC, 2004, p. 03).

Apesar deste reconhecimento, inúmeras contradições estão presentes nas duas propostas de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2003 e 2004) examinadas. Observa-se que, mesmo após a mudança dos ministros da educação<sup>13</sup>, elas mantêm os mesmos princípios e concepções. Tomando-se como referência a mais atual (2004), vê-se que esta registra a existência de “diversas relações de forças” ou de um “campo de forças atuante na estrutura social” e, em decorrência, aponta a falta de clareza na definição dos limites entre os interesses empresariais e as demandas educacionais da classe trabalhadora. Entretanto, manifesta uma visão simplista e estereotipada ao questionar: “(...) a crença na

<sup>12</sup> Sobre as determinações impostas pelos organismos multilaterais à educação dos países latino-americanos, entre os quais o Brasil, atrelando empréstimos a pagamento de juros exorbitantes e a submissão a essas determinações, ver: Melo (2004); Coraggio & Torres (1999); Lima Filho (2002).

<sup>13</sup> Tarso Genro veio a substituir Cristóvam Buarque. Veremos, na análise, que a mudança da argumentação não se dá na redação do texto da legislação, mas no rumo que toma a negociação e a implementação das políticas educacionais, após a saída de Cristóvam Buarque. Fernando Haddad, que substituiu Tarso Genro no Ministério da Educação, mantém a mesma orientação que seu antecessor.

escola libertadora da mudança social e a redução da escola a uma máquina de reproduzir as desigualdades sociais” (p. 05), perdendo de vista as relações sociais contraditórias em que se produz a escola. Despojada dessas contradições, a argumentação apela para a educação profissional como se esta fosse capaz de explicar a “ambigüidade” que tem marcado a educação básica.

No item Concepções, o texto propõe uma definição de educação tecnológica visando superar aquela “ambigüidade” e, ao mesmo tempo, ampliar a compreensão de educação, aproximando-se um pouco do projeto popular de LDB não aprovado, no que tange à relação trabalho e educação.

O entendimento preliminar da educação tecnológica provém de uma concepção ampla e profunda da educação que preencha os estágios formativos, construídos nos processos básicos dos valores inerentes ao ser humano, privilegiando as vertentes da tecnologia, admitindo o trabalho como categoria de saber e de produção, que se organiza de maneira inovadora, provocando mudanças socioeconômicas (Op. cit. 2004, p. 14).

O quadro descritivo da educação profissional e tecnológica (Op. cit. p. 27 – 38) carece de uma análise da sociedade real e das suas múltiplas determinações de modo a explicitar o solo das relações materiais e políticas que definem os limites de classe em que se faz a educação da classe trabalhadora brasileira. Sem essa análise, naturaliza-se o fato de que 22,2 milhões de pessoas sejam analfabetas e que 80% da população brasileira não tenha concluído a educação básica, conforme registra a mesma Proposta (BRASIL/MEC/SETEC, 2004, p. 27).

O documento citado tece críticas ao Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR, do governo anterior, porque este apresentava a educação profissional como solução para o desemprego e transferia “para o indivíduo a responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana” (Op. cit. p. 12)<sup>14</sup>; confirma, ainda, o “desmonte dos CEFETS e escolas técnicas federais com relação ao sistema de ensino integrado, formação geral/ formação profissional que se consolidara através dos tempos...”.

Na introdução dos documentos que integram a legislação básica da Educação Profissional e Tecnológica, já em 2005, justifica-se a importância desta modalidade de educação para o desenvolvimento sócio-econômico.

A educação profissional e tecnológica é cada vez mais estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do país, principalmente se considerarmos o atraso tecnológico de diversos setores da economia, a necessidade de diminuição das desigualdades regionais e de elevação do nível de escolaridade e de capacitação tecnológica da população (BRASIL/MEC/SETEC, 2005, p. 8).

Entretanto, a legislação e a sua implementação, concernentes à relação entre formação geral e profissional, contraditam com estes discursos, conforme veremos nas análises adiante, o que mostra a força da classe proprietária dos meios de produção e subsistência – ou do capital – ao definir a educação da classe trabalhadora.

<sup>14</sup> Na política atual o PLANFOR é substituído pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ, com propósitos e financiamento não muito diferentes do PLANFOR.

Rodrigues (2005) faz uma análise rápida da revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04. Nesta análise, socializada no GtTrabEduc-aped@yhao.com.br, o autor afirma que a revogação do primeiro Decreto substituído pelo segundo, no atual governo, conseguiu avançar 40 anos. Isso porque, se o primeiro reproduzia, de certo modo, “as leis orgânicas de ensino” de Gustavo Capanema, de 1942, o segundo parece ser uma retomada da Lei 7.044/82, com que o regime militar retrocedeu, ante as pressões das classes médias, quanto à profissionalização compulsória do ensino médio imposta pela Lei 5.692/71.

O autor deixa evidente o confronto das forças empresariais com as representações dos trabalhadores, que atravessa a política para a educação profissional. Para Rodrigues, o Decreto 5.154/2004 “mostra-se bastante adequado às características mais importantes do atual padrão de acumulação, como por exemplo, a flexibilidade”. Porém, o que lhe parece mais grave é a forma antidemocrática adotada pelo atual governo ao colocá-lo em vigor sem que este Decreto fosse apreciado pela comunidade docente e discente que se havia posicionado contra o Projeto de Lei 1.603/96. A transitoriedade da nova legislação é justificada pela possível elaboração de uma lei orgânica para a EPT, “o que deixa evidentes os interesses contraditórios que se confrontam na formulação e aplicação da lei” (Marise Ramos na apresentação do trabalho encomendado, na 28ª Reunião da ANPED; In: RIBEIRO & LIMA FILHO, 2005a, p. 06).

Outra questão em pauta, com respeito à educação profissional, refere-se à regulamentação do Artigo 41, da LDB 9.394/96<sup>15</sup>, o que foi feito pela Portaria nº 646, de 14/05/97 (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2001, p. 32). Nesse sentido, o MEC está propondo a criação de um Sistema Nacional de Certificação Profissional<sup>16</sup> que ainda se encontra em processo de discussão. Na minuta da Proposta tem-se que:

A certificação profissional é o processo negociado pelas representações dos setores sociais e regulado pelo Estado, pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais desenvolvidas em programas educacionais ou na experiência de trabalho, com o objetivo de promover o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho e o prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, Comissão Interministerial, 2005, p. 2).

A certificação profissional que vem sendo elaborada por uma Comissão Interministerial tanto pode ser reconhecida como uma conquista como também pode ser percebida como uma legislação conservadora, que fortalece a dualidade estrutural da educação brasileira. Ela é uma conquista no sentido de reconhecer a legitimidade dos saberes da experiência de trabalho e das práticas sociais, o que confirma o registrado no Art. 1º da LDB 9.394/96. Mas, por outro lado, ela pode ser um enorme retrocesso. Em primeiro lugar, porque reafirma a fragmentação da formação do trabalhador, afastando-se de uma perspectiva de educação omnilateral, que considere os saberes tácitos, mas que apenas parta deles para oferecer uma formação geral e tecnológica condizente com as descobertas científicas e

<sup>15</sup> Na 5ª edição da Legislação Básica (BRASIL/MEC/SEMTEC), o Cap. III, da Educação Profissional, encontra-se regulamentado por Portaria nº 646, de 14/05/97, dos artigos 39 a 42 (Doc. Cit. p. 32). O Art. 41 diz: O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

<sup>16</sup> Fidalgo e Santos (2003) realizam um estudo sobre a construção de Sistemas de Certificação de competências na França, Canadá, Reino Unido, México e Chile, mostrando que a iniciativa do MEC segue um caminho já adotado em outros países.

tecnológicas atuais. Em segundo, por esvaziar o papel da escola como instituição historicamente responsável pelo repasse do conhecimento socialmente produzido e por uma educação integral que agregue os elementos da formação geral e específica, conforme autores, como Duarte (2001a e 2001b), denunciam em análise feita anteriormente. A certificação poderia ser uma conquista se pudesse garantir, além do reconhecimento da experiência profissional, a oportunidade de continuidade de estudos de modo a incorporar o conhecimento científico e tecnológico necessário à qualificação daquela experiência, o que, no atual contexto, é pouco provável.

Alguns pesquisadores vinculados organicamente ao GT Trabalho e Educação e que têm privilegiado, em suas pesquisas, a educação profissional, elaboraram uma crítica ao Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 08/12/2004, o qual dispõe sobre a aplicação do Decreto 5.154/2004. O texto foi colocado no grupo de discussão GtTrabEduc-anped@yahoo grupos.com.br e recebeu inúmeras sugestões, podendo-se afirmar que expressa uma posição coletiva construída naquele GT. Este documento denuncia a continuidade da política do governo anterior, porque dá ênfase ao indivíduo e às competências para uma empregabilidade abstrata considerando o avanço do desemprego estrutural. Para o GT os rumos adotados pelo MEC, ao definir a política de educação profissional, de certa forma, mostram que este órgão governamental reduz o conteúdo do Decreto 5.154/2004 a uma mera mudança de denominação e abstém-se de “coordenar a política de implantação do ensino médio integrado nos planos conceitual e normativo” (Op. cit. p. 01). Sua postura contradiz

...não só o documento de educação básica e educação técnica e profissional que serviu de base à campanha eleitoral do Presidente Lula, mas sobretudo, as diretrizes propostas por educadores no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e sindicais, da qual a ANPED foi parte (Op. cit. p. 01).

O GT de Política e Educação – GTPE do ANDES Sindicato Nacional, que desenvolveu estudos sobre as políticas para a educação profissional e tecnológica, reconhece que o Decreto 5.154/2004 foi gestado num processo em que se confrontaram concepções e propostas conflitantes provenientes dos diferentes segmentos da sociedade civil e do Estado Brasileiro. Desse modo, se revoga o Decreto 2.208/97, possibilitando a articulação entre ensino médio e profissional, ainda admite “a desvinculação entre a formação geral e a profissional”, possibilidade que expressa a histórica dualidade estrutural da educação brasileira”. O Decreto 5.154/2004 mostra, desse modo, as contradições relativas aos interesses de classe que traz dentro de si (ANDES, 2005, p. 12).

Mesmo assim, é preciso visualizar políticas educacionais em uma perspectiva mais ampla, como um conjunto heterogêneo de concepções e posições de classe. Nesse sentido, afirma Celso Ferretti:

Reformas carregam elementos de contradição tanto ao serem formuladas quanto ao serem concretizadas. Nas escolas, onde as reformas se materializam, também há espaços de contradição, por isso as análises precisam ir além da formulação das políticas para incluir as práticas nas quais são produzidos resultados diferentes, ainda que baseados numa mesma lei (In: RIBEIRO & LIMA FILHO, Relatório, 2005a, p. 06).

Outra iniciativa, dentro da Reforma da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, que integra a política educacional do governo Luiz Inácio Lula da Silva, é o Projeto Escola de Fábrica. Na proposta inicial, como Programa, contraditando tanto com a

reorganização dos processos produtivos articulada à política neoliberal, quanto com a legislação dela decorrente, pretende “possibilitar a disseminação da qualificação profissional”. Vincula-se a uma proposta da SETEC<sup>17</sup> de “expandir a educação profissional implantando escolas em fábricas, empresas e unidades produtivas em todo o país”. (...). Propõe-se a “estimular o setor privado, através da oferta de educação profissional à prática de responsabilidade social” (MEC/SETEC, 2005).

De acordo com a análise feita pelo SINDOCEFET/PR (2005, p. 40), a idéia da escola de fábrica já estava incluída no Decreto 2.208/97, sendo que, à SETEC, “coube apenas requestrar, sofisticar, financiar e implementar aquela idéia”. Na Resolução CD/FNDE nº 31/2005, a finalidade do então Projeto Escola de Fábrica muda da qualificação profissional, já superada, para “a formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda”, com idade entre 16 a 24 anos e com renda familiar mensal de até um salário mínimo e meio. O mesmo documento aprova “ad referendum” “critérios e normas de transferência de recursos financeiros” (Art. 1º). O Projeto em tela parece ser uma reatualização de uma política adotada pelo regime militar que, nos anos de 1970, integrava a formação profissional feita no SENAI com o trabalho de fábrica, que era pago pelo Estado sob forma de bolsa estágio. Após um período de seis meses o operário era, então, contratado.

Fazendo uma crítica ao Projeto Escola de Fábrica, afirma o SINDOCEFET/PR (2005, p. 40) que:

A implementação dessas escolas representará o uso privado de recursos públicos, além de atender às especificidades de determinadas empresas, transformando a Educação Profissional num mero treinamento ou adiestramento para o desenvolvimento de uma atividade profissional específica.

A análise do Projeto Escola de Fábrica, efetuada por Rummert e apresentada no GT Trabalho e Educação, na 28ª Reunião da ANPED, problematiza-o em dois sentidos. O primeiro confirma, mais uma vez, tanto a naturalização da pobreza, que não deixa outra alternativa aos filhos da classe trabalhadora se não a de receber uma educação profissional superficial e atrelada a um determinado “trabalho”, quanto a naturalização da educação subordinada ao mercado. O segundo aponta para o fortalecimento das Organizações Não-Governamentais e Terceiro Setor, ligados a empresas privadas, para as quais são deslocados os recursos públicos destinados à educação das camadas populares pela via de projetos aprovados pelo MEC<sup>18</sup>. Segundo Rummert (2005), a ONG Fundação Projeto Pescar (Empresa Linck S. A.) e a ONG Fundação IOCHPE, da empresa do mesmo nome, à qual está ligado o Projeto Formare, são as fontes inspiradoras do Projeto Escola de Fábrica.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Pró-Jovem, uma Política Nacional de Juventude do Governo Federal, também se destina a populações pobres com idade entre 18 e 24 anos, vivendo nas capitais dos estados, que não tenham concluído o ensino fundamental. Trata-se de uma política compensatória que, ao invés de propor

<sup>17</sup> A sigla SETEC e o nome correspondente têm mudado; podem ser encontrados: Secretaria de Educação Média e Profissional (SEMTEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

<sup>18</sup> Um estudo neste sentido, sobre Organizações Não-Governamentais e Terceiro Setor focalizando a relação contraditória que desenvolvem com o Estado, é feito por SOUZA, Dileno Dustan Lucas. *Organizações Não-Governamentais: Um estudo de caso da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE)*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. Tese de doutorado. 2004. 217 p.

formação qualificada, associada a alternativas de trabalho concreto, mostra-se como ação regulamentadora e controladora de uma juventude potencialmente crítica e rebelde<sup>19</sup>.

Essa rápida análise das políticas em Trabalho-Educação mostra que as certificações, o Programa Escola de Fábrica e o Pró-Jovem negam o anunciado no documento BRASIL/MEC/SETEC (2005, p. 8), em que aparece a afirmação que “a educação profissional e tecnológica é cada vez mais estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do país”, o que talvez explique, pelo menos em parte, a troca do Ministro da Educação.

Uma conclusão que se pode arriscar é a de que, não havendo perspectivas concretas de geração de empregos qualificados, não haveria razão para o Estado efetuar investimentos de monta na educação profissional de jovens, filhos da classe trabalhadora. Resta, então, desenvolver ações pontuais e focalizadas, capazes de conter, pelo menos em parte, o potencial explosivo de grandes contingentes populacionais sujeitos ao desemprego. A pergunta que fica é: por quanto tempo?

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT**

O GT Trabalho e Educação representou a ANPED no *Seminário Interno de Discussão da Proposta Metodológica para a Construção da Política de Formação de Profissionais da EPT*, proposto pelo MEC e realizado em Brasília/DF, em 14/12/2004, com o objetivo, segundo a Coordenação do Seminário, de “começar a pensar uma política nacional para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT”. Tanto o diagnóstico da área de EPT quanto estudos e experiências de professores e pesquisadores presentes neste Seminário apontaram a heterogeneidade e a fragmentação da área e ressaltaram a importância de se definir uma política pública nacional para a Educação Profissional e Tecnológica. A Coordenação do GT Trabalho e Educação, representando a ANPED, registrou questões que, socializadas no Grupo de Discussão GtTrabEdu-anped@yhaoogrupos.com.br, foram assumidas pelo GT (RIBEIRO & DOMINGOS, 2005b).

A exposição dos dados sobre a formação dos profissionais da EPT, feita na ocasião, não foi acompanhada de uma análise de conjuntura que apontasse as contradições ou possibilidades de conquistas na área, em um contexto de definição das políticas e liberação dos recursos através dos organismos multilaterais (Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), e de supremacia do setor privado, que detém 70% das ações na área da EPT. Por sua vez, os documentos e relatos dos professores presentes, além da produção sobre o tema, demonstram a crescente desqualificação dos cursos de licenciatura, incluindo os cursos que se destinam à formação de professores para o ensino técnico. Foram apontados como problemas: diminuição da carga horária, principalmente nas disciplinas de caráter formativo; aumento do número de alunos

---

<sup>19</sup> Na Revista *Marco Social* (2004), que tem por tema Juventude e Desenvolvimento Rural, traz uma matéria “Construindo conhecimentos – Projovem elabora metodologia para a agricultura familiar, mostra que o Programa está atingindo a formação de filhos de agricultores. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (s/d, p. 35), desenvolve o PROJOVEM, como um Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais), aplicando a Pedagogia da Alternância (um período no centro de formação e um período no trabalho com a pequena propriedade).

por turma; currículos extremamente fragmentados. Apontou-se, ainda, que estes currículos estão direcionados para o “saber fazer” em sintonia com a “pedagogia das competências” e em detrimento do “saber pensar”, em que a qualificação, de caráter social, cede espaço à flexibilidade e à polivalência, estimulando a competição e o desempenho individual determinados pelo mercado. Se tal já vem ocorrendo com as licenciaturas efetuadas nas universidades, o que esperar da proposta do MEC para as licenciaturas direcionadas à formação de professores para os cursos técnicos?

Seminários regionais para debater a elaboração de uma lei orgânica para a EPT também geraram contribuições importantes que, considerando o objetivo proposto para este trabalho, é necessário registrar. Os textos identificam problemas, limites e questões, como se pode observar. Para Luiz Augusto Caldas Pereira (CEFET/Campos/PR), as políticas de capacitação docente para a Educação Profissional têm sido dispersas, emergenciais, fragmentadas e conservadoras, marcadas pela força do “determinismo científico e tecnológico”, pela obsolescência dos conteúdos e pela imprevisibilidade. Por sua vez, Dante Henrique Moura (CEFET/RN) pergunta: podemos tratar de um marco de regulação para a Educação Profissional Tecnológica sem discutir o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país? Entre os possíveis desafios enumera: “o financiamento, as discrepâncias entre os distintos grupos destinatários e as exigências do mundo do trabalho, a responsabilidade com os egressos e com a sociedade”.

No documento que reproduz a discussão na Região Norte, mas que não traz o nome do autor, estão colocadas três questões, das quais destacamos: “O que é mais urgente, uma lei que mais uma vez segmenta a educação tecnológica da LDB ou a criação de um sistema nacional de Educação Profissional e Tecnológica que coordene e dê certa unidade às diferentes redes de ensino?”

Marise Ramos (2005) trouxe uma contribuição a este debate, encaminhada ao Grupo de Discussão do GT. A autora questiona se uma formação dos professores para a educação profissional deveria ser feita em separado da formação dos professores para a educação básica, reforçando, desse modo, a dualidade. Pensa que a formação de professores para a educação profissional e tecnológica deva ser feita em nível de pós-graduação.

Paolo Nosella (2005) também se manifestou através do Grupo de Discussão. Em sua contribuição começa por criticar a tendência atual à multiplicação das licenciaturas, como se a cada atividade prática correspondesse um sistema escolar autônomo. Isso reflete uma crise social marcada pela desintegração da unidade humana, afirma o autor, pois as pessoas são continuamente submetidas a exigências diferentes por parte do mercado. A estas exigências, por sua vez, corresponderá uma educação escolar em contínuo movimento, portanto, superficial e fragmentada. Pensa o autor que qualquer licenciatura precisa abarcar em profundidade a formação científica e humanística. A mais grave contradição que se coloca hoje para a Educação Profissional e Tecnológica é, de um lado, a demanda de profissionalização cada vez mais precoce por parte das camadas populares e, de outro, a necessidade cada vez maior de uma formação científica e humanística em caráter integral. Segundo Nosella (2005, p. 2), as preocupações do GT transcendem o debate sobre EPT, devendo incorporar a análise da “relação trabalho-educação de todas as faixas escolares, da infantil à universidade, de todo o fenômeno

educacional e cultural (...) inclusive do ensino profissional”. É o que estamos tentando produzir neste trabalho de reflexão sobre a relação Trabalho-Educação.

## PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Na pesquisa sobre a produção do GT Trabalho-Educação, feita na página da ANPED ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)) o tema trabalho docente, isolado ou associado a questões de gênero e raça, não é dominante e, em alguns anos (2002-2003) não aparece. Na *Revista Trabalho & Educação do NETE* (FaE/UFMG, 2003 - 2004), os artigos que tratam deste tema analisam as repercussões das mudanças nos processos produtivos sobre o trabalho do professor, incluindo a introdução de tecnologias informatizadas e novas formas de gestão (SHIROMA, 2004), ou as reformas que interferem no saber docente (MAUÉS, 2004), ou ainda, os saberes produzidos pelo trabalho docente (ARROYO, 2003).

Na 28ª Reunião anual da ANPED (2005), no GT Trabalho e Educação, entretanto, foram aprovados 3 textos que focalizam o trabalho docente, sendo que 2 deles tratam mais especificamente da precarização deste trabalho; e 2 pôsteres, sendo 1 sobre a Síndrome de Desistência do Trabalho (Burnout)<sup>20</sup>. Isso evidencia uma preocupação com as condições de trabalho dos professores, condições estas que envolvem “intensificação, sobretrabalho, flexibilização de direitos, fragmentação do trabalho, salários parcos que os obrigam a ter outras formas de remuneração para a subsistência”, aponta Gonçalves (2005) em seu trabalho<sup>21</sup>. Outra pesquisa foi feita por Fiod (2005) sobre os contratos de trabalho por tempo determinado os quais configuram “uma força de trabalho flutuante, excedente, disponível às vicissitudes de políticas públicas que refletem o desemprego”. Ou ainda, o trabalho apresentado por Miranda (2005) para quem *O trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital, encontrando-se atualmente, em um estágio, por nós denominado, subsunção proto-real do trabalho docente ao capital.*

Estas preocupações dos pesquisadores com as questões relacionadas ao trabalho docente justificaram a Sessão Especial na 28ª Reunião da ANPED, com o título: *Diretrizes Curriculares, Licenciaturas e Formação de Professores*, que contou com as exposições das pesquisadoras Berta Valle e Helena Freitas.

Quanto ao trabalho docente, a Professora Helena Freitas confirma a existência da mesma disputa de interesses que já ocorre em outras áreas, interesses estes que estão presentes nas concepções e na definição das licenciaturas, incluindo a de Pedagogia. Segundo Freitas, o que está em questão é “a qualificação, a valorização

<sup>20</sup> Trabalhos apresentados no GT Trabalho-Educação, na 28ª Reunião da ANPED (Caxambu/MG, out., 2005), que tratam do trabalho docente: Augusto, Maria Helena Gonçalves. *As reformas educacionais e o choque de gestão: a precarização do trabalho docente*; FIOD, Edna Garcia Maciel. *A precarização do trabalho docente*; MIRANDA, Kenia. *O trabalho docente na acumulação flexível*. Pôsteres: ARRUDA, Eucídio. *O professor frente às novas tecnologias: mudanças e permanências no trabalho docente*; CAMPOS SILVA, Guacira. *A síndrome de Burnout em trabalhadores do ensino: doença profissional*. Os trabalhos e os resumos dos pôsteres poderão ser consultados na página da ANPED: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

<sup>21</sup> Matéria de capa, na Revista *Educação* nº 86, pergunta: *Quanto vale um professor?* E continua: “levantamento inédito nas 27 unidades da Federação aponta o que nem o MEC, nem entidades representativas sabiam: o valor da hora-aula chega a ínfimos R\$ 0,98, como em Pernambuco”. (Op. cit. São Paulo: Ed. Segmento, p. 48 – 57, jun., 2004).

e as condições de trabalho ou a desqualificação, a desvalorização e a precarização do trabalho docente” (In: RIBEIRO & LIMA FILHO, 2005a, p. 09).

As análises deixam evidente que a informatização e a tecnificação dos processos produtivos e conseqüentes mudanças nos processos de gestão da produção fabril, agrícola, comercial e de serviços, direcionados para o mercado onde as mercadorias se realizam como tais, estende-se também ao trabalho docente. A determinação do capital através do mercado sobre o trabalho docente configura-se como: desemprego; flexibilização das relações de emprego; aumento das exigências de produtividade com o mesmo salário e a mesma jornada ou com a intensificação da jornada pelo trabalho feito em casa; aligeiramento da formação com a multiplicação dos cursos de “educação à distância”; manutenção do controle sobre a formulação das diretrizes das licenciaturas e da Pedagogia, as únicas que são definidas pelo MEC. A questão que se impõe é: quais as perspectivas de organização dos trabalhadores da educação neste contexto, considerando, ainda, o enfraquecimento das entidades de classe dos trabalhadores devido ao desemprego?

### **FINANCIAMENTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Não é possível discutir a relação Trabalho-Educação sem ir ao subsolo que a sustenta ou às condições materiais que permitem, dificultam e até inviabilizam que essa relação assuma o conteúdo de formação humana. Trata-se da distribuição dos recursos materiais e financeiros destinados às políticas educacionais, principalmente às relacionadas à educação profissional e tecnológica. As críticas feitas anteriormente à legislação e à formulação de políticas para a educação profissional de nível técnico e tecnológico são confirmadas quando se analisam os recursos materiais e financeiros destinados à implementação de tais políticas.

Nesse sentido, Kuenzer (2005) afirma que o desmonte do ensino técnico de nível médio efetuou-se através de políticas atreladas a financiamentos de organismos nacionais e internacionais, feitos no governo anterior e mantidos no atual governo. Confirma-se isso porque, para recolocar a modalidade integrada entre ensino médio e técnico e para definir sua duração, não haveria necessidade de um novo Decreto no governo atual. Para explicá-lo a autora formula, então, uma hipótese que vincula o Decreto 5.154/2004 à “manutenção do verdadeiro balcão de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de educação profissional” (Op. cit. p. 03), que deixam de fora a maioria da classe trabalhadora.

Não há muitos estudos que abordem o financiamento da educação, em especial, da Educação Profissional e Tecnológica. Uma das razões é que o montante maior de recursos encontra-se em mãos de empresas privadas, e, mesmo que estas recebam recursos públicos sob forma de projetos ou subsídios fiscais, não permitem o controle público sobre a utilização destes recursos. Ao analisar o financiamento público às escolas privadas, Davies (2004, p. 98) cita como exemplo o Plano Nacional de Educação em que “a promiscuidade entre o estatal e o privado em educação foi revelada pela presença de burocratas de alta cúpula identificados com as empresas do ensino”.

Associado ao Decreto que vigorava anteriormente, o 2.208/97, foi instituído o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP com o objetivo de fornecer recursos para a construção, reforma ou transformação dos centros e escolas federais de Educação Profissional e Tecnológica. Na concepção e financiamento do PROEP encontram-se o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, principalmente este último uma vez que os empréstimos do Banco Mundial passaram a concentrar-se mais na educação básica, a partir de 1996 (GRABOWSKI, 2005). O critério que orientou a reforma efetuada no governo Fernando Henrique Cardoso (Decreto 2.208/97), mantido no atual 5.154/2004, é o econômico, mais propriamente, a diminuição dos investimentos no ensino médio e na educação profissional, concretizado na separação destas modalidades e na redução da carga horária de seus currículos. Para Lima Filho (2002, p. 278-279):

A expansão privada da educação profissional, mediante a transferência e gestão dos recursos públicos e nos critérios de utilização dos recursos do PROEP – está produzindo mudanças substanciais com efeitos desestruturadores sobre as escolas federais e CEFETs.

A análise das políticas para a Educação Profissional e Tecnológica, materializadas em programas e projetos que aprofundam o endividamento externo ou em formas assistencialistas, imediatistas e focalizadas às populações pobres, revela as concepções e os compromissos de classe que sustentam o Estado liberal, mesmo quando partidos de esquerda assumem o governo da República. Talvez aí se encontrem as mais graves questões e desafios para os quais tenhamos de encontrar respostas (...).

### **CONCLUSÃO - QUESTÕES À MARGEM DO DEBATE SOBRE TRABALHO-EDUCAÇÃO**

Na finalização dos apontamentos à educação dos trabalhadores brasileiros e olhando para a direção que apontam os movimentos sociais e as organizações populares quero realçar algumas questões que parecem indicar temas, eixos e conceitos ainda pouco explorados.

Se o trabalho é princípio educativo da formação humana e, numa relação contraditória, de formação da classe que vive do seu trabalho (ANTUNES, 1999; RIBEIRO, 2004a), é nos movimentos sociais e organizações populares de luta pelo trabalho como criador de bens, de culturas e de linguagens, e pela terra de vida e de trabalho (CALDART, 2000), que se desenha o “novo” na relação Trabalho-Educação. Nessa luta por novas formas de organização da produção e das relações sociais se forjam, naqueles movimentos e organizações, com todas as contradições peculiares à luta de classes (RIBEIRO, 1999), novas práticas e concepções pedagógicas. É nessa perspectiva que trarei para o debate, no âmbito da relação Trabalho-Educação, questões relacionadas à economia popular solidária enquanto alternativa de organização do trabalho; à formação de educadores dissociada do mundo do trabalho e da produção da vida; e à Pedagogia da Alternância que articula educação escolar e trabalho produtivo.

Há inúmeros estudos que ressaltam a importância das organizações associativas populares, caracterizadas como economia popular solidária, destacando os

aspectos pedagógicos implícitos nesta forma de organização do trabalho cooperativo (PICANÇO & TIRIBA, 2004). Análises também focalizam os aspectos contraditórios destas organizações pelo vínculo necessário que estabelecem com o mercado; porque não conseguem incorporar tecnologias avançadas devido à falta de capital e, ainda, porque acabam sendo funcionais às dinâmicas de desemprego em massa produzidas pelo movimento do capital. Sob esta ótica elas tanto significam a integração ao sistema de mercado quanto são usadas pelo Estado que, nas pseudocooperativas de trabalhadores terceirizados, desvencilha-se do pagamento de direitos relacionados ao trabalho assalariado, protegido por leis trabalhistas (RIBEIRO, 2004b).

Toda a literatura que analisa o associativismo, desde o seu surgimento no século XIX até as experiências atuais que se multiplicam no mundo, concordam que a formação para o cooperativismo autogestionário é essencial à organização e à consolidação das organizações associativas populares (SINGER & SOUZA, 2000; SCHNEIDER, 1999). Para Mészáros, esta formação (2002, p. 48) “é uma *auto-educação* cooperativamente administrada dos produtores livremente associados”. Entretanto, esta modalidade de organização do trabalho quase não tem espaço no ensino técnico e tecnológico, não é abordada na formação de professores e não tem despertado um interesse maior por parte dos pesquisadores vinculados ao GT Trabalho e Educação. De modo geral, as pesquisas têm por objeto a relação entre o trabalho e a educação formais, mais precisamente, as experiências, os conceitos, as práticas, as políticas, as legislações e os financiamentos relacionados a esta relação, conforme análise já efetuada. Todavia, diz Mészáros (2002, p. 51) que o núcleo dos grupos organizados “não pode ser o trabalho “industrial”, (...) *mas o trabalho como antagonista estrutural do capital*”. Nesse caso, a pergunta que se impõe é: por que o novo, o diferente, o movimento instituinte de uma nova organização do trabalho não nos atrai, desperta a nossa desconfiança, é preterido pelo trabalho já instituído?

Uma pesquisa nos currículos das licenciaturas, aí incluindo a Pedagogia, bem como estudos que venho realizando, com professores de escolas do campo e com agricultores familiares (RIBEIRO, 2004c), mostram um enorme distanciamento entre as práticas e as concepções de trabalho e a formação dos professores feita naquelas licenciaturas. Nesse caso, como a escola poderá contribuir para a transformação das relações sociais de produção, mesmo no âmbito da disseminação de uma contra-ideologia, se o trabalho não tem a sua entrada permitida nas salas de aula da educação básica? O trabalho, que grita nas condições materiais e subjetivas de vida da maior parte das crianças, jovens e adultos educandos, e na maior parte dos educadores das escolas públicas, é silenciado ou emasculado nos textos, nos conteúdos curriculares e nos métodos pedagógicos.

Os movimentos sociais do campo vêm introduzindo a Pedagogia da Alternância (SILVA, 2003; ESTEVAM, 2003) que, como o nome diz, alterna tempos e espaços de trabalho e educação, aproximando-se da formação omnilateral proposta por Gramsci. Não é uma pedagogia nova, mas inspirada em experiências iniciadas na França, em 1935 e, no caso do MST, em experiências feitas na Rússia dos anos de 1920, vinculadas à pedagogia socialista, no período pós-revolucionário (PISTRAK, 2003; LUEDEMANN, 2002). Como no caso da economia popular solidária, a Pedagogia da Alternância também é atravessada pelas contradições próprias da

relação capital x trabalho. Em alguns países europeus é aplicada em tempos alternados de escola e de estágios remunerados nas empresas (ROPÉ & TANGUY, 2001). No caso do Brasil, pode significar, ainda, uma formação deficitária da teoria e da técnica que sustentam a compreensão dos processos produtivos e de organização da sociedade, assumindo uma conotação puramente pragmática.

O MST nos cursos de nível médio, modalidade Normal, de nível técnico, como a formação de técnicos em administração de cooperativas – TAC, e de nível superior, no curso de Pedagogia da Terra, tem procurado superar os limites antes apontados, oferecendo sólida formação teórica associada ao enraizamento dos educandos no Movimento e nos desafios do trabalho realizado em suas comunidades. Mas, mesmo o MST que tem procurado compartilhar suas experiências pedagógicas com outros movimentos sociais<sup>22</sup>, enfrenta desafios de uma sociedade cujas relações são regidas pela economia capitalista e subordinadas a esta.

A transformação social em nível planetário é hoje um imperativo diante do potencial destruidor das forças que comandam o capital em seu movimento de reprodução e de acumulação, conforme explicita Mézáros (2002). A escola não pode ficar para trás à espera de que as relações sociais sejam revolucionadas. A escola são os sujeitos que a encarnam, sejam eles e elas educadores, sejam educandos. E os sujeitos da escola da classe trabalhadora, do campo e da cidade, são trabalhadores por inteiro, que agem, que pensam, que sentem, que lutam. Então, qual o lugar que ocupamos enquanto educadores-pesquisadores ou qual a tarefa que nos cabe na luta? Ou ainda, para quais sujeitos coletivos direcionar a nossa solidariedade de classe?

Não há um caminho desenhado, iluminado, limpo, definido, pleno de luz à nossa frente. Como vimos na análise da relação Trabalho-Educação numa perspectiva de classe – título deste artigo – há mais questões a responder e desafios a enfrentar do que respostas que nos indiquem a direção a tomar. Já que a escola não se deixa penetrar pela relação Trabalho-Educação nem pelas alternativas de trabalho produzidas pelos movimentos sociais e organizações populares, por que, enquanto intelectuais orgânicos de classe, não nos aproximamos um pouco desses movimentos e organizações, com humildade, para tentar apreender e compartilhar com eles os nossos saberes e conhecimentos. Pode ser um caminho de lento resgate da relação Trabalho-Educação ressignificando-a e carregando-a, aos poucos, para o interior da escola. Quem sabe, nada nos é dado nem prometido...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES/Sindicato Nacional. **As políticas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fotoarte Gráfica Ed., jun., 2005.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

---

<sup>22</sup> Dos cursos promovidos pelo MST participam: o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, a Pastoral da Juventude Rural – PJR; o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB e o Movimento dos Trabalhadores Desempregados – MTD, que constituem a Via Campesina.

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. In: **Trabalho e Educação**. v. 12, nº 1. Belo Horizonte: FaE/NETE, p. 51 – 72, jan./jun., 2003.
- BRASIL/MEC/SETEC. **Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica**. 6. ed. Brasília/DF, 2005. 260 p. (Gravada em Cd).
- BRASIL/MEC/SETEC. Parecer 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Educação Profissional. Legislação Básica**. 5. ed. Brasília/DF, 2001. p. 147 – 150.
- BRASIL/MEC/SETEC. **Educação Profissional. Legislação Básica**. 5. ed. Brasília/DF, 2001. 188 p.
- BRASIL/COMISSÃO INTERMINISTERIAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL. **Sistema Nacional de Certificação Profissional. Proposta Governamental**. Brasília/DF: ago., 2005. 07 p.
- BRASIL/MEC/SETEC. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília/DF, abr., 2004. 71 p.
- BRASIL/MEC/INEP. **Matrizes Curriculares de Referência**. 2. ed. Brasília/DF, 1999.
- BRASIL/MEC. **Padrões Curriculares Nacionais**. Brasília/DF, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTILHO, Alceu Luis & TORREZAN, Jéssika. Infância Interrompida. **Revista Educação**. nº 94. São Paulo: Ed. Segmento, p. 36 – 45, fev., 2005.
- CEETEPS. **Retrato falado da Alternância**. Sustentando o desenvolvimento rural através da educação. São Paulo: Imprensa Oficial, s/d. 173 p.
- CHIBLI, Faoze. Cesar Coll. Fora da Linha de Montagem. **Revista Educação**. nº 78. São Paulo: ed. Segmento, p. 07 – 09, out., 2003.
- CORAGGIO, José Luiz & TORRES, Rosa Maria. **La educación según el Banco Mundial**. Un análisis de sus propuestas y métodos. Madrid: Miño y Dávila, 1999.
- DAVIES, Nicholas. **Financiamento da Educação**. Novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. nº 18. São Paulo: Autores Associados, p. 35 – 40, set., dez., 2001a.
- DUARTE, Newton. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001b.
- ESTEVAM, Dimas de Oliveira. Casa Familiar Rural. **A formação com base na pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.
- FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.) **Trabalho, Formação e Currículo. Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
- FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação e Sociedade**. v. 25, nº 87. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: CEDES, p. 401 – 422, 2004.
- FIDALGO, Fernando & SANTOS, Neide Elisa Pontes dos. Certificação de competências: um olhar sobre a experiência de alguns países. **Trabalho e Educação**. v. 12, nº 2. Belo Horizonte: FaE/NETE, p. 27 – 44, jul./dez., 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRABOWSKI, Gabriel. **Política pública de financiamento da Educação Profissional**: um estudo de caso do Programa Nacional de Expansão de Educação Profissional. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. 2005. Texto Inédito. 60 p.<sup>23</sup>.
- GRAMSCI, Antonio. 1. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 11 – 192.

<sup>23</sup> Anteprojeto de tese aprovado no PPGEDU/UFRGS para passagem direta para doutorado.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo, 1998.

KAMINSKI, Kristhian e GIL, Patrícia. Questão de Método. **Revista Educação**. nº 244. São Paulo: ed. Segmento, p. 48 – 58, ago., 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As propostas do Decreto para a regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Texto Inédito. Out., 2005, 05 p.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina/PR: Ed. Planta, 2004.

LENINE, Vladimir I. **Sobre a Educação**. v. 1. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola**. Impactos da reforma da educação profissional (período de 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

\_\_\_\_\_. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**. v. 20, nº 2. Florianópolis: CED, p. 269 – 302, jul./dez., 2002.

LUEDMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko. Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MARKERT, Werner. Reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação e Sociedade**. n. 79. Campinas/SP: CEDES, p. 189 – 211, ago., 2002.

MARX, Karl. Cap. XIII. A maquinaria e a indústria moderna. **O Capital**. Livro 1. v. 1. 8. ed. São Paulo: DIFEL, 1982, p. 423 – 594.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As reformas educacionais e os impactos sobre a formação e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**. v. 13, nº 2. Belo Horizonte: NETE/FaE, p. 127 – 138, ago./dez., 2004.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **Mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: PPGE/EDU/UFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTEIRO, Maria Auxiliadora. Aprender a aprender: garantia de uma educação de qualidade? **Presença Pedagógica**. v. 6, nº 33, Belo Horizonte, Ed. Dimensão, p. 47 – 57, jul., 2000.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo das IEPT: uma perspectiva socialmente produtiva. **II Seminário Regional para a discussão da proposta de Anteprojeto da Lei Orgânica para a EPT**. CEFET/RN. São Paulo, nov., 2004.

NOSELLA, Paolo. **Sobre Educação Profissional e tecnológica**. 2005. Documento. 2 p. (GtTrabEduc-anped@yhao.grupos.com.br ).

\_\_\_\_\_. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**. v. 26, nº 90, p. 223 – 239, jan., abr., 2005.

\_\_\_\_\_. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**. n. 14. São Paulo: Cortez e Autores Associados, p. 91 – 98, abr., 1983.

OFFE, Claus. Algumas contradições do Estado social moderno. **Trabalho e Sociedade**. v. II. Perspectivas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991, p. 113 – 156.

PEREIRA, Luis Augusto Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Curitiba: CEFET/Campos/PR, 2004. Documento Inédito. 17 p.

PICANÇO, Iracy & TIRIBA, Lia (orgs.). **Trabalho e Educação**. Arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2004.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, p. 95 – 142, 1998.

RAINHO, João Marcos. O médio e a média. **Revista Educação**. nº 68. São Paulo: Ed. Segmento, p. 30 – 36, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. v. 23, nº 80. Campinas/SP: CEDES, p. 405 – 427, set., 2002.

\_\_\_\_\_. **Algumas considerações pontuais visando contribuir para a participação do GT Trabalho e Educação na discussão sobre Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica**. 2005. Documento. 1 p. (GtTrabEduc-andep@yhao.com.br)

\_\_\_\_\_. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, nº 1. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 93 – 114, mar., 2003.

RIBEIRO, Marlene. Ensino médio e educação profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações? **Revista do Centro de Educação**. v. 27, nº 1. Santa Maria/RS: Centro de Educação/UFSM, p. 09 – 22, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. **Educação e Realidade**. V. 05, nº 2. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, p. 179 – 202, jul./dez., 2000.

\_\_\_\_\_. Dimensão pedagógica da violência na formação do trabalhador amazonense. Somanlu. **Revista de Estudos Amazônicos**. n. 1. Manaus: EDUA, p. 55 – 80, 2004a.

\_\_\_\_\_. Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativa. **Perspectiva**. v. 22, nº 1. Florianópolis: CED, p. 167 – 196, jan./jun., 2004b.

\_\_\_\_\_. **Negação do Trabalho Agrícola na educação escolar**: experiências e reflexões. 2004. Texto Inédito. 24 p. (Encaminhado à publicação para Educação e Realidade).

\_\_\_\_\_. Luta de classes: um conceito em estado prático para leitura dos movimentos sociais. In: FERRARO, Alceu R. & RIBEIRO, Marlene (orgs.). **Movimentos Sociais: revolução e reação**. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 137 – 174.

RIBEIRO, Marlene & LIMA FILHO, Domingos Leite. **Relatório do GT Trabalho-Educação da 28ª Reunião da ANPED**. Documento Inédito. 2005a. 17 p.

\_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades do GT 09**. In: ANPED, Diretoria da. Relatório de Atividades – nov., 2004 – out., 2005. Rio de Janeiro: ANPED, p. 57 – 63, 2005b.

RODRIGUES, José. **Quarenta anos adiante**: breves anotações a respeito da educação profissional. Texto Inédito colocado no Grupo de discussão. 2005. 10 p.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto Escola de Fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Perspectiva**. Dossiê Agenda Global e Educação Pública. v. 23, nº 2. Florianópolis: CED, p. 303 – 322, jul., dez., 2005.

SADER, Emir. **Século XX: uma biografia não-autorizada**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SCHNEIDER, José Odelso. **Democracia, participação e autonomia cooperativa**. 2. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

SERRÃO, Jorge. Construindo conhecimentos. Projovem elabora metodologia para agricultura familiar. **Marco Social – Juventude e Desenvolvimento Rural**. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, abr., p. 71 – 77, 2004.

SINDOCEFET/PR. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Uma análise crítica**. Curitiba, abr., 2005. 47 p.

SILVA, Lourdes Helena. **As experiências de formação dos jovens do campo**. Alternância ou alternâncias? Viçosa/MG: UFV, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 07 – 13, 1998.

\_\_\_\_\_. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**. v. 18, nº 2. Porto Alegre/RS: FAGED/UFRGS, p. 03 – 10, jul., dez., 1993.

SINGER, Paul & SOUZA, André Ricardo de. **A economia solidária no Brasil**. A autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**. v. 13, nº 2. Belo Horizonte: FaE/NETE, p. 113 – 126.

SOARES, Laura Tavares. Desigualdades sociais: o contexto latino-americano. In: TAVARES, Laura Soares e outros. **Governo Lula: decifrando o enigma**. São Paulo: Viramundo, 2004, p. 46 – 52