

**CÍCERO APARECIDO FRANCO DA SILVA**

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO CONTEMPORÂNEO:  
CONSTRUINDO AUTONOMIA PARA TRANSFORMAR**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UNISAL  
Americana  
2010**

**CÍCERO APARECIDO FRANCO DA SILVA**

**EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO CONTEMPORÂNEO:  
CONSTRUINDO AUTONOMIA PARA TRANSFORMAR**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação do Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes.

**UNISAL  
Americana  
2010**

S579e Silva, Cícero Aparecido Franco da  
Educação para o trabalho contemporâneo:  
construindo autonomia para transformar / Cícero  
Aparecido Franco da Silva. – Americana: Centro  
Universitário Salesiano de São Paulo, 2010.  
102 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.  
Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Paulo de Tarso Gomes.  
Inclui bibliografia.

1. O trabalho. 2. A caracterização da educação para  
o trabalho. 3. A escola unitária. I. Título.

CDD – 371.425

Catálogo elaborado por Maria Elisa V. Pickler Nicolino.  
Bibliotecária do UNISAL – Americana. CRB-8/8292.



**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes (orientador)**

**UNISAL**

---

**Prof. Dr. Marcos Francisco Martins**

**UFSCAR – campus Sorocaba**

---

**Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa**

**UNISAL**

**Toda sociedade vive porque consome;  
e para consumir depende da produção.**

**Isto é, do trabalho.**

**Toda a sociedade vive  
porque cada geração nela**

**Cuida da formação da geração seguinte  
e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a .  
Não há sociedade sem trabalho e sem educação.**

**Leandro Konder (2000, p. 112)**

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo buscar entendimento na história recente de como se deu a evolução dos sistemas de produção, bem como a evolução da educação para o trabalho. Com base nessa compreensão relacioná-las visando identificar os frutos que podem ser colhidos por meio desse entrelaçamento. Almeja, ainda, refletir sobre a diferença de uma práxis que age na conjuntura imediata da comunidade, promovendo uma inserção social no sistema econômico atual e outra práxis que age na estrutura econômica, procurando superar o próprio sistema capitalista. Isto leva a procurar resposta em qual delas a educação para o trabalho se encaixa, uma vez que a escola contribui na construção da cidadania e a educação para o trabalho confere identidade ao homem. Cabe ressaltar que uma boa educação geral é fundamental para mobilizar competências e construir novas habilidades, absorver novos conhecimentos e acompanhar a velocidade da mudança das novas tecnologias e novos modos de trabalhar, já que tais competências expressam uma das maiores reviravoltas socioeconômicas da história, com ramificações políticas que forçam uma reorganização do Estado e da sociedade como um todo. Metodologicamente faz-se uso de pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa, formatação de dados quantitativos (observação sistemática, questionário, entrevista dirigida etc.) e qualitativos (observação participante, entrevista não diretiva, estudo de caso). Este embasamento situa-se a experiência deste pesquisador em sua atuação como diretor de escolas de educação profissional, bem como consultor de empresas industriais.

**Palavras-chave:** Toyotismo – Taylorismo – Educação Profissional.

## ABSTRACT

This study aims to seek understanding in the recent history how happened the development of production systems and the evolution of education for work. Based on this understanding to relate them to identify the results through this entanglement. It aims also reflect on the difference between a praxis that acts in the immediate situation community, promoting social inclusion in the current economic system and another praxis that acts in the economic structure, seeking to overcome the system itself capitalist. This leads to search for answers in which one education for work fits, since the construction of citizenship begins at school and education for work gives identity to the man. It is noteworthy that a good general education is essential to mobilize the skills and build new skills, absorb new knowledge and with the speed of change of new technologies and new ways of working, since such express powers of the greatest comebacks of socioeconomic history, with political ramifications that force a reorganization of the state and society as a whole. Methodologically makes use of both research qualitatively and quantitatively, formatting quantitative data (observation systematic questionnaire directed interview etc.) and qualitative (participant observation, interview no policy, case study etc.). In this basement is the experience of this researcher in his role as director of vocational education schools, as well as consultant to industrial company

**Keywords:** Toyotism – Taylorism – Vocational Education.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Educação Escolar no Brasil	58
<b>Quadro 2</b>	Carga horária Mínima nas Áreas Profissionais	62
<b>Quadro 3</b>	Os Setores, Iniciativas e Finalidades	82
<b>Quadro 4</b>	Taxa de Desemprego em São Paulo	83
<b>Quadro 5</b>	Taxa de Desemprego em Salvador	83
<b>Quadro 6</b>	Taxa de Desemprego em Recife	84
<b>Quadro 7</b>	Taxa de Desemprego em Porto Alegre	84
<b>Quadro 8</b>	Taxa de Desemprego no Distrito Federal	85
<b>Quadro 9</b>	Taxa de Desemprego em Belo Horizonte	85
<b>Quadro 10</b>	Média da Taxa Anual de Desemprego das seis regiões	86

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Lógica de acumulação do modo de produção do tipo capitalista	20
<b>Figura 2</b>	A extração da mais valia do modo de produção do tipo capitalista	21
<b>Figura 3</b>	Adam Smith	22
<b>Figura 4</b>	Motor a Vapor de Watt	23
<b>Figura 5</b>	Frederic Winslow Taylor	27
<b>Figura 6</b>	Henry Ford	33
<b>Figura 7</b>	Taiichi Ohno	33
<b>Figura 8</b>	Elyahu M. Goldratt	38
<b>Figura 9</b>	Visão de Mundo	76

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>CEB</b>	Comissão da Educação Básica
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNCT</b>	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
<b>CNE</b>	Conselho nacional de Educação
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAIC</b>	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONG</b>	Organizações Não Governamentais (ONG)
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional do Comércio
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SESC</b>	Serviço Social do Comércio
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>TOC</b>	<i>Theory of Constraints</i> – Teoria das Restrições
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – O TRABALHO.....</b>	<b>19</b>
1.1. A Divisão do Trabalho.....	21
1.1.1. A Revolução Industrial.....	22
1.1.2. Trabalho Alienado.....	24
1.2. O Taylorismo.....	26
1.3. A Administração Científica do Trabalho.....	28
1.4. Henry Ford e o Fordismo.....	32
1.5. O Modelo Japonês (Toyotismo).....	33
1.6. A Teoria das Restrições.....	37
1.7. Semelhanças entre Modelos.....	39
<b>CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO</b>	<b>40</b>
2.1. A Dualidade Presente na Educação.....	40
2.2. A Educação Profissional e seu Percurso Histórico no Brasil.....	43
2.2.1. O Colégio das Fábricas e a Escola de Belas Artes no Brasil de D. João VI.....	43
2.2.2. O Brasil Imperial: as Instituições de Caráter Assistencialista.....	44
2.2.3. Educação para o Trabalho no Brasil no início do século XX.....	44
2.2.4. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a Era Vargas.....	46
2.2.5. A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) e a Reforma da Ditadura Militar.....	49
2.2.6. A LDB 4.024/61 após a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. ....	52
2.2.7. A Educação Profissional na LDB 9.394/96: rumo ao Trabalho Flexível do Toyotismo.....	57
2.2.8. A Legislação Complementar à LDB 9.394/96: a Formação Integrada e Unitária .....	61
2.2.9. Finalidades da Educação: a Busca do Rompimento com o Dualismo ainda Presente na Educação.....	67
2.3. A Influência do Relatório de Jacques Delors.....	69
2.3.1. Aprender a Conhecer.....	69
2.3.2. Aprender a Fazer.....	70
2.3.3. Aprender a Viver.....	71
2.3.4. Aprender a Ser.....	71

<b>CAPÍTULO III – A ESCOLA UNITÁRIA.....</b>	<b>74</b>
3.1. A Proposta de Gramsci em favor da Escola Unitária.....	75
3.2. A inclusão Social, a Educação para o Trabalho e a Influência da “terceira via”.....	80
3.3. O Desemprego nas Principais Regiões Metropolitanas.....	82
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>88</b>
4.1. Objetivos da Pesquisa.....	88
4.1. Discussão do Resultado da Pesquisa.....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

Desde seu surgimento, a sociedade vem se afirmando, seguindo modelos de funcionamento, motivados por certos objetivos, algumas vezes claros, em outras, nem tanto. Às vezes, esses modelos de funcionamento possuem uma linha geral comum e divergem-se apenas nas entrelinhas. No entanto, outras vezes, os modelos propostos são totalmente antagônicos, batem frontalmente um contra o outro, não há como conciliá-los. Deparemos neste trabalho com uma situação desta.

A educação, consensualmente, tem sido apontada como solução dos principais problemas da sociedade, guardando uma grandeza que nem sempre foi reconhecida, que traz consigo uma força que a torna elemento de disputa entre as “classes” que lutam pelo controle da sociedade.

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas das classes. Homens livres e escravos, patrícios e plebeus, senhores e servos, mestres de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada, uma guerra que termina sempre, ou por uma transformação evolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta (MARX; ENGELS, 2000, p. 47).

Imaginem um instrumento de comunicação que alcance quase todos os seres humanos, formal ou informalmente, com uma linguagem formadora que produza intencionalmente valores, conceitos, idéias e visões de mundo. Qual o valor e o tamanho de tal instrumento?

Esses atributos transferem à educação uma condição imperativa na transformação da sociedade. Entende-se, então, que a solução dos problemas da sociedade, no mínimo, passará por ela.

Embora ainda não seja um consenso, entre os educadores, dois tipos de educação podem ser identificados claramente, presentes na sociedade ao longo da história. Por um lado, uma educação do homem culto “humanizado”, em condição de exercer plenamente sua “cidadania”, com deveres para com a

sociedade e direitos, especialmente políticos, para, se necessário, conduzir a sociedade pelo caminho mais “justo” para todos.

Por outro, um ensino instrumental e profissionalizante, preparando o estudante para o mercado de trabalho, tanto subjetiva como objetivamente, dando condição ao capital de se apropriar não só do trabalho objetivo, mas da subjetividade do trabalhador, fornecendo “combustível” ao sistema econômico, formando um exército “titular” e outro “reserva”, legitimado por um discurso liberal, que se expressa em todas as relações sociais, especialmente na educação, reproduzindo e situando o trabalhador na classe subalterna do sistema capitalista.

A idéia protestante incorporada à moral capitalista de que a graça de Deus alcança aos que trabalham honestamente, levam uma vida regrada e, principalmente, não utiliza seus bens para os prazeres mundanos - antes poupa-os. Assim, aqueles que são produtivos e contribuem para o bem estar social são os homens de bem e podem se dar muito bem na vida. Desempregados e aticadores de lutas de classes já não são vistos com bons olhos, pois se recusam a trabalhar, e, se o trabalho dignifica o homem, não importa em que se trabalhe, contanto que trabalhe e que leve uma vida sempre produtiva (WEBER, 1981, p 49).

Essa dualidade se reflete dentro da legislação educacional, em que outra clara divisão acontece entre a educação básica e o ensino profissional. Uma tentativa infeliz de legitimar essa divisão ocorreu pelo revogado Decreto Federal 2.208 de 1997. Percebe-se a instrumentalização do currículo tendenciosa ao modelo atual de produção, não só do ensino profissional, mas também na educação básica como um todo.

Evidentemente, na educação básica, a instrumentalização é sutil, conduzindo o espírito, criando valores e posturas que interessam primeiro, ao modelo de produção vigente, especialmente porque, nos últimos anos, as competências necessárias ao mundo do trabalho se aproximaram das competências necessárias à vida do homem em sociedade.

A construção histórica do modo de produção, objetivando a melhor eficácia - produzir o máximo com o mínimo de consumo de recursos -, determina as relações sociais, bem como todos os outros elementos envolvidos na formação da sociedade. Dentre eles, a educação, com papel elementar na

reprodução das desigualdades, também tem sua determinação na mesma construção histórica, a do modo de produção. Esse modelo de educação é socialmente determinado nos moldes da constatação da teoria crítico-reprodutivista, de Louis Althusser, Pierre Félix Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Felizmente, há outra possibilidade de educação, traduzida pela escola unitária do italiano Antônio Gramsci (1891-1937), a qual tem sido indebitamente apropriada pelos textos oficiais de educação, cujo discurso promete um ensino universal para todos, indiscriminadamente. No entanto, o que se vê é o modelo anterior, ou seja, o reprodutivista, sob a égide do sistema de produção.

O modelo de produção atual vem necessitando cada vez mais de competências ligadas às humanidades e menos das competências puramente técnicas. Ao passarmos de um modelo “taylorista/fordista” para um modelo “toyotista”, por força da “melhor eficácia na produção”, houve uma necessidade da valorização de características humanas, que, para o modelo anterior, não eram tão importantes. Novamente, o capitalismo foi exposto, ao ser forçado pelo seu próprio crescimento, a permitir o estudo das humanidades.

É claro que o novo estudo, esta nova proposta pedagógica, procura ações críticas conjunturais da necessidade produtiva: postura crítica do trabalhador com relação a assuntos ligados a seu cotidiano de produção, melhor entendimento de todo processo de produção, facilidade maior de trabalhar em grupo, polivalência profissional, comprometimento maior com a produção, liderança, empreendedorismo, criatividade. Para isso, a educação profissional precisou se adaptar, incorporando em seu currículo a construção de competências ligadas às tais humanidades.

Um efeito colateral dessa iniciativa pode provocar uma emancipação do trabalhador. Assim, paralelamente a ela, o capitalismo transita novamente em espaços fecundos às idéias de transformação estrutural de seu modo de vida. Provavelmente, esta seja a percepção mais importante neste trabalho, reeditando a idéia de Marx, prevendo para o futuro que a própria lógica do capitalismo o conduziria ao colapso.

[...] O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma



escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isto implicaria a sua própria superação. (SAVIANI, 2005, p. 257)

Por um lado, vê-se tal possibilidade, não só pela simultaneidade da aceleração, mas sim como um acúmulo de riquezas; por outro, a concentração da pobreza, também por força de seu crescimento. O sistema capitalista dá ao trabalhador as ferramentas para compreender, não apenas o cotidiano de trabalho vivido na produção, mas também toda a estrutura econômica injusta na qual o capitalismo se embasa.

Na primeira parte deste texto, buscaremos uma breve construção, na história recente, da evolução dos sistemas de produção. Na segunda parte, tentaremos fazer o mesmo com a educação para o trabalho. Por fim, relacionaremos as duas partes, buscando identificar os frutos que poderão ser colhidos por meio desse entrelaçamento.

Iniciamos, também neste texto, outra discussão que nos causa até mesmo certa indignação, nos remetendo a temas como: terceira via, socialismo utópico e social democracia. Discutimos aqui a diferença de uma práxis que age na conjuntura imediata da comunidade, promovendo uma inserção social no sistema econômico atual e outra práxis que age na estrutura econômica, procurando superar o próprio sistema capitalista.

A questão problematizante desta dissertação é: uma “práxis estrutural” ou uma “práxis conjuntural”, em qual delas a educação para o trabalho se encaixa?

A “evolução da pergunta a ser respondida” remete à busca por um lugar onde pudesse contribuir, com minha, até então, “ingênua experiência” no setor produtivo e na educação profissional, para a construção de um mundo melhor e me trouxe a este Programa, nesta área de concentração, mais especificamente pela pesquisa na linha da “intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis”, que apenas hoje se evidencia para mim. A escolha que, no início, talvez tenha sido mais por “sorte” que por entendimento, revelou-me um mundo novo, como na caverna de Platão. Só espero não ser “morto” ao regressar e tentar mostrar este mundo novo.

Inicialmente buscávamos esclarecer por que não mais se instrumentaliza a educação junto aos setores de produção, contudo, até nos envergonhamos em pensar numa proposta que era resumida na busca de uma educação mais instrumentalizada para o mercado, ou seja, mais do que já é.

Uma primeira “evolução” transformou nossa pergunta em algo mais próximo da realidade. Será que a educação para o trabalho resume-se a um instrumento de inclusão social?

Aprofundando um pouco mais, será que a realidade é ainda pior? Talvez não seja somente isso. Preparando-nos para o trabalho, entendemos que não apenas contribuiremos para a manutenção do modo de vida capitalista, mas ampliaremos suas fronteiras, incentivando e ajudando a perenizar as injustiças sociais.

Por outro lado, remetendo-nos a outra base ideológica, nos aproximando da terceira via, usando o ideário da social democracia, ficando em uma situação intermediária entre o estado máximo do socialismo e o estado mínimo do liberalismo, a inclusão social, especialmente pela educação para o trabalho, já não parece uma alternativa tão infeliz. Ela objetiva a uma sociedade igualitária, primeiramente nos aspectos político e cultural e, em seguida, direciona a uma igualdade econômica, ou pelo menos, minimiza a diferença entre ricos e pobres.

Assim, a educação para o trabalho passa a ser uma das principais ações de inclusão. Quando o indivíduo começa a trabalhar, conquistar sua autonomia financeira cria-se também a condição de participar da sociedade como trabalhador e consumidor. Pode-se iniciar, então, a construção da cidadania, não apenas a sugerida pela terceira via, mas também a proposta por Gramsci (1991). Melhor ainda seria essa construção se inicia na escola, no entanto, para isso, é necessário resgatar o conceito de escola unitária de Gramsci.

A delimitação do tema considera a definição das classes sociais por sua inserção nas relações de produção, no modo de produção do tipo capitalista, cuja produção mais comum é o trabalho assalariado. Duas classes são bem identificáveis: uma que detém os meios de produção e outra que não os detém, no entanto, detém a força de seu próprio trabalho, podendo inclusive vendê-la para seu sustento.

A relação de produção que se estabelece com o modo de produção de nossa vida concreta serve de base para o arcabouço institucional da sociedade, inclusive o Estado.

Podemos considerar a Educação para ao Trabalho:

1. Como reprodutora, legitimadora ou até incentivadora de nosso modo de produção de vida concreta.

2. Um contra ponto à lógica individualista e a desigualdade do nosso modo de vida, agindo no outro extremo gerado pelo capitalismo, possibilitando a criação de consciência de classe transformando o indivíduo em trabalhador, sendo uma opção à miséria gerada como resíduo pelo nosso modo de vida.

A educação para o trabalho confere identidade ao homem, que lhe permite, sem ser detentor dos meios de produção, deter o próprio trabalho. Embora, na atualidade, mais do que no passado, percebe-se uma intenção minimizadora do conceito de classe social, o sistema capitalista adotado pela economia, em seus fundamentos, permite apenas duas classes sociais com identidades próprias e bem definidas: uma que pode possuir toda a tríade da produção: trabalho, matéria-prima e meios de produção (máquinas, ferramentas, insumos, capital para manter a engrenagem da máquina girando etc.), e outra que detém apenas a força de trabalho, ou seja, o próprio trabalho.

Deter o trabalho exige apenas a condição de possuir habilidade e conhecimento para executá-lo, condição que se constrói quase exclusivamente com esforço do próprio sujeito. Por outro lado, deter os meios de produção requer outras condições, que, em geral, independem unicamente do sujeito. Portanto, para participar dessa sociedade de produção, o sujeito ou se identifica com a classe que detém a força de trabalho ou com a classe que possui toda a tríade da produção.

Assim, com relação à educação e trabalho, por aspectos históricos e herdados de uma sociedade colonial escravista, a educação para o trabalho não tem sido colocada na pauta da discussão da sociedade brasileira como um direito de todos. A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida

distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais, o fazer (ensino profissional).

Tem-se esquecido da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho. A associação da educação para o trabalho, unicamente à “formação de mão de obra” para um sistema produtivo do tipo capitalista, tem reproduzido o dualismo que sempre existiu na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, distanciando ainda mais a educação regular e superior da educação profissional, inclusive desconsiderando a relação entre elas.

Entre os setores produtivos e seus modelos de gestão há uma íntima relação com a educação, não só a educação profissional que está diretamente ligada a eles, mas também a educação geral. Reflete-se o espírito desses modelos de gestão de produção em quase todas as relações sociais, e procuraremos identificar tal relação apenas na educação profissional.

É claro que esta pesquisa expõe outras intimidades do sistema capitalista oriundas de sua necessidade de crescimento, intimidades que abrem possibilidades, inclusive, de sua superação. No entanto, nos limitaremos apenas à relação entre a educação para trabalho e os modelos de gestão de produção.

Este estudo se justifica porque a educação geral e propedêutica é fundamental para mobilizar competências e construir novas habilidades, absorver novos conhecimentos e acompanhar a velocidade da mudança das novas tecnologias e novos modos de trabalhar. Essas novas competências expressam uma das maiores reviravoltas socioeconômicas da história, com ramificações políticas que forçam uma reorganização do estado e da sociedade como um todo.

Será que o fundamento da recente sociedade econômica está nas ideias, no conhecimento, na inteligência e não mais no trabalho? Será que o verdadeiro capital passou a ser o capital intelectual e não mais o capital baseado no acúmulo da propriedade privada?

O trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica. E, como tal, mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece aos

carecimentos e necessidades sociais. Reconhecer o papel fundante do trabalho na gênese e no fazer-se do ser social nos remete diretamente à dimensão decisiva dada pela esfera da vida cotidiana, como ponto de partida para a generacidade para-si dos homens (ANTUNES, 2001, p. 168).

Metodologicamente faz-se uso de pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa, formatação de dados quantitativos (observação sistemática, questionário, entrevista dirigida etc.) e qualitativos (observação participante, entrevista não diretiva, estudo de caso etc.).

As pesquisas bibliográficas se dão por meio de textos acadêmicos, dissertações e teses, obras literárias de referências e legislações pertinentes.

Pela nossa atuação como diretor de escolas de educação profissional, bem como consultor de empresas industriais, estas metodologias de pesquisa esperamos nos facilitem nesse processo. Com isso se pretende buscar a participação de toda comunidade escolar e industrial ao meu alcance, inclusive a origem e o destino dos estudantes das escolas com as quais me relaciono.

## CAPITULO I – O TRABALHO

Pode-se considerar a consciência, e tudo o que se quiser, como distinção entre os homens e os animais, porém esta distinção só começa a efetivar-se quando os homens iniciam a produção de seu meio de vida. (MARX; ENGELS, 1980, p. 19)

Geralmente, associa-se ao trabalho – esforço manual e físico – a ideia de sofrimento considerando que, etimologicamente, o termo trabalho tem sua origem associada à palavra *tripalium* – instrumento usado para tortura. Inspira-se na concepção mítica do paraíso perdido, em que Adão, ao se servir da árvore do conhecimento foi expulso e precisou trabalhar para se sustentar com seu próprio suor.

Neste capítulo, serão resgatadas as idéias fundamentais e as peculiaridades dos paradigmas que movem historicamente o trabalho produtivo de bens materiais e serviços, basicamente pela Administração Científica do Trabalho, no início do século XX (TAYLOR, FORD, FAYOL, dentre outros), e a Manufatura Enxuta da atualidade (DEMING, OHNO, SHINGO, GOLDRATT, e outros), buscando identificá-los e, se possível, diferenciá-los.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que os modelos aqui analisados partem de um modo de produção do tipo capitalista, que, independentemente do modelo utilizado, sempre buscará como único objetivo, nas palavras de Goldratt (1984), “ganhar dinheiro” (a acumulação). Não se trata de racionalizar o trabalho, aumentar a produtividade, diminuir o desperdício, minimizar estoques, garantir a qualidade, melhorar continuamente etc., mas, sim, de ganhar dinheiro; que talvez nem sempre seja sinônimo da lista relacionada anteriormente.

Simplificadamente, a lógica de acumulação do modo de produção do tipo capitalista é descrita no esquema a seguir. É possível notar que a acumulação só acontece ao agregarmos trabalho à matéria-prima, que, na realidade, não passa de recurso natural semi-processado ou *in natura*. Sem o trabalho e o recurso natural, tal lógica não existiria, e talvez seja esta a razão de a educação atual ter a finalidade de preparar o indivíduo para o trabalho e para a cidadania, incluindo neste conceito de cidadania as ideias ecológicas,

que, provavelmente, não são motivadas apenas pela preservação da vida no planeta Terra, mas também pela preservação da lógica de acumulação do capitalismo, que, pode entrar em colapso se faltar trabalho ou matéria-prima.

**Figura 1 - Lógica de acumulação do modo de produção do tipo capitalista**

Fonte: Elaborada pelo Autor



### **A mais-valia**

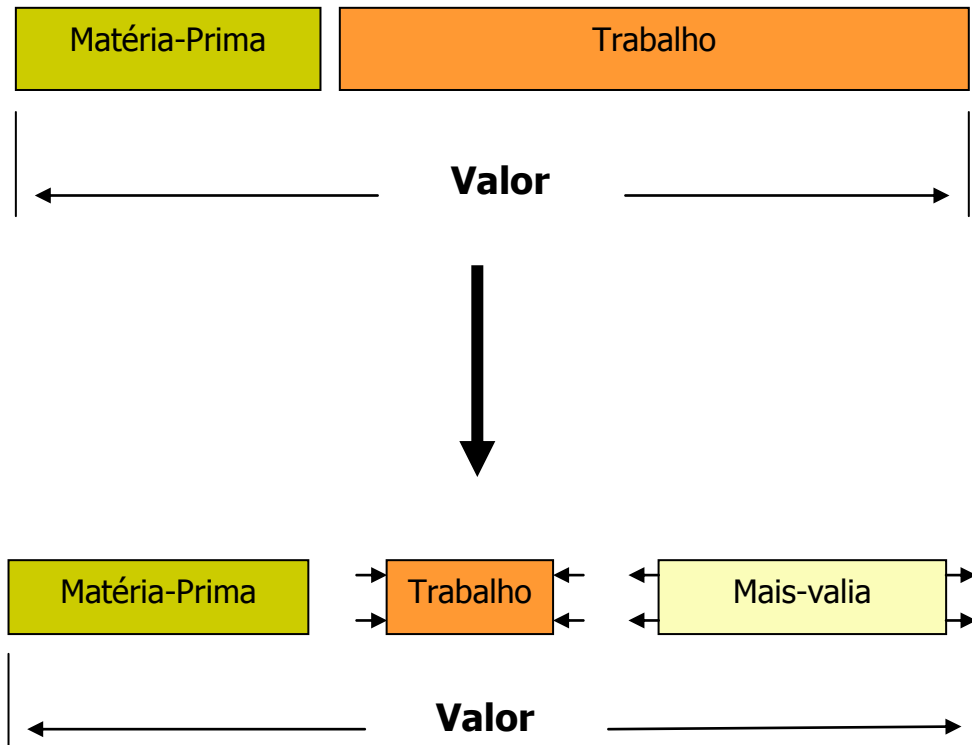
Só o trabalho tem a propriedade única de criar valor, tornando-se assim o componente, entre os três: matéria prima, recursos de produção e o trabalho, o de maior importância, pois como dissemos é o único capaz de criar valor.

O valor pago ao trabalhador pela força de seu trabalho, gasto em uma mercadoria é remunerado parcialmente, em detrimento da mais-valia extraída pelo capitalista, é diminuído o quanto se pode o que é pago pelo trabalho a fim de agigantar o valor extraído através da mais-valia.

A exploração dos trabalhadores no sistema capitalista de produção não é contrária nem aos costumes, nem às leis da sociedade capitalista, que consideram o trabalhador como proprietário de uma mercadoria, a força de trabalho, que está protegido enquanto puder obter o valor total desta mercadoria na troca realizada no mercado. Só que, mesmo quando o trabalhador recebe o valor total pela força de trabalho, esse valor fica aquém do valor por ele produzido, de modo que, do ponto de vista social, uma parte de seu trabalho é apropriada pela classe capitalista como mais-valia. (Zahar; 1983, p 229)

A extração da mais-valia alimenta o capitalismo, além de extremamente eficaz nesta tarefa, o capitalismo se renova a todo o momento. O *Kaizen*, que se traduz como uma técnica de melhoria contínua no ambiente de produção toyotista, reflete a busca incessante do capitalismo na direção do aumento da extração da mais-valia.

**Figura 2 – A extração da mais valia do modo de produção do tipo capitalista**  
 Fonte: Elaborada pelo Autor



### 1.1. A Divisão do Trabalho

A divisão técnica do trabalho, observada e divulgada pelo economista e filósofo escocês Adam Smith (1723-1790), provavelmente acompanhou a evolução da produção desde que começou a se produzir industrialmente. Smith, em sua obra “As Riquezas das Nações” (1776), aponta a divisão do trabalho como a principal causa de sua célebre fábrica de alfinetes ser mais produtiva e eficaz que as outras, apenas pela aplicação desta técnica, que consiste em fragmentar o máximo possível a execução de uma tarefa, permitindo ao trabalhador executar apenas uma pequena porção dela. Assim, ao executá-la por um longo período, torna-se especialista, efetuando-a com destreza. A divisão do trabalho vem sendo utilizada por todos os modelos de gestão de produção desde a observação de Adam Smith.

Ainda hoje, por um olhar da lógica capitalista, é o melhor modo de se produzir algo que se permita dividir em etapas. Tal procedimento teve uma



aplicação efetiva na administração científica do trabalho de Taylor e Ford, permitindo uma melhor racionalização, e continuou sendo utilizado no Toyotismo. Lembramos quando, na década de 1980, começou a circular nas fábricas brasileiras o discurso de que o trabalho não seria mais dividido, em virtude de um novo modelo de gestão da produção, oriundo do Japão, que sugeriu um modo diferente, em que um grupo pequeno de trabalhadores executaria toda a tarefa. Somente mais tarde foi possível entender que se tratava da célula de produção que, na realidade, nesse aspecto, não mudou em nada, pois continuou dividindo o trabalho. Por outro lado, tal técnica foi criticada por ser considerada “alienadora”; ao dividir a execução de uma tarefa, nenhuma etapa conhece a tarefa por inteiro, e como o trabalhador só executa parte dela, não é possível a ele conhecer todo o processo. Mesmo depois da tarefa pronta, o trabalhador não se vê representado nela, não se reconhece no trabalho que ajudou a executar.

A Figura 3 mostra a fotografia de Adam Smith, economista e filósofo escocês, autor de “A Riqueza das Nações” (1776).



Figura 3 - Adam Smith<sup>1</sup>

### 1.1.1. A Revolução Industrial

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.pt.wikipedia.com>

O advento do liberalismo político econômico, legitimado pela Revolução Protestante, permitiu o início da Revolução Industrial, que se consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo em nível econômico e social.

Em meados do século XVIII, tal revolução teve início na Inglaterra e se expandiu pelo mundo a partir do século XIX. Nesse período, a Inglaterra tornou-se a principal economia do mundo, com evidente relação ao modelo de produção usado: a mecanização das fábricas.

Ao longo do processo (que e acordo com alguns autores é registrado até os dias atuais), a era agrícola foi superada pela máquina industrial, o trabalho morto<sup>2</sup> começou a ser suplantado, uma nova relação entre capital e trabalho se impôs, novas relações entre nações se estabeleceram e surgiu o fenômeno da cultura de massa, dentre outros eventos.

Essa transformação foi possível em razão de uma combinação de fatores, como o liberalismo econômico, a acumulação de capital e uma série de invenções, tais como o motor a vapor. O capitalismo tornou-se o sistema econômico vigente.

A Figura 4 mostra o Motor a Vapor de Watt, alimentado principalmente com carvão, impulsionou a Revolução Industrial no Reino Unido e no mundo.



**Figura 4 - Motor a Vapor de Watt<sup>3</sup>**

---

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Segundo algumas interpretações de Marx, trabalho morto é aquele não realizado pelo homem, incluindo neste conceito máquinas, equipamentos, insumos e mesmo o próprio capital.*

Com a chegada da Revolução Industrial e a entrada da máquina na produção, houve uma intensificação da divisão do trabalho no interior das fábricas. As máquinas eram agrupadas pelos tipos de operações que realizavam, eram departamentos ou seções que executavam apenas parte da fabricação do produto, cada departamento era responsável por efetuar tarefas relativas às peculiaridades de suas máquinas e equipamentos. Dentro das fábricas, havia setores de tornos, fresadoras, retíficas, tratamento térmico, solda, pintura, montagem etc., cada um realizando apenas a parte que lhe fosse familiar.

Assim, surgiu uma similaridade entre as fábricas que acompanham a produção desde então. As máquinas compõem as fábricas, a força motriz das engrenagens que, com o tempo, passou do carvão para a eletricidade, matéria-prima, estoque, mão de obra etc. Uma fábrica de papel tem muita semelhança com uma fábrica de remédios, que também se assemelha a uma de biscoito. Conhecimentos e técnicas novas surgiram porque existiam as antigas, um novo modelo de máquina tem muito a ver com o modelo antigo, um novo produto é praticamente uma “cópia” do anterior.

Isto permite uma racionalização e normalizações sem precedentes e torna possível a evolução dos modelos de produção para a administração científica do trabalho de Taylor.

### **1.1.2. Trabalho Alienado**

Quando um operário se dedica contínua e unicamente à fabricação de um só objeto, acaba por executar esse trabalho com destreza singular, mas perde ao mesmo tempo a faculdade geral de aplicar o espírito no trabalho. Fica a cada dia mais hábil e menos laborioso; pode se dizer que, nele, o homem se degrada à medida que o operário se aperfeiçoa. O que se poderá esperar de um homem que empenhou vinte anos de sua vida fazendo cabeças de alfinete? E para que poderia se aplicar a poderosa inteligência humana que tantas vezes revolucionou o mundo, senão para buscar um meio melhor de fazer cabeças de alfinete? Ele não pertence mais a si mesmo, mas à profissão que escolheu. (DE MASI, 2000, p. 138).

Uma das origens do conceito atual de alienação do trabalho se deu em Marx, que se caracteriza, quando, em razão da divisão do trabalho, o trabalhador não se reconhece no produto que faz.

No entanto, não vemos aí a principal origem de tal conceito, pois entendemos que um sistema de produção é composto essencialmente por matéria-prima, meios de produção e trabalho. Quando o trabalhador possui os três elementos citados ele, de fato, se reconhece no produto final que é entregue ao consumidor. No entanto, essa característica pertence a outras economias, talvez às pré-capitalistas, o que não acontece em economias de tipo capitalistas como as que estamos usando como base.

Com a necessidade da produção em maior escala, a maioria dos trabalhadores passou a não deter mais os três elementos necessários à confecção do produto. Todavia, nesta tríade – matéria-prima (geralmente recursos naturais *in natura* ou semi-processado); meios de produção (equipamentos, ferramentas, máquinas, instalações, insumos etc.); trabalho – apenas este último, de fato, é propriedade exclusiva do trabalhador, nos moldes da produção capitalista.

Assim, como não é possível a comercialização do produto como um todo, se comercializa apenas a única porção que, inicialmente, pertence ao indivíduo: o trabalho.

Quando o trabalhador vende seu trabalho, transfere a outro a condição de fabricar e vender o produto, e em nosso ver, é essa a principal razão de não mais se reconhecer no produto final, mesmo após ter contribuído com um elemento essencial na produção, mas que não lhe pertence mais, pois o vendeu.

Tal mecanismo permite a lógica do capitalismo, o que sobra do trabalho alienado dá condição ao surgimento da propriedade privada, da acumulação, cuja lógica incentiva a exploração do trabalho de um homem por outro.

Nesse tipo de trabalho não reside a práxis, entendendo práxis como a ação que produz transformação social. O trabalho alienado não só reproduz uma situação de exploração do trabalhador, como a legítima e a incentivada.

Então, essa maneira de trabalho, que no nosso entendimento pouco interessa à classe trabalhadora, assim como menos o tipo de educação que conduza a esse tipo de trabalho. Uma vez que ele continua a ser elemento

essencial na tríade da produção, não podemos ignorá-lo, precisamos adaptá-lo e modificá-lo para que se torne uma práxis, uma “arma” ao lado do trabalhador, um retorno, uma educação que permita ao trabalhador conquistá-lo e usá-lo a seu favor nas relações de poder.

Lembramos que o trabalho alienado tratado há pouco poderia ser acrescentado aos meios de produção, igualando-o às ferramentas, equipamentos e máquinas. Entendemos que o trabalho, para ser o elemento identificador de uma classe, não pode ser alienado. O trabalho proposto aqui como identificador de uma classe social vai além, dará condição ao sujeito de participar de uma classe não alienada. Aqui, ele é separado dos meios de produção unicamente por ser, dentro dos elementos de produção, a parte que dependerá exclusivamente do sujeito, portanto, é uma parte identificadora de uma classe.

A classe trabalhadora é a mais acessível a todos, pois sua inserção dependerá principalmente do próprio sujeito. Quando começa a trabalhar, o sujeito inicia, de fato, sua participação em uma das classes sociais; antes disso, não há uma participação na produção, apenas no consumo.

## **1.2. O Taylorismo**

Pela racionalização, o taylorismo procura apropriar-se de todo o tempo que o trabalhador encontra-se na produção e tira dele a condição de decidir sobre suas tarefas. Quando vai à fábrica, ele tem um roteiro do trabalho a ser realizado, dividido em etapas, contendo toda a sequência produtiva, etapa por etapa, determinando qual máquina e ferramenta serão utilizadas, quais regulagens e velocidade de trabalho, incluindo os tempos para que seja feita cada uma das etapas. Assim, conclui-se que tal procedimento busca tirar do trabalhador a condição humana.

Esse tipo de trabalho é, sem dúvida, alienado; por estar racionalizado, roteirizado, cronometrado e documentado, o trabalhador passa a ser um simples executor de algo totalmente programado, pois uma máquina automática faria o mesmo.

Todos os modelos de gestão de produção têm procurado não depender do trabalhador para produzir, tirando dele a possibilidade de controlar a aplicação de suas habilidades, pois se elas se tornam fundamentais para a produção, ele passará a possuir uma das partes da produção, tendo condições de agir sobre ela por sua vontade. E é isso que o taylorismo não quer, ele precisa ter todo controle sobre a produção, caso contrário, o trabalhador também terá poder sobre ela.

Nesse momento, ou para esse modelo (taylorismo), o desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, não era visto como necessário para a maior parte do povo e para a formação de “mão de obra”. Não se reconhecia vínculo entre a educação escolar e o trabalho, não era preciso articular educação e trabalho, pois o modelo de gestão de produção predominante, na época, não requeria educação regular ou profissional, pelo menos aos que se destinavam apenas a se tornar mão de obra.

O modelo de produção previa dois tipos de trabalhador: um era o de “chão de fábrica”, a típica mão de obra que apenas compunha os custos de produção, formada pela grande maioria dos trabalhadores, chamados de “mão de obra direta” – esse trabalhador se encaixa no perfil descrito anteriormente, com baixa escolaridade, pequena condição de questionamento e grande capacidade de seguir o roteiro de trabalho para ele determinado – já o outro grupo preparava e controlava os roteiros. De um lado, uma massa trabalhadora alienada, doutrinada e pronta para ser trocada ao menor sinal de desobediência; de outro, um grupo menor, um pouco mais seletivo, que projetava, calculava, cronometrava, roteirizava e documentava, determinando o que a massa do outro grupo iria fazer.

Mesmo para todas as “tarefas administrativas”, existiam procedimentos, no entanto, um trabalhador mais “técnico” era necessário, e, nesse caso, a escolaridade tanto escolar como profissional era incentivada.

Até meados da década de setenta do século passado, no Brasil, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, princípios do taylorismo, com a incorporação de operários semiqualiificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas (roteiro de produção). Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com

competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução.

Com pouca margem de manobra, dentro do processo de produção, o trabalhador não tinha autonomia, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis administrativos e de comando. Também a baixa escolaridade da mão de obra direta, ou seja, a maioria dos trabalhadores, não se constituía num entrave significativo à expansão do modelo econômico em vigor.

A complexidade, reivindicada pela busca do controle das ações do trabalhador, passou a influir nessa divisão. No início do taylorismo tínhamos a maioria dos trabalhadores inseridos no primeiro grupo, o da mão de obra direta, e uma minoria no segundo grupo, o da mão de obra indireta, ou seja, aqueles que se dedicavam a trabalhos administrativos da produção.

### **1.3. A Administração Científica do Trabalho**

A administração científica do trabalho caracterizou-se por um esforço de racionalização crescente da produção, fortemente embasada na filosofia positivista que traduziu o período histórico em que vivia, permitindo ao setor produtivo um salto de produtividade.

Essa racionalização teve uma “evolução” histórica, desde o surgimento da produção, acentuando-se por meio da Revolução Industrial e, nesse formato, chegou ao seu clímax com o taylorismo. Embora Taylor fosse considerado o precursor de tal visão da produção, outros contribuíram com a mesma visão como: Frederic Winslow Taylor (1856-1915), Carl Barth (1860-1939), Henry L. Gantt (1861-1919), Harrington Emerson (1853-1931), Frank Gilbreth (1868-1924) e Lilian Gilbreth (1878-1961).

A Figura 5 apresenta a fotografia de Frederic Winslow Taylor, engenheiro americano.



**Figura 5 - Frederic Winslow Taylor<sup>4</sup>**

Essa metodologia passou a ser importante para a produção e, conseqüentemente, para as relações econômicas, quando se exigiu maior controle sobre as atividades do trabalhador, portanto, tirou dele a condição de interferir na produção através de suas habilidades.

O trabalho de Taylor se deu inicialmente no chão de fábrica, se prendeu mais ao estudo de medição e racionalização do trabalho da mão de obra direta, decompondo seus movimentos e fragmentando ainda mais o processo de trabalho e, em seguida, aperfeiçoando e racionalizando-os gradativamente. Os estudos dos tempos e movimentos evidenciaram diferenças de produtividade de um trabalhador em relação a outro, mesmo em condições de igualdade de recursos. Coube, então, um incentivo financeiro ao trabalhador que produzisse mais, e o valor do salário foi composto por produtividade. A apropriação da motivação do trabalhador viria então pelo incentivo financeiro. Criou-se o “*Homo Economicus*”.

O racionalismo do pensamento de Taylor está descrito em seu livro *Shop Management* (1903), conhecido como “Gerência de Fábrica”. O livro tem como essência que o objetivo de uma boa administração é pagar salários altos e ter baixos custos unitários de produção.

---

<sup>4</sup> *Ibid.*



A determinação do custo atribuído a um produto seria feita por “rateio”, divisão do custo total pela quantidade produzida, portanto, mesmo pagando salários altos, conseguiria um custo unitário baixo, se a quantidade produzida fosse maior.

- Para realizar esse objetivo, a administração deve aplicar métodos científicos de pesquisas e experimentação, a fim de formular princípios e estabelecer processos padronizados que permitam o controle de operações fabris.
- Os empregados devem ser cientificamente colocados em serviços ou postos em que os materiais e as condições de trabalho sejam cientificamente selecionados, para que as normas possam ser cumpridas.
- Os empregados devem ser cientificamente adestrados para aperfeiçoar suas aptidões e, portanto, executar um serviço ou tarefa de modo que a produção normal seja cumprida.
- Uma atmosfera de cooperação deve ser cultivada entre a administração e os trabalhadores, para garantir a continuidade desse ambiente psicológico que possibilite a aplicação dos princípios mencionados (TAYLOR, 1903).

Aqui se traduz a profunda veneração à ciência, em vigor naquele período, à filosofia positivista e ao racionalismo exacerbado, que eram as ferramentas mais utilizadas como ideologia da produção. O trabalhador era apenas um objeto nas mãos dos administradores e gerentes da produção.

Para Taylor (1995), alguns fatores eram imperativos no andamento da empresa, dentre eles, a “Vadiagem histórica dos operários”, oriunda de sistemas administrativos incoerentes com a ciência, que vinham de épocas anteriores, motivados por métodos empíricos e ineficientes, o que para autor faria com que o trabalhador, sem controle, fizesse opção pela vadiagem.

A falta de conhecimento sobre os processos de trabalho, por parte dos gestores, deixava os trabalhadores em vantagem, permitindo que, no descontrole, residisse a ineficiência. Desconhecendo as rotinas de trabalho, os tempos para realização de cada etapa do processo, não era possível ao gestor o devido controle sobre o período em que o trabalhador ficava na fábrica.

No entanto, a grande racionalização proposta por Taylor (1995) tratava-se da “uniformidade”, almejava uma total mensurabilidade e, conseqüentemente, um total controle, tentando, a todo custo, substituir rotinas

empíricas rudimentares por métodos e técnicas científicos. Assim, foi criada a **Organização Racional do Trabalho**, fundamentada em alguns princípios:

**Tempo Padrão** – como Taylor considerava o homem naturalmente preguiçoso, ao ir com o cronômetro à fábrica, coletava uma amostragem de tempo de execução de determinadas operações. Apurava-se o tempo ideal para a referida tarefa, documentava-a e se utilizava dela como direcionadora para diversas ações de controle dentro da fábrica, como, por exemplo, o prazo de entrega do produto e como critério de remuneração e contratação de trabalhadores.

**Seleção Racional dos Trabalhadores** – ao selecionar o trabalhador, já se partia do princípio da existência da reserva, escolhiam-se os que guardavam as aptidões mais apropriadas às tarefas a serem executadas dentro das novas propostas de gestão da produção, valorizava-se e remuneravam-se com base em tais condições, incentivando a dedicação a treinamentos árduos, remunerava-se bem, mesmo porque o custo unitário diminuía quando o operário produzia mais.

Buscava-se com isso uma conciliação com o objetivo de atingir ao mesmo tempo os interesses do trabalhador e os objetivos da empresa – por um lado, altos salários e por outro, o aumento da produtividade.

A dualidade entre os planejadores e os executores era um imperativo, somente os gerentes planejavam e controlavam. Cabia aos operários apenas a execução, e somente dentro dos parâmetros estabelecidos, com pouca ou nenhuma manobra.

A divisão do trabalho também se consistia num pilar desse método, quanto mais simples e fragmentado fosse o trabalho, mais permissão dava-se ao trabalhador de se especializar naquela tarefa, conseguindo-se, assim, trabalhadores altamente especializados em tarefas simples e totalmente alienadas do contexto do que se produzia.

A racionalidade extrema e a divisão do trabalho em tarefas cada vez mais simples permitiram uma mensurabilidade criteriosa dos tempos de cada movimento do operário, movimentos estes, já microdivididos, analisados, racionalizados, cronometrados e documentados, convertidos em tempos padrões. Essas ações proporcionaram facilidades para supervisão racional do trabalho, e por outro lado, criava-se uma necessidade cada vez maior de um

contingente de trabalhadores indiretos, cuja função não era produzir, mas planejar e controlar a produção.

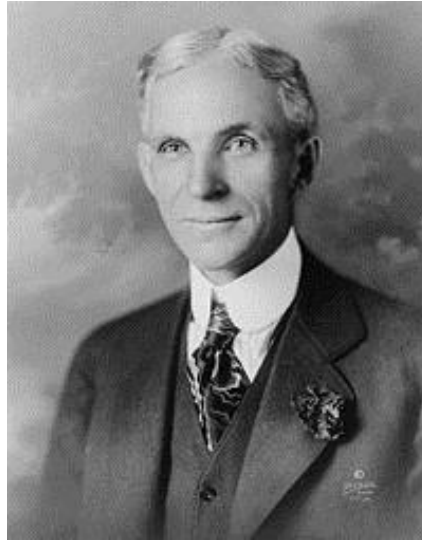
O arranjo físico das fábricas, a adequação de ferramentas e instrumentos de trabalho, o fluxo de material em processamento e todos os outros fatores relativos à produção eram pensados para se facilitar a execução do trabalho pelo operário, havia uma constante busca de se melhorar o ambiente de trabalho, nunca pensando em uma condição melhor para o trabalhador, mas uma melhor eficácia na produção.

Embora a normatização, já na época, fosse uma tendência, há o exemplo de Sir Joseph Whitworth (1803-1887), que realizou em Manchester, na Inglaterra, em 1839, um importante estudo, com o propósito de padronizar os perfis das roscas de fixação. Taylor incentivou essa prática a fim de padronizar não só as máquinas e ferramentas, mas também os métodos e processos de trabalhos, inclusive as matérias-primas, buscando o aumento da eficiência e a eliminação dos desperdícios.

#### **1.4. Henry Ford e o Fordismo**

Ford acrescentou à administração científica de Taylor a linha de montagem, que sem dúvida ainda é uma das melhores formas de se montar um produto. Ainda hoje, uma linha de montagem bem balanceada, abastecida de componentes por Kanban, torna-se muito eficiente e simples de ser administrada. É claro que não foi apenas essa a contribuição de Ford para a gestão da produção industrial, ele também estabeleceu um salário mínimo de U\$ 5,00 por dia e jornada de trabalho de 8 horas. Sua visão global da empresa o fez agir com estratégias comerciais revolucionárias como, por exemplo, a do primeiro carro popular, da rede de assistência técnica de maior alcance, com o objetivo de oferecer a matéria-prima até o produto final. Compreendemos que sua principal contribuição foi uma visão contextualizada e global da empresa, assim como Taylor, embora tenha sido adepto do trabalho dividido na fábrica, entendia que as ações locais influenciavam os objetivos gerais da empresa.

A Figura 6 apresenta a fotografia de Henry Ford (1863-1947), industrial americano.



**Figura 6 - Henry Ford<sup>5</sup>**

É claro os princípios do toytismo nas idéias de Ford, o encurtamento do *lead time* de produção, ou seja, o tempo de chegada da matéria-prima à fábrica até a expedição do produto final deveria ser o menor possível, minimizar o estoque era a regra, especialmente o estoque em processamento.

### **1.5. O Modelo Japonês (Toyotismo)**



**Figura 7 - Taiichi Ohno<sup>6</sup>**

---

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

A Figura 7 apresenta a fotografia de Taiichi Ohno (1912 a 1990) industrial japonês.

É chamado de modelo japonês o modo de gestão da produção atualmente em uso, também conhecido como *Just in Time*, *Lean Production*, *Toyotismo*, *Lean Manufacturing*, dentre outros títulos. Trata-se de um modo de organização da produção que utiliza toda técnica de Taylor e o ideário de Ford, modificando questões relacionadas à motivação e ao envolvimento do trabalhador que são conquistados de outra maneira, ou seja, o *Homo Economicus* não trabalha em uma fábrica toyotista.

A agregação de valor ao produto é um dos pilares deste modelo, o trabalho continua sendo dividido como na célebre fábrica de alfinetes. No entanto, duas categorias de trabalho são caracterizadas, dentre as infinitas etapas do processo de produção, e identificou-se que algumas delas não precisariam ser realmente feitas, pagava-se por elas e nada era acrescentado ao valor do produto: transportar, movimentar, estocar e controlar são exemplos desse tipo de operação. Elas entravam na composição dos custos do produto, como etapas da mão de obra, cronometrada inclusive, e com essa identificação procurou-se eliminar toda e qualquer atividade que não fosse indispensável à confecção do produto.

A movimentação de material em processo era um problema em fábricas departamentalizadas, com etapas distantes uma da outra. Surgiram então as minifábricas ou células de produção, acabando com as operações de movimentação que não agregavam valor ao produto. O estoque era um problema maior ainda, pois, além da estocagem, era uma atividade inútil que precisava ser eliminada, trazendo consigo outros problemas. O maior deles era o dinheiro retido no inventário.

Esse dinheiro, muitas vezes, era emprestado de bancos ou conseguido por outras operações financeiras atreladas a juros altos, especialmente para países como o Japão do pós-guerra, onde se iniciou a filosofia de gestão da produção e onde o dinheiro era escasso. Aqui, nos remetemos a Ford, que já pensava em um *lead time* curto e uma redução de estoques.

---

**Então, eliminar operações que não agregam valor ao produto é um dos pilares desse modelo de gestão da produção.**

A flexibilidade é outra busca constante deste modelo. O cliente determina todos os direcionadores de qualidade, preço, prazo de entrega e quantidade do que pretende se comprar. Não há uma transparência entre cliente, fabricante e fornecedor, uma vez que a qualidade torna o cliente fiel. Ao identificar a necessidade da qualidade que o cliente precisa firma-se um pacto visando garantir essa qualidade e possibilitando uma vantagem competitiva de mercado.

Com a redução de dois grandes fatores de aumento de custo de produção, a eliminação de operações inúteis na produção e a minimização de estoques conseguem-se preços mais justos com relação aos custos de produção. O encurtamento do prazo de entrega, que já era uma preocupação de Ford, é outro fator fortemente influenciado pelas técnicas deste modelo de produção. Os prazos de entrega geralmente eram relacionados a estoques altos, o que aqui é visto como um grande problema, sendo preciso enfrentá-los com criatividade e dedicação, criando-se mecanismos que, mesmo com estoques mínimos, conseguiam produzir com a rapidez que o cliente precisava.

A quantidade do lote de produção também não era mais um dificultador. Entendia-se que quanto menor o lote de produção mais caro ficaria o preço unitário do produto, devido aos custos de preparação da maquinaria que estava fazendo um tipo de operação e passaria a fazer outra. A troca de ferramentas foi tratada com entusiasmo pelos toyotistas, e obteve-se grandes reduções nos tempos de preparação de máquinas e conseqüentemente nos tamanhos dos lotes de produção. Portanto, a quantidade que o cliente precisava, mesmo que fosse pequena, já não influenciava tanto no custo do produto. Com uma preparação da maquinaria muito rápida, não importava se a necessidade do cliente era uma ou cem peças; mesmo sem estoque, a produção das peças era apenas o tempo de efetiva produção, nenhuma operação inútil era tolerada, inclusive tempos de preparação de máquinas.

## **Uma visão integral da cadeia produtiva envolvendo cliente, fabricante e fornecedor: outro pilar do toyotismo.**

Com relação às idéias de Taylor, e especialmente de Ford, o toyotismo aperfeiçoou-as, sem descartá-las. Uma nova visão trouxe melhores resultados no que diz respeito à eficiência na produção. Isto é, faz-se sempre um novo modelo que costuma ter diversas características do modelo anterior, inclusive com o básico sem o qual não há produto (rodas, volante, motor etc.), logo, não houve muita alteração nos modos de produção.

### **A diferença**

Caso não sejam notadas tantas novidades no toyotismo se comparado aos modelos anteriores é porque este se tornou o sistema de produção preferido do modo de vida capitalista. Há uma idéia que faz toda a diferença, que se apropria da subjetividade do trabalhador, motivando-o a desenvolver e utilizar características ligadas às humanidades.

### **Segundo Felipe Luiz Gomes e Silva:**

Mas a “ciência da administração” avança e não dá tréguas, persegue, sem descanso, novas “teorias” (ideologias) que permitam ao chefe da oficina tudo conhecer; é preciso integrar o “espírito” do trabalhador ao processo de produção, isto é, alcançar o controle total do ser humano. A busca de uma perfeita racionalização/servidão - que evite o desenvolvimento de práticas defensivas (o devaneio, “espírito à deriva”, os boicotes, as greves “selvagens”) - será, para o infortúnio dos seres humanos, o privilegiado tema de pesquisa das ciências comportamentais estadunidenses e, em especial, da psicologia aplicada à administração. A tentativa de capturar a subjetividade humana via estímulos salariais, incentivos psicológicos, falsa participação, propagandas mercadológicas não é de hoje.

O toyotismo se apropria não só do trabalho objetivo do operário, mas também do subjetivo. Dentre as muitas técnicas utilizadas neste modelo, uma delas é o Kaizen, cuja idéia é buscar a melhoria contínua em todos os aspectos da produção, procurando no trabalhador uma visão compartilhada, levando-o a trabalhar em grupos, o que valoriza alguns atributos humanos, como a

criatividade, o empreendedorismo e o sentimento crítico. Essa mentalidade busca o desenvolvimento do lado humano do trabalhador, conseguindo um comprometimento de todos em favor das metas da empresa.

Fazendo uma analogia ao café da manhã do americano que é composto por ovos e bacon e com base na obra de James Hunter (2004), “O Monge e o Executivo”, o trabalhador deve integrar-se como o “porco” e não como a “galinha”

Segundo Hunter (2004, p.65)

Todos querem estar envolvidos, mas ninguém quer estar comprometido. Há uma grande diferença entre os dois. A próxima vez que vocês forem comer ovos com bacon lembrem-se disto: a galinha estava envolvida, mas o porco estava comprometido! [...] o verdadeiro compromisso envolve o crescimento do indivíduo e do grupo, juntamente com o aperfeiçoamento constante.

## 1.6. A Teoria das Restrições

Outra metodologia de gestão da produção, que ainda não teve o alcance dos modelos anteriores e merece uma atenção especial é a chamada Teoria das Restrições (TOC - *Theory of Constraints*). Uma metodologia de racionalidade extrema para organizações produtivas, proposta por Eliyahu M. Goldratt em seu livro “A Meta” (1984); esta tem como base a aplicação de princípios científicos e raciocínio lógico para direcionar as organizações. Tal metodologia amplia algumas possibilidades que sua visão diferenciada da produção observou, sobretudo, no conceito de “recurso com restrição de capacidade”, o “gargalo da produção”, partindo do princípio de que todo processo produtivo é desbalanceado e uma etapa do processo sempre restringirá a produção. Portanto, essa etapa passa a ser a direcionadora principal do processo de produção, sendo conhecida ou não.

Para tal fato, o toyotismo não se atentou, do ponto de vista racional e objetivo do trabalho, pois se trata de um método eficaz, provavelmente complementado pelos outros modelos tratados aqui, alcançando o mais alto grau da racionalização do trabalho. Entretanto, já não se pode afirmar o mesmo



da parte subjetiva do trabalho, neste aspecto, será necessário retornar ao toyotismo.

A Figura 8 apresenta a fotografia de Elyahu M. Goldratt (1948-atual), físico israelense.



**Figura 8 - Elyahu M. Goldratt<sup>7</sup>**

A TOC é desenhada para auxiliar organizações a alcançar seus objetivos continuamente (o mesmo que o Kaizen, mas com a percepção do gargalo da produção)

Os cinco passos de focalização que fundamentam um processo de melhoria contínua são:

- 1) IDENTIFICAR a restrição.
- 2) DECIDIR como EXPLORAR a restrição.
- 3) SUBORDINAR tudo à decisão acima.
- 4) ELEVAR a restrição.
- 5) SE a restrição for quebrada, VOLTAR ao início, mas não deixar que a INÉRCIA crie uma restrição.

---

<sup>7</sup> *Ibid.*

## 1.7. Semelhanças entre Modelos

Seja no Taylorismo, com sua racionalização positivista do trabalho; no Fordismo, que legitima Taylor e acrescenta uma visão integral da produção, incluindo o objetivo e o subjetivo do trabalhador; no Toytismo, que legitima Ford e maximiza a apropriação pelo capital do subjetivo e intersubjetivo do trabalhador; ou em qualquer outro modelo de gestão da produção do tipo capitalista, é preciso apenas uma análise superficial para ficar claro o aspecto histórico do trabalho ou de sua gestão. Nenhum dos modelos apaga o anterior, mas há uma acumulação de técnicas na direção da acumulação do lucro, cada um com pequenas variações em relação ao outro, às vezes de maneira relevante ou não, mas todos em busca de uma forma “mais eficiente” de reprodução do capital pelo trabalho.

Como o capital usa o trabalho para se reproduzir, a única motivação para um modelo substituir o outro é tornar a fábrica mais produtiva e, assim, ganhar mais dinheiro. Nesse sentido, os modelos de produção se desenvolvem pela determinação da lógica do capitalismo.

Há aqui uma semelhança fundamental a qualquer modelo utilizado para gestão da produção do tipo capitalista, todos eles buscarão, dentro de suas possibilidades e limitações, o melhor para a empresa, individualmente, seguindo a ordem clássica da lógica capitalista.

## **CAPITULO II - CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO**

### **2.1. A Dualidade presente na Educação**

O homem primitivo, como nômade, coletava da natureza o que precisava para sua sobrevivência. Nesse período, havia um “comunismo primitivo”, em que tudo o que fosse produzido era distribuído a todos da comunidade as classes sociais ainda não dividiam a sociedade.

Comunismo Primitivo – Expressão que se refere ao direito coletivo aos recursos básicos, à ausência de direitos hereditários ou de domínio autoritário e às relações igualitárias que antecederam à exploração econômica e à sociedade de classes na história humana. (DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA, 1983. p. 73)

A divisão da sociedade em classes se iniciou a partir do momento em que o homem se fixou na terra, que era o principal meio de produção para sua sobrevivência. Ao cercar essa terra e se afirmar proprietário dela, dividiu a sociedade em duas classes: uma detentora das terras, ou seja, dos meios de produção, e a outra não detentora.

[...] Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. À medida que ele se fixa na terra, que então era considerada o principal meio de produção, surge a propriedade privada. A apropriação privada da terra divide os homens em classes. (SAVIANI, 1994. p. 152)

Saviani (2005) nos explica a origem da educação dual de nossos dias, quando surgiu uma classe que detinha os meios de produção, ou seja, as terras. Conseqüentemente, tal classe tinha o privilégio de viver sem trabalhar, sobrevivendo do trabalho dos outros em suas terras, os quais produziam para si e para o dono das propriedades.

O tempo ocioso dos proprietários era preenchido, dentre outras atividades, pela educação que, naquele momento, competia ao homem que

não precisava trabalhar, ao detentor dos meios de produção, aos proprietários das terras.

Por outro lado, aos trabalhadores, àqueles que não detinham os meios de produção, restava apenas sua força de trabalho, a qual eles ainda precisavam vender para sobreviver. A educação que lhes sobrava certamente não era a mesma do proprietário, pois eles trabalhavam e o ócio não lhes era familiar. Sua educação acontecia no meio da produção, e o que eles podiam aprender se restringia a melhores formas de produzir, para sua sobrevivência e para a do proprietário das terras.

No feudalismo medieval, essa dualidade na educação continuou: por um lado, havia a dos senhores feudais, e por outro, a dos trabalhadores, então servos. De igual modo, na Idade Moderna, com o capitalismo, a reprodução da sociedade de classes atingiu seu auge. No entanto, os trabalhadores não eram mais escravos e nem servos, eram assalariados, o que não mudou muito, pois o que o trabalhador recebia em troca de seu trabalho continuou sendo apenas sua sobrevivência. Assim, manteve-se a dualidade na educação.

Por esse motivo, Saviani (1994) propõe que:

[Situamos] as origens da educação concomitantemente à origem do próprio homem. Essa origem era inicialmente comum, coletiva. A humanidade se divide em classes. A história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra. Atingimos, com a sociedade capitalista, o máximo de desenvolvimento da sociedade de classes. (SAVIANI, 1994. p 159)

A classe condutora contemporânea tem tentado ocultar os conflitos e as identidades de classes, especialmente da subalterna, com o objetivo de fragmentar, no sentido de dividir para enfraquecer.

Diante desse aspecto dual da educação, a discussão da educação para o trabalho necessita de uma definição a respeito da finalidade da educação, ou, pelo menos, o que se pretende com ela. Parece-nos óbvio que toda educação tem uma pretensão, busca objetivos ora revelados ora escondidos. Uma criança que aprende as primeiras letras busca alfabetizar-se, entender e utilizar

a linguagem escrita, no entanto, esse objetivo faz parte de uma trama maior que fará uso dessas “habilidades” construídas nessa fase.

Ao utilizar-se de uma fábula ou qualquer outro texto, como instrumento pedagógico de ensino-aprendizagem, não estamos apenas nos prendendo a suas regras gramaticais em seu aspecto tecnicista, ocultamente, idéias fundamentais estão sendo transmitidas, talvez as mais importantes, a educação, e até mesmo a linguagem, sempre são instrumentalizadas a neutralidade destas é uma utopia.

Educar para o trabalho é uma situação de instrumentalização da educação para um fim específico, a solução de problemas da produção. A educação oficial, atualmente proposta e ofertada pelo Estado, embora seja considerada por muitos como uma educação voltada para o mercado, não cumpre seu papel, ou então, talvez o propósito de tal modelo de educação não seja necessariamente esse.

O estudante não sai preparado para o trabalho das escolas oficiais, até o ensino médio pouca importância é dada a educação profissional. Fica uma impressão que a preparação para o mercado, como trabalhador, não é a intenção desta educação.

Entendemos ainda que a regulação do valor pago ao trabalho do trabalhador também é feita pelo índice de desemprego, uma intencionalidade começa a aparecer, uma educação ambígua e de má qualidade tem suas razões, permite ao sistema econômico, de certa forma, controlar a força contida na única porção que o trabalhador tem a seu favor, seu próprio trabalho.

É necessário que refaçamos o trajeto histórico da educação para o trabalho no Brasil, tendo em vista o caráter dual da educação, buscando o objetivo de compreender como a finalidade da educação se apresentou em cada marco da educação para o trabalho.

## **2.2. A Educação Profissional e seu Percurso Histórico no Brasil**

### **2.2.1. O Colégio das Fábricas e a Escola de Belas Artes no Brasil de D. João VI**

Iniciou-se a educação profissional no Brasil como ferramenta assistencialista, buscando amparar órfãos e demais “desvalidos da sorte”. Tal característica, a assistencialista, acompanha a educação profissional desde então.

Conforme afirma o Parecer CNE/CEB Nº 16/99, em 1809, um decreto do príncipe regente D. João VI criou o colégio das fábricas, motivado pela suspensão da proibição de funcionamento de indústrias no Brasil. De fato, aí se iniciou a educação profissionalizante estruturada, buscando formar mão de obra para ser utilizada nas fábricas que se iniciavam. Começou então uma transformação da educação profissionalizante, com caráter assistencialista, para a inclusão dos “desvalidos da sorte” no mundo do trabalho, agora industrial. Lembrando que, naquela época, a Europa já estava em plena revolução industrial.

A criação da Escola de Belas Artes, em 1816, objetivou o ensino do desenho e das ciências aos ofícios mecânicos, muito pertinentes, considerando que as máquinas começavam a surgir nas iniciantes fábricas manufatureiras fundadas já no Brasil imperial.

Sousa (2007) relata que o seminário dos órfãos, criado na Bahia, onde eram ministrados ofícios de mecânica, foi claramente instituído com o intuito assistencialista.

Em 1819 foi criado, na Bahia, o Seminário dos Órfãos, estabelecimento destinado a recolher crianças órfãs e abandonadas, dando-lhes abrigo e ensinando-lhes ofícios, por meio de seu trabalho. Crianças a partir de cinco anos de idade eram encaminhadas às oficinas, como aprendizes (SOUSA, 2007, p 3).

Isto indicou o predomínio de uma visão assistencialista para a educação da classe subalterna.

### **2.2.2. O Brasil Imperial: as instituições de caráter assistencialista**

Motivado pela necessidade do preenchimento de cargos públicos das secretarias de estado, foi criado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em 1861. Como o destino dos educandos dessa escola não era a produção, nota-se aqui claramente a construção de uma escola destinada à elite burguesa, condutora da sociedade daquela época.

Também na segunda metade do século XIX, se apresentaram as “Casas de Educandos e Artífices”, que se voltaram a um caráter assistencialista, destinadas a atender prioritariamente os menores abandonados, com o intuito de reduzir a criminalidade e a vadiagem. Seguindo a mesma linha, foram criados, em 1854, os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, que buscavam alfabetização e ensino de ofícios. Ainda nesse período, foram criadas várias entidades educativas profissionalizantes seguindo o mesmo foco assistencialista. Dentre elas, os “Liceus de Artes e Ofícios”: Rio de Janeiro em 1858, Salvador em 1872, Recife em 1880, São Paulo em 1882, Maceió em 1884 e Ouro Preto em 1886.

### **2.2.3. Educação para o trabalho no Brasil no início do século XX**

No início do século XX, o ensino para o trabalho continuou atendendo os “órfãos e demais desvalidos da sorte” com seu caráter assistencialista, no entanto, houve, por parte do governo, uma preocupação maior no sentido da preparação do trabalhador para o mercado de trabalho.

Com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), pelo Decreto n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906, ele passou a cuidar o ensino profissionalizante, fortaleceu, incentivou e buscou o desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Foram fundadas escolas comerciais públicas em São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais, sendo desse período a “Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado”, de São Paulo.

A partir do ano de 1910, legitimado pelo Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram instaladas escolas de ensino agrícola e escolas de formação profissional de ferroviários. As escolas ferroviárias desempenharam papel importante no desenvolvimento do ensino técnico profissional das décadas seguintes.

Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, aproveitando as idéias defendidas por Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas em 1910 nas várias unidades da Federação que eram destinadas “aos pobres e humildes”. Estes Liceus eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios e voltados para o ensino industrial, sendo custeados pelo Estado Brasileiro. Neste mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Observa-se claramente o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização. (MOURA, 2007, p. 06.)

Nessa época, a indústria brasileira era jovem, conseqüentemente também a educação para o trabalho, que já era determinada pelo modo de produção, cujas diretrizes vinham dos Estados Unidos, seguindo o modelo da Administração Científica do Trabalho embasada no Taylorismo.

Uma comissão de deputados, denominada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional”, teve origem a partir de uma série de debates iniciados na década de 1920, buscando a expansão do ensino profissional a todas as classes sociais, finalizando seu trabalho contemporaneamente à criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio na década de 1930.

A era Vargas foi marcada também por uma série de debates na Câmara dos Deputados a respeito da educação profissionalizante. A maioria era favorável a que esta modalidade fosse estendida à sociedade civil e não apenas aos desafortunados, expandindo sua abrangência até então assistencialista. Formou-se então uma comissão especial, conhecida como “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que, na década de 30, criou os Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio. (MÜLLER, 2005, p. 05)

Criada em 15 de outubro de 1924, por Heitor Lyra da Silva, acompanhado por um grupo de educadores criativos, a ABE (Associação



Brasileira de Educação) se tornou um importante órgão incentivador da renovação da educação brasileira.

Foi criado em 1931 o Conselho Nacional de Educação (CNE), e nesse mesmo ano consolidou-se a reforma educacional que ficou conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos, regulamentando a organização dos ensinos secundário e profissional, regulamentando também a profissão de contador, institucionalizando a idéia de itinerário formativo<sup>8</sup>.

#### **2.2.4. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a Era Vargas**

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, proposto em 1932, buscava um diagnóstico e conseqüentemente sugerir caminhos às políticas em relação à educação, como foco numa escola democrática cujo ensino proporcionasse a mesma oportunidade a todos, independentemente da classe social, proposta sob a égide de uma cultura geral comum e flexibilizada a ponto de proporcionar tanto especializações para as atividades relacionadas ao trabalho intelectual como ao trabalho manual e mecânico.

O agrupamento ocorreu da seguinte maneira: Os itinerários formativos compreendem seqüências de certificados de formação inicial ou continuada, certificados de qualificação para o trabalho e diplomas de técnico de nível médio ou de curso de graduação tecnológica, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos.

Os itinerários formativos podem ser cumpridos por meio da frequência a cursos e programas educacionais ou por processos de certificação que permitam identificar e avaliar a equivalência ou equiparação das aprendizagens pertinentes a cada etapa.

O itinerário formativo poderá ser delineado a partir de etapas com terminalidade, dando direito a certificado de formação inicial, de formação continuada ou de qualificação para o trabalho, correspondentes a qualificações definidas no Repertório Nacional de Qualificações Certificáveis.

---

<sup>8</sup> De acordo com o Decreto n.º 5.154/2004, entende-se por itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos.

A certificação proporcionará a acumulação de qualificações que poderão conduzir a outros níveis, dando direito a diplomas de técnico de nível médio ou de curso de graduação tecnológica, levando em consideração as etapas definidas pelos correspondentes itinerários formativos.

- a) extração de matérias-primas (agricultura, minas e pesca);
- b) elaboração de matérias-primas (indústria);
- c) distribuição de produtos elaborados (transportes e comércio).

O Manifesto dos Pioneiros defendia tanto o papel da escola na vida, a aprendizagem pela experiência, fundada numa visão científica da educação, como a função social e democratizadora da escola. Era preciso, portanto, uma ação direta da escola sobre a sociedade, para beneficiá-la pelos efeitos de uma nova educação.

A “V Conferência Nacional de Educação”, ocorrida em 1932, cujas propostas refletiram profundamente na Assembléia Nacional Constituinte de 1933, culminou na promulgação da Constituição de 1934 e refletiu o ideário do Manifesto dos Pioneiros com relação à educação. Os Pioneiros que assinaram o Manifesto eram intelectuais de alto grau de competência e realmente propuseram um avanço sem precedentes à educação nacional, e que refletiria diretamente na construção de uma sociedade democrática e igualitária. Infelizmente, o sonho durou pouco, com a Constituição outorgada em 1937, a maioria do ideário do Manifesto foi abandonada em detrimento de uma educação mais instrumentalizada à manutenção do autoritarismo e do crescimento econômico.

Em seu artigo 129, a Constituição, outorgada em 1937, trata das “escolas vocacionais e pré-vocacionais” como dever do estado para com as “classes menos favorecidas”. Com a colaboração do setor produtivo e dos sindicatos, foram criadas escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e de seus associados, de acordo com a especialidade de cada setor da “classe produtora”. Essa atitude era reivindicada pelos setores produtivos, demandada pela industrialização desencadeada nesta década, e houve um crescimento na demanda por profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para o comércio e serviços.

Essa colaboração dos sindicatos e da classe produtora abriu terreno para a criação de instituições educacionais especializadas, como o Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. A transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais foi outra ação motivada pela conjuntura daquele momento.

Em 9 de abril de 1942, foram promulgadas pelo ministro Gustavo Capanema as “Leis Orgânicas de Ensino”, conhecidas como Reforma Capanema, instituindo a divisão entre a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. Com a proposta de legitimar uma educação para a elite condutora e outra para formar o jovem trabalhador, compôs o efetivo de trabalhadores necessários à realização das potencialidades de recursos naturais do Brasil, pregando que a educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, construindo assim uma nova realidade nacional.

Na análise dos números da educação na fase do Estado Novo – de 1937 a 1945 – Era Vargas, constatamos o progresso, mesmo de forma autoritária, bem como a contribuição efetiva e racional em “prol da nação”:

Além de legitimar a dualidade existente na educação brasileira, nessa época, a educação não foi capaz de eliminar a seletividade, muito menos romper com a separação entre educação para os trabalhos manuais e intelectuais.

O contexto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas em 9 de abril de 1942, traduzia que no ensino secundário e normal “formaria as elites condutoras do país” e o ensino profissional destinava-se a “formar os filhos dos operários, os desvalidos da sorte e os menos afortunados, para que se integrassem precocemente à força de trabalho.” A educação dualista baseada na herança das desigualdades das classes sociais não só perdurava como era explicitada.

Já a partir da década de 1930, houve a junção dos dois ramos da educação no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública, o que até então não havia ocorrido. Foi uma primeira ação na tentativa de articular as duas formas de educação, ensejando aproximar o acadêmico do profissional. No entanto, continuou sendo a primeira forma, o acadêmico, com objetivos puramente educacionais e a segunda, o profissional, primordialmente

assistencial e de formação da força de trabalho no crescente processo de urbanização e industrialização das cidades.

A equivalência entre o acadêmico e o profissional passou a ocorrer apenas na década de 1950, quando a Lei Federal nº 1.076/50 permitiu o acesso dos egressos do ensino profissional ao ensino superior desde que prestassem exames nas disciplinas não estudadas e fossem aprovados.

### **2.2.5. A Primeira LDB e a reforma da ditadura militar**

Em 1961, foi promulgada nossa primeira “LDBEN” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Considerando que a LDB regulamenta toda a educação nacional, desde a educação infantil até a superior, só tivemos duas delas em toda nossa história: a Lei 4.024/61 e a atual e em vigor Lei 9.394/96.

A primeira LDB equiparou, em termos de equivalência e de continuidade de estudos, o ensino acadêmico e o profissional, encerrando, pelo menos formalmente, a velha dualidade entre ensino para as “elites condutoras do país” e o “ensino para os desvalidos da sorte”.

Lembrando que, nessa época, o modelo de gestão da produção ainda era a Administração Científica do Trabalho, traduzida pelas ideias de Taylor, e a preparação científica e regular do trabalhador era uma necessidade dos setores econômicos, os legisladores da educação seguiam determinações desses setores e a formação da força de trabalho se tornava elemento determinante da legislação educacional.

Em virtude de o Taylorismo necessitar de competências e habilidades bem definidas e perfeitamente “treináveis”, cuja racionalização fragmentada das profissões permitia formar especialistas em etapas cada vez menores do processo de produção, legislava-se a educação com base nas determinações desses setores.

A formação da força de trabalho de tais setores era um imperativo, conjuntamente com a perpetuação das desigualdades sociais latentes daquela época, do mesmo modo que no passado vimos as Leis Orgânicas do Ensino sobrepujar o Manifesto dos Pioneiros, numa determinação da educação pelos elitizados setores econômicos e políticos.

Em 1971, foi publicada a Lei Federal de Ensino 5.692/71, que, ao reformular a LDB em vigor, Lei 4.024/6,1 no tocante aos ensinos ginasial e colegial, convertendo-os em 1º e 2º graus, generalizando a profissionalização no então 2º, marcou profundamente a educação profissional. Muito do que temos em termos de profissionalização ainda hoje é reflexo dessa lei. A obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau trouxe uma grande dificuldade às escolas de 2º grau, antes apenas de formação geral. Como sabemos, a formação profissional demanda grandes quantidades de recursos, pelo menos na visão daquela época em que se montava todo um aparato similar ao da produção exclusivamente para a profissionalização do estudante.

Tentando atender a educação geral de 2º grau, e também a formação profissional, sem um planejamento apropriado e disponibilidade de recursos, houve uma desestruturação, tanto na educação geral como na profissional.

As modificações trazidas pela Lei 7.044 de 1982 atenuaram as situações ambíguas da obrigatoriedade da profissionalização do então 2º grau, determinada pela Lei 5.692 de 1971. Tornou-se, então, a partir de 1982, facultativa a profissionalização no ensino de 2º grau, e assim, as escolas de educação geral reverteram suas matrizes curriculares no sentido de voltar a oferecer apenas o ensino de 2º grau acadêmico, deixando a profissionalização para escolas especializadas.

Nos tempos da revogada Lei 5.692 de 1971 e do Parecer CFE 45/72, não se falava em interdisciplinaridade, que seria uma atitude interessante, já que o curso de Educação Profissional Técnica e o de 2º grau eram um só. A título de formação integral do estudante, essa forma de ensino tornou-se muito mais interessante por permitir, além da interdisciplinaridade, uma contextualização que dava significado também ao conteúdo do 2º grau.

Apesar das falhas de implantação do curso único de nível médio, como já vimos, a integração da educação geral e da formação profissional, já proposta pela Lei 5.692 de 1971 e pelo Parecer CFE 45/72, era uma boa ideia, abrindo possibilidades, sobretudo de romper com a separação entre formação geral e profissional.

Dentro da formação profissional, um grande problema dessa legislação, especialmente o Parecer CFE 45/72, foi não acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Este Parecer praticamente elaborava matrizes curriculares e

conteúdos programáticos, propunha também equipamentos de laboratório e aulas práticas aos cursos técnicos, esquecendo que a tecnologia avançava.

Na elaboração da matriz curricular nos moldes desta legislação, não havia atenção à formação geral, o que importava era a formação técnica, e o total da carga horária proposta para o curso era dividido em três partes: a parte comum, a parte diversificada e o núcleo profissionalizante. Na realidade, as duas últimas partes eram compostas quase totalmente por disciplinas profissionalizantes, restando à formação geral apenas a parte comum, que correspondia, muitas vezes, a menos de 50% do total da carga horária do curso.

O advento do Toyotismo tornou complexa a formação do trabalhador, não bastava mais a educação na qual a ênfase na parte técnica era favorecida. Matrizes eram construídas instrumentalizando até mesmo a parte diversificada do currículo para a profissionalização. Agigantava-se o conteúdo técnico minimizando o conteúdo geral do então 2º grau, longe de uma formação integral necessária ao modelo de produção que se iniciava.

O novo modelo de gestão da produção pedia uma nova proposta de educação, não só da educação profissional, mas da articulação entre a educação profissional e a educação geral. As competências construídas pelo ensino puramente profissional não mais bastavam ao novo modelo de produção, era necessário também as competências construídas em outras esferas educativas, inclusive na educação global.

O maior problema do modelo de educação “integrado” proposto pela Lei 5.692/71 e o Parecer CFE 45/72, é que embora ele estivesse mais adequado para atender o modelo de produção Toyotista, que estava se tornando o padrão para modelos de gestão da produção em países de capitalismo avançado, aqui no Brasil isto demoraria ainda algum tempo para acontecer. Portanto, a produção aqui, por alguns anos ainda seria regida, pelo racionalismo de Taylor.

Os modelos de produção no Brasil estavam começando a se adaptar a um contexto mundial. Nessa época, no mundo, ainda não no Brasil, a Administração Científica do Trabalho estava sendo substituída pelo “Modelo Japonês”, ou Toyotismo, configurando uma reviravolta nos perfis profissionais de conclusão dos cursos de profissionalização, reivindicando aos legisladores

da educação uma nova proposta de ensino para o trabalho, no entanto, os trabalhadores brasileiros ainda eram formados pela égide da Lei 5.692/71 e o Parecer CFE 45/72.

Só tivemos alterações significativas com o advento da nova LDBEN, a Lei 9.394/96 e o Decreto Federal 2.208/97, que tomava um caminho inverso, se afastando ainda mais da necessidade de integração da formação geral e da formação profissional reivindicada pelo “Modelo Japonês”. Somente o Decreto Federal 5.154/2004 nos colocou novamente neste caminho.

### **2.2.6. A nova LDB após a Constituição de 1988**

A educação sempre percorreu a legislação brasileira, mostrando uma clara proximidade com o arsenal ideológico de sua época e uma elevada politização. Assim, a constatação de Althusser de “aparelho ideológico” faz muito sentido aqui.

Vejam pelas constituições nacionais do Brasil: a Constituição Imperial de 1824 já situa a educação primária gratuita entre os direitos políticos de todos os cidadãos; a Constituição Republicana de 1891, além de tornar a educação oficial laica, divide as competências legislativas entre união e estados, cabendo à união legislar sobre o ensino superior e os estados sobre os ensinos primários e secundários.

Com a Constituição de 1934, surgiu uma proposta democrática, valorizando a educação e internalizando direitos sociais, econômicos e culturais valiosos avanços que, logo após a carta de 1937, foram desconsiderados. As cartas seguintes, de 1946 e de 1967, não acrescentaram alterações relevantes, apenas a última prevê o fortalecimento do ensino particular, inclusive em possível substituição ao oficial, por meio de bolsas de estudos, e para se garantir a gratuidade no ensino médio e superior a necessidade de se comprovar o bom desempenho. A carta de 1969 pouco alterou a de 1967, apenas a constituição de 1988, a atual e em vigor, enunciou já em seu artigo 6º a educação como direito social, e reservou uma seção inteira do capítulo III para tratar da educação.

### CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO

#### Seção I

#### DA EDUCAÇÃO

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 207. ...

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;



IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

**Art. 209.** O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

(CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988)

Uma nova “LDBEN” veio em 1996, com a idéia de tentar atender as solicitações do já não tão novo modelo de produção, iniciado no Japão na década de 1950 e 1960, que se tornaria um padrão de Modelo de Gestão da Produção para sociedade contemporânea do tipo capitalista.

A reformulação precisava atingir toda a educação, desde a infantil até a superior, daí a necessidade de uma nova “LDB”. O modelo de produção do tipo capitalista em vigor precisava envolver não só a educação profissional, mas toda a educação.

As competências necessárias ao trabalhador não eram construídas apenas nas oficinas da educação profissional, mas também durante as outras relações sociais, inclusive na sala de aula da educação geral. As competências necessárias para o mundo do trabalho se aproximaram das competências para as outras relações sociais do ser humano. A Lei Federal n.º 9.394/96 é a atual e em vigor LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Constituição Federal e a nova LDB colocam a educação profissional como elemento-chave na construção dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. O artigo 227 da Constituição Federal destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

O parágrafo único do artigo 39 da LDB define que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

Nos termos do artigo 21 da LDB, são dois os níveis de educação escolar no Brasil: a educação básica e a educação superior, que de acordo com o § 1.º do artigo 1.º da Lei, “deverão vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A Educação Profissional tem um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino na LDB, considerando-a como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. A articulação com a educação básica passa a ser uma prioridade para os responsáveis pela educação daí em diante, tornando-se fundamental nas relações de produção e determinante para o desenvolvimento econômico e social do país em uma esfera global.

Contra a corrente, tanto do ponto de vista do modelo de gestão da produção em vigor, como do ideário da própria LDB, surgiu o Decreto Federal 2.208 de 1997, propondo, em vez articular, separar em três níveis a educação geral e o ensino profissional:

- ✓ Educação Profissional Básica.
- ✓ Educação Profissional Técnica e
- ✓ Educação Profissional Tecnológica.

Na Educação Profissional Básica, nenhuma articulação era visível ao ensino geral e os órgãos competentes não se propunham a fiscalizar esse nível.

No entanto, na Educação Profissional Técnica a separação foi mais aparente, sendo possíveis duas condições, sempre articuladas ao Ensino Médio pelo egresso:

Art 5º 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. (DECRETO FEDERAL 2.208/97).

Já a Educação Profissional Tecnológica, como formação superior da Educação Profissional, só era possível se fosse posterior ao Ensino Médio, não guardando nenhuma articulação com a educação geral, a não ser pelo egresso, pois os candidatos a esse tipo de ensino só eram admitidos se comprovassem a conclusão do Ensino Médio.

Ora se, se a profissionalização, naturalmente voltada para os trabalhadores, desenvolver-se-á da formação de ênfase mais propedêutica, conforme estabelece os artigos 2º e 5º do Decreto 2.208/97, Ela apresenta-se anacrônica a realidade atual, já que esta exige uma integração entre a formação profissional propriamente dita e a propedêutica, para satisfazer as próprias necessidades da estrutura econômica do capitalismo atual. Com isso, queremos demonstrar a incoerência do presente decreto à realidade atual do processo produtivo, que orientou a sua elaboração. As propostas do Decreto 2.208/97 atendem a uma realidade econômica que vigorou até 1980 e hoje inexistente pela própria dinâmica do modo de produção capitalista, que aponta na formação de trabalhadores, na direção entre ensino profissional e propedêutico, isso para otimizar os resultados dentro da lógica do mercado. (MARTINS, 2000, p. 84)

Entendemos que tal decreto pode ser considerado incoerente com seu tempo histórico, talvez seguindo o modelo Taylorista, mas não o modelo atual de produção, considerando que tanto o Relatório Jacques Delors quanto a nova LDB já tinham traçados os caminhos da educação para atender o modelo contemporâneo de produção do tipo capitalista.

### **2.2.7. A Educação Profissional na LDB 9.394/96: rumo ao trabalhador flexível do Toyotismo**

Já em seu início, a Lei Federal n°. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, situa o trabalho entre os fins da educação, a saber.

#### **TÍTULO I**

##### **Da Educação**

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

#### **TÍTULO II**

##### **Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania é a finalidade da educação proposta na LDB 9.394/96, sendo a cidadania proposta pela terceira via e o trabalho previsto no modo de produção flexível de tipo Toyotista.

Quando dizemos cidadania proposta pela terceira via, nos remetemos a um “tipo” de cidadania destinada a ações individualizadas, incentivando cada indivíduo a fazer “sua parte” contribuindo assim para esconder o “lixo social” gerado pelo capitalismo, procurando encontrar paliativos e correções imediatistas e sem alcance histórico nenhum. Longe da cidadania proposta por Gramsci, que busca imperativamente mudar a ordem política e econômica agindo assim no cerne do problema que gera toda essa desigualdade social.

Por um viés Taylorista, a educação básica e a preparação para o trabalho não estava acontecendo, eram esperadas competências e habilidades puramente técnicas. O trabalhador deveria limitar-se às suas operações seguindo o roteiro, dentro do tempo padrão e com a qualidade requisitada.

Já com olhar Toyotista, isso não bastava, as competências precisavam estar ligadas a uma ação compartilhada, ao trabalho em grupo, ao uso da criatividade e ao controle das emoções. A motivação para o trabalho devia residir apenas em vê-lo concluído, mesmo que se utilizasse a mesma técnica de produção proposta por Taylor.

É possível notar que para um modelo de produção do tipo capitalista (toyotista), a preparação para o trabalho começa antes, provavelmente desde a educação infantil. O ambiente de trabalho passa a ser apenas mais um local de convivência, como todos os outros dentre as relações sociais.

Assim, as competências relacionadas ao mundo do trabalho, reivindicadas por este modelo de produção, se aproximam cada vez mais das competências solicitadas pelas outras relações sociais.

Por uma visão materialista histórica e dialética, na base da sociedade do tipo capitalista, reside uma trama de relações econômicas, na qual o trabalho ocupa lugar de destaque. Ele é o meio pelo qual o capital se reproduz, e isso é o suficiente para uma campanha de legitimação das finalidades da educação, a qual a legislação educacional tenta nos remeter.

No entanto, tal legitimidade precisa entrar em discussão novamente, especialmente ao estudar os níveis da educação propostos pelas legislações oficiais, como segue:

#### **Quadro 1 – Educação Escolar no Brasil**

Fonte: Elaborado pelo Autor

<b>Educação Escolar no Brasil</b>	
<b>Educação Básica</b>	<b>Educação Superior</b>
Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	Cursos de Graduação Programas e cursos de Pós-Graduação

Até o seis anos de idade, o estudante fica na educação infantil. A partir daí, ele inicia o ensino fundamental, e fica nessa etapa durante nove anos. Se ele obtiver bom desempenho ao longo dos anos, aos quinze, ele estará no ensino médio, e a partir dos dezoito anos, poderá iniciar o curso de graduação, preparando-se para a vida profissional.

Como um curso de graduação dura, em média, quatro anos, se o início for aos dezoito anos de idade, apenas após os vinte e dois anos o estudante estará apto a ingressar no mercado de trabalho.

Se o objetivo da educação é preparar para o trabalho, isso só ocorre na formação superior. A realidade brasileira contradiz este modelo educacional, pois a entrada no mercado de trabalho acontece muito antes para maioria dos brasileiros. Tal proposta de educação atravessa a história como a educação da elite, a educação universal dos que administrarão a sociedade. Assim, outro método de educação se fez necessário, mais instrumentalizado, focado apenas na construção de habilidades técnicas, vinculadas a processos de produção específicos.

Pode-se dizer que, até o advento do toyotismo, isso era válido, no entanto, o toyotismo aproximou as competências e habilidades puramente técnicas às competências e habilidades ligadas à subjetividade humana, geralmente solicitadas pelo mundo do trabalho, mas originadas na educação universal, àquela que prepara o administrador oriundo da primeira educação, que é a das elites.

Pelos critérios do capital, como seria possível universalizar uma educação que, originalmente, se destina a poucos? Proporcionar a todos a mesma formação é conceder-lhes o acesso às oportunidades, em condição de igualdade e permitir uma conscientização, também universal, das vantagens e desvantagens do próprio modelo de vida capitalista.

O toyotismo conduziu o operário a novas relações sociais no ambiente de trabalho e a reivindicar da escola uma nova proposta pedagógica. Outra visão recaiu sobre a educação profissional, um novo cenário econômico e produtivo surgiu com o desenvolvimento e aplicação de tecnologias mais elaboradas ao processo de produção e consumo, além de seu controle, apressando a internacionalização das relações econômicas. A produção se concentrou onde o resultado financeiro fosse melhor.

Para isso foram exigidos profissionais autônomos, polivalentes, empreendedores e criativos, capazes de agirem em situações novas e inconstantes. As suas habilidades técnicas agregaram novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em grupo e o enfrentamento de situações adversas, mediadas pelas novas tecnologias da informação.

Houve uma alteração nas rígidas estruturas de ocupações e ofícios baseada na divisão do trabalho taylorista; instalações mais complexas requerendo trabalhadores com visão contextual, exigindo níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. Isso provocou constantes atualizações das qualificações e habilitações clássicas e novos perfis profissionais foram solicitados.

A concepção de uma educação profissional fortalecida, superando o enfoque tradicional taylorista de fazedor de tarefas meticulosamente racionalizadas, hoje requer, além do domínio do fazer, uma visão integral de todo o processo produtivo, apreendendo os saberes tecnológicos, mobilizando competências e habilidades ligadas a criticalidade, no que tange a ineficiência na produção.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. (PARECER CNE/CEB Nº 16/99)

O ensino das humanidades nas profissões está diretamente ligado a maior ou menor condição de se tornar uma práxis transformadora de nosso modo de vida, já que a luta pela hegemonia acontece hoje no espaço da sociedade civil e não mais no ambiente político. O modelo de produção atual reivindica a necessidade desse ensino, e torna-se evidente que o surgimento de tal necessidade não foi uma construção espontânea, mas um ato de instrumentalização das relações sociais pelo sistema econômico. Assim, ao ensinar as humanidades constrói-se um dilema, a lógica do nosso modo de

vida se expõe e, por outro lado, seu ensino é uma necessidade para que o trabalhador se integre ao novo modo de produção.

### **2.2.8. A Legislação Complementar da nova LDB: a formação integrada e unitária**

Depois da revogação do “equivocado” Decreto Federal nº 2.208/97, que regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mesmo que autoritariamente efetuado por outro Decreto Federal, o nº 5.154/04, que passou a regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e se aproximou mais da articulação prevista na própria LDB, surgiu uma nova possibilidade de ensino profissional, sobretudo na Educação Profissional Técnica de nível médio, cuja articulação do ensino profissional com a formação humana é hoje indispensável, considerando o atendimento das reivindicações do modelo de produção em vigor.

O Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004:

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,  
DECRETA:

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.

No Decreto Federal nº 2.208/97, o primeiro item da educação profissional era o de “Educação Profissional Básica”, o que é adequado, se entendermos como básico o iniciante, um curso destinado à formação de estudantes que estão sendo inseridos no mercado de trabalho pela primeira



vez. No entanto, um curso destinado à atualização tecnológica de um trabalhador já inserido no mercado não se encaixa em tal classificação, sendo mais bem tratada, pelo novo Decreto, como formação inicial e continuada de trabalhadores.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica.

No quadro 2 se descreve as áreas profissionais fragmentadas:

### **Quadro 2 – Carga horária Mínima nas Áreas Profissionais**

Fonte: Resolução CNE/CEB 4/99

#### **QUADROS ANEXOS À RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/99** QUADROS DAS ÁREAS PROFISSIONAIS E CARGAS HORÁRIAS MÍNIMA

ÁREA PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA MÍNIMA DE CADA HABILITAÇÃO
1. Agropecuária	1.200
2. Artes	800
3. Comércio	800
4. Comunicação	800
5. Construção civil	1.200
6. Design	800
7. Geomática	1.000
8. Gestão	800
9. Imagem pessoal	800
10. Indústria	1.200
11. Informática	1.000
12. Lazer e desenvolvimento social	800
13. Meio ambiente	800
14. Mineração	1.200
15. Química	1.200
16. Recursos pesqueiros	1.000
17. Saúde	1.200
18. Telecomunicações	1.200
19. Transportes	800
20. Turismo e hospitalidade	800

Com os advenços do Parecer CNE/CEB Nº 11/2008 e da Resolução deste mesmo órgão nº 3, de 9 de julho de 2008 que, a partir da nova classificação em Eixos Tecnológicos para educação profissional de nível superior, conforme o Parecer CNE/CEB nº 277/2006, muda a organização da oferta também da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, propondo uma organização que, antes fragmentada em vinte áreas profissionais, circule agora em torno de doze eixos, com núcleo politécnico comum e com maior possibilidade de trânsito entre eles.

### **Eixos Tecnológicos:**

- Ambiente, saúde e segurança.
- Apoio escolar.
- Controle e processos industriais.
- Gestão e negócios.
- Hospitalidade e lazer.
- Informação e comunicação.
- Militar; infraestrutura.
- Produção alimentícia.
- Produção cultural e design.
- Produção industrial.
- Recursos naturais.

Essa legislação institui o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), estruturado com base nesses eixos tecnológicos, que reorganizam o quadro de áreas profissionais em vigor e as compreende. Esse catálogo propõe uma racionalização de denominações dos cursos e propõe uma superficial descrição, que contém:

- Atividades do perfil profissional.
- Possibilidades de temas a serem abordados na formação.
- Possibilidades de atuação.
- Infraestrutura recomendada.
- Indicação da carga horária mínima.

Entendemos que o motivo da superficial descrição e a abertura para o surgimento de novas nomenclaturas, previstas em recentes legislações, seja para não ocorrer a mesma “estagnação” e obsolescência do Parecer CFE 45/72.

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Decreto Federal nº 5.154/2004

Tal articulação, entre a Educação de Jovens e Adultos - EJA e a formação inicial e continuada de trabalhadores, sobretudo a última, contribui dando significado ao próprio EJA, criando identidade e autonomia ao curso, podendo inter-relacionar ou interdisciplinar conteúdos profissionalizantes, como formação geral que, por sua vez, pode provocar emancipações valiosas tanto ao mundo do trabalho, adequando-o ao modelo de produção em vigor, quanto à emancipação cidadã, que lhe permitirá lançar um olhar crítico na sociedade em que vive.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Decreto Federal nº 5.154/2004

Há uma discussão que acusa essa iniciativa de um retrocesso à idéia de um curso único integrando o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica, já prevista na revogada Lei 5.692/71. A diferença apresentada são as novas atitudes, como a interdisciplinaridade, a contextualização e até a transdisciplinaridade, que viabilizam uma articulação sem precedente entre a educação para o trabalho e a educação geral.

Essa articulação não obteve sucesso nos tempos da Lei 5.692/71 por não ter um amadurecimento das “novas técnicas” que a viabilizariam, e por ser outro o modelo de gestão da produção que somava para si quase todo o peso da dialética desbalanceada na construção da educação.

O modelo atual de gestão da produção, como sabemos, busca no trabalhador, além das competências técnicas, que são construídas em grande parte por uma boa educação profissional, também as competências ligadas à subjetividade e a intersubjetividade humana. Frequentemente, a última tem sido a mais solicitada na contratação pelas empresas. A formação geral com forte conteúdo cultural e humanista contribui na construção de tais habilidades. Portanto, por uma visão dialética materialista, em que os fatos concretos têm uma determinação maior nas relações sociais, nada mais justo que o modelo de produção em vigor determine a educação que o sirva.

A aprovação pelos representantes do povo brasileiro da LDB reforça a valorização da educação em todos os níveis e modalidades, como instrumento de universalização dos direitos básicos da cidadania e, particularmente, da educação para o trabalho. Assim, uma competência específica, conhecida como “Competência da Laboralidade”, contribui eficientemente para a inserção do estudante no mercado de trabalho. Mesmo que por si só não gere emprego.

A educação profissional foi convocada para contribuir na universalização do direito ao trabalho, aquele cujo exercício permite às pessoas o controle de sua própria subsistência, permitindo-os o reconhecimento e a identidade como seres produtivos. Por meio da profissionalização e da inserção no mercado de trabalho, o sujeito passa a pertencer a uma classe social, cria identidade e conquista o direito de exercer plenamente sua cidadania, inclusive como práxis.

Nosso modo de vida, que é do tipo capitalista, expõe-se ao determinar a articulação e a integração da educação geral e a profissional, legitimada pela legislação, no intuito de conduzir o estudante a uma formação que o permita emancipar-se, pois tal emancipação possibilitará ao estudante maior compreensão de seu próprio modo de vida. Assim, novamente, as contradições do capitalismo podem causar sua superação.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as

diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Decreto Federal nº 5.154/2004

### **2.2.9. Finalidades da Educação: a busca do rompimento com o dualismo ainda presente na educação**

Pelo que foi enunciado no art. 2º da LDB, devemos nos indagar pela finalidade da educação escolar pública – explicitamente focada na cidadania e no trabalho - lembrando que a maioria da população passou ou passará por ela em um momento de sua vida. Não se pode desprezar o fato de que há um potencial ideológico que a escola pública traz consigo. Esse potencial talvez seja a principal “ferramenta” disseminadora de ideologias. Como sabemos que os governos tem sido da classe que detém os meios de produção, qual, então, será a ideologia presente na prática das escolas públicas?

Outra rede de grande importância na educação nacional é a proporcionada pelo sistema “S” (SESC, SESI, SENAI, SENAC), que é uma educação financiada por uma contribuição sobre a folha de pagamento do trabalhador, paga pelo empregador. Trata-se de um encargo que onera o custo com o trabalhador, no entanto, proporciona uma educação, em geral, de uma qualidade considerada melhor que a rede pública, pelo menos no que diz respeito à preparação para o trabalho, caso o critério de análise seja este.

Por outro lado, temos a escola de iniciativa privada, que alega uma educação de preparo para o mercado. Nesse caso, a instrumentalização é declarada, quanto maior o preparo para o mercado de trabalho, melhor.

Nesses três sistemas, encontramos a dualidade entre um ideal de cidadania – igualitário e democrático – e a realidade concreta do trabalho – desigual e organizado economicamente pela distribuição de poder, própria do capitalismo, de modo que a finalidade da educação se apresenta hoje como:

[...] a busca da ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação profissional - característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado e do capital - objetivando a ampliação das oportunidades educacionais, bem como a melhoria da qualidade de ensino, para essa etapa da educação básica. Nesse sentido, cabe compreender o ensino médio na concepção de escola unitária e escola politécnica, para garantir a efetivação do EM integrado, na perspectiva teórico-político-ideológica da escola unitária, conferindo pelo menos materialidade à proposta de integração do Decreto nº 5154/04, como alternativa inicial e instituição plena da escola unitária como meta (MEC - DOCUMENTO FINAL, CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008, ITEM 05, p.17).

A superação desse dualismo encontra atualmente duas propostas, ambas de alguma forma contempladas, não sem contradição, pela atual LDB: a primeira, proveniente do Relatório Jacques Delors, e a segunda, da Escola Unitária de Gramsci. A possibilidade de aparente fusão entre propostas com fundamentos tão distintos parece se fundar na finalidade de “inclusão social”, que se constrói sob a visão de terceira via. Discutiremos a seguir essas três alternativas, finalizando pela proposta de Gramsci, para diferenciá-la das demais.

## **2.3. A Influência do Relatório Jacques Delors**

Há uma intensa relação entre os textos da atual LDB e o denominado “Relatório Jacques Delors”, resultado do trabalho de pesquisa iniciado em 1993 e finalizado em 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), materializado em um documento denominado “Educação para o século XXI, um tesouro a descobrir”, que lançou os quatro pilares da educação para o século XXI.

De acordo com Jacques Delors, a educação requisitada naquele momento poderia ser sintetizada da seguinte maneira:

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p.90).

O ideário orientador da educação proposto pela UNESCO, seguindo as propostas levantadas por Delors das quatro premissas incorporadas como eixos estruturais da educação em nossa sociedade, indica a necessidade de uma formação totalmente vinculada ao mundo do trabalho:

### **2.3.1. Aprender a Conhecer**

Considera-se a importância de uma educação geral, suficientemente ampla, com possibilidade de aprofundamento em determinada área de conhecimento. Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim.

Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para



desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

O aumento dos saberes que permitem compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir.

Aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida. (DELORS, 1998, p 91)

O melhoramento contínuo ou *kaizen*, técnica oriunda no modelo japonês de produção, requisita aos trabalhadores uma percepção crítica apurada, constante atenção na identificação de ações que possam vir a contribuir para reduzir o desperdício, além da constante atualização tecnológica, que obriga uma busca incessante de aprimoramentos, a qual o próprio trabalhador se sente na obrigação de atender. A autonomia e a capacidade de discernir atendem, em primeiro momento, à solução de problemas do cotidiano de produção. Este é o principal objetivo de tal competência, no entanto, um efeito colateral dessa construção é a transferência da autonomia também para outras esferas e relações sociais.

### **2.3.2. Aprender a Fazer**

O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea. (DELORS, 1998, p.93)

A autonomia como competência novamente vem à tona ao se transformar o saber no fazer. Objetiva-se vencer a inércia que tende a deixar as técnicas apenas no mundo do conhecer, o que permite a transformação do conhecer em resultado concreto. Essa competência estimula, especialmente o trabalhador, a encontrar por si só soluções para problemas de seu cotidiano, sobretudo os profissionais.

### 2.3.3. Aprender a Viver

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis (DELORS, 1998, p.100).

O trabalho em grupo e a visão compartilhada dos problemas de produção são situações de uso em quase todas as técnicas de gestão do modelo de produção atual. O “viver junto”, ou “trabalhar junto”, está sintonizado ao atual modo de produção, sendo impossível não relacioná-los.

### 2.3.4. Aprender a Ser

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino.

Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – aprender a conhecer e aprender a fazer – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão.

A partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio.

Um eixo histórico-cultural dimensiona o valor histórico e social dos conhecimentos, tendo em vista o contexto da sociedade em constante mudança e submetendo o currículo a uma verdadeira prova de validade e de relevância social. Um eixo epistemológico reconstrói os procedimentos envolvidos nos processos de conhecimento, assegurando a eficácia desses processos e a abertura para novos conhecimentos. (PCNEM, 2000, p.16)

O discurso a seguir legitima uma instrumentalização da educação para atender nosso modo de produção, não só a educação para o trabalho, mas toda a educação.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus Artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista.

O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias.

Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária, a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, e isso vale tanto para a Base Nacional Comum como para a parte diversificada do currículo e é por essa razão que se dá ênfase neste parecer ao tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho.

Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso, estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras. (PCNEM, 2000, p.79)

A discussão de conhecimentos significativos torna-se fundamental na situação de aprendizagem, uma proposta correta de integração do conhecimento, sendo fundamental não apenas o técnico, mas também o geral. Quanto mais relação o educando encontra no conteúdo com o seu cotidiano, mais interessante torna-se o aprendizado.

Pesquisa recente com jovens de Ensino Médio revelou que estes não vêem nenhuma relação da Química com suas vidas nem com a sociedade, como se o iogurte, os produtos de higiene pessoal e limpeza, os agrotóxicos ou as fibras

sintéticas de suas roupas fossem questões de outra esfera de conhecimento, divorciadas da Química que estudam na escola.

No caso desses jovens, a Química aprendida na escola foi transposta do contexto de sua produção original, sem que pontes tivessem sido feitas para contextos que são próximos e significativos. É provável que, por motivo semelhante, muitas pessoas que estudaram Física na escola não consigam entender como funciona o telefone celular. Ou se desconcertem quando têm de estabelecer a relação entre o tamanho de um ambiente e a potência em “btus” do aparelho de ar-condicionado que estão por adquirir. (PCNEM, 2000, 79)

Concluimos assim que a educação proposta no relatório Jacques Delors é um exemplo de instrumentalização da educação para o sistema econômico vigente. É possível notar que essa proposta de educação requer, dentre outras coisas, uma ênfase no ensino das humanidades, pois elas estão hoje relacionadas às competências necessárias para o próprio desenvolvimento da produção de nosso modo de vida.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (PCNEM, 2000, 11)

As competências necessárias para a vida profissional se aproximam cada vez mais das competências para a vida em homem em sociedade. Essa é uma situação típica, na qual a produção de nosso modo de vida determina a educação. As competências aqui discutidas são as competências de natureza humana, hoje requisitadas pelo modelo de produção, ao qual a educação, de acordo com essa proposta, deve se submeter.

### **CAPITULO III – A ESCOLA UNITARIA**

Antônio Gramsci fundamentou sua visão de mundo na Dialética do Materialismo Histórico. Nas palavras do Professor Marcos Martins (2000): “Marx foi um pensador do século XIX e Gramsci do século XX”. As relações sociais e políticas vêm se tornando mais complexas com o passar do tempo. Para Gramsci, a consolidação da hegemonia passou a ser assegurada não só pelo estado, mas por todas as outras relações sociais, inclusive a escola, que cumpre um papel importante nesta trama, tanto na legitimação da hegemonia quanto na construção da contra-hegemonia.

A hegemonia passou a ser exercida também em nível da tradição, do senso comum, da filosofia, da religião da cultura e da formação das idéias, o que tornou a escola e outros ambientes da sociedade civil seus espaços e instrumentos, que têm sido usados para formar os intelectuais orgânicos, tanto para manter a hegemonia quanto para construir a contra-hegemonia, sendo a escola um dos ambientes mais promissores.

Reside nessas construções subjetivas e intersubjetivas, promovidas no âmbito da sociedade civil, a arma, tanto para a consolidação da hegemonia quanto para a construção da contra-hegemonia. É possível notar que mesmo estando na esfera do pensamento, da subjetividade, a determinação destes, em última instância, continua sendo o modo de produção de nossa vida concreta.

Gramsci acreditava que a luta contra a hegemonia da classe condutora também estava no nível intersubjetivo, sobretudo com o desenvolvimento das forças produtivas do século XX, ou seja, da cultura e das ideologias, embora as relações econômicas de tipo capitalista as utilizassem como ferramentas de consolidação e manutenção da hegemonia.

Portanto, continua sendo uma visão materialista, pois só transfere o campo de batalha contra a hegemonia, dos espaços políticos para os espaços da sociedade civil, dentre eles, a escola.

### 3.1. A Proposta de Gramsci em Favor da Escola Unitária

Não se deve confundir aqui a proposta de educação em vigor, com a da Escola Unitária de Gramsci. A educação atual, prevista pela LDB 9.394/96, e a educação profissional articulada, sugerida pelo decreto federal nº 5.154/04, são determinações do nosso modo de produção material, cujo primeiro objetivo é a inclusão em um sistema econômico de tipo capitalista. Por outro lado, a Escola Unitária de Gramsci propunha, em primeiro momento, a superação desse sistema econômico, fomentando a contra-hegemonia.

Para Gramsci, uma escola dual, claramente separada com suas propostas pedagógicas alinhadas com apenas um grupo social específico, é uma das causas da reprodução da dualidade também existente na sociedade.

A escola unitária, proposta por ele, seria um instrumento fundamental na “quebra” da “trama reprodutivista”. Gramsci acreditava que tal escola apenas precisaria ser única a todos os grupos sociais, destinada à preparação para o trabalho, diretivo ou instrumental, mas com uma proposta pedagógica única. Não seria uma escola destinada à reeducação da classe subalterna ou sua mobilização, mas uma escola com um único olhar para todos. Para ele, com o tempo, seria construída a superação da dualidade social histórica existente.

Falar em desbalanceamento da dialética descaracteriza seu próprio conceito, tão importante e presente na construção histórica de nossa sociedade, apesar da disputa pela condução dessa sociedade que, de acordo com Marx e Engels, ocorre desde o seu surgimento. Em uma sociedade de tipo capitalista as relações econômicas determinam as outras relações sociais, que, por sua vez, também determinam as relações econômicas. Por meio desse ciclo de inter-determinações, constrói-se a vida nesse tipo de sociedade ao longo da história.

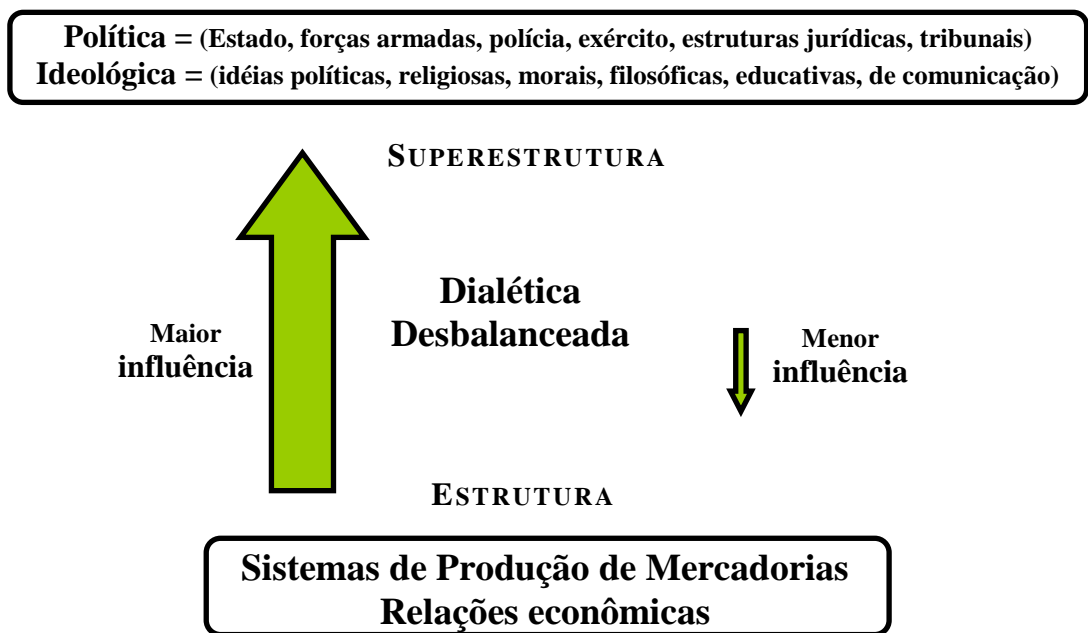
A dialética, como processo fundamental nessa construção, não é balanceada, as relações econômicas influenciam com maior força as outras relações sociais. A lógica de tal modelo de sociedade deposita maior e crescente poder na parte que possui o controle da produção material. Portanto, a oposição a ser oferecida pela outra parte fica diminuída e decrescente.

O resultado desta dialética não é apenas uma reprodução das desigualdades sociais oriundas da lógica deste sistema econômico, mas uma intensificação.

**Visão de Mundo  
Materialismo Histórico e Dialético**

**Figura 9 - Visão de Mundo**

Fonte: Marx e Engels (1986)



Em vários momentos, a LDB, a legislação complementar e os pareceres oficiais sugerem uma forte aproximação com a visão de Gramsci, desde os primeiros artigos da LDB, que, como vimos, aproximam sociedade, vida e trabalho.

Não há dúvida de que a nova LDB abriu possibilidades importantes para a educação como elemento de transformação da sociedade. A integração entre educação geral e ensino profissional proposta nos remete, pelo menos inicialmente, ao tão sonhado modelo de educação unitária de Antonio Gramsci. Isto, mesmo que ainda sua motivação parta de um modelo de produção do tipo capitalista, com possibilidades de articulação real do conhecimento geral e do profissional, permitindo autonomia ao trabalhador, não só no mundo do

trabalho, mas também no mundo social como um todo e mesmo porque o mundo do trabalho e o mundo social guardam hoje relações íntimas, provavelmente mais do que em qualquer outra época.

O PCNEM reflete essa mesma visão unitária ao propor que:

Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária, a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, e isso vale tanto para a Base Nacional Comum como para a parte diversificada do currículo e é por essa razão que se dá ênfase neste parecer ao tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho. Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso, estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras. (PCNEM, 2000, p.8).

Contudo, a prática da educação se realiza em uma disputa desbalanceada, na qual o modelo de produção determina, em maior grau, não só a educação como todas as relações sociais. A reciprocidade dialética, nessa situação, não acontece em pesos iguais, prevê uma reprodução pura e simples das desigualdades deste modo de vida. A prática revela uma indesejável economicidade: o predomínio dos resultados econômicos imediatos ante as políticas sociais.

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para



o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (PCNEM, 2000, p 12)

Neste momento, a proposta de educação está se apropriando de um conceito que remete à Escola Unitária. Entretanto, a LDB é proposta por um sistema econômico capitalista, opondo-se integralmente ao sistema econômico proposto por Marx e, conseqüentemente, por Gramsci. Houve então uma apropriação indébita do conceito de educação proposta por Gramsci.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar – média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1991, p 136)

Aproveita-se do conceito de Escola Unitária, Gramsciana, traduzida num contexto “mercadológico” buscando uma práxis transformadora apenas na conjuntura, do sistema econômico, cuja principal função é a inclusão em um ambiente produtivo.

Prega-se também uma atuação “socialmente correta”, expressa por uma cidadania limitada, unilateral reprodutora, buscando uma satisfação pessoal no agir em prol de soluções para situações pontuais, materializada especialmente pelo terceiro setor, no entanto, cobrado de todos.

Parece ter sido esquecido que a cidadania proposta por Gramsci tinha um alcance mais amplo do que o exposto acima, propunha uma práxis estrutural, que se concentraria na superação do sistema econômico como um todo, ou seja, teria como primeiro objetivo a superação do modo de vida capitalista.

Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício da cidadania. Desde logo, é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem

privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, mas a vida pessoal, o cotidiano e a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde também. (PCNEM, 2000, p 80)

A contaminação de todo o currículo, na direção da “cidadania”, conduz ao ideário do terceiro setor, em uma tentativa de transferir, pelo menos em parte, as responsabilidades de ações sociais ligadas ao assistencialismo a entidades próximas ou originadas na comunidade. Em primeiro momento, poderíamos classificar tais ações como “Práxis Conjunturais”.

As ações de cidadania aqui levantadas (as práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, mas a vida pessoal, o cotidiano e a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde) também são necessárias e solicitadas pelo modelo de produção atual (relações econômicas). Veja como o modo de vida concreto influencia a sociedade mesmo em suas questões mais subjetivas:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (PCNEM, 2000, p 10)

### 3.2. A inclusão Social, a Educação para o Trabalho e a Influência da “terceira via”

Para a consecução de seus ideais, a ação educativa do “terceiro setor” tem se traduzido, em muitos casos, em “educação para o trabalho”. Várias organizações estão desenvolvendo ações, por si ou mesmo em parceria com a comunidade, com empresas ou com o Estado – e aqui há muitas escolas envolvidas -, cujo objetivo é treinar os indivíduos para o trabalho, mormente o de tipo “flexível”, que é hoje a sua forma hegemônica. (GROPPO e MARTINS, 2007, p.110)

Neste momento, a intenção é evidenciar a exclusão social causada pela falta de emprego, sem deixar de mencionar outros fatores também causadores de exclusão. Entretanto, o contexto deste trabalho não nos permite tratá-los com a devida e merecida atenção. Algumas questões, como a deficiência física e a condição religiosa, talvez venham à superfície deste trabalho, no entanto, é preciso reiterar que a importância merecida por eles pode ser prejudicada pelo contexto.

Consideramos duas classes sociais: a condutora, que detêm os meios de produção e a conduzida, que não os detém. Evidentemente, outros agrupamentos poderiam acontecer, especialmente dentro da classe conduzida, como tem sido incentivado ultimamente.

Entendemos que o incentivo à divisão em grupos sociais com identidades próprias e bem definidas, por um lado, é bem interessante e legítimo, dando força a esses grupos em suas reivindicações de participação mais ativa na sociedade. Por outro lado, essa divisão diminui a unidade da classe, ficando aqui a impressão de mais uma instrumentalização para perpetuar o *statu quo*.

A sociedade, pela sua construção histórica, está repleta de episódios em que a instrumentalização, com a ajuda de seus diversos “aparelhos ideológicos”, utiliza-se de uma situação legítima, reivindicando mudanças conjunturais, desviando a atenção da real situação estrutural.

A inclusão social nos remete ao resgate de uma espécie de socialismo utópico, agindo no imediatismo conjuntural do capitalismo, tentando resolver as

consequências de uma exploração histórica da classe conduzida, legitimada por uma ideia liberal. A proposta é manter a estrutura econômica de produção (que inclui comércio e serviços), corrigindo o resíduo gerado pela exploração ou, pelo menos, dando-se a impressão disso.

Uma pergunta nos surge espontaneamente: isso não seria uma das funções do Estado? Sentimos um quase consenso: “mas cada um deve fazer sua parte”, como comprovam os dados da pesquisa que realizamos, na opinião das pessoas entrevistadas. O dinheiro arrecadado com impostos deveria ser voltado à população para resolver os problemas sociais gerados pela produção de nosso modo de vida. O maior problema são os gastos públicos, que, se aumentados, oneram ainda mais a produção pelos impostos. Surge, então, uma tentativa para solucionar o problema, embasada na ideia da terceira via do sociólogo britânico Anthony Giddens (1938-atual), que transfere ao “cidadão” a responsabilidade de corrigir as injustiças criadas pelo modo de produção de nossa vida.

A Terceira Via atual parece uma suposta alternativa e ao mesmo tempo uma combinação de elementos do Neoliberalismo e da Social-Democracia, que um dia já foi proposta ela mesma como Terceira Via.

(...) Isso coloca em funcionamento uma série de iniciativas estatais e não estatais capazes de reproduzir as relações sociais capitalistas, tornando as classes subalternas um conjunto de indivíduos identificados economicamente e também pela submissão que vivenciam. Entre essas iniciativas encontram-se as do “terceiro setor”, pois seus empreendimentos procuram garantir o “bom” funcionamento do sistema de vida, forjando nas classes subalternas um padrão de comportamento ético-político adequado à lógica econômica vigente, incorporando-se a ela e retroalimentando-a. (GROPPO e MARTINS, 2007, p 95)

As Organizações Não Governamentais (ONG) são agentes sociais que supostamente surgem na sociedade civil, com recursos que podem vir do estado ou da iniciativa privada, com finalidades públicas. A ONG é uma tentativa de resolver uma situação conjuntural imediata do sistema econômico, não incidindo sobre sua estrutura e transferindo a responsabilidade do Estado para a sociedade civil, cuja função é o enfrentamento do resíduo causado pelo sistema econômico capitalista.

### Quadro 3 – Os Setores, Iniciativas e Finalidades

Fonte: Fernandes 1994

SETOR	INICIATIVA	FINALIDADE	DENOMINAÇÃO
Primeiro	Pública	Pública	Estado
Segundo	Privado	Privado	Mercado
Terceiro	Privado	Pública	ONG

A educação profissionalizante é uma das atividades propostas com maior frequência pelas ONGs. Parece uma iniciativa acertada, especialmente quando tratamos dos jovens cuja vulnerabilidade ainda é maior, dentre outras coisas, ao desemprego. Como podemos notar nas estatísticas do desemprego das principais regiões do país.

### 3.3. O desemprego nas principais regiões metropolitanas

Estatísticas de desemprego nas principais regiões metropolitanas do país, elaboradas pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), mostram dados significativos, que apontam para a dificuldade de ingresso no mundo do trabalho por parte dos jovens: 45,5% dos desempregados das seis maiores regiões metropolitanas do Brasil têm entre 16 e 24 anos. (DIEESE, 2006)

Ano após ano, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) insiste também na necessidade de reduzir o desemprego entre os jovens que têm entre 15 e 24 anos o segmento da população que mais se vê afetado pelo desemprego.

Concretamente, a organização calcula que 86,3 milhões de jovens que querem e podem trabalhar não encontram emprego, o que representa em torno de 44% de todos os desempregados do mundo em 2006.

**Quadro 4 – Taxa de Desemprego em São Paulo**

Fonte: DIEESE (2007)

Período	Taxa de desemprego total (em % da PEA), segundo idade				
	São Paulo				
	Total	10 - 17 anos	18 - 24 anos	25 - 39 anos	40 anos e mais
jan/07	14,4	46,5	22,1	12,1	8,6
fev/07	15,3	48,6	24,4	13,1	8,6
mar/07	15,9	50,7	25,6	13,5	8,9
abr/07	16,3	50,0	27,6	13,4	8,9
mai/07	15,5	45,4	26,2	13,0	8,7
jun/07	14,9	45,4	25,2	12,6	7,8
jul/07	15,0	47,1	24,9	12,3	8,1
ago/07	15,0	49,4	24,6	12,3	8,1
set/07	15,1	44,9	24,9	12,5	8,7
out/07	14,4	42,9	24,2	11,9	8,3
nov/07	14,2	44,6	24,0	11,7	8,0
dez/07	13,5	46,9	22,3	11,2	7,4
<b>Media anual</b>	<b>14,96</b>	<b>46,87</b>	<b>24,67</b>	<b>12,47</b>	<b>8,34</b>

**Quadro 5 – Taxa de Desemprego em Salvador**

Fonte: DIEESE (2007)

Período	Taxa de desemprego total (em % da PEA), segundo idade				
	Salvador				
	Total	10 - 17 anos	18 - 24 anos	25 - 39 anos	40 anos e mais
jan/07	22,1	50,0	38,6	19,7	12,0
fev/07	22,3	49,6	38,7	20,4	11,7
mar/07	22,9	49,1	39,9	21,1	11,9
abr/07	23,4	44,5	39,5	22,2	12,5
mai/07	22,5	49,8	39,0	20,7	12,3
jun/07	22,0	50,2	38,4	20,5	11,6
jul/07	21,5	50,2	37,9	20,2	11,1
ago/07	21,8	47,3	37,4	20,9	11,6
set/07	21,7	50,9	36,7	20,7	12,0
out/07	21,5	51,4	37,7	20,4	11,0
nov/07	20,5	50,3	36,3	19,5	9,9
dez/07	20,3	45,9	36,3	18,9	9,7
<b>Média anual</b>	<b>21,88</b>	<b>49,10</b>	<b>38,03</b>	<b>20,43</b>	<b>11,44</b>

### Quadro 6 – Taxa de Desemprego em Recife

Fonte: DIEESE (2007)

Período	Taxa de desemprego total (em % da PEA), segundo idade				
	Recife				
	Total	10 - 17 anos	18 - 24 anos	25 - 39 anos	40 anos e mais
jan/07	20,7	50,0	39,1	18,7	9,5
fev/07	20,4	49,6	39,3	18,5	9,2
mar/07	21,1	49,1	39,6	20,1	9,9
abr/07	20,7	44,5	38,7	20,3	9,6
mai/07	21,1	49,8	39,2	20,9	10,1
jun/07	20,5	50,2	38,0	20,1	10,1
jul/07	20,3	50,2	37,8	19,9	9,8
ago/07	19,5	47,3	37,3	19,0	9,1
set/07	19,2	50,9	37,8	18,8	8,4
out/07	18,8	51,4	37,6	17,7	8,3
nov/07	18,0	50,3	35,4	17,0	8,2
dez/07	17,9	45,9	35,1	16,9	8,0
<b>Média anual</b>	<b>19,85</b>	<b>49,10</b>	<b>37,91</b>	<b>18,99</b>	<b>9,18</b>

### Quadro 7 – Taxa de Desemprego em Porto Alegre

Fonte: DIEESE (2007)

Período	Taxa de desemprego total (em % da PEA), segundo idade				
	Porto Alegre				
	Total	10 - 17 anos	18 - 24 anos	25 - 39 anos	40 anos e mais
jan/07	12,2	36,9	21,3	11,0	7,1
fev/07	12,3	34,8	21,1	11,4	7,3
mar/07	12,9	42,5	22,0	11,5	7,8
abr/07	13,6	47,7	23,8	12,1	8,0
mai/07	14,1	47,5	24,5	12,6	8,2
jun/07	14,4	45,8	25,1	13,2	8,0
jul/07	13,8	43,2	23,4	13,1	7,6
ago/07	13,4	43,9	23,4	12,8	7,1
set/07	12,8	40,0	22,8	12,7	6,3
out/07	12,4	42,4	22,0	11,8	6,3
nov/07	11,9	42,9	21,8	10,5	6,1
dez/07	11,3	40,9	20,3	9,6	6,3
<b>Média anual</b>	<b>12,93</b>	<b>42,38</b>	<b>22,63</b>	<b>11,86</b>	<b>7,18</b>

**Quadro 8 – Taxa de Desemprego no Distrito Federal**

Fonte: DIEESE (2007)

Período	Taxa de desemprego total (em % da PEA), segundo idade				
	Distrito Federal				
	Total	10 - 17 anos	18 - 24 anos	25 - 39 anos	40 anos e mais
jan/07	17,6	62,9	30,2	14,3	8,9
fev/07	17,9	61,9	30,7	14,3	9,0
mar/07	18,9	63,0	32,3	15,4	9,2
abr/07	19,0	63,8	33,4	15,3	9,0
mai/07	18,4	64,9	32,2	14,9	7,8
jun/07	18,1	64,2	32,1	14,4	7,6
jul/07	17,7	62,5	31,3	14,3	7,6
ago/07	18,1	61,9	31,4	15,1	8,0
set/07	17,3	60,6	31,0	14,3	7,5
out/07	17,1	62,4	30,7	14,1	7,0
nov/07	16,6	65,2	29,4	13,2	7,1
dez/07	16,5	65,8	28,2	13,4	7,1
<b>Média anual</b>	<b>17,77</b>	<b>63,26</b>	<b>31,08</b>	<b>14,42</b>	<b>7,98</b>

**Quadro 9 – Taxa de Desemprego em Belo Horizonte**

Fonte: DIEESE (2007)

Período	Taxa de desemprego total (em % da PEA), segundo idade				
	Belo Horizonte				
	Total	10 - 17 anos	18 - 24 anos	25 - 39 anos	40 anos e mais
jan/07	12,0	43,9	21,2	9,9	5,8
fev/07	12,9	47,8	22,2	10,7	6,2
mar/07	13,8	49,0	25,1	11,1	6,2
abr/07	13,5	52,6	23,9	11,2	5,4
mai/07	13,2	50,6	24,1	10,8	5,7
jun/07	12,7	49,1	21,4	11,1	6,1
jul/07	12,3	43,7	21,3	10,4	6,2
ago/07	11,8	44,3	20,7	10,0	5,7
set/07	11,4	43,9	21,1	9,0	5,3
out/07	11,5	48,0	20,1	8,9	5,6
nov/07	11,1	48,2	19,1	8,4	5,5
dez/07	11,0	47,2	18,8	8,8	5,2
<b>Média anual</b>	<b>12,27</b>	<b>47,36</b>	<b>21,58</b>	<b>10,03</b>	<b>5,74</b>



**Quadro 10 – Média da Taxa Anual de Desemprego das seis regiões**

Fonte: DIEESE (2007)

	Total	10 - 17 anos	18 - 24 anos	25 - 39 anos	40 anos e mais
<b>Média Anual nas 06 regiões</b>	<b>16,61</b>	<b>49,68</b>	<b>29,32</b>	<b>14,70</b>	<b>8,31</b>

Outro problema que persiste no mercado de trabalho em todo o mundo são as desigualdades de condições entre homens e mulheres. O relatório revelou que 74% dos jovens com mais de 15 anos estão trabalhando, enquanto, dentre as mulheres nesta faixa etária, o número é de 49,6%. (IBGE, 2002)

Dentre os jovens de 15 a 17 anos, 60,9% apenas estudam; 21,4% estudam e trabalham e 7,7% somente trabalham. Os números se alteram quando se trata dos jovens de 18 a 24 anos: 30,4% dedicam-se integralmente aos estudos; 31,3% trabalham e estudam; e 26,9% são exclusivamente trabalhadores. (IBGE, 2002)

Os jovens representam 44% do total de desempregados no mundo, apesar de serem apenas 25% das pessoas em idade para trabalhar. (OIT, 2006).

Podemos levantar, assim, a hipótese de que se trata de uma situação criada propositadamente pelo modelo econômico, deixando de lado uma parte da força de trabalho como contingência, um “banco de reserva” regulatório do custo de produção.

Sua função principal, além de favorecer nos valores do assalariamento, é despejar no excluído a culpa de ele estar em tal situação, que o priva dos direitos civis, como moradia, educação, saúde, lazer e trabalho.

Essa regulação permite à classe detentora dos meios de produção desvalorizar e se apropriar da força do trabalho, principal “arma” do trabalhador na luta de classes. Mostra como se dá a “inclusão social”, age na conjuntura

imediate do sistema econômico, legitimando-o e reproduzindo-o. Assim, a estrutura que se construiu historicamente não é alterada.

A exclusão social é um sintoma de nosso próprio modo de vida. Tem-se tentado classificá-la como algo parecido com um desajuste administrativo, que pode ser corrigido por intermédio de ações pontuais de inserção em nosso sistema de produção. A “inclusão social” é tida como a solução, mas se torna antagônica à lógica do modo de produzir nossa vida.

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. Objetivo da Pesquisa

Uma pesquisa foi realizada junto aos docentes da educação profissional técnica de nível médio, em uma escola de administração privada, com o objetivo de identificar o sentimento sobre conceitos importante para a sociedade como educação, trabalho e cidadania.

Apresentamos o questionário utilizado que contou com a participação de 50 docentes com formação superior e que atuaram ou atuam também no setor produtivo, responder ao questionário foi facultativo e os professores não precisaram se identificar. A aplicação dos respectivos questionários foi pela coordenadoria pedagógica. (vide anexo I).

### 4.2. Discussão do Resultado da Pesquisa

Com relação à **primeira pergunta**, ao serem questionados sobre o conceito de trabalho, ao responderem não o conceituaram, e sim atrelaram o trabalho ao sustento ou a realização pessoal.

- ✓ 47% relacionaram-no aos dois, dando ênfase à realização pessoal.
- ✓ 53% relacionaram-nos aos dois, mas dando ênfase ao sustento.

A **segunda pergunta** pedia um conceito de cidadania e, nesta análise, duas possibilidades foram propostas as quais classificamos: - de um lado as respostas ligadas a direitos e deveres do sujeito e inserção social apenas, e - de outro, além de direitos, deveres e inserção social, também mudanças sociais, incluindo participações políticas.

- ✓ 74% relacionaram cidadania apenas com direitos, deveres e inserção social.
- ✓ 26% relacionaram a inserção social, direitos e deveres, mas também ações políticas objetivando mudança social.

Estas duas primeiras respostas traduzem-se nas idéias liberais junto aos conceitos de trabalho e consensualizado pelos pesquisados.

Outra observação é a proximidade mais com os ideais da terceira via do que aos de Gramsci com relação à cidadania.

A **terceira pergunta** questiona o sentimento do professor quanto à motivação do aluno em fazer um curso profissionalizante, dando opção de escolha entre as seguintes respostas:

- ✓ 82% - Se tornar atraente para o mercado de trabalho.
- ✓ 0% - Por sugestão de outra pessoa, incluindo familiares.
- ✓ 14% - Conquistar independência financeira.
- ✓ 5% - Outros /Todas as alternativas\_\_\_\_\_.

A **quarta pergunta** busca uma percepção de qual finalidade para a educação escolar o professor se identifica.

- ✓ 19% - Preparar para o Trabalho.
- ✓ 14% - Preparar para o convívio social e cultural.
- ✓ 38% - Preparar para a cidadania, incluindo intervenções políticas.
- ✓ 29% - Outros \_\_\_\_\_

Veja que estas duas últimas perguntas nos mostram a dualidade ainda existente na educação escolar, entendendo que a educação para o trabalho prepara unicamente para o sucesso profissional e a independência financeira, e a outra educação, escolar geral, tem como objetivos atingir outras ideias como cidadania e intervenções políticas, ou seja, conduzir a sociedade.

Pelo menos na percepção destes investigados, a escola unitária ainda não é uma realidade.

A **quinta e última pergunta**, procura identificar nos pesquisados até que ponto a ideologia liberal protestante contamina sua noção de trabalho.

100% dos professores pesquisados concordaram com a afirmação que “o trabalho dignifica o homem”, sempre na condição de o trabalho ser uma ferramenta poderosa de inclusão social, mesmo em uma situação de grande desemprego como a atual, em que não há tolerância e é preciso trabalhar para se tornar digno.

Fica evidente que esta ideia se tornou senso comum; sendo assim, o trabalho como fomentador do capitalismo é uma ideologia disseminada por todos os pesquisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, pela sua abrangência, torna-se uma das principais “ferramentas” na trama ideológica, criadora da identidade das classes. Entendendo a sociedade como de classes sociais distintas, é de se esperar termos mais de uma educação, cada educação se identificando com suas finalidades destinadas às classes as quais se identificam.

Percebe-se na educação atual e também nos educadores uma fragmentação do conhecimento. O alcance da “visão” dos atores dessa educação, muitas vezes limita-se ao seu cotidiano, especialmente quando se trata da educação para o trabalho.

O educador para o trabalho, em sua maioria, origina-se no próprio mundo do trabalho, sua formação empírica e acadêmica tende apenas ao tecnicismo. Assim, a necessidade de uma complementação acadêmica nas ciências humanas, torna-se importante para que ele não caia no reprodutivismo alienante do formador de mão de obra apenas.

Sob a perspectiva do materialismo histórico, a construção dos modelos de gestão da produção de mercadorias, sempre evoluindo na direção de uma lógica cujo princípio é obter o máximo com o mínimo de consumo de recurso, começou a ganhar força com a revolução industrial, passando pela administração científica do trabalho e chegando ao toyotismo. A força oriunda deste processo foi e é determinante na dialética da construção histórica da sociedade.

A necessidade de competências ligadas às humanidades do modelo toyotista de produção, diminuem a especificidade das relações sociais do mundo do trabalho, aproximando as relações de trabalho às outras relações sociais do cotidiano.

Em um modelo de produção de mercadorias de tipo capitalista, o trabalho tem uma propriedade única, a de reprodução do capital. Se dividirmos o modo de produção capitalista em matéria prima, meios de produção e trabalho, apenas este último realmente gera valor. Dentre estes três elementos, a falta da matéria prima ou do trabalho “vivo”, desencadearia um colapso neste modo de produção. Entendemos que os meios de produção em última instância

poderiam ser substituídos pelo trabalho “vivo”, como já foi no passado com a produção artesanal. Então apenas o trabalho e a matéria prima são, de fato, imprescindíveis ao sistema de produção, lembrando que matéria prima é recurso natural.

Os modelos de gestão da produção de tipo capitalista evoluem para se tornarem mais eficazes, sempre na direção de se produzir mais com o mínimo de consumo de recursos, a lógica destes modelos é a própria lógica do capitalismo, os modelos se renovam adaptando-se a fim de superar as crises que os acomete, como o próprio capitalismo. Após a observação de Adam Smith, a divisão do trabalho nunca mais deixou os modelos de gestão da produção, o racionalismo “científico” também os acompanha desde que Taylor os definiu, mesmo as “técnicas” do toyotismo só se tornaram possíveis após o racionalismo de Taylor, e o trabalho continuou a ser dividido. Portanto, uma semelhança é notória nestes modelos. Pequenas diferenças os tornam mais eficazes, mas sempre um se apoiou historicamente no outro, há sem dúvida mais semelhanças que diferenças entre eles. Certamente estaríamos produzindo como na idade média se não fosse a lógica do capitalismo.

Sendo o trabalho “vivo” o principal reproduzidor do capital e as habilidades necessárias a execução deste trabalho não serem inatas, a educação para o trabalho sempre nos acompanhou. Na sociedade de classes de tipo capitalista uma classe possui condição de deter todos os meios de produção de mercadorias, por exemplo: matéria prima, maquinários e insumos, etc. Mesmo não possuindo o trabalho, pode-se comprá-lo de quem tem a capacidade de executá-lo. Esta capacidade de executar o trabalho, como já dissemos não é inata, portanto precisa ser ensinada e aprendida. Neste tipo de sociedade a educação tenderá a se dividir, uma destinada a construir capacidade de realizar o trabalho e outra destinada a formar o condutor de todo o modo de produção.

Então vemos que a dualidade existente na educação explica-se pela própria existência de nosso modo de produção atual.

Como a educação para o trabalho é determinada pelos modelos de produção em vigor, a reivindicação de competências ligadas às humanidades pelo toyotismo, possibilitou a aproximação da educação para o trabalho com a escola unitária proposta pelo italiano Antônio Gramsci, já que para este modelo

de produção não bastam competências puramente técnicas. Foi necessário então, acrescentar-se à formação do trabalhador competências ligadas às humanidades, e conseqüentemente temas como cultura, cidadania, meio ambiente, filosofia, sociologia, também ganharam importância na educação profissional.

A legislação federal começando pela LDBEN 9.394/96 e posteriormente pelo Decreto Federal 5.154/2004 possibilitou à educação oficial para o trabalho uma integração entre o ensino técnico e o ensino regular e propedêutico. Idéia parecida já foi proposta pela Lei Federal nº 5.692/71 e pelo parecer CFE 45/72. No entanto, o alcance desta idéia naquela época não obteve o sucesso esperado, mesmo porque o modelo de gestão da produção usado era outro, a produção no Brasil era regida pelo taylorismo.

Esta possibilidade de integração oferecida pela legislação atual, abre a possibilidade da educação profissional atender as reivindicações do modelo de produção atual baseado no toyotismo. Construindo dessa forma, tanto as competências técnicas como as ligadas às humanidades.

A educação oficial tenta utilizar-se do modelo da escola unitária de Gramsci, esquecendo que Antônio Gramsci foi um dos principais pensadores marxistas do século XX. No entanto, apropria-se de alguns de seus conceitos e deixa de lado outros, especialmente os ligados à cidadania. Não podemos esquecer que para Gramsci o principal objetivo da educação era criar condição para que o modo de produção capitalista fosse suplantado. Provavelmente seja impossível conciliarmos uma escola unitária nos moldes das idéias de Gramsci com um sistema econômico liberal de tipo capitalista. O que há então é uma tentativa de se apropriar das idéias sobre educação de Gramsci, aplicando-as em um modelo econômico oposto às finalidades dela.

Um dilema aqui se instala impiedosamente à classe condutora da sociedade. Trazer a tona idéias educacionais tão revolucionárias, como as de Gramsci, ajudar o trabalhador a construir também competências ligadas às humanidades pode dar condições ao trabalhador ir além de seu cotidiano produtivo, e entender a necessidade da superação do modo de produção capitalista.

Nas palavras de Marx, a lógica do capitalismo cria o germe para sua superação.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. O desenho multifacetado do trabalho hoje e sua nova morfologia. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 69, p. 107-120, 2001.

ARANHA, Maria L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BONIS, Daniel F. de. **Introdução ao Estudo da Administração**. São Paulo: Pioneira, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: UC, 1970.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Brasília. Publicado no DOU de 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208**. 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. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 05 de outubro de 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio. PCNEM**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. MEC - **DOCUMENTO FINAL, CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, 2008, ITEM 05.

CARMO, P.S. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra. 1999, Vol. I.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**, São Paulo: Makron Books, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DE MASI, Domenico (Org.). **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Senac, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

**DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1983.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. 2006. Disponível em <http://www.dieese.org.br> Acesso em 12 abr 2010

**FOTOGRAFIAS**. Disponíveis em <http://pt.wikipedia.org> Acesso em 13 out 2009.

FERNANDES, Rubem César. Privado porém Público: **O Terceiro Setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994.

GOLDMANN, L. A Reificação: In: **Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, n.16, 1967.

GOLDRATTT, Eliyahu M. **A Meta: um processo de melhoria continua**. Tradução de Thomas Cobertt Neto. São Paulo: Nobrl, 1984.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1991.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. 2ª ed. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2007.

HUNTER, James C. **O Monge e o Executivo: uma história sobre a essência da liderança**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2002. Disponível em <http://www.ibge.gov.br> Acesso em 22 set 2009.

KONDER, Leandro A **Construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC (2000).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Coleção a obra-prima de cada autor. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1986. p.11-102. v.I.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**, São Paulo, Atlas, 1997.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Revista Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

MÜLLER, Meire T. A Lousa e o Torno – o SENAI e a Educação Profissionalizante do Brasil. **V Jornada do HISTEDBR**. Instituições Escolares Brasileiras: História, Historiografia e Práticas GT 4 - Educação Profissional. Sorocaba, 9 a 12 de maio de 2005.

OIT. Organização Internacional do Trabalho, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html) Acesso em 23 ago 2009.

\_\_\_\_\_. . O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SOUSA, Francisco A. de. **Instituições que educam: espaços e tempos escolares 2007**. Texto que compõem a Tese (Doutorado). História da Educação. São Paulo: PUCSP, 2006

SILVA, Felipe Luiz Gomes e. **Gestão da subjetividade e novas formas de trabalho: velhos dilemas e novos desafios.** In revista Espaço Acadêmico nº 56, jan/2006

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO - Relatório Jacques Delors, resultado do trabalho de pesquisa iniciado em 1993 e finalizado em 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação um Tesouro a Descobrir**, Editora Cortez, 1998.

VIEIRA, S. L. e FREITAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2003. p. 85-102

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1981.

## Anexo I

### Modelo do Questionário Aplicado

#### PESQUISA EDUCACIONAL PROFESSOR – ENSINO TÉCNICO

Obrigado por participar desta pesquisa, que tem como objetivo identificar o sentimento sobre conceitos importante para a sociedade como: educação, trabalho e cidadania.

1) O que é trabalho para você?

---

---

---

2) O que é cidadania para você?

---

---

---

3) O que você acha que motiva o aluno a fazer um curso profissionalizante?

- Se tornar atraente para o mercado de trabalho.
- Por sugestão de outra pessoa, incluindo familiares.
- Conquistar independência financeira.
- Outros \_\_\_\_\_

4) Qual finalidade da educação escolar que para você é mais adequada?

- Preparar para o Trabalho.
- Preparar para o convívio social e cultural.
- Preparar para a cidadania, incluindo intervenções políticas.
- Outros \_\_\_\_\_

5) Concorda com esta frase? Comente. **“O trabalho dignifica o homem”**

---

---

---

---

**OBRIGADO.**