

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE

**PARANAVÁI
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Dissertação apresentada por LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. RENAN BANDEIRANTE ARAÚJO.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I96e Iwasse, Lilian Fávaro Alegrâncio

Educação e trabalho: políticas públicas de ensino e formação de professores no Brasil. __ Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse. __Paranavaí, 2018. 148 f.

Orientador: Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo. Dissertação de (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná, Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar. 2018.

1. Trabalho e Educação. 2. Planos Nacionais de Educação. 3. Educação Pública Ampliada I. Renan Bandeirante Araújo. II. Universidade Estadual do Paraná, Centro de ciências humanas e da educação Programa de Pós-Graduação em ensino. V. Título.

CDD 23.ed. 370

Bibliotecária responsável – Dalva Oliveira Cabral CRB 9/1656

LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo (Orientador) – UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM - Maringá

Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes – UNESPAR

Data de Aprovação

___/___/_____

Dedico este trabalho
a Deus,
por ser minha proteção e meu sustento
nos momentos mais difíceis,
e aos meus filhos,
Hugo e Luan
por serem o motivo de nunca desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter oportunizado a experiência dessa pesquisa em minha vida e por todas as pessoas que Ele colocou em meu caminho para tornar esse sonho possível.

Ao Professor Renan Bandeirante Araújo, por ter aceito a orientação desta pesquisa ajudando-me a compreender os problemas que permeiam a escola, motivando-me a progredir nessa caminhada.

Ao meu esposo Tomio e meus filhos, por sempre me apoiarem na busca deste sonho, por compreenderem minhas ausências e fortalecerem-me nos momentos de desânimo.

À minha mãe Ana, que, com seu jeito simples de ser e com seu pouco conhecimento, nunca desistiu de seus sonhos, sempre me ensinou que aprender é o melhor caminho; por ser meu alicerce e exemplo de vida e nunca ter me abandonado, principalmente nos momentos mais difíceis.

Às minhas irmãs, Lidiana e Ligiane; ao meu cunhado, Ederson; aos meus sobrinhos, Matheus, Gabriel e Fábio; e à minha sobrinha princesa, Rafaela, por, de alguma maneira, ajudarem-me e motivarem-me a percorrer esta caminhada.

Aos amigos que não são muitos, mas raros e valiosos, por contribuírem para a realização desta pesquisa com materiais, coletas de dados, pesquisa das fontes e com muitas conversas: Elisângela Gatti Rigueti, Jakeline Plácido Marcon, João Paulo Passos Santos, Natalina Souza Uemura, Rosimara Albuquerque Mello, Rozana Salvaterra Izídio, Silvani Aparecida Crivelaro, Valquíria Kondraski e, em especial, aos amigos e aos companheiros neste percurso, Emerson Pereira Branco e Mirs Veronica Ardengui, por contribuírem com as leituras e as discussões desta pesquisa.

Aos Professores da banca, por aceitaram o convite para participar da banca examinadora deste trabalho - Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM – Maringá), Prof. Dr. Claudinei Magno M. Mendes e Prof.^a Dr.^a Neide de Almeida Lança Galvão Fávaro (UNESPAR – Paranavaí).

Aos Professores das disciplinas do Programa, que contribuíram com conhecimentos. A minha gratidão ao professor Dr. Adão Aparecido Molina, ao professor Dr. Claudinei Magno Magre Mendes, à professora Dr.^a Conceição Solange Bution Perin, ao professor Dr. Elias Canuto Brandão, à professora Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli, à professora Dr.^a Isabela Candeloro Campoi, à professora Dr.^a Marilene Mieko Yamamoto Pires, ao professor Dr. Paulo Cesar Gomes, ao professor Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva, ao professor Dr. Renan Bandeirante Araújo, e à professora Dr.^a Shalimar Calegari Zanatta.

Aos colegas da turma pela oportunidade de conhecê-los e agora mestres: Aline Maestre Polido, Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira Bonetti, Caroline Oenning de Oliveira, Cintia de Souza Adelino, Daniela Jéssica Trindade, Emerson Pereira Branco, Frans Robert Lima Melo, Jeferson Eduardo Calixto, Juliana Calabresi Voss Duarte, Marcela Rodrigues de Oliveira, Núbia Aparecida Pimenta de Souza, Sidneia Caetano e Vania Catarina dos Santos.

A todos os funcionários da Secretaria Municipal de Educação do Município de Nova Esperança, especialmente à ex-secretária Aparecida de Fátima Gílio Pasquini e ao ex-prefeito Gerson Zanusso.

E, por último, mas não menos importante, meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPIFOR) por oportunizar o aperfeiçoamento em busca de novos conhecimentos e a atenção dada pelos funcionários.

“É no conhecimento que existe a chance de libertação. Uma pessoa que decide não conhecer, aceita a condição de escravo, de submissão” (Leandro Karnal).

RESUMO

IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânco. **Educação e trabalho**: políticas públicas de ensino e formação de professores no Brasil. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante Araújo. Paranavaí, 2018.

A presente pesquisa, vinculada à Linha de pesquisa Formação docente interdisciplinar e ao Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, teve como objetivo compreender o processo de expansão da escola pública de modo a demonstrar a intrínseca relação entre as mudanças na área da educação e as transformações do mundo do trabalho, bem como as questões relativas à tese do aprender a aprender e o lema “Educação para Todos”. Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram traçados: contextualizar historicamente a educação quanto ao seu processo de expansão e massificação; compreender os processos produtivos adotados no país após a década de 1930 (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo) e a relação destes com a educação; analisar como os organismos multilaterais influenciam as políticas públicas educacionais para a educação brasileira; apreender como a relação que envolve mundo do trabalho e políticas públicas (nacionais e internacionais) incide sobre a formação e o trabalho docentes. Procurou-se apreender as políticas de expansão/acumulação do capital brasileiro na contemporaneidade e a processualidade dialética da relação entre a educação, o mercado de emprego e a força de trabalho. Esta pesquisa, assim, pauta-se na fundamentação e na análise de estudos bibliográficos e documentais. Discorre-se sobre a expansão da educação escolar pública, processo iniciado na década de 1930 que acompanhou a industrialização brasileira entre as décadas de 1950 e 1970, até o advento das políticas neoliberais a partir de 1990. Na esteira da análise, as políticas públicas relacionadas aos paradigmas industriais, em atendimento às diretrizes dos organismos multilaterais, incidiram na concepção sobre a formação docente, procurando ressignificar o perfil do professor e a formação necessária, as suas condições pedagógicas, materiais e a infraestrutura disponibilizada para o exercício do trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Planos Nacionais de Educação; Educação Pública Ampliada; Educação Pública Massificada e Assistencialista; Formação Docente.

ABSTRACT

IWASSE, Lilian Fávaro Azeirâncio. **Education and work:** teaching public policies and education of teachers in Brazil. 148 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Renan Bandeirante Araújo. Paranaíba, 2018.

The present research, linked to the Line of research Interdisciplinary teacher Education and to the Group of Research Education, Work and Regional Development of the Postgraduate Program in Education of the State University of Paraná - Campus of Paranaíba, aimed to understand the process of expansion of the public school in order to demonstrate the intrinsic relation between the changes in the area of education and the transformations of the world of work, as well as the issues related to the thesis of learning to learn and the motto 'Education for All'. In order to achieve this objective, the following specific objectives were drawn: to contextualize education historically in terms of its expansion and massification process; to understand the productive processes adopted in the country after the 1930s (Taylorism, Fordism and Toyotism) and their relationship with education; to analyze how the multilateral organisms influence public education policies for the Brazilian education; to understand how the relationship that involves the world of work and public policies (national and international) affect education and teaching work. We sought to apprehend the policies of expansion/accumulation of the Brazilian capital in the contemporaneity and the dialectical processuality of the relationship between education, labor market and labor force. This research, therefore, is based on the rationale and analysis of bibliographic and documentary studies. We discuss about the expansion of public school education, a process begun in the 1930s that accompanied the Brazilian industrialization between the 1950s and 1970s, until the advent of neoliberal policies after 1990. Following the analysis, the public policies related to the industrial paradigms, in compliance with the guidelines of the multilateral organisms, reflected on the conception of teacher education, seeking to resignify the teacher profile and the necessary education, pedagogical conditions, materials and the available infrastructure for the exercise of the teaching work.

Keywords: Labor and Education; National Education Plans; Expanded Public Education; Massive and Assistentialist Public Education; Teacher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos docentes que atuam na Educação Básica por nível de escolaridade - Brasil 2017.....	97
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual de professores da Educação Básica com Pós-Graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> por município – 2018.....	97
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas - 1934 e 1950	38
Tabela 2 - Índice de matrículas - 1950 e 1960	46
Tabela 3 - Número de Matrículas - 1970 a 1991	57
Tabela 4 - Índice de Matrículas da Educação Básica – 1980 a 2017	80

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AID	Agency for International Development
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APPEAL	Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico
ARABUPEAL	Programa Regional para a Universalização e Renovação da Educação Primária e a Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes no ano de 2000
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul - Grupo de países emergentes
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das leis trabalhistas
CNE	Conferência Nacional de Educação
DNER	Departamento Nacional de Estradas e Rodagens
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI	Fundo Monetário Internacional
GS	Grupos Setoriais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Acordo entre o Ministério da Educação (Brasil) e a Agência Internacional de Desenvolvimento (Estados Unidos)

MP	Medida Provisória
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ORT	Organização Racional do Trabalho
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PETROBRÁS	Petróleo Brasileiro S/A
PGNV	Plano Geral Nacional de Viação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SEED	Secretaria do Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL	23
2.1 O MANIFESTO DOS PIONEIROS E A EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO	24
2.2 O ESTADO NOVO E O PRAGMATISMO TECNICISTA DA REFORMA CAPANEMA	35
2.3 NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO DE JK E O NEOPRAGMATISMO TECNICISTA	42
2.4 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A ABERTURA DEMOCRÁTICA	52
3 EDUCAÇÃO PÚBLICA MASSIFICADA E ASSISTENCIALISTA	59
3.1 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A EDUCAÇÃO PARA TODOS	60
3.2 POLÍTICAS ASSISTENCIALISTAS NA EDUCAÇÃO	72
3.3 PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001-2011 E 2014-2024): BREVE HISTÓRICO.....	82
4 A ESCOLA PÚBLICA MASSIFICADA E ASSISTENCIALISTA: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DEGRADAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	90
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE OU CULTURA DA DIPLOMAÇÃO?	91
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE E O APREENDER A APRENDER	109
4.3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA	119
5 CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação analisa o processo de expansão da escola pública iniciado na década de 1930, mais especificamente a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros, no ano de 1932, e os aspectos da educação profissionalizante, a considerar o teor das reformas empreendidas pelo ministro Gustavo Capanema na década de 1940. Em sequência, debruça-se sobre os anos de 1950 a 1970 para analisar os principais aspectos do processo da afirmação da educação para o trabalho a partir da vinda das empresas monopolistas. A entrada dessas empresas internacionais implicou a oferta de uma educação cujos conteúdos correspondiam à afirmação das formas de organização e de gestão da força de trabalho, em sintonia com os padrões do taylorismo/fordismo plenamente introduzidos no Brasil.

A pesquisa demonstra que, na década de 1980, concomitantemente ao enfraquecimento do Regime Militar, no bojo da ascensão dos novos movimentos sociais, ganhou fôlego entre os educadores as teses críticas à educação dual configurada nos períodos anteriores, cujos relativos avanços podem ser compreendidos como conquistas sociais relevantes consubstanciadas na carta constitucional de 1988.

Nas décadas de 1990 e 2000, as ações do Estado brasileiro, em consonância com o lema “Educação para Todos”, engendrou a escola pública massificada e assistencialista conforme sua configuração atual. Apreender esse processo de modo a desvelar as políticas públicas para a educação e do trabalho docente na contemporaneidade constituiu outro aspecto relevante que se busca compreender por meio da pesquisa agora apresentada.

A tese de educação dual relaciona-se ao processo de ensino fracionado introduzido no Brasil, ou seja, para o proletariado estudar implica condição prévia para obter-se uma boa profissão, já, para os mais abastados, o estudo é dirigido com vistas ao ingresso no Ensino Superior e posterior ocupação de postos de comando no trabalho e na sociedade (CURY, 1978; SAVIANI, 2009a).

De acordo com a dinâmica da educação dual, os assalariados são introduzidos no processo de ensino de modo a atender à necessidade do capital em relação à demanda por força de trabalho. É por isso que, em nossa pesquisa,

consideramos primordial articular o processo de expansão da educação pública às transformações no mundo do trabalho.

As motivações para o desenvolvimento do objeto de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação *Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar* explicam-se pela minha trajetória formativa e profissional, visto que se trata de uma Professora/Pedagoga que atua na rede Estadual de Educação do Estado do Paraná desde o ano de 2009, via contrato de trabalho temporário precário na categoria de processo seletivo simplificado (PSS); e na Rede Municipal de Educação como Pedagoga dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concursada desde o ano de 2011, ambos no município de Nova Esperança, Paraná.

Destacamos que, embora tenham diferenças contratuais entre o Estado e o município, as condições de precarização se assemelham naquilo que diz respeito aos baixos salários, às condições pedagógicas e de infraestrutura (físicas e materiais) insuficientes ou ausentes, à sobrecarga de trabalho com formações em serviço; ou, ainda, à lógica de difusão do consenso de modo a gerar um perfil de profissional resiliente e empobrecido cognitivamente.

Como parte de minha trajetória profissional, nos anos de 2014 e 2015, desenvolvi meu trabalho como membro da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, participando do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Nova Esperança/PR como coordenadora geral, caracterizando-se este um grande desafio. Nesse momento, muitas inquietações quanto às políticas públicas e à valorização da educação (profissional e processo formativo) foram despertadas, especialmente em relação ao Plano Municipal de Educação. Segundo a definição atribuída por Calazans (2011, p. 21), “[...] o planejamento é um ato de intervenção técnica e política”. O autor ainda destaca a importância da preparação do profissional “[...] a fim de estabelecer coordenação entre a esfera técnica, o nível político e o campo burocrático” (CALAZANS, 2011, p. 22).

Durante o período de elaboração do plano, somada à experiência como pedagoga e docente, muitas indagações foram surgindo, como:

- O Plano Nacional de Educação consiste em um documento norteador para a Educação Básica?
- Teria no plano alguma intenção para garantir uma educação firmada em conceitos sólidos do conhecimento científico, ou apenas um documento

com direcionamentos de uma educação para atender às demandas produtivas do país?

- Qual a relação da educação com o mundo do trabalho, em especial nos últimos séculos?
- Quais as influências dos organismos internacionais para com a educação?
- O que tem por trás das metas do Plano que asseguram a formação do professor, haja vista a tendência a culpabilizar esse profissional pelos resultados insatisfatórios obtidos nas avaliações nacionais e internacionais?

A investigação aqui proposta sobre a educação requer que o estudo seja pautado no complexo tecido social em que está inserida, considerando o mundo do trabalho e os modelos produtivos, as políticas públicas (nacionais e internacionais) e a formação docente contemporânea. Por isso, há a necessidade de contextualizá-los em seu aspecto histórico, político, social e econômico.

Desse modo, é importante compreender o processo de expansão da educação pública brasileira iniciada em 1930, que, somado às políticas de desenvolvimento nacional, objetivou impulsionar a formação de uma nova matriz produtiva. Vale ressaltar que, contraditoriamente a uma educação com vistas à formação para a emancipação do indivíduo, a ampliação da Rede Pública de Ensino, articulada às necessidades produtivas, propôs um conjunto de políticas públicas educacionais que criaram uma força de trabalho correlata ao paradigma industrial.

A partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros (1932) até os dias atuais, tivemos que, nesse intervalo de tempo (1930-2018), a educação foi transformada e reestruturada adequando-se aos imperativos do sistema produtivo e financeiro global contemporâneo. Esse processo resultou no aprofundamento da perda de sua função formadora, pois sua expansão apoiou-se tão somente no aumento das matrículas. Daí seu carácter massificado conforme as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990 e do seu aspecto assistencialista, na medida em que a escola se converteu na principal instituição para o desenvolvimento de políticas públicas sociais para além, e até de modo a suplantar, as políticas educacionais propriamente ditas.

É importante destacar que a educação brasileira, subordinada à reestruturação do trabalho, percorre sua trajetória por caminhos sinuosos, visto que o Brasil como país subordinado aos países capitalistas centrais tende a oferecer

uma formação precária e esvaziada de conteúdos formativos para a grande parte da população que compõe a classe trabalhadora. Desse modo, o ensino público não permite acesso à formação pautada em conhecimentos científicos, base essencial para a formação intelectual do indivíduo.

Diante do exposto, esta pesquisa objetivou compreender o processo de expansão da escola pública de modo a demonstrar a intrínseca relação entre as mudanças na área da educação e as transformações do mundo do trabalho, bem como as questões relativas à tese do aprender a aprender e o lema “Educação para Todos”.

Dessa maneira, os objetivos específicos desta pesquisa se constituíram em:

- Contextualizar historicamente a educação quanto ao seu processo de expansão e massificação.
- Compreender os processos produtivos adotados no país após a década de 1930 (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo) e a relação destes com a educação.
- Analisar como os organismos multilaterais influenciam as políticas públicas educacionais para a educação brasileira.
- Aprender como a relação que envolve mundo do trabalho e políticas públicas (nacionais e/ou internacionais) incidem sobre a formação e o trabalho docente.

Assim, para atingir os objetivos propostos na pesquisa, tomamos como base para a investigação o levantamento de material bibliográfico e documental. Nesse sentido, para analisar a categoria trabalho, recorreremos aos autores da Sociologia do Trabalho, Geógrafos, Historiadores e Economistas. Já, para a análise do contexto educacional, pautamo-nos em uma gama de autores que discorrem sobre o processo de formação e de expansão da educação pública no Brasil. A pesquisa contou ainda com a leitura e a análise de documentos como o Manifesto dos Pioneiros (1932), Planos Nacionais de Educação 2001-2011 e 2014-2024, Relatório Jacques Delors intitulado *Educação: um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* e documentos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Com vistas a compreender a educação e a escola como espaço propício para a disseminação do saber, espaço de disputa onde ocorre o refinamento da cultura

do homem, é necessário considerar a advertência de Marx (2010, p. 112): “[...] quanto mais a ciência natural interveio de modo *prático* na vida humana mediante a indústria, reconfigurou-a e preparou a emancipação humana, tanto mais teve de completar, de maneira imediata, a desumanização”.

É preciso, então, considerar que a educação ao tornar-se massificada, atendendo a “todos”, conforme orientações dos organismos internacionais incutiram nos documentos e na prática características assistencialistas, “[...] inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos” (ADORNO, 1970, p. 146-147). Nesse sentido, as discussões sobre a educação no âmbito nacional foram sustentadas pelo lema “Educação para Todos”, configurando-se em eixo norteador das Conferências de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015).

Embora a Educação tenha se tornado prioridade no discurso utilizado pelos organismos internacionais, seus objetivos no Brasil demonstram mais do que processos de cooperação e solidariedade internacional, uma vez que seus pressupostos se guiam por uma lógica neoliberal (GALVÃO et al., 2012, p. 264).

A proposta de trabalho das conferências articulava-se com compromissos a serem atingidos pelos países em desenvolvimento vinculados à concessão de “ajuda” financeira. Segundo Schults (2012, p. 28): “Instituições globais, tais como o Banco Mundial, Unesco e OCDE, nomeiam a educação formal como a instituição chave para provocar as mudanças necessárias na sociedade”.

Se, por um lado, tivemos um grande avanço ao ofertar educação para um número maior de brasileiros(as); por outro, os apontamentos voltados à formação para a cidadania contribuíram para a formação de um consenso generalizado, ou, nas palavras de Schults (2012, p. 29-30), “[...] o trabalho da educação é então visto como o da construção da capacidade desses indivíduos, preparando-os para serem eternos estudantes, que precisarão ser credenciados para seus papéis em ocupações mutáveis”. Diante do apresentado, temos, então, que a dinâmica adotada pelo país, preparando os estudantes a buscar constantemente pela formação, refletiu também na vida e no perfil docente, visto que este precisa estar apto para atender aos eternos estudantes.

Para compreender esse processo, dividimos esta pesquisa, além desta introdução e das considerações finais, em mais três seções. Na primeira seção, intitulada *A expansão do ensino público no Brasil*, propomo-nos a caracterizar historicamente o processo de expansão do ensino público no país, elucidando como as políticas educacionais expansionistas a partir de então se associaram às políticas de desenvolvimento nacional, na perspectiva de criar uma força de trabalho correlata ao novo paradigma industrial que se formava.

A considerar que a economia nacional, em 1930, se fundava na atividade agrícola, a educação foi vista como salvadora, uma vez que cumpria sua promessa civilizatória. Para tanto, o Manifesto dos Pioneiros (1932) inaugurou a defesa quanto à necessidade de ampliação do ensino público no país, sendo seguido pelas reformas de Gustavo Capanema na década de 1940, cujo foco centrou-se na formação profissional útil e instrumental, instaurando o dualismo educacional nos termos em que nos referimos anteriormente. Esses direcionamentos foram amplamente difundidos com a consolidação do sistema produtivo taylorista/fordista. A ênfase era dada na criação de uma nova força de trabalho rompendo com qualquer perspectiva de formação em seu sentido amplo.

Na segunda seção desta pesquisa, sob o título *Educação pública massificada e assistencialista*, abordamos as análises centradas na influência dos organismos multilaterais nas políticas para a educação pública brasileira. A reestruturação produtiva do complexo industrial no país, na década de 1990, veio acompanhada de medidas que articularam às condições de Estado Mínimo (corte de gastos com políticas públicas focalizadas) e a introdução das ideologias neoliberais no Brasil. Analisamos, ainda, o processo de massificação decorrente da ampliação das matrículas nas escolas públicas conforme o lema “Educação para Todos” bem como a incorporação dos direcionamentos assistencialistas pelos Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024), em respostas às exigências dos organismos multilaterais.

Na última seção, intitulada *A escola pública massificada e assistencialista: da formação de professores à degradação do trabalho*, demonstramos algumas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos no processo de formação/diplomação docente. Analisamos os impactos das recentes mudanças na educação e as condições de trabalho precárias dos professores, processo

acentuado pelas medidas de austeridade adotadas pelo Governo Federal após 2016.

Por fim, vale explicitar que o fio condutor da pesquisa, ao buscar compreender a subordinada relação da educação ao mundo do trabalho, visa desvendar as peculiaridades da educação útil instrumental de acordo com o tempo presente. Procura apreender as políticas de expansão/acumulação do capital brasileiro na contemporaneidade e a processualidade dialética da relação entre a educação, o mercado de emprego e a força de trabalho.

2 A EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

A partir da década de 1930, o Brasil passou a debater a necessidade de expansão do ensino. De modo geral, as discussões e as iniciativas relacionadas à ampliação da Rede Pública de Ensino associavam-se às políticas de desenvolvimento nacional com vistas a impulsionar a formação de uma nova matriz produtiva. Surge, então, a necessidade de formular-se um conjunto de políticas públicas educacionais visando, em perspectiva, criar uma força de trabalho correlata ao paradigma industrial de novo tipo, capaz de superar ou, ao menos, alterar a composição de uma economia nacional fundada na atividade agrícola.

Nesse sentido, parece-nos razoável apreender a publicação do Manifesto dos Pioneiros (1932) na qualidade de documento cuja defesa da ampliação da educação pública constituía-se em fator essencial para a superação de alguns entraves que impediam o desenvolvimento da nação. Sob esse ângulo de análise, os signatários do Manifesto contribuíram para que se discutisse a superação de um modelo de educação pública restrita, de característica elitista.

Visto assim, com base nas teses apresentadas no Manifesto, a educação cumpriria sua promessa civilizatória, ao menos de duas formas: a) atuaria para criar uma nova força de trabalho relacionada às novas profissões necessárias ao desenvolvimento industrial; b) contribuiria para a superação das formas de embrutecimento social decorrente do modo de vida rudimentar característico da população rural. Nesse caso, a expansão do ensino público defendida pelo Manifesto inaugurou um processo que, continuado ao longo das décadas subsequentes, possibilitou o surgimento da educação pública ampliada, ou seja, a constituição de uma rede formada por várias escolas estatais.

Logo após a publicação do Manifesto, tivemos as reformas educacionais empreendidas na década de 1940 por Gustavo Capanema. A nova organização da educação profissional e do ensino secundário significou um relativo distanciamento da promessa civilizatória contida no Manifesto dos Pioneiros, pois a perspectiva tecnicista das reformas Capanema, como tendência, implicava o fortalecimento da educação pública na sua forma útil instrumental, em favor do capital. O pragmatismo da educação para o trabalho converteu-se no centro do debate e das ações do Estado, instaurando o dualismo educacional, já que a concepção de educação profissional implicava a negação do acesso à formação humana em sentido amplo,

do acesso ao conhecimento socialmente produzido. Desse modo, a ampliação do ensino público deveria, pragmaticamente, centrar-se na criação da nova força de trabalho.

A consolidação do sistema produtivo taylorista/fordista, advindo do desenvolvimentismo promovido por Juscelino Kubitschek (1956-1961), implicou um industrialismo calcado na vinda do capital internacional monopolista ligado aos setores da produção de bens de consumo duráveis e de produção, recolocando em um patamar superior a dicotomia entre ensino e trabalho. A disseminação da educação tecnicista ensejou um neopragmatismo no ensino brasileiro, cuja essência foi difundida por meio da teoria do capital humano, com maior ênfase no período militar (1964-1985).

Contudo, o enfraquecimento político do regime autoritário no início da década de 1980 e a ascensão dos movimentos sociais e sindicais permitiram mais visibilidade aos grupos de pesquisa em educação. Com isso, ganharam forças as lutas dos educadores em prol do acesso universal à educação pública, laica e de qualidade de teor não tecnicista - de certo modo, tese posteriormente incorporada à Constituição Federal (CF) de 1988.

2.1 O MANIFESTO DOS PIONEIROS E A EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO

Destacamos, inicialmente, que medidas para a democratização do ensino, Planos Nacionais de Educação, intervenção do Estado nas ações educacionais públicas e a construção do Sistema Nacional de Ensino fazem parte de um processo político, histórico e social que formam uma gama de estratégias de políticas públicas e privadas voltadas ao fortalecimento do projeto de industrialização nacional. Tal análise permite-nos compreender a forma estratégica à qual a educação foi articulada, pensada como ferramenta para formação de trabalhadores que contribuíram para o projeto de industrialização pautado no modelo de organização da produção fordista/taylorista ainda incipiente no país.

É importante ressaltar que a estruturação e o fortalecimento da indústria nacional foram teses concebidas após a revolução de 1930, momento de crise que marcou o final da Primeira República Brasileira (1889-1930). Tratou-se de questões responsáveis em promover profundas transformações na plataforma econômica do país, pois abriu possibilidades para a alteração do modelo produtivo brasileiro,

combinando ações com vistas à superação da economia predominantemente agrária, impulsionando, ao mesmo tempo, o incipiente modelo fordista/taylorista instalado no Brasil. Para Cury (1978, p. 10), “[...] a conversão da estrutura econômica, social e política e a própria mentalidade de vários setores da população, implicavam na reconversão da estrutura educacional, a fim de valorizar as novas aspirações e na medida do possível concretizá-las”.

De fato, o modelo produtivo vigente, pautado em uma economia agrário-exportadora de *commodities*, não mais atendia à necessidade de segmentos do capital cuja expansão dependia das ações do Estado, da adoção de medidas econômicas favoráveis à indústria. O cenário econômico brasileiro era de instabilidade, pois a crise da economia mundial de 1929 apresentou-se como sendo a maior crise do capitalismo contemporâneo. Conforme destaca Carvalho (2012, p. 63), “[...] no limiar dos anos 30, a economia mundial mergulhou na mais catastrófica depressão da história do capitalismo”. O Brasil do café acompanhou essa tendência de crise e expôs sua vulnerabilidade econômica. Por essa mesma razão, fazia-se necessário promover a transição, de acordo com Romanelli (1986, p. 48), “[...] do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial”.

As medidas tomadas por Vargas, ao mesmo tempo que serviram para o enfrentamento da crise, objetivaram a sustentação da atividade econômica, o que contribuiu para a criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento industrial. O agravamento da situação das contas externas, após a crise na venda do café, levou o governo Vargas a adotar uma postura nitidamente industrializante, processo mais patente na segunda metade da década de 1930, em especial no período do Estado Novo (1937), quando se definiu o projeto de desenvolvimento nacional (CORSI, 2007).

Em condições análogas ao processo mais geral que acompanham as transformações dos modos de produção capitalista, em uma perspectiva histórica, tivemos que a manufatura criou as condições para a superação da economia predominantemente agrícola, estabelecendo as bases para o surgimento da grande indústria, da nova economia capitalista industrial propriamente dita. Marx (2008), ao analisar esse processo social indicou que:

O organismo coletivo que trabalha, na cooperação simples ou na manufatura, é uma forma de existência do capital. Esse mecanismo coletivo de produção composto de numerosos indivíduos, os

trabalhadores parciais, pertence ao capitalista. A produtividade que decorre da combinação dos trabalhos aparece, por isso, como produtividade do capital. A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital do trabalhador antes independente, mas também cria uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o, artificialmente, a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas. (MARX, 2008, p. 415).

A partir da análise de Marx, temos que as relações de trabalho na modernidade se metamorfosearam de modo a atender às necessidades do capital, “[...] no sistema capitalista, a classe dominante objetiviza a manutenção do sistema de propriedade privada, a divisão entre capital e trabalho e as relações sociais estabelecidas em termos de mercadoria” (CURY, 1978, p. 5). Nesse caso, a divisão do trabalho incide sobre a atividade laboral, pois cria um rol de novas profissões que decorrem justamente do trabalho parcial, fato este que expropria do trabalhador seu “tempo livre”, pois, ao criar novas profissões, o próprio conteúdo da fábrica estende-se às demais instâncias do convívio social, “[...] não dispondo de tempo livre, os trabalhadores acabam não realizando experiências formativas, nem no trabalho nem fora dele” (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 71).

Nesse sentido, entendemos que esse emergente modo de produção, como apresentado por Marx (2008), também produziu uma nova economia, uma nova política e uma nova sociedade, exigindo, conseqüentemente, um diferente tipo de homem e de trabalhador, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção. A compreensão dos conteúdos a serem ensinados tende a restringir-se ao saber útil correlato às profissões que resultam da atividade laboral parcial.

Cury (1978, p. 18) destaca que “[...] até 1930 as necessidades do país ainda comportavam, com a oligarquia no poder, um tipo de educação voltada para a satisfação de interesses oligárquicos [...]”, ou seja, as “[...] amplas camadas da população eram marginalizadas do processo educativo escolar. A educação atende exclusivamente as elites”.

Contudo, o Brasil do período varguista vivia justamente a contradição de desenvolver-se a indústria e criar uma nova força de trabalho em superação à economia agrícola, “a erradicação do analfabetismo” (CURY, 1978, p. 18), provocado principalmente pelo trabalhador dotado das habilidades típicas do campo

e de sua capacidade intelectual/social restrita, conforme pretendiam superar os aderentes do Manifesto dos Pioneiros. Nas palavras de Vidal (2013, p. 584), o Manifesto “[...] não se situava no estrito âmbito da disputa no campo educacional, representando também uma pregação de natureza macro política”. A importância do documento pode ser dimensionada pela relevância de seus signatários¹.

Ao analisar o Manifesto dos Pioneiros, verificamos que suas teses relativas à formação da nação contribuíram para o processo de ampliação do sistema de ensino público. Para Vidal (2013, p. 585), “[...] não deixa de ser elucidativo perceber o Manifesto como parte do jogo político pela disputa do controle do Estado [...]. O documento também foi representante de um grupo de intelectuais que abraçava um mesmo projeto de nação [...]”.

A ampliação da escola pública ficou implícita na análise realizada por Vidal (2013), em seu artigo *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*. A autora afirma que “[...] o Manifesto sobreviveu como uma carta de princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país” (VIDAL, 2013, p. 586).

Resultando na incorporação em maior número dos estratos sociais oriundos da classe trabalhadora, concretizando assim a escola pública ampliada, “[...] a difusão da escola provocaria as mudanças sociais, acomodando as diferentes classes sociais pela própria ascensão que a mesma geraria” (CURY, 1978, p. 18-19).

A afirmativa de Cury (1978) vai ao encontro do que propunha o Manifesto, pois, de acordo com o documento, a educação, como sendo de responsabilidade do Estado, deveria incorporar o maior número possível de cidadãos:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino

¹ Assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo; Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria; Anísio Spinola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão, Cecília Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes (Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006).

obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda 'na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem', cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 193-194).

De acordo com o Manifesto dos Pioneiros, o atendimento das demandas políticas, econômicas, produtivas e sociais escorava-se na educação e na sua tarefa civilizadora, na medida em que o ato de alfabetizar articulado ao aprendizado de um ofício nos conduziria à superação do embrutecimento social representado pelo caricato Jeca Tatu, criado pelo escritor brasileiro Monteiro Lobato.

Em consonância com as teses do Manifesto dos Pioneiros, particularmente a ideia de formar o “caboclo/Jeca Tatu”², o escritor teceu críticas às condições de vida do camponês. A figura caricata representada pelo personagem Jeca Tatu era o homem a ser civilizado; tratava-se de um sujeito carente de cultura que, sem cultivar os hábitos de higiene, estava condenado a padecer por conta da sua ignorância. Como descreve Lobato, era uma “[...] espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças” (LOBATO, 1994, p. 161 *apud* CAROLA, 200-, p. 6).

As ideias contidas nos contos de Lobato guardam correlação com as proposições apresentadas no Manifesto dos Pioneiros, similaridades perceptíveis no momento que o autor apresenta a figura do caboclo/Jeca Tatu, sujeito embrutecido e convertido no símbolo do atraso social do país, em grande parte justificado pela falta de acesso à educação. Emblemática é a passagem contida no Manifesto dos Pioneiros (2006) ao afirmar que:

É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades

² Termos utilizados por Monteiro Lobato nos contos *Velha Praga* e *Urupês*, publicados em sua obra *Urupês*, de 1918 (inicialmente publicado avulso no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1914).

regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 197).

Nesse contexto, a educação foi vista como meio capaz de disseminar modos sociais de caráter civilizatório. “[...] nas escolas o trabalho aparece como elemento central do progresso material, para a satisfação das necessidades materiais e não como libertador do espírito, aparece ainda como elemento central na produção do novo homem” (ARROYO, 2012, p. 120). A educação pública ampliada, conforme apresentada pelo Manifesto dos Pioneiros, sob um determinado ângulo de análise, pode ser concebida como um movimento educacional/civilizatório em que se reivindicou “[...] para a educação a função de ‘criar’ cidadãos e de reproduzir/modernizar as ‘elites’, simultaneamente à de contribuir para o trato da ‘questão social’ (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 12 -13).

Não obstante, é reveladora a relação estabelecida pelo escritor Monteiro Lobato entre educação e processo civilizatório, a perspectiva de superação das mazelas sociais do homem sem instrução e sem cultura representada pelo caboclo/Jeca Tatu. Mais ainda, a relação entre as teses do Manifesto dos Pioneiros no quadro político, após a ruptura de 1930, e a possibilidade de superação da falta de cultura, da ignorância que assolava a maioria da população brasileira.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, ‘o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social’, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 188-189).

Como visto anteriormente, as premissas do Manifesto, a ampliação da educação pública, até então restrita ao segmento minoritário da população, passou a ser entendida como essencial ao desenvolvimento econômico e social do país, um instrumento estratégico para a formação profissional exigida e elevação cultural do brasileiro. Nesse sentido, a escola, ao mesmo tempo que se amplia, também

assume o papel de “redentora” da sociedade “[...] aberta a todos os indivíduos, internamente reorganizada, profissionalizada, a escola produz o ‘homem novo’. A escola aberta a todas as classes e camadas, ou seja, igualmente a todos, torna-se o instrumento capaz de reconstruir a sociedade” (CURY, 1978, p. 21).

Conforme temos procurado demonstrar, na primeira tentativa de elaborar um planejamento educacional para o país, contou-se com um grupo que possuía domínio do tema em debate, por se tratar de intelectuais, professores e/ou escritores. Estes, portanto, “[...] acabaram negociando os rumos da educação brasileira, acolhendo muitos dos anseios das classes populares” (CERVI, 2005, p. 57).

Parece-nos que a contradição desse processo está no fato de que, embora essas mudanças propiciassem melhora relativa do ponto de vista material e da formação dos indivíduos como força de trabalho, ao mesmo tempo o conteúdo ensinado objetivava prioritariamente instrumentalizar parcela dos assalariados às novas condições de produção e trabalho. Visava, assim, formar trabalhadores capazes de realizar os novos ofícios correlatos às necessidades das indústrias e da nação em construção.

Como parte do novo direcionamento dado à escola pública, observamos a tentativa de elaboração de um planejamento educacional/profissional de elevação da escola à categoria de instituição capaz de redimir-nos das mazelas sociais por meio da disseminação da cultura e da aprendizagem de ofícios.

[...] tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 12-13).

Portanto, se por um longo período da história brasileira a educação pública foi majoritariamente destinada à formação da elite, a década de 1930 foi marcada pelo início de um novo formato de educação, pois, dentro das necessidades emergentes, o analfabeto “Jeca-Tatu” precisava ser educado, alfabetizado e instrumentalizado. Nesse sentido, Xavier (2002, p. 15) concluiu que, “[...] de acordo com o Manifesto, era necessário que esse homem adquirisse um novo parâmetro de interpretação da realidade, ou seja, um parâmetro racional de compreensão de sua vida individual e

da sociedade como um todo”. Por tratar-se de um processo imerso em contradições, Arroyo (2012) salienta que:

A burguesia nada tem a ganhar com o tradicionalismo e a ignorância do povo. Um mínimo de modernidade será condição para sobrevivência. Pegar uns anos de escola, como pegar um ônibus, será um meio necessário para chegar ao trabalho, garantir o emprego e sobreviver. E escolarização elementar passou a ser uma entre outras precondições para sobreviver na lógica da sociedade capitalista. O povo é obrigado a trabalhar para sobreviver e tem que lutar pelos instrumentos que o levem e conduzam até o trabalho. (ARROYO, 2012, p. 122-123).

Dessa passagem, apreende-se que o Estado assumiu as políticas sociais e da educação. “Toda a educação varia sempre em função de uma concepção da vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 191). Contudo, os investimentos aplicados estiveram longe de possibilitar a igualdade de condições entre todos. Vidal (2013, p. 585) afirma que “[...] as mudanças pelas quais passaram o Brasil e o mundo nesses anos de 1930 rapidamente tornaram o Manifesto obsoleto em algumas de suas reivindicações e reconfiguram as alianças políticas que lhe davam sustentação”.

Na verdade, a conjuntura política e econômica da década de 1930 representou um processo de reestruturação do capital, das classes e das condições de reprodução do proletariado. Carvalho (2012) aponta que:

A intervenção do Estado, seja como mediador/regulador seja como dinamizador da economia, produzindo serviços e mercadorias, converteu o fundo público em atividade econômica, articulando simultaneamente o financiamento da produção do capital e o da força de trabalho. Assim, o fundo público assegurou novos padrões e acumulação do capital, amenizando os conflitos e as contradições decorrentes das lutas entre capitalistas e do aumento da pobreza em meio à abundância. (CARVALHO, 2012, p. 65).

Conforme temos observado, no contexto histórico da década de 1930, houve a nítida relação entre a busca pela ampliação do acesso à educação pública e o movimento que associa ensino e trabalho, a relação intrínseca entre educação e processo industrial, pois é “[...] pelo trabalho que a sociedade se entrega para educar os seus filhos” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 191). Assim, paralelamente às medidas do Estado no sentido de promover a industrialização,

havia a necessidade de promover a expansão da educação pública associando-a ao trabalho.

O Manifesto dos Pioneiros apresentou não apenas a reforma no formato administrativo e sistêmico da educação, mas propunha uma orientação em relação à estrutura do ensino público e dos conhecimentos transmitidos, como das metodologias a serem adotadas. Corroborando com nossa premissa de que o Manifesto almejava conquistas civilizatórias pela via da educação, encontramos em Cunha, M. V. da (2008, p. 135) a assertiva de que “[...] o manifesto pleiteia substituir uma certa concepção de utilidade, a que se limita às demandas das ocupações profissionais, por outra, a que se coloca a serviço dos grandes problemas nacionais”.

Nessa perspectiva, a Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1931, foi peça fundamental para a articulação de elaboração do documento. Da mesma forma, “[...] o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova contribuiu definitivamente para pôr em relevo as clivagens ideológicas existentes entre as forças em confronto” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 20).

O Manifesto anunciou o novo pragmatismo na educação, um ensino totalmente laico, uma educação pública, obrigatória e gratuita.

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação [...]. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 191-192).

Ao pragmatismo do Manifesto, devemos acrescentar o equívoco analítico ao sugerir que o processo educação/ensino situa-se acima das classes antagônicas em favor do indivíduo. No sistema capitalista, os indivíduos invariavelmente pertencem a uma das classes, de forma alguma o indivíduo se sobrepõe ou situa-se fora delas. Ao negar a relação entre educação e classes sociais, contraditoriamente, elabora-se

uma tese confusa na qual a escola se funda, se alicerça nos princípios de solidariedade e na cooperação.

Os interesses das classes diluem-se em uma interpretação social ambígua que objetiva reestabelecer o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação entre os homens. “[...] o postulado fundamental da nova teoria educacional é que a natureza humana tende a realizar-se a si mesma, desde que haja controle de si e do meio, exigindo do próprio educando virtudes como esforço, paciência e coragem” (CURY, 1978, p. 85). Observada a linha de tempo que separam os anos trinta dos dias atuais, os princípios esboçados pelo Manifesto parecem antecipar aspectos da pedagogia do aprender a aprender, esvaziando a originalidade das teses defendidas por Jacques Delors e congêneres.

Na verdade, um pouco antes da elaboração do Manifesto (1932), ações empresariais já indicavam o pragmatismo incorporado à educação por meio da racionalização do trabalho fabril. Os industriais brasileiros contaram com instituições como a Organização Racional do Trabalho (ORT), em 1930, e o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 1931, para articular e difundir os métodos de organização e de racionalização do trabalho taylorista/fordista³, com foco voltado ao ensino profissional. A partir de 1937, essa modalidade de ensino profissional foi implantada de forma abrangente no país.

A difusão do ensino profissional estava articulada à expansão da educação pública. O acesso ao ensino público, por outro lado, implicava a imperiosa necessidade de superar segregações ou restrições econômicas típicas da sociedade brasileira conforme assinalava o Manifesto:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 193).

³ Taylorismo/Fordismo - Esses métodos foram criados e aprimorados por Frederick Taylor – 1856/1915 (americano, criador do modelo de gestão e produção taylorista) e Henry Ford – 1862/1947 (Fundador da Ford Motor Company, idealizador da linha de montagem denominada fordismo, propulsor da produção em massa) (PINTO, 2007).

Nessa mesma perspectiva, os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) demonstraram que, no início do século XX, em 1912, o índice de matrículas no ensino primário apresentou um resultado insignificante. Havia, nesse ano, 52.843 matrículas nessa etapa de ensino em todo o país, já, para o Ensino Secundário, o resultado foi ainda mais desanimador com apenas 2.913 matrículas.

Já, para o ano de 1934, os dados quantitativos demonstraram resultados expressivos da política de ampliação do acesso à educação pública. De acordo com o IBGE, fonte utilizada para quantificar os dados de 1912, ocorreu que, no ensino primário, o salto ficou constatado nas 2.097.811 matrículas; no ensino secundário, 149.020 alunos haviam se matriculado. Esses índices confirmam a tese de que “[...] a partir da década de 1930 a educação atinge níveis de atenção nunca antes conseguidos” (DOMINSHECK, 2015, p. 204).

Da mesma forma, a expansão do ensino público representava a consolidação do novo projeto da classe hegemônica, processo atestado pelo dualismo educacional entre a escola formatada para o trabalhador e a escola privada direcionada a segmentos da elite, focada no ensino propedêutico que habilitava para o acesso ao Ensino Superior, ou seja, excludente para os segmentos que compunham o novo proletariado. Para o trabalhador, a expansão da educação implicava uma mescla entre os investimentos realizados em escolas do ensino regular e escolas técnicas, pois “[...] educar para o trabalho, deste modo, passa a ser uma política educacional de destaque” (DOMINSHECK, 2015, p. 205).

Essas novas tendências no campo da educação e do ensino compunham o rol das ações desenvolvimentistas que vieram acompanhadas da criação do Ministério da Educação e Saúde; o estabelecimento do ensino público primário obrigatório em 1934; a implantação do Plano Geral Nacional de Viação (PGNV) de 1934, que, além da ampliação das linhas férreas, contemplou a construção da malha rodoviária, resultando na criação do Departamento Nacional de Estradas de Rodagens (DNER) em 1937.

2.2 O ESTADO NOVO E O PRAGMATISMO TECNICISTA DA REFORMA CAPANEMA

No ano de 1937, com a implantação do Estado Novo (1937 - 1945), “[...] a nova Constituição dedicou bem menos espaço à educação do que a anterior, mas o suficiente para incluí-la num quadro estratégico com vistas a equacionar a ‘questão social’ e combater a subversão ideológica” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 22), tendo como base a classe operária, até então organizada de forma independente e autônoma em seus respectivos sindicatos.

Com vistas a compreender o novo momento político brasileiro, Romanelli (1986) afirma que:

É difícil chegar-se a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional. Os estudiosos do assunto divergem amplamente quanto à forma pela qual passou a agir o Governo e quanto aos resultados dessa ação. Para uns, ele foi o golpe de morte nos interesses latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi o resultado da união de forças entre o setor moderno, o arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras. (ROMANELLI, 1986, p. 51).

Com o Estado Novo, aprofundaram-se as relações entre o sistema educacional e o sistema econômico, relações que implicaram o avanço ou o retrocesso da escola a depender da perspectiva de análise. Do ponto de vista do movimento renovador, a ideia do plano educacional permaneceu; no entanto, o conteúdo que a princípio era entendido como instrumento de introdução da racionalidade científica na política educacional reverteu-se de racionalidade de controle político-ideológico, transformando-se em um roteiro seguido pelo governo de Getúlio Vargas em relação às providências tomadas no âmbito educacional.

Marcon (2017) indica ter ocorrido uma atuação conjunta entre o Estado e os empresários da indústria, do comércio e da agricultura, pois ambos os segmentos objetivavam a formação de uma classe operária de novo perfil. Segundo Marcon (2017, p. 26), “[...] uma força de trabalho mais colaborativa, capaz de impulsionar o projeto de desenvolvimento econômico e da indústria nacional”.

Batista (2015) indica que a defesa do ensino racional se deu de forma mais efetiva nesse período. Para o autor, a considerar a emergência do

taylorismo/fordismo na produção, a racionalização do trabalho buscava a preparação de jovens para as empresas. No campo educacional, os cursos adotaram a mesma premissa da racionalização e ensinaram, a partir da lógica desse modelo produtivo, preocupando-se com a eficiência no trabalho, a melhoria da qualidade e o aumento da produção.

A força de trabalho deveria adequar-se à sua função social produtiva, o que significava um comportamento mais adequado à disciplina exigida pela nova racionalização do trabalho no interior das fábricas. Dessa forma, o operário seria um trabalhador honrado que contribuiria para a ordem do país, evitando prejuízos ao progresso econômico, projetado pelo Estado e capital. (MARCON, 2017, p. 27).

Dessa forma, o capital procurou manter sua hegemonia com base no controle ideológico do trabalhador e “[...] divulgava suas teses via revista IDORT, fazendo discurso para o operariado de conciliação de classe, colaboração, disciplina, todos unidos em prol do progresso do país” (BATISTA, 2010, p. 287).

O progresso econômico apoiava-se nas políticas do Nacional Desenvolvimentismo. Nesse caso, o Estado atuava como planejador, financiador, interventor, administrador e proprietário de empresas estatais. De acordo com Oliveira, D. A. (2010):

A ideologia nacional-desenvolvimentista, marcada por uma forte presença do Estado como agente propulsor do desenvolvimento, teve suas raízes lançadas naquela época. A planificação econômica foi considerada, nesse contexto, ferramenta fundamental para a conquista de um desenvolvimento econômico eficiente. É nesse sentido que é possível localizar as grandes iniciativas por parte do Estado Novo getulista de intervenção em campos antes restritos. (OLIVEIRA, D. A., 2010, p. 217).

As iniciativas do nacional desenvolvimentismo podem ser constatadas nos empreendimentos efetivados no período de 1934 a 1953, com destaque para a criação da Justiça do Trabalho (1939), Consolidação das Leis do Trabalho (1943). Dentre os empreendimentos realizados, destacam-se as empresas estatais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (1934); Companhia Siderúrgica Nacional (1941); Companhia Vale do Rio Doce (1942); Fábrica Nacional de Motores (1942); Hidrelétrica do Vale do São Francisco (1945); Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (1952) e a Petrobrás S/A (1953).

A ideologia do desenvolvimentismo apoiava-se na tese de superação do subdesenvolvimento identificado na ausência de indústrias estatais e privadas competitivas, Estado não atuante, pobreza da população e analfabetismo sistêmico. Nesse cenário, “[...] a educação é compreendida como um instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza” (OLIVEIRA, D. A., 2010, p. 219) e possuía um caráter “salvacionista/redentor”, em outras palavras, “[...] a educação é vista como sendo o veículo indispensável para que a cura do mal intelectual se dê” (CURY, 1978, p. 54).

Nas indústrias brasileiras, a adoção paulatina do taylorismo/fordismo, a criação e o aperfeiçoamento dos novos métodos de trabalho e os avanços científicos e tecnológicos associados à racionalidade produtiva e gestão expressavam a natureza da gerência científica. Braverman (1977) definiu-a da seguinte maneira:

A gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida extensão. Faltam-lhes as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ela parte, não obstante um ou outro protesto em contrário, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista da gerência de uma força de trabalho refratária no quadro de relações sociais antagônicas. Não procura descobrir e confrontar a causa dessa condição, mas a aceita como um dado inexorável, uma condição “natural”. Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Entra na oficina não como representante da ciência, mas como representante de uma caricatura de gerência nas armadilhas da ciência. (BRAVERMAN, 1977, p. 82-83).

Muitos métodos aplicados para o controle do trabalho nas empresas contribuíram para o aumento da produção. Caracterizaram-se pela rigidez, pela dissociação entre o trabalho intelectual e manual, pela obediência, pelas tarefas com movimentos repetitivos, pela alienação do trabalhador e pelo controle da sua vida fabril e privada, pelo controle cronometrado do tempo de fabricação. Conforme asseverou Marcon (2017, p. 28, grifos da autora), “[...] a racionalização do trabalho, a qual deveria refletir sobre as condutas cotidianas dos trabalhadores, tem base em pressupostos da *organização científica do trabalho*, coadunados ao modelo de gestão *fordista/taylorista*”.

Os métodos de racionalização da produção passaram a fazer parte da vida do trabalhador dentro e fora da fábrica. “[...] os novos métodos de trabalho estão indissolavelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida: não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (GRAMSCI, 1980, p. 393 *apud* GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 78-79).

Na educação essa racionalidade foi incorporada pela Reforma de Gustavo Capanema que, por meio de decretos, redefiniu a incipiente educação pública brasileira. Nesse sentido, a análise dos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) revela que, entre as décadas de 1930 e 1950, ocorreu a ampliação da educação pública, como é possível constatar nos números apresentados na Tabela.

Tabela 1 - Matrículas - 1934 e 1950

Ano	Ensino Primário ⁴	Ensino Secundário ⁵	Total
1934	2.097.811	149.020	2.246.831,00
1950	4.352.043	538.346	4.890.389,00

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do IBGE entre 1934 e 1950.

A educação articulada à necessidade socialmente imposta pelos meios de produção tornou-se, porém, racional e pragmática tal qual o trabalho na fábrica, aprofundando o dualismo entre a escola para as elites e a escola para as classes subalternas. De acordo com Carvalho (2012, p. 147), “[...] o contraste entre a educação popular e a educação destinada às elites condutoras pode ser observado claramente nas reformas do ensino empreendidas a partir de 1942”.

Os Decretos-leis ou Leis Orgânicas do Ensino implantadas, conhecidas como Reformas de Capanema, totalizaram oito reformas, quatro delas implantadas por Gustavo Capanema e outras quatro pelo seu sucessor no Ministério da Educação, Raul Leitão da Cunha. Os Decretos-leis criaram instituições que tinham por objetivo formar mão de obra qualificada - formação técnica profissional - visando atender às necessidades das indústrias. Nesse sentido, foram ofertadas duas formações

⁴ Ensino Primário – definição dada pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 etapa que corresponde ao atual Ensino Fundamental

⁵ Ensino Secundário – definição dada pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 etapa que corresponde ao atual Ensino Médio

distintas, uma pautada no ensinamento rápido e outra de aprendizagem, destinadas à qualificação de aprendizes industriais (ROMANELLI, 1986). Os decretos foram organizados conforme apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Reformas de Gustavo Capanema - Decretos-leis

Decreto-lei	Data de promulgação	Discriminação
Decreto-lei Nº 4.073	30 de janeiro de 1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial
Decreto-lei Nº 4.048	22 de janeiro de 1942	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI
Decreto-lei Nº 4.244	9 de abril de 1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário
Decreto-lei Nº 6.141	28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial
Decreto-lei Nº 8.529	02 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário
Decreto-lei Nº 8.530	02 de janeiro de 1946	Lei Orgânica Ensino Normal
Decretos-lei Nº 8.621 e Nº 8.622	10 de janeiro de 1946	Criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC
Decreto-lei Nº 9.613	20 de agosto de 1946	Lei Orgânica Ensino Agrícola

Fonte: Elaborada pela autora com base em Piletti e Piletti (2014).

A primeira correspondente ao Decreto-lei Nº 4.073 – Lei Orgânica do Ensino Industrial, com um ensino direcionado prioritariamente à indústria em expansão no dado momento histórico (BRASIL, 1942b).

O desdobramento do Decreto-lei anterior objetivou, segundo Romanelli (1986, p. 166), “[...] a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para os trabalhadores não sujeitos à aprendizagem”. O que diferenciava os dois Decretos-leis, portanto, era que o primeiro foi mantido pelo Estado, enquanto o Decreto-lei Nº 4.048 (SENAI) teve como mantenedora a iniciativa privada representada pelos industriais que selecionava os melhores alunos (BRASIL, 1942a).

O Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário, era voltado para a formação das “elites condutoras” (BRASIL, 1942c), dado o fato de que a formação era destinada para aqueles que optavam por prosseguir para um nível mais elevado de ensino. Assim, como foi criado o Decreto-lei para o ensino industrial, também foi criado o Decreto-lei para o Ensino Comercial, conhecido por Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei Nº 6.141), com a finalidade de ofertar cursos direcionados aos empregados do comércio (BRASIL, 1943).

Outros decretos-leis foram criados após 1945, durante o Governo Provisório de José Linhares. Dentre os decretos aprovados no governo provisório, tivemos a Lei Orgânica do Ensino Primário; Ensino Normal; Senac e Ensino Agrícola. Com o Decreto-lei Nº 8.529, o ensino primário foi dividido em duas etapas - categorias diferentes – a primeira, ensino primário fundamental, com duração de cinco anos (quatro anos para o primário elementar e um ano para o primário complementar), direcionado ao atendimento de crianças entre 7 -12 anos; a segunda categoria foi o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, direcionando ao público adolescente e adulto que não concluiu em idade própria o ensino primário (BRASIL, 1946a).

A Lei Orgânica Ensino Normal (Decreto-lei Nº 8.530) (BRASIL, 1946b) destinou-se à formação do pessoal docente, à habilitação de administradores escolares e a desenvolver e propagar os conhecimentos e as técnicas para formação dentro da seguinte estrutura: o primeiro nível ou ciclo foi atendido nas escolas normais regionais, com duração de quatro anos, direcionado à formação de regentes de ensino primário; o segundo nível ou ciclo foi atendido nas escolas normais, com duração de três anos, direcionado à formação de professores primários.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi criado por meio dos Decretos-leis Nº 8.621 (BRASIL, 1946c) e Nº 8.622 (BRASIL, 1946d), com o objetivo principal de formar profissionais aptos ao exercício das atividades comerciais, tal qual ocorreu com o SENAI. Por fim, a Lei Orgânica Ensino Agrícola, embora seu direcionamento não fosse diferente dos demais documentos, com a estrutura pautada para a formação técnica/profissional do ensino agrícola. Segundo Romanelli (1986, p. 156), “[...] sua organização baseada em dois ciclos: o básico agrícola de quatro anos e o de mestría, de dois anos, no primeiro ciclo, e vários cursos técnicos de três anos, no segundo ciclo [...]”.

Diante do exposto, compreendemos que tais Decretos-leis tinham por objetivo a manutenção do dualismo educacional: por um lado, os ensinos secundário e superior continuaram destinando-se às elites; por outro lado, o ensino profissional e as escolas primárias do sistema educacional foram direcionados para as camadas populares, ou seja, à formação de estoque de força de trabalho por meio da expansão da educação pública. Sobre a temática, Marcon (2017, p. 42) colabora ao afirmar que “[...] o modo de produção capitalista faz da escola mais um espaço

contributivo de reprodução social em concordância com a lógica do capital que, contraditoriamente, incorpora as possibilidades e potencialidades humanas”.

Nesse processo de ampliação da indústria brasileira e dualização da educação, valorizou-se o conhecimento instrumental produtivo, ou seja, as competências instrumentais básicas para atender às necessidades do processo produtivo. Assim, os Decretos-leis deram origem ao que atualmente conhecemos como sendo o Sistema S, o qual, no Estado do Paraná, por exemplo, é organizado pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Tais instituições formam profissionais com mais rapidez e agilidade, fornecendo aos alunos remuneração financeira denominada “bolsas de estudos”.

A assertiva de Romanelli (1986) não poderia ser mais direta ao afirmar que:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. (ROMANELLI, 1986, p. 59).

A necessidade de força de trabalho qualificada para as empresas tornou os cursos técnicos profissionalizantes uma resposta rápida à demanda do mercado.

Nesse sentido, ao pensarmos a educação numa sociedade fundada no modo de produção capitalista, num sistema político/econômico/social em que a maioria da população sobrevive da venda da sua força de trabalho, a educação/ensino deve ser entendida como uma forma dialética de qualificação e obliteração da força de trabalho, de acordo com as necessidades do capital. (MARCON, 2017, p. 43).

Tal afirmativa reverbera, portanto, na significativa contribuição da educação para a manutenção do sistema, uma vez que a partir dela os trabalhadores incorporaram a ideia de que o ensino se reduz aos poucos conhecimentos

necessários para a realização do trabalho, um conhecimento adequado à elevação dos índices de produtividade, posteriormente difundido por meio da “sofisticada” teoria do capital humano, mais especificamente nas décadas de 1960 e 1970, conforme analisaremos mais à frente.

2.3 NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO DE JK E O NEOPRAGMATISMO TECNICISTA

Do exposto até aqui, percebemos a intrínseca relação entre a economia, a política e a sociedade; de modo particular, o processo de reestruturação do trabalho e suas implicações em novos projetos pedagógicos societários correlatos à emergência das novas modalidades de ensino relacionadas à ampliação da educação pública no Brasil após 1930. Da mesma forma, demonstramos que, a partir da década de 1940, foram criadas as novas condições para a afirmação do incipiente modo de produção e gestão da força de trabalho de cariz taylorista/fordista para que, em seguida, nos anos de 1950 e 1960, houvesse a consolidação desse modelo produtivo. Nesse contexto de afirmação do novo padrão industrial brasileiro, nas décadas de 1970 e 1980, a considerar o processo de reconfiguração política, surgiram novas propostas de mudanças no campo educacional que, de modo geral, criticavam o ensino tecnicista de viés instrumental.

No tópico anterior, analisamos a expansão da educação profissional no país no decorrer da década de 1940, resultado das pressões provocadas pelas demandas sociais e econômicas emanadas da implantação do “novo” capitalismo brasileiro. Na década seguinte, o rumo do desenvolvimento econômico ganhou um novo fôlego com a abertura do mercado interno ao capital internacional a partir do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961).

O novo padrão desenvolvimentista apoiou-se na tese da ampliação da economia, em um novo impulso ancorado em uma produção nacional mais desnacionalizada, abrindo possibilidades para a entrada de um volume considerável de capitais oriundos dos EUA e da Europa.

Com Juscelino, acentua-se a implantação da indústria pesada no Brasil, mas ganha também novas formas a entrada de capital internacional, através da implantação de filiais das multinacionais. Enquanto no setor político, se dá continuidade ao modelo getuliano populista, no setor econômico abrem-se amplamente as portas da

economia nacional ao capital internacional. (ROMANELLI, 1986, p. 53).

A implantação da indústria pesada no país foi uma das ações realizadas por Juscelino Kubitschek (JK), por meio de seu programa Plano de Metas: 50 anos em cinco. O presidente, em seus discursos, afirmava que o objetivo era proporcionar ao país 50 anos de progresso em cinco anos de realizações. O plano foi composto por 30 metas, distribuídas em cinco eixos. O Estado realizou investimentos nos setores de energia, de transportes, de alimentação, de indústria e de educação (BRASIL, 1958).

A política de desenvolvimento econômico do Presidente Juscelino Kubitschek consubstancia-se em seu programa de metas, que abrange projetos a serem executados com recursos públicos e privados. O programa traduz um conjunto dinâmico e progressivo de obras e empreendimentos realizáveis em diversas etapas, algumas das quais deverão ser ultimadas até o fim do atual quinquênio de Governo (1961) e outras de conclusão prevista de 5 a 10 anos, como é o caso da meta de energia elétrica, na qual cerca de 40% dos investimentos em curso só serão consumados entre 1961 e 1965 (BRASIL, 1958, p. 9).

Ao considerar a importância estratégica do setor de energia, um volume expressivo de investimentos foi direcionado para a instalação, a produção e a distribuição de energia elétrica, evidentemente sem desconsiderar um volume menor de investimentos realizados nas áreas da energia nuclear, carvão mineral e petróleo.

No setor de transportes, priorizou-se o transporte rodoviário, complementados pelos meios de transporte ferroviário, aéreo e naval. No setor de alimentação, foi realizado menor investimento, seguido do setor educacional focado na intensificação da formação do pessoal técnico, com vistas a atender a demanda empresarial pressionada pelos investimentos realizados no setor industrial, em especial nos setores de bens de consumo duráveis e bens de capital. Conforme constata-se no documento Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek:

O plano de metas visa dotar o país de uma infra e superestrutura industrial e modificar sua conjuntura econômica; se não ocorrer interligação dêsse Plano com os demais fenômenos econômicos, sociais e políticos, o plano tornar-se-á falho. A conclusão, é simples: a infraestrutura econômica deve ser acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto, social. (BRASIL, 1958, p. 95).

Assim, ficou explícito que as prioridades se concentraram no setor de transporte, de energia e, por extensão, na educação, expresso até mesmo na ordem de elaboração do documento, visto que a educação se apresenta como último tema. Tratava-se de investimentos imprescindíveis para o desenvolvimento industrial em atendimento ao novo padrão da acumulação capitalista no Brasil. Nesse sentido, o Plano de Metas contribuiu para o impulso da urbanização em regiões como o ABC Paulista e a Grande São Paulo, conforme afirma Araújo (2012):

Decorrente deste 'modelo' de desenvolvimento se ergueu uma determinada forma de ocupação espacial urbana que, centrada nas necessidades da indústria monopolista, converteu a região no *locus*, no espaço privilegiado de reprodução da vida social. (ARAÚJO, 2012, p. 36).

A política nacional desenvolvimentista “desnacionalizada” ancorava-se em políticas de apoio do Estado brasileiro, isenções fiscais, infraestrutura, proteção de mercado, sendo um atrativo para as multinacionais se instalarem no Brasil. Dentre as que compuseram as indústrias de produção de bens de consumo duráveis e bens de produção como máquinas e equipamentos, tivemos: “Scania Vabis, Mercedes Bens, Chrysler, Volkswagen, Toyota, Sinca, Willys e Vemag” (ARAÚJO, 2012, p. 95). Conseqüentemente, em torno das indústrias multinacionais, criaram-se cadeias produtivas abrindo espaço para a participação de empresas nacionais, geralmente nos segmentos que exigiam um aporte menor de capital.

Prevê-se o total de um bilhão e trezentos milhões de dólares para desembolso em moedas estrangeiras. A fim de coordenar a obtenção desses recursos, o Governo Kubitschek tem tomado diversas providências, incentivando a entrada de capital estrangeiro no Brasil, para setores básicos como o da indústria automobilística; tem realizado empréstimos com o Export - Import Bank e com o Banco Internacional; negociado financiamentos com entidades oficiais estrangeiras através de créditos bancários a favor do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico ou garantidos por essa entidade e tem, finalmente, alcançado créditos, a curto e médio prazos, por parte de fornecedores de equipamentos. (BRASIL, 1958, p. 11).

Assim, o Nacional Desenvolvimentismo de JK propôs uma política econômica que buscou um novo formato na produção, permitindo a afirmação definitiva do taylorista/fordista como sendo a forma predominante no Brasil. A organização e a gestão da produção taylorista/fordista disseminaram novos padrões sociais,

resultando na disciplinarização em massa. Essas características foram assim definidas por Pinto (2007):

A divisão taylorista havia possibilitado que se distribuíssem os trabalhadores e suas ferramentas efetivamente ao longo de uma linha, ao padronizar o trabalho em atividades cujas operações eram uniformizadas. Pode-se dizer, nesse sentido, que o sistema taylorista foi incorporado e desenvolvido pelos dispositivos organizacionais e tecnológicos fordistas, na medida em que, no lugar dos homens responsáveis pelo deslocamento dos materiais e objetos de trabalho, máquinas automáticas passaram a se encarregar por tal, suprimindo o trabalho humano numa produção cuja cadência contínua impunha uma concentração dos movimentos dos trabalhadores somente dentro do raio de ação que efetivamente transformava as matérias-primas em produtos acabados. (PINTO, 2007, p. 32).

A consolidação desses modelos produtivos implicou a necessidade de uma educação com direcionamentos na profissionalização, pautadas nas formas de organização racionalizada do trabalho. A educação ancorada no taylorismo/fordismo, por finalidade, visava uma formação para atender à demanda de trabalhadores e *staff* da produção, uma vez que a separação entre concepção e execução exigia tarefas relacionadas às ações intelectuais e instrumentais, cuja formação estava bem definida em função das relações de classes (KUENZER, 1999).

Essas reflexões conduziram-nos à compreensão acerca dos direcionamentos políticos, econômicos e sociais, visto que estes acentuaram o processo de ampliação da educação pública. Destacamos que a educação nessa nova fase da expansão industrial brasileira incorporou uma espécie de neopragmatismo. Nesse caso, a reafirmação da necessidade de expansão da educação pública não só mantinha o pragmatismo das reformas de Gustavo Capanema, mas buscava ampliar o contingente da força de trabalho disponível, necessidade indelével a considerar a implantação das indústrias monopolistas, da nova inserção da economia brasileira na divisão internacional do trabalho.

São reveladores desse processo os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), demonstrando como a educação pública e a educação para a profissionalização cresceram nesses períodos. Vejamos a Tabela 2:

Tabela 2 - Índice de matrículas - 1950 e 1960

1950			1960		
Modalidade	Matrículas	Total	Modalidade	Matrículas	Total
Ensino Primário	5.175.887	5.175.887	Ensino Primário	7.458.002	7.458.002
Ensino Secundário	389.762	389.762	Ensino Secundário	868.178	868.178
Agrícola	10.940	273.391	Agrícola	6.663	309.249
Industrial	110.070		Industrial	25.925	
Comercial	83.110		Comercial	185.934	
Artístico	29.199		Artístico	0	
Pedagógico/normal	40.072		Pedagógico/normal	90.727	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do IBGE entre 1950 e 1960.

Podemos observar na Tabela 2 que as matrículas para a década (1950/1960) apresentaram aumento em relação aos períodos anteriores, atingindo os dois níveis de ensino (primário e secundário). Para atender às necessidades industriais e comerciais, podemos perceber que o ensino profissional expandiu significativamente, apresentando os reflexos da Reforma Capanema da década de 1940. De acordo com os dados apresentados, tivemos que, na década de 1950, o ensino profissional público atingiu 273.391 matrículas, com destaque para o ensino industrial na medida em que o ensino privado do SENAI expandia-se por quase todo o país. Vale destacar que este havia recebido apoio assegurado na Constituição:

A Constituição de 1946 trazia um dispositivo que assegurava a isenção tributária para as instituições de educação, vedando à União, aos Estados e aos Municípios o lançamento de impostos sobre seus bens e serviços, desde que suas rendas fossem integralmente aplicadas no país e para os fins educacionais. Na reforma constitucional de 1965, os privilégios fiscais dessas instituições foram ampliados, estendendo-se a isenção de impostos para suas rendas. A Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 mantiveram esse dispositivo. Assim, as escolas privadas passaram a gozar de uma verdadeira imunidade fiscal, o que ampliou suas possibilidades de acumulação de capital. (CUNHA, L. A., 2007, p. 812).

Como analisamos, tivemos que, na década de 1960, o crescimento da rede pública e privada de educação do ensino profissional manteve seu ritmo de expansão. O “[...] Senai investiu em cursos sistemáticos de formação, intensificou o treinamento dentro das empresas e buscou parcerias com os Ministérios da Educação e do Trabalho e com o Banco Nacional da Habitação” (SENAI/PR, 2015, p. 3). Assim, nesse período, com a articulação do ensino público com as escolas do

Sistema S, ambas instituições funcionaram como verdadeiras promotoras de uma educação/formação direcionada fundamentalmente para a indústria, comércio e setor de serviços.

Dessa forma entendemos que a criação dos sistemas empresariais de educação profissional social – tal qual o Sesi – teve a responsabilidade/missão de formar, de maneira aligeirada, uma gama maior de pessoas disponíveis para atender à demanda dos setores de produção envolvidos no projeto de desenvolvimento econômico nacional. (MARCON, 2017, p. 40).

A formação concebida de forma subordinada à produção contribuiu para o desenvolvimento do ensino técnico. Kuenzer (2011) analisa o desenvolvimento do processo das relações de trabalho voltadas à educação do trabalhador, indicando alguns dos elementos que compõem uma pedagogia instrumentalista que educa para a fábrica. Como afirma a autora, “[...] daí os níveis de instrução serem definidos pelos comportamentos esperados e não por graus de ensino, ao mesmo tempo que se toma a **experiência** como substituto da escolaridade” (KUENZER, 2011, p. 114, grifo nosso), situação comum no modelo educacional tecnicista. A experiência aqui empreendida teve por finalidade substituir o conhecimento escolar pelo conhecimento prático e habitual “saber fazer” com ênfase em uma educação escolar voltada à reprodução do cotidiano.

Ao refletir sobre as dimensões da cotidianidade, Heller (2008) enfatiza que:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com a sua vida humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente na cotidianidade. E ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o observa preponderantemente. (HELLER, 2008, p. 31).

Ainda de acordo com a autora, a vida cotidiana é caracterizada por dois traços fundamentais, a saber: a espontaneidade e o pragmatismo. Nesse sentido, apreendemos que os conhecimentos pautados no senso comum levam o indivíduo a viver a espontaneidade acrítica típica das formas entranhadas de vida. Segundo Netto e Carvalho (2007, p. 14), “[...] a vida cotidiana, esta vida de todos os dias e de todos os homens, é percebida e apresentada diversamente nas suas múltiplas cores

e faces”. Por outro lado, a luta pela sua reprodução como força de trabalho impõe ao indivíduo um modo de vida pragmático, alheio à sua condição de classe subalterna.

“[...] todos os estudos sobre a vida cotidiana indicam a complexidade, contraditoriedade e ambiguidade de seu conteúdo. E o que é mais importante, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social” (NETTO; CARVALHO, 2007, p. 15).

No entanto, a espontaneidade e o pragmatismo contribuem para a perpetuação de um modo de vida alienado que, resultante da subalternidade de classe, implica um complexo processo de embrutecimento social dos indivíduos. Estes, imersos nos processos sociais de estranhamento e alienação, sofrem as consequências dos processos de manipulação ideológica, razão da consolidação da hegemonia da classe dominante, visto que “[...] para a produção capitalista de bens de consumo, também o cotidiano é um centro de atenção, uma base de rentabilidade inesgotável” (NETTO; CARVALHO, 2007, p. 18).

Com esses direcionamentos incutidos nos campos político, econômico, social e educacional, no início da década de 1960, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação, considerando que “[...] é assim que a vida cotidiana é, para o Estado e para as forças capitalistas, fonte de exploração e espaço a ser controlado, organizado e programado” (NETTO; CARVALHO, 2007, p. 20). Vale ressaltar que a aprovação dos documentos, a considerar o contexto político do período, recebeu o apoio dos movimentos sociais em luta pela democracia e em defesa das reformas de base propugnada pelo então Presidente João Goulart, deposto pelo Golpe Militar de 1964.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011):

Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reforma na estrutura econômica, na educação, reformas, enfim, na estrutura da sociedade brasileira. Essa movimentação repercutiu intensamente no campo da cultura e da Educação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 26).

Nesse contexto, de modo a conter as mobilizações populares, controlar as ações do Estado e preservar a hegemonia das classes dominantes, instalou-se em 1964 o Regime Militar (1964-1985) tendo sido adotados mecanismos de repressão para os opositores do novo regime. No campo educacional, para Piletti e Piletti (2014, p. 204): “A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os

outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país”.

Contudo, a política autoritária e centralizadora manteve a lógica de apoio ao capital industrial multinacional instalado no país, acarretando maior endividamento do Estado conforme se verificou na eclosão da crise da dívida externa em fins dos anos 1970 e início da década de 1980 (TAUJLE, 2001).

Debruçando-se sobre esse período, Carvalho (2012, p. 179) demonstrou os pilares de sustentação do modelo de crescimento econômico adotado pelo governo militar:

1) entrada maciça de capitais estrangeiros, na forma de investimento e empréstimos; 2) aprofundamento da exploração da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial e à repressão política; 3) garantia, pelo Estado, da expansão capitalista e da consolidação do grande capital nacional e internacional, especialmente por meio de subsídios e correção monetária como mecanismos de controle inflacionário. (CARVALHO, 2012, p. 179).

Com base no exposto, apreendemos que se formou uma aliança entre as empresas, particularmente as multinacionais, e o Estado, com vistas a acelerar o processo de modernização do capitalismo, ensejando o período do “milagre econômico” (1968-1973). Este era resultante da alta percentagem apresentada no crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), atingindo uma média de 10% ao ano. Por outro lado, Ferreira Jr. e Bittar (2008) afirmaram que tais índices só foram possíveis em função da intensificação da exploração dos trabalhadores brasileiros, desencadeando, ao mesmo tempo, um processo de supressão das liberdades democráticas.

Evidentemente que a conjuntura política do período contribuiu para delinear as teses apresentadas quando da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixando as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus, “[...] pretensiosamente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente) (CUNHA, L. A., 2014, p. 914), reiterando a permanência da tendência tecnicista, do ensino como sendo parte do processo de preparação do indivíduo para o trabalho.

Saviani (2010, p. 383) assevera que “[...] do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para

a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Assim, o “aprender a fazer” não só mantinha os aspectos sociais, como reafirmavam o neopragmatismo tecnicista após JK.

Essa pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em decorrência, a seleção e a organização dos conteúdos sempre tiveram por base uma concepção positivista de ciência, uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada, em que a cada objeto correspondia uma especialidade, a qual, ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo também o vínculo com as relações sociais e produtivas. (KUENZER, 1999, p. 167).

Nesse caso, com base nas premissas da educação instrumental, bastava conceder aos assalariados as informações que permitissem desenvolver habilidades e iniciativas para tomadas de decisões, para a garantia do emprego e do salário diferenciado. Ocorre que as alterações econômicas impulsionaram a reestruturação no campo produtivo, social e político, com repercussões na educação.

A crise de 1973 foi marcada por uma intensa recessão mundial, como afirma Harvey (2008):

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor do ‘estagflação’ (estagflação da produção de bens de alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e reajustamento social e político. (HARVEY, 2008, p. 140).

Essa passagem aponta que a crise de valorização do capital implicou um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, os quais se desenvolveram pautados na tríade racionalidade, eficiência e produtividade. Dessa forma, nos países capitalistas centrais, nos segmentos produtivos mais desenvolvidos, a rigidez do fordismo foi paulatinamente sendo suplantada pelo modelo “flexível” Toyotista. Trata-se de um novo complexo da reestruturação produtiva idealizado pelo engenheiro Taiichi Ohno, um modelo japonês nascido na Toyota e difundido pelo mundo a partir da década de 1970.

Antunes (2009) descreve que os principais traços desse modelo produtivo se relacionam à produção vinculada à demanda, ao trabalho em equipe, à flexibilidade produtiva, ao aproveitamento de todo tempo, à vinculação do salário com a produção, bem como à exigência de profissionais competentes e habilidosos. Galuch e Palangana (2008, p. 79) apresentam as consequências desse novo modo produtivo:

No contexto da acumulação flexível observam-se: desemprego estrutural; o aumento da competição; a exigência de novas habilidades, ao mesmo tempo em que outras desaparecem ou ficam obsoletas; a estagnação dos salários; e, no campo político, enorme perda do poder sindical, diante da, também, flexibilidade nos regimes e contratos de trabalhos nos quais o emprego regular, cada vez mais, cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhadores autônomos. Essas transformações são traduzidas por uma nova forma de organização industrial, sobretudo pelo surgimento de pequenos negócios, permitindo, inclusive, o reaparecimento de sistemas de trabalho em desuso, tais como: trabalho artesanal e o familiar. Todavia, há que se observar que esses sistemas de trabalho estão agora, submetidos às grandes empresas. (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 72).

A acumulação flexível “[...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual” (HARVEY, 2008, p. 140), passando a educação “[...] a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade de renda” (FRIGOTTO, 2010a, p. 51). Percebeu-se que tanto o desenvolvimento desigual de Harvey (2008) quanto as diferenças de capacidade de trabalho e diferenças de produtividade de renda de Frigotto (2010a) são processos densamente relacionados aos aspectos sociais que nos remetem à teoria do capital humano.

Nesse sentido, a formação prática e a teórica dos operários dava-se nos cursos oferecidos por instituições da iniciativa privada que compuseram o Sistema S (Senai, Senac e Sesi), local onde a formação técnica foi disseminada e objetivava o uso da força de trabalho no espaço fabril. Já, para a formação na escola pública propriamente dita, foram oferecidos os cursos de cunho “[...] profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas” (CUNHA, L. A., 2014, p. 915). Esses cursos apoiavam-se nas premissas teóricas da teoria do capital humano.

2.4 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A ABERTURA DEMOCRÁTICA

Cunha, L. A. (2014, p. 920) asseverou que “[...] a concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional”. De acordo com Saviani (2010, p. 344), esse sentido geral voltado à educação profissional “[...] é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; [...]”, exigindo, assim, a formação de aptidões e iniciação para o trabalho encontrado principalmente nos cursos profissionalizantes.

Atendendo às necessidades imediatistas do mundo do trabalho, inspiradas “[...] nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2010, p. 381), ou, também, o processo educativo pode ser entendido como pragmático e disciplinador.

Araújo e Oliveira (2017), afirmam que, no contexto que envolve a sociedade capitalista, a educação escolar tem o papel de formar trabalhadores ou futuros trabalhadores, resultando na formação e na reprodução social da força de trabalho.

[...] percebemos que na sociedade capitalista a educação escolar situada na dimensão da superestrutura (ideológica e política) tem o papel de formar os trabalhadores ou os futuros trabalhadores e segue, para tanto, as necessidades impostas pela infraestrutura (base produtiva-econômica) o que implica, por sua vez, na existência de professores cuja ‘formação’ seja condizente para o exercício adequado de determinadas práticas de ensino, considerando os imperativos contemporâneos para a formação e reprodução social da força de trabalho. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017, p. 90).

Os autores abordam ainda que a “[...] educação permeia um profícuo campo de disputa” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017, p. 90). Assim, compreende-se que a teoria do capital humano emergiu do desdobramento da teoria econômica marginalizadora inserida na educação. Frigotto (2010) desvela o conceito de capital humano, afirmando que “[...] a partir de uma visão reducionista busca-se erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso” (FRIGOTTO, 2010a, p. 49).

De acordo com a teoria do capital humano, o investimento na formação de pessoas – qualificação e no aperfeiçoamento - resultaria na elevação da produtividade, conseqüentemente aumentaria os lucros dos capitalistas, vinculando a educação ao desenvolvimento econômico. Na prática, “[...] esta teoria se constitua em um poderoso instrumento de manutenção do senso comum” (FRIGOTTO, 2010a, p. 46), firmando a educação como meio de manutenção da ordem capitalista incorporando as relações de dominação e submissão, fatos que não só dificultam “[...] decifrar os dilemas da educação/ensino, mas obstaculizam a atuação dos agentes envolvidos no sentido da melhoria do ensino no Brasil” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017, p. 91).

Assim, verificou-se que a expansão da educação pública e disciplinadora guarda uma íntima relação com a concepção de educação presente na teoria do capital humano.

Daí a difusão da necessidade de mudanças comportamentais, das tomadas de iniciativas, do esforço individual, da formação focada na gestão de recursos próprios e empreendedorismo, isto é, competências técnicas e humanas, fundamentais à organização do trabalho após a reestruturação produtiva. (MARCON, 2017, p. 61).

Contudo, nas décadas de 1970 e 1980, expandiram-se os movimentos sociais de oposição ao regime militar. No campo educacional, emergiram novas organizações como a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – (ANPEd), responsáveis pela tradução de materiais, estudos e pesquisas de cunho crítico disseminados em maior profusão na mesma medida em que o regime militar revelava sinais de exaustão a partir de fins da década de 1970 (SAVIANI, 2010).

Nesse contexto, educadores e pesquisadores, como Dermeval Saviani, Guiomar Namó Mello, Teresa Roserley Neudauer da Silva, Lia Rosenberg, Moacir Gadotti, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, entre outros, desenvolveram pesquisas em oposição às teorias da pedagogia tradicional, da pedagogia da Escola Nova e do tecnicismo.

De modo específico, as pesquisas e os artigos que constam no primeiro número da revista ANDE demonstram a defesa de uma nova concepção de educação. A revista ANDE foi apresentada “[...] como um órgão que se propõe a

contribuir para um debate que possa conduzir a um tipo de educação que se volte para os interesses da maioria do povo brasileiro” (SAVIANI, 2010, p. 411). Esses educadores compreendiam a escola pública como um espaço de disputa propício para a disseminação de conhecimentos que, articulados com os interesses da classe trabalhadora, contribuiriam para a emancipação dos segmentos subalternos, uma vez que a cultura histórica transformada em saber escolar colabora para o processo de humanização do humanogênico, abrindo possibilidade de rupturas com o ensino tecnicista e pragmático.

Na década de 1980, o país conviveu com um duplo sentimento marcado pelo otimismo em relação à eminência do fim da Ditadura e o ceticismo a considerar a crise econômica do período. Para Saviani (2010, p. 411-412), “[...] as consequências dessa conjuntura para a educação: aumentam as esperanças, mas também os riscos de frustração diante das dificuldades de se implantarem propostas de transformação educacional”.

Ainda sobre a crise econômica, a transição que ocorreu no Brasil com o fim da Ditadura veio acompanhada de uma retração da economia verificada pela alta da inflação, moratória e recessão. Segundo Koshiba e Pereira (1985, p. 376), “[...] o ano de 1980 fechou melancolicamente com uma inflação de três dígitos: 110%. Em 1983, a inflação atingiu o incrível índice de 200%. A dívida externa, nesse mesmo ano, foi da ordem de 95 bilhões de dólares”.

De modo geral, os economistas atribuíram aos anos de 1980 como sendo a “década perdida⁶”. Contudo, ao refletir dialeticamente sobre os dilemas do período, Tauile (2001) enfatiza que:

A década de 1980 é considerada perdida não apenas pelas medíocres taxas de crescimento alcançadas, mas também em razão das inúmeras oportunidades de retomada do crescimento econômico que foram desperdiçadas. Nessa década, até por conta das severas crises que atingiram a economia brasileira, fez-se necessário - e criaram-se oportunidades para - redefinir os rumos do desenvolvimento econômico do país. Mas isso não foi aproveitado. (TAUILE, 2001, p. 221-222).

Analisando por outra perspectiva, a década de 1980 foi marcada como o período da história do país em que mobilizações de diferentes categorias de trabalhadores emergiram e ganharam força política. Apesar de economicamente

⁶ Ver: TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo**: trabalho, tecnologia e acumulação. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001. 224p.

perdida, no âmbito educacional, a década de 1980 foi profícua. Por exemplo, a partir de 1979, data que marca o período de defesa da tese de que, no contexto de luta pela democracia, Saviani (2003, p. 72) caracteriza “[...] as relações entre política e educação para que sejam superados tanto o ‘politicismo pedagógico’ que dissolve a educação na política, quanto o ‘pedagogismo político’ que dissolve a política na educação”. Nesse sentido, sobre a temática em discussão, o autor posiciona-se categoricamente contrário à pedagogia pragmática liberal que acompanhou a educação e o ensino no Brasil desde a década de 1930, permeados no “politicismo pedagógico e no pedagogismo político”, sugerindo uma proposta pedagógica que articule democracia e escola.

Nesse caso, o sentido da democracia implicava a superação do senso comum escolar pragmático, reconhecendo o espaço escolar como sendo também o *locus* da disputa política/pedagógica, pois o ensino dos conteúdos produzidos socialmente e sistematizado historicamente pelos homens abriam possibilidades para as inúmeras reflexões sobre as contradições sociais no capitalismo e as possibilidades de sua superação. Uma concepção de educação para a emancipação e não para a reprodução social alienada veio, assim, acompanhada da luta pelo fim do Regime militar.

É por isso que, de certa forma, a luta por uma escola democrática significou a disponibilização “[...] nas mãos dos educadores de uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2009a, p. 28). Nesse caso, como temos afirmado, de acordo com a teoria crítica, a educação pode ser vista como um espaço de disputa, pois os sujeitos ali inseridos são indivíduos de uma sociedade de classes e, “[...] no interior de uma sociedade de classes, onde interesses antagônicos estão em luta”, vislumbra-se “[...] o espaço escolar como um *locus* onde se pode articular os interesses da classe dominada” (FRIGOTTO, 2010a, p. 28).

As lutas sociais deflagradas pelos trabalhadores urbanos, movimentos sem-terra, educadores, entre outros, refletiram na formulação do texto da Constituição Federal de 1988. Do ponto de vista legal, de acordo com o texto constitucional, obteve-se uma inédita garantia de direitos considerando a histórica desigualdade social e da negação de direitos fundamentais no país.

Nesse sentido, a Constituição promulgada foi resultado das disputas, elaborada no contexto da luta por democracia, o que lhe assegurou a denominação

“Constituição Cidadã”. Desta feita, pela primeira vez na história, os subalternos tiveram interferência relativa - apoiada nos movimentos sociais - sobre o processo de uma constituinte. Wood (2011, p. 183) definiu essa democracia como sendo a democracia moderna e, sobre ela, afirmou que “[...] nas democracias modernas, [...] a comunidade cívica une os dois extremos da desigualdade social e de interesses conflitantes”.

O anseio da sociedade por mudanças (social, política, econômica) motivou-a a participar da construção de uma constituição mais cidadã. Conforme o artigo 5º da Constituição de 1988: “**Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, **à liberdade, à igualdade**, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 5, grifos nossos). A Constituição assegurou o direito de igualdade a todos os cidadãos, portanto o uso das ideias de liberdade e de igualdade foram incorporadas pelo Estado Democrático⁷ como igualdade de oportunidades.

Harvey (2013) assinala que, em uma sociedade complexa, o significado de liberdade pode ser tão contraditório e tão frágil quanto são estimulantes suas injunções a agir. O autor ainda demonstra que a classe dominante apoia “[...] com tanta avidez certas concepções particulares de direitos e liberdades enquanto tentam nos persuadir de sua universalidade e bondade” (HARVEY, 2013, p. 46).

Da mesma forma, a igualdade em uma sociedade democrática burguesa projeta a manutenção da classe dominante. Para Wood (2011):

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania - e é isso o democrático na democracia capitalista -, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe - e é isso que limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. (WOOD, 2011, p. 184).

Dessa maneira, a igualdade de direitos assegurada na constituinte contribuiu para as garantias dos direitos sociais, as quais foram definidas no artigo 6º: “São

⁷ Estado Democrático: entendido como participação popular nas tomadas de decisões pública, assegurando os direitos sociais e individuais de cada cidadão.

direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 12, grifo nosso). Conduziu-se, assim, a educação como um direito inalienável, uma conquista democrática, fato este que garantiu o “direito” de todos à educação, aprofundando o processo de “[...] ampla e desqualificada escolarização do potencial cultural popular” (NOSELLA, 2013, p. 177).

Na comparação entre os anos de 1970 e 1991, verificou-se que a garantia do acesso à educação é representada pelo salto quantitativo de matrículas constatado na Tabela 3:

Tabela 3 - Número de Matrículas - 1970 a 1991

Ano	Ensino 1º grau ⁸	Ensino 2º grau ⁹	Total
1970*	12.812.029	4.086.073	16.898.102
1980*	19.389.447	2.823.544	22.212.991
1991**	29.203.724	3.772.698	36.604.707

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do IBGE* (200-) de 1970 a 1980 e do INEP** (2003) de 1991.

Ao mensurar o número de matrículas no período 1970 a 1991, constatamos uma ampliação significativa, reflexo da reestruturação do trabalho ocorrido na década de 1970 que repercutiu na década de 1980, resultando na ampliação de 6.577.418 matrículas na etapa que compreende o Ensino Fundamental. A década de 1980 foi marcada pelo intensivo processo de democratização, como se verifica, em 1991, no aumento de matrículas no Ensino Fundamental e Médio, de 29.203.724 e 3.772.698 respectivamente.

Os dados revelam que, ao assegurar a todos “igualdade” no acesso, principalmente movidos pela gratuidade e obrigatoriedade (Ensino Fundamental), além de manter o dualismo existente na história da educação, foram mantidos os aspectos centrais da educação pública ampliada pragmática, marcada pelo dualismo entre a escola privada x escola pública, processo intensificado com a adoção das políticas neoliberais nos anos de 1990.

⁸ Ensino de 1º Grau: definição dada pela Lei Nº 5.692/71, corresponde ao atual Ensino Fundamental.

⁹ Ensino de 2º Grau: definição dada pela Lei Nº 5.692/71, corresponde ao atual Ensino Médio.

Ainda sobre a igualdade, entendeu-se que, perante a Lei, todos teriam igualdade no acesso. Portanto, como abordamos, no contexto da sociedade capitalista, não somente o termo “igualdade” como também o termo “liberdade” ficam restritos, pois, no que se confere à permanência, coube ao indivíduo mantê-la, conforme sua adaptação social, sua inteligência e sua capacidade.

Lukács (2008), no livro *Socialismo e democratização*, demonstra que liberdade e igualdade no contexto da sociedade capitalista estão diretamente relacionadas ao processo de produção e de circulação de mercadorias. Temos, portanto, que, na sociedade do capital, liberdade e igualdade são digressões vazias, românticas e utópicas. Na verdade, a liberdade e a igualdade são irrealizáveis quando consideradas a base material sobre a qual se organiza a sociedade, razão pela qual se tenta ocultar as contradições da sua base estrutural criando sofismas como a tese do mérito individual.

De qualquer forma, os ideais em defesa de uma escola pública de qualidade empunhada por educadores foram incorporados na Constituição Federal de 1988. Para Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 133), “[...] a educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social”. Tais direcionamentos sofreram profundas mudanças na década de 1990, motivadas pela emergência do processo de reestruturação econômico, político e social, tal qual abordaremos no próximo capítulo.

3 EDUCAÇÃO PÚBLICA MASSIFICADA E ASSISTENCIALISTA

Na seção anterior, discorremos sobre o processo de ampliação da escola pública. Processo que deu origem à escola pública ampliada e pragmática, campo propício para o desenvolvimento de um cenário educacional dualista, conforme apresentado no recorte temporal de 1930 a 1980. Na década de 1990, a reestruturação produtiva do complexo industrial brasileiro veio acompanhada das políticas econômicas de contenção dos gastos públicos, das políticas públicas focalizadas, das privatizações de empresas estatais, fim da reserva de mercado, fim das restrições à livre circulação do capital. Tratou-se de um conjunto de medidas adequadas à configuração do Estado Mínimo, da introdução dos paradigmas neoliberais no Brasil. No campo educacional, tivemos as políticas definidas pelos organismos internacionais multilaterais (Unesco, Onu, FMI, Banco Mundial), conforme analisaremos no primeiro tópico desta seção.

De modo mais preciso, tivemos a interferência dos organismos multilaterais e suas políticas para a educação pública, particularmente o processo de massificação decorrente da ampliação das matrículas conforme o lema “Educação para Todos”, que veio acompanhado de uma nova compreensão sobre o papel social da escola. As discussões pedagógicas de caráter assistencial ganharam relevo em detrimento da compreensão da escola como possibilidade formativa, capaz de promover o acesso ao conhecimento socialmente produzido pelos homens.

Ainda nesta seção, analisamos os Planos Nacionais de Educação referentes aos períodos de 2001-2011 e 2014-2024, aprovados pela Lei Nº 10.172, promulgada em 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), e pela Lei Nº 13.005, com promulgação em 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a). Nesse sentido, discorremos sobre a análise dos planos destacando pontos relevantes relacionados ao modelo produtivo no período do “toyotismo sistêmico”, ou seja, dos elementos sociais relacionados ao mundo do trabalho e que estão na base das mudanças propostas para a educação brasileira, dos elementos subjetivos que constam nas metas e nas estratégias que compõem os documentos.

Por fim, abordamos os direcionamentos assistencialistas incorporados nos Planos Nacionais (PNEs) e a intervenção dos organismos multilaterais e suas ideologias, tomando como referência o Relatório Jacques Delors. Em consonância

com a análise desenvolvida nas seções anteriores, demonstramos os pontos que tiveram continuidade nos respectivos PNEs, observando como o movimento “Educação para Todos” reveste-se em uma educação que, massificada e assistencialista, objetiva produzir e disseminar o consenso em torno das teses neoliberais, processo relacionado às novas necessidades de produção e de reprodução do capital na contemporaneidade.

3.1 OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Conforme apresentamos na seção anterior, muitos foram os direitos legalmente conquistados na esteira da abertura democrática dos anos de 1980. Contudo, no decorrer dos anos de 1990, com o advento da globalização e da disseminação das teses relacionadas ao corolário neoliberal, tivemos sérias inflexões políticas e econômicas questionadoras dos direitos conquistados anteriormente. Mais especificamente na educação, o neoliberalismo significou a incorporação de propostas neoconservadoras que, pautadas em um novo discurso de modernização, se relacionou à reestruturação do mundo do trabalho.

Ao analisar o novo complexo da reestruturação produtiva, Alves (2000) indica que, no Brasil dos anos de 1980, tivemos a predominância do toyotismo restrito conforme a incipiente e seletiva introdução da automação microeletrônica. Já na década de 1990, com a disseminação das tecnologias microeletrônicas e das novas estratégias de gestão da força de trabalho, tivemos a configuração do toyotismo sistêmico. De modo mais preciso, o toyotismo sistêmico implicou a conjunção do uso de tecnologias de base microeletrônicas associadas às novas técnicas de organização da produção capitalista, mas é principalmente da manipulação das técnicas de gestão de pessoal conformando o espírito do toyotismo que objetiva capturar a subjetividade do trabalhador.

Assim, o toyotismo sistêmico resulta do processo de inovação tecnológica com a utilização de mecanismos de controle, como o Programa de Qualidade Total, *just-in-time*, Círculos de Controle de Qualidade, 5S, entre outros (ALVES, 2000). A década de 1990 iniciou-se com uma nova lógica de racionalização do trabalho, com características de superexploração, “[...] é o que poderíamos destacar como início de um novo complexo de reestruturação produtiva, que assumia maior impulso

apenas nos anos 1990, indicando a constituição de um ‘toyotismo sistêmico’” (ALVES, 2000, p. 113).

A reestruturação da produção resultou na diminuição dos postos de trabalho e, conseqüentemente, no aumento da exclusão social. Assim, “[...] a crise do capitalismo em sua fase atual recrudescer de modo irreparável a barbárie social” (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 4). Embora o ano de 1993 tenha sido o momento recorde da produção de automóveis, a centralização, a concentração, as aquisições, as fusões e os fechamentos realizados pelas transnacionais resultaram na falta de emprego para muitos trabalhadores.

Dinâmica indicadora das inúmeras mudanças ocorridas nessa parte da cidade, a partir de 1990, é o processo impulsionador do abrupto fechamento de importantes fábricas metalúrgicas, como Caterpillar, Villares, Metal Lev, Caloi, Alfa-laval, Metal Yanes, Durr, Amortex, etc., com profundos impactos em outros ramos de atividades: químico, plástico, têxtil, alimentos entre outros. (ARAÚJO, 2012, p. 41).

Com o fechamento das fábricas e a ocupação desses espaços por outros empreendimentos ligados ao setor de serviços, as indústrias passaram, de início, a adotar estratégias de racionalização de custos que implicaram a redução de postos de emprego, ampliação da jornada de trabalho, rebaixamento dos salários e demissões em massa.

A ampliação da terceirização e as correlatas transformações no mercado de emprego expressaram aspectos do toyotismo sistêmico capaz de instaurar uma nova fragmentação no mundo do trabalho. Em consonância com as ideologias do neoliberalismo, a terceirização passou a atingir todos os setores, desde as tarefas estratégicas e especializadas, até aquelas que exigem trabalho menos qualificado. A terceirização implicou metamorfoses na forma de contratação para a subcontratação, assumiu nova intensidade, amplitude e qualidade, construindo a partir daí um novo (e radical) modelo de produção capitalista (ALVES, 2000).

A liberalização da terceirização das atividades fins, conforme aprovação da Lei Nº 13.429¹⁰, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017c), combinada com a

¹⁰ Lei Nº 13.429, de 31 de março de 2017 - Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

reforma trabalhista estipulada pela Lei Nº 13.467¹¹, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017e), não só potencializa a exploração do trabalho como tende a reinventar a escravidão no Brasil, tal qual nos séculos anteriores; será, desse modo, uma escravidão legalizada, reconhecida pelo Estado.

Esses novos direcionamentos econômicos e produtivos “desenvolvimentistas” (FONSECA, 1998) foram resultados das influências dos organismos multilaterais tais como: Banco Mundial (BM); Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Comissão Econômica para América Latina (Cepal); Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco); Fundo Monetário Internacional (FMI); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou seja, organismos internacionais de assistência técnica e financeira (FONSECA, 1998).

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional iniciaram suas atividades no Brasil no final da década de 1940. Fonseca (1998, n.p.) apresenta que, “[...] em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica desde o final da década de 40 [...]”.

A partir da contribuição de Fonseca (1998), assinalamos que a década de 1940 foi profícua para o crescimento dos organismos multilaterais, pois, no ano de 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial, “[...] os representantes da Aliança das Nações Unidas se reuniram em Bretton Woods para estruturar um novo padrão monetário internacional” (OLIVEIRA; MAIA; MARIANO, 2008, p. 199). Nesse sentido, o surgimento dessas instituições, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, resultou em rearranjos no modelo capitalista até então existente, os quais mais tarde passaram a promover “políticas globais” (SCHULTS, 2012).

Conforme artigo publicado na Revista de Informações e Debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2009), ao resgatar a história de Bretton Woods,

¹¹ Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Barreto (2009) explana que se tratou de uma Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, objetivando a reconstrução do capitalismo mundial, por meio de um acordo constituído por regras regulamentadoras da política econômica internacional (BARRETO, 2009).

A Conferência contou com a participação de 730 delegados de 44 países, entre eles o Brasil. Nessa atmosfera de grande importância econômica (principalmente para o grupo de países dominantes), foram criadas as instituições multilaterais encarregadas de acompanhar esse novo sistema financeiro e garantir liquidez na economia: o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Como corroboram Ferreira e Fonseca (2011):

No período que se seguiu à Segunda Guerra o planejamento consolidou-se mediante a criação de novas entidades internacionais de caráter econômico e financeiro (a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Grupo Banco Mundial), cuja finalidade era elaborar planos para reorganizar a economia dos países europeus afetados pela guerra. (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 71).

Destacamos o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional porque essas instituições passaram “[...] a ditar o ideário e os programas a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados” (ANTUNES, 2009, p. 187). Sobre a temática, Fonseca (1998, n.p.) ressalta que “[...] a importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas”, mas salienta-se que este atua juntamente com o FMI.

Para a efetivação do novo papel, o Banco atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização. (FONSECA, 1998, n.p.).

A partir das afirmações de Fonseca, temos que o novo modelo político-econômico se apresentou como engrenagem principal à manutenção da hegemonia do capital, que, para garantir seu pleno funcionamento, contou com a reestruturação produtiva, privatização, enxugamento do Estado, política fiscal e monetária. Sob esses direcionamentos, o processo de dominação tem se efetivado, visto que “[...] a

dominação confere maior consistência e força ao todo social no qual se estabelece. A divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à auto conservação do todo dominado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 13).

As instituições multilaterais associadas ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional pautaram suas práticas político-econômicas no neoliberalismo. Para Harvey (2013):

Neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. (HARVEY, 2013, p. 12).

O Neoliberalismo proliferou rapidamente por todo o mundo nos anos de 1990, disseminando a pseudo-sensação¹² de liberdade, reconhecimento do mérito e da democracia. Segundo Harvey (2013, p. 13), tornou-se “[...] hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”. As mudanças nas maneiras cotidianas de interpretar, de viver e de compreender a vida das pessoas deu-se por meio dessa pseudo-sensação de liberdade, individualismo e democracia disseminada pelo capitalismo neoliberal hegemônico, de tal modo que governos neoliberais transformaram além da materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, como também conseguem que essa transformação seja aceita como a única condição para superar a crise (GENTILI, 2015).

A ideologia de que “aceitar essa como única saída possível” constituiu-se como aporte para a disseminação do modo de pensar da classe dominante. Desse

¹² Pseudo-sensação: **Pseudo** - (grego *pseûdos*, -eos, mentira, falsidade), exprime a noção de falso, enganador. **Sensação** - Impressão produzida pelos objetos exteriores em um órgão dos sentidos, transmitida ao cérebro pelos nervos, onde se converte em ideia, julgamento ou percepção; Impressão moral; comoção. Assim, de acordo com a definição dada pelo dicionário Priberam, a pseudo-sensação de liberdade, individualismo e democracia, resume pela falsa impressão de possuí-las, quando na verdade o que ocorre é mais uma ação direcionada aos interesses da elite dominante. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em 15 jan. 2018.

modo, “[...] não é por acaso que parte substancial da crítica contemporânea à alienação, ainda que sem captar de modo universal suas várias determinações, ocupa-se com frequência de servidões desse tipo” (LUKÁCS, 2008, p. 166).

Compreender o consenso que se instalou, não somente na esfera pública, mas também na esfera privada, atingindo as empresas e o mais íntimo da vida do indivíduo, alterando seu modo de pensar e agir, a educação como mercadoria, que sempre esteve articulada aos interesses internacionais, cooperou vigorosamente para esse processo, alienando o indivíduo, contribuindo para a consolidação da hegemonia do capital.

No plano cultural e ético-político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando-se esta como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres. (LIBÂNEO, 1998, p. 8).

Dessa maneira, os organismos multilaterais internacionais elaboraram políticas para todas as áreas, conforme a necessidade de formação de capital humano. Viu-se, então, a educação como “[...] força motriz e eixo de transformação produtiva do desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 124). Nesse sentido, faz-se necessário destacar que as “[...] políticas educacionais baseadas na ideia do capital humano se apresentam como sendo muito diferentes de políticas que são baseadas na concepção de educação como forma para construir a sociedade” (SCHULTS, 2012, p. 31), contrapondo-se, dessa maneira, à educação para a formação.

Em uma perspectiva histórica, o primeiro momento corresponde ao período em que o país realizou acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agency for International Development (AID)¹³. Assim, “[...] o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID” (ROMANELLI, 1986, p. 197). A partir desse momento, a organização do sistema educacional de maneira profunda e incisiva, como nunca antes, passou a incorporar um sistema empresarial, aplicando seus princípios de organização e administração. Vários foram os acordos celebrados, abrangendo todo o sistema de ensino, como Romanelli (1986) afirmou: níveis primário, médio e superior; ramos acadêmico e profissional;

¹³ Acordos MEC-USAID (1964 – 1971).

funcionamento reestruturação administrativa; planejamento; treinamento de pessoal docente e técnico; controle do conteúdo geral do ensino; controle de publicação; e distribuição de livros técnicos e didáticos.

A justificativa de que tais mudanças eram necessárias para a superação da crise levou a sociedade brasileira ao consentimento generalizado. Harvey (2013), ao analisar “A construção do consentimento”, indicou como as ideias neoliberais se incorporaram ao senso comum, advertindo que o “[...] o senso comum pode ser profundamente enganoso, escamoteando ou obscurecendo problemas reais sob preconceitos culturais” (HARVEY, 2013, p. 49).

Os preconceitos culturais são aqueles que predominam em uma determinada sociedade ou grupo social, como uma herança histórica. O senso comum, portanto, não é algo rígido e imóvel, ele se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetram no costume (GRAMSCI, 1978). Assim, o senso comum conciliado com as ideias neoliberais resultou no consentimento, transformando-se mais tarde em liberdade, ou, conforme abordamos anteriormente, pseudo-sensação de liberdade, condição que reafirma o processo de dominação.

Visto assim, desde os acordos MEC-USAID, firmados no início da década de 1970, até a formulação de relatórios técnicos e elaboração das reformas nos Ensino de 1º e 2º graus, ambas as ações visavam priorizar a formação para o trabalho e ampliação da obrigatoriedade, profissionalização com inserção de elementos tecnológicos e práticos. Seus objetivos eram implícitos: atender às demandas produtivas. Segundo Warde (1979):

Se as razões manifestas no Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o Anteprojeto da Lei nº 5.692 acobertaram os objetivos reais da política de profissionalização do ensino médio, os estudos que antecederam a Reforma de 1º e 2º graus não foram suficientemente sutis para acobertar o intento de barrar os contingentes crescentes de candidatos ao ensino superior. (WARDE, 1979, p. 77).

Ao considerarmos que o foco das ações do Estado centrava-se na formação para o trabalho, as reformas educacionais negaram a formação para a continuidade, pois o acesso das massas ao nível superior estava bloqueado na medida em que a escola pública era vista como espaço de formação/reprodução da força de trabalho, a extensão da fábrica.

Na esteira da cantiga do Brasil que vai para frente, nas escolas públicas o regime militar difundia o labor como premissa de patriotismo e construção da nação. O operário padrão converteu-se no sujeito símbolo, o herói a ser seguido principalmente pelos jovens das escolas públicas. Tratava-se aqui do operário fabril *stricto sensu* e não do sapateiro Florestan Fernandes ou do metalúrgico Paul Singer, posteriormente professores universitários. No regime de exceção, essas trajetórias jamais poderiam converter-se em referências profissionais e muito menos políticas.

Para Harvey (2013, p. 80), “[...] a liberdade das massas seria restringida em benefício da liberdade de poucos”. O marco expressivo para as intervenções internacionais, após os acordos MEC-USAID, foi o Consenso de Washington. No entanto, havia diferenças: enquanto os primeiros eram direcionados para a educação, o segundo foi um evento mais abrangente, englobando todos os setores, inclusive a educação.

A importância atribuída à produtividade dos pobres foi determinante para que o Banco incluísse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados aos projetos de infra-estrutura econômica. Justificava-se a decisão pela necessidade de garantir à população mais pobre os serviços de saúde, educação e nutrição, considerados requisitos humanos essenciais para o aumento da produtividade. (FONSECA, 1998, n.p.).

Nesse sentido, esses direcionamentos, conforme apresentados por Fonseca (1998), estavam presentes no documento elaborado no Consenso de Washington, os quais colaboravam com a manutenção da hegemonia, corroborando ao mesmo tempo para a ampliação do atendimento da educação pública e a inserção de medidas assistencialistas.

O Consenso de Washington consistiu em uma reunião convocada pelo *Institute for International Economics*, que ocorreu em 1989 na cidade de Washington - EUA, com representantes das maiores potências mundiais (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália e Japão), economistas, funcionários do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e do governo dos Estados Unidos, destacando a presença do economista e pesquisador John Williamson, idealizador do encontro, cujo tema foi *Latin American adjustment: How much has happened?*, o denominado Consenso de Washington.

Ao final do encontro, os membros elaboraram um documento que resguardou pré-requisitos, ou seja, condições imprescindíveis para empréstimos, cooperação econômica e renegociação da dívida externa, sustentados pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, pautados na justificativa levantada que essa seria a única forma possível de “superar a crise da dívida”. Portella Filho (1994 *apud* GENTILI, 1998) elucidou quais medidas foram formuladas para se buscar o “ajuste e a estabilização” da crise da dívida:

O programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse consenso inclui dez tipos específicos de reforma que, como assinala Williamson, foram quase sempre implementados com intensidade pelos governos latino-americanos a partir da década de oitenta: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais. (PORTELLA FILHO, 1994 *apud* GENTILI, 1998, p. 14).

Contudo, não foram divulgados os objetivos indiretos do encontro, dentre os quais podemos destacar a garantia da hegemonia capitalista a partir de intervenções destes sobre os países em desenvolvimento, solidificando-se por meio de acordos que garantiram a expansão do neoliberalismo na América. Desde então, muitos direcionamentos para as áreas sociais levaram em conta um rigoroso programa de ajuste macroeconômico, com foco nos países subdesenvolvidos atualmente conhecidos como periféricos e emergentes, principalmente aqueles que fizeram parte do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, com a contribuição dos organismos multilaterais, direcionaram, no ano 1989, por intermédio da Unesco¹⁴, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança¹⁵, evento que discutiu a garantia dos direitos individuais de liberdade e de proteção às crianças. Esses direitos foram incorporados ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),

¹⁴ A **UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

¹⁵ A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção, mas sinalizaram sua intenção de ratificá-la ao assinar formalmente o documento. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.

transcrito na Lei Nº 8.069 em 1990, sendo esse documento o instrumento que formalizou os direitos e assegurou prioridade das políticas públicas para as crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

Seguindo o mesmo direcionamento, a Unesco promoveu outros eventos destinados à universalização da educação fundamental e à eliminação do analfabetismo, em especial o dos adultos, entre os anos de 1980 e 2000: a) Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (PPE); b) Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África; c) Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (Appeal); d) Programa Regional para a Universalização e Renovação da Educação Primária e a Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes no ano de 2000 (Arabupeal) (MELO, 2004).

Todos esses programas propunham políticas educativas balizadoras para essas regiões, expressando diagnósticos, elencando prioridades, ofertando direcionamentos e orientações aos países envolvidos, transformando-se em “[...] poderoso instrumento de integração regional de ações políticas educacionais e de formação de consenso [...] conformando-as aos objetivos das reformas neoliberais que se realizaram em todo o mundo” (MELO, 2004, p. 180), em sintonia com as orientações contidas no relatório Jacques Delors.

Em consonância com essas políticas para a educação acima indicadas, a partir dos anos de 1990, renovam-se e superam-se “[...] seus direcionamentos no sentido de uma educação seletiva para as massas” (MELO, 2004, p. 180). Esse foi o sentido da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos¹⁶, promovida pela UNESCO em Jomtien - Tailândia, evento cujas resoluções converteram-se na referência para a educação mundial, principalmente para a Educação Básica.

Destaca-se, nessa linha, a atuação central do BIRD na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Sob os auspícios de organismos transnacionais, como BIRD, PNUD, UNICEF, UNESCO, a magnitude do evento evidenciou-se pela inclusão de 155 nações e 150 entidades não-governamentais. (FONSECA, 1998, n.p.).

As mudanças operadas, no Brasil, com base nas resoluções da Conferência em questão, fizeram emergir o que denominamos, nesta pesquisa, como sendo a

¹⁶ Sobre Conferência Mundial sobre a Educação para todos ver: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

“educação pública massificada e assistencialista”. Assim, ainda com os direcionamentos da Conferência, foram definidos compromissos pautados nas políticas internacionais para serem praticados na educação nacional, cujo eixo principal da discussão era a garantia de “Educação para Todos”, firmando, além do assistencialismo, uma educação com orientações para a preparação para o trabalho e para a cidadania.

Desse modo, termos empregados nos compromissos e nos objetivos da Conferência, como os encontrados no documento: “preparado para o trabalho”, “condições de acesso”, “aumento do tempo de instrução”, “oferta do livro didático”, “capacitação dos professores”, “apoio da sociedade” e “solidariedade internacional”, confrontam-se com o direcionamento voltado a uma educação de qualidade, capaz de conduzir o indivíduo a sua emancipação, o que, corretamente podemos afirmar, leva à condução da educação para o atendimento de critérios de assistencialistas e uma formação para o trabalho. Schults (2012) aponta:

Conduzidos pelas políticas do programa *Education for All* (o atual *Learning for All*, 2011) do Banco Mundial e disseminados pelos mecanismos institucionais da UNESCO e da OCDE (e várias organizações não governamentais internacionais), nos deparamos com a linguagem do “capital humano”, onde pessoas, quer nomeadas como cidadãos ou migrantes quer como adultos ou crianças, são desacopladas de suas localidades sociais, culturais ontológicas e epistêmicas e são vistas como indivíduos autônomos com graus de potencial e capacidade. (SCHULTS, 2012, p. 29).

Nesse sentido, a relação que envolve a formação de capital humano e a educação com características assistencialista compactuaram com o conteúdo do documento, que também contou com uma relação de “indicações de ações”, pautadas em objetivos, compromissos e requisitos, focados na premissa de “melhorar a qualidade de vida” ou levar o indivíduo a “aprender a aprender”. Schults (2012, p. 29-30) salienta que “[...] o trabalho da educação é então visto como o da construção da capacidade desses indivíduos, preparando-os para serem eternos estudantes, que precisarão ser credenciados para seus papéis em ocupações mutáveis”.

Ainda sobre a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, verificamos que todos os compromissos definidos por ela se desenrolam buscando atender às regras do Consenso de Washington. Gentili (1998, p. 24) afirma que “[...] as políticas de ajuste educacionais promovidas pelo Consenso de Washington

fundamentam-se numa vigorosa descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional [...]”. A educação vista por esse viés e seguindo esses compromissos e regras contribui para a formação do cidadão flexível, cooperativo e produtivo, aderindo à ideia de qualidade total. “No campo da educação e formação, o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos e da gestão do processo educativo” (FRIGOTTO, 2010b, p. 166).

Na esteira desse processo de mudanças na educação, no ano de 1993, ocorreu a Conferência de Nova Délhi. Nesse encontro, foi dada “[...] continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos, iniciada em 1990, dessa vez congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia” (FONSECA, 1998, n.p.). Vários foram os encontros, conferências e/ou reuniões que deram continuidade à disseminação de direcionamentos político-ideológicos que garantiram a hegemonia capitalista e que utilizaram a educação como meio propício para sua efetivação.

Assim, decorridos dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia (1990), ocorreu um novo encontro convocado pelo Fórum Mundial de Educação, em 2000, na cidade de Dakar, sob o título de *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Na ocasião, novos compromissos foram firmados conforme elucidado no *Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015* (BRASIL, 2014b), elaborado a pedido da Unesco, ao afirmar que a reunião de Dakar (2000) tinha por objetivo propor uma “[...] agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável” (BRASIL, 2014b, p. 9). Nesse sentido, seis novos objetivos foram inseridos no acordo, os quais deveriam ser perseguidos por todos os países signatários do Compromisso de Dakar até 2015.

Os objetivos abrangeram a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nas suas diferentes modalidades, enfatizando, principalmente, a educação de jovens e adultos, correlacionando a “Educação para Todos” proposta no documento com a tese de que temos procurado demonstrar nesta pesquisa, ou seja, uma educação pública massificada e assistencialista.

Considerando que os Compromissos de Dakar (2000) foram previstos até 2015, nesse mesmo ano um novo Fórum Mundial de Educação foi realizado na cidade de Incheon, Coreia do Sul, cujas resoluções/orientações vigorarão até 2030,

objetivando realizar o acordo de novos compromissos. Dito isso, observamos que o documento apresenta em seu preâmbulo a importância dos movimentos realizados a favor da “Educação para Todos”, resultando em “[...] progressos significativos na educação”, mas conclui dizendo que “[...] reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos” (UNESCO, 2015, p. 1).

No mesmo documento, são apresentadas afirmações que apontam encaminhamentos condutores para uma educação dos “aprenderes”, massificada e assistencialista, como podemos identificar na citação a seguir:

Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que **não deixe ninguém para trás**. [...] assegurar a educação **inclusiva** e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de **aprendizagem ao longo da vida para todos** [...] inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhada. [...] ela é essencial para **a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável**. Reconhecemos a educação como elemento chave para atingirmos **o pleno emprego e a erradicação da pobreza**. (UNESCO, 2015, p. 1, grifo nosso).

Como visto, a educação novamente incorpora características salvacionistas, reafirmando a formação para o trabalho em detrimento da educação formadora e emancipatória. Fonseca (1998, n.p.) afirma que “[...] essas conferências resultaram diretrizes para a educação mundial, as quais foram incorporadas no recente Plano Decenal Brasileiro de Educação”. Mesmo o documento se referindo ao Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, veremos nos próximos tópicos desta pesquisa que tal cenário não sofreu grandes mudanças, e tais direcionamentos globais foram incorporados nos Planos de Educação (nacional, regionais/estaduais e locais/municipais).

3.2 POLÍTICAS ASSISTENCIALISTAS NA EDUCAÇÃO

Conforme exposto anteriormente, os organismos multilaterais projetam grande influência nas políticas para a educação brasileira, com compromissos firmados e disseminados por meio do lema “Educação para Todos”. Essa discussão sugere que o direcionamento dos organismos multilaterais, em especial à Unesco,

tem retirado da educação seu caráter formador, atribuindo a cada novo compromisso firmado características próprias do assistencialismo.

Ao mencionar escola pública massificada e assistencialista, estamos tratando de um padrão educacional que resulta do amplo e correto acesso às matrículas, porém, por ser difusor do ensino dos “aprenderes”, é direcionado fundamentalmente aos filhos dos trabalhadores que aguardam sua vez para ocupar espaço no mercado de emprego precário em expansão. É sugestiva a entrevista concedida por Giovanni Alves ao jornal Sul 21, em 4 de novembro de 2017. Com o título *Vagas arrombadas: uma juventude precária que provavelmente vai viver em piores condições que seus pais*, são abordados temas relacionados às condições precárias para o emprego e o comprometimento do futuro juvenil.

O Brasil, para ele, vinculado à sociedade global, está sob riscos de outro grau e “não vai reinventar nada” em termos de mercado laboral. Isso porque se trata de um ‘capitalismo dependente, de uma sociedade pobre, de remuneração miserável, verificamos que quase metade dos brasileiros sobrevive com até um salário mínimo’. Aqui e lá fora, resume Alves, o capitalismo não promete mais uma perspectiva de futuro. (MASCARENHAS, 2017, n.p.).

Nesse sentido, a Educação Básica, ao considerar as orientações internacionais, deve pautar-se em práticas cujos direitos sociais são tratados na perspectiva do “assistencialismo”, “[...] especialmente para os segmentos mais carentes da população, são garantidos pela letra da lei e a tutela do Estado [...]” (FONSECA, 1998, n.p.).

Para além das orientações dos organismos multilaterais que influenciaram a educação, os quais foram analisados no tópico anterior, desenvolveu-se o processo de formação do indivíduo que, atendendo às necessidades do capital humano e ao mesmo tempo a formação do cidadão, faz-se necessário analisar o documento produzido (1993 - 1996) pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, contando com o coordenador/presidente Jacques Delors. A Comissão foi criada oficialmente no início de 1993, além do coordenador/presidente, mais 14¹⁷ nomes fizeram parte como os membros da comissão de elaboração do documento.

¹⁷ Membros da Comissão sobre a Educação para o Século XXI: Jacques Delors (Presidente), In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Pedrín Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr, Zhou Nanzhao (DELORS, 1998).

Ao aceitarem o mandato que lhes foi confiado, os membros da Comissão adotaram, claramente, essa perspectiva e pretenderam sublinhar, apoiados em argumentos convincentes, o papel central da UNESCO, em acordo perfeito com as ideias que presidiram sua fundação, respaldadas na esperança de um mundo melhor à medida que sabe respeitar os direitos humanos, colocar em prática a compreensão mútua e transformar o avanço do conhecimento em um instrumento, não de distinção, mas de promoção do gênero humano. (DELORS, 1998, p. 6).

Financiada pela Unesco e servida por um secretariado posto à sua disposição por essa mesma organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos ao dispor da Unesco e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações que serviram de base para a formulação de documentos multilaterais.

Dessa Conferência, surgiu o denominado Relatório Delors, publicado no ano de 1998 no Brasil, sob o título *Educação: um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. “O documento fez um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 54), propondo um novo conceito de educação, alicerçado em quatro pilares de aprendizagem: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver junto.

Diante disso, a educação orientada pelos organismos multilaterais buscou disseminar a ideia de formação ao longo da vida. Delors (1998) descreve esse processo

[...] parece impor-se, cada vez mais, o conceito de **educação ao longo de toda a vida**, dadas as vantagens que oferece em matéria de **flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço**. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, **ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana**, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a **desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão**. (DELORS, 1998, p. 18, grifos nossos).

O documento evidencia o conceito de uma educação ao longo da vida, acompanhada da flexibilidade, da diversidade e da acessibilidade no tempo e no espaço, a qual o indivíduo precisa adaptar-se, pois a educação deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana. O relatório afirma ainda que

essa construção contínua deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio que o rodeia. No entanto, para o neoliberalismo triunfar, a consciência não deve ser crítica, mas sim uma homogeneização discursiva, vazia de qualquer referência de justiça e igualdade, onde na visão conservadora, os que mais têm mais terão, e os que menos tem, menos terão (GENTILI, 2015).

Nesse sentido, Silva, M. A. da (2002, p. 131) afirma que “[...] o Banco Mundial e o Fundo Monetário, com o consentimento do governo federal e das elites conservadoras, passaram a utilizar a educação básica pública como instrumento de legitimação políticas acordadas entre ambas as partes”. Oliveira, D. A. (2010) discorreu sobre os direcionamentos que demarcaram esta década. A autora identificou a transição do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, o momento que ocorreu a adequação/subordinação da educação às demandas sociais e o instante em que o ensino assumiu a responsabilidade de promover a equidade social. Dessa forma, ganharam fôlego as teses do aprender a ser, a fazer, a conhecer e a viver juntos.

O ensino dos “aprenderes”, amplamente difundido no interior do ambiente escolar, descolado do senso crítico em relação às origens das desigualdades sociais propriamente ditas, ao preconizar a “compreensão tolerante” em detrimento da “compreensão transformadora”, da real necessidade de extinção da sociedade, fundada nas diferenças sociais e de classe, finda por converter as escolas em espaço da “solidariedade”. “[...] é essa unidade de colectividade e dominação e não a universalidade social imediata, a solidariedade, que se sedimenta nas formas do pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 13).

Contudo, o cotidiano dos jovens conspira contra esse tipo de escola uma vez que a realidade objetiva aponta para seu emprego precário, com o seu futuro decidido. Os jovens até vão à escola, mas preferem o pátio e não a sala de aula, visto que, diante do sistema educacional brasileiro dualista, como abordamos na seção anterior, se entende que a educação muda conforme a condição social do sujeito, pois, para a parcela populacional que compõe a classe menos favorecida socialmente, o ensino tem como premissa a formação cidadã. Sobre essa temática, Gentili (2005) enfatiza que:

“Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a

condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania. (GENTILI, 2005, p. 59).

Evidentemente, nesse cenário, a busca por uma “Educação para Todos” transforma a educação em meio propício para a disseminação de ideologias que contribuem para a consolidação da hegemonia capitalista. Todos estão na escola, e as mães das crianças e adolescentes tendem, em face dos limites da educação dualista, a incorporar a ideia de que a escola pública é boa porque oferece alimentação aos filhos, diminuindo o tempo ocioso em que, desocupados, seus filhos passariam na rua levando uma vida à deriva correndo toda sorte de riscos. Como um dos desdobramentos desse processo, Schults (2012) enfatiza que:

Estudantes e pais foram encorajados a se tornarem bons consumidores de serviços educacionais e a escolher escolas não por conta do bairro (tradicionalmente algo muito importante no aprendizado de como se viver em sociedade), mas sim tendo em vista o fornecimento de bons serviços. (SCHULTS, 2012, p. 31).

Eis, em traços gerais, a faceta da escola pública massificada e assistencialista. Soma-se à temática que resulta na escola pública assistencialista, as Políticas Públicas do Ministério da Assistência Social juntamente ao Ministério da Educação e ao Ministério da Saúde, as quais contemplam crianças e adolescentes de zero a dezessete anos. Destaca-se, entre ações públicas, o Programa Bolsa Família¹⁸ direcionando sua abrangência para a complementação de renda, acesso a direitos como educação, saúde e assistência social e, por fim, articulado a outras ações como, por exemplo: o Programa Brasil Carinhoso¹⁹, destinado para crianças com idade entre zero e 48 meses, que sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família, articulação entre educação e assistência social; e o Programa Saúde na Escola²⁰, que atende a estudantes da Educação Básica, objetivando contribuir para a formação integral dos estudantes. Como o próprio título do programa expressa, ele é desenvolvido por meio da ação entre educação e saúde.

¹⁸ O Programa Bolsa Família consiste em um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003. Mais informações disponíveis em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

¹⁹ Para mais informações sobre o programa Brasil Carinhoso, acessar o site: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

²⁰ Para compreender o Programa Saúde na Escola, acessar: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

A tríade educação-assistência-saúde é resposta às exigências dos organismos multilaterais, de forma a atender aos acordos realizados, vinculando as ações aos pré-requisitos para manter as portas abertas aos empréstimos do Banco Mundial. Fonseca (1998) elucida que o BM disseminou, a partir de 1970, o discurso com caráter humanitário, sustentado por princípios de sustentabilidade, justiça e de igualdade social, os quais apontavam como premissa o combate à situação de pobreza; distribuição de renda e de benefícios sociais, dentre os quais se destacam a saúde e a educação; modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos, efetivando-se por meio da promoção de maior autonomia da comunidade na condução dos serviços sociais, e, também, o diálogo como estratégia de interação interdependente entre o Banco e os mutuários.

Dessa forma, tal qual ocorreu em períodos anteriores, a educação e o ensino foram reorganizados para atender aos processos de expansão/acumulação capitalista. Nesse caso, como já apresentamos, os organismos multilaterais tiveram papel fundamental no processo de reorganização educacional, por meio de formulação de políticas e estratégias direcionadas à educação, a partir de levantamento de informações, possuindo como fonte de dados a má qualidade e a ineficácia do sistema educacional. Silva, M. A. da (2002) afirma:

Esses dados possibilitaram ao Banco Mundial formular políticas e estratégias a serem incorporadas às políticas dos Estados da América Latina, ou seja, racionalizar os custos para a educação pública, propor reformas curriculares e nos planos de estudos, empregar equipamentos técnicos, desenvolver a instrução programada, além de explorar novas fontes de financiamentos, promover estudos de gestão para melhorar o planejamento e a fiscalização, buscar equilíbrio entre a educação e o mercado laboral, avaliar os resultados prescritos da demanda potencial e efetiva de recursos humanos para o país, reorientar os sistemas educacionais para a capacitação profissional (comercial, industrial e agrícola), fomentar os vínculos entre as instituições públicas de capacitação profissional e as indústrias privadas e adotar política de racionalização da pirâmide educacional. (SILVA, M. A. da, 2002, p. 64).

Para organizar a educação atendendo a esses critérios, foi utilizado o instrumento que tem por finalidade propor a organização do sistema educacional e determinar as diretrizes para a educação brasileira, denominado de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O processo de elaboração do projeto de lei que resultaria na nova Lei de Diretrizes e Bases iniciou após a promulgação da

Constituição Federal, com os mesmos princípios voltados à defesa da escola pública, com a participação ampla da sociedade em sua elaboração. De acordo com Aranha (2006, p. 324), “[...] pela primeira vez, uma lei não resultaria da exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate democrático da comunidade educacional”.

No entanto, esse foi o primeiro projeto, pois ocorreu que mais um projeto entrou em tramitação, elaborado pelo Senado, seguindo as orientações dos organismos multilaterais. O segundo projeto apresentado contou com a autoria do Senador Darcy Ribeiro. “[...] patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), transformou-se na nova LDB” (SAVIANI, 2010, p. 365), sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

[Esse] documento trouxe como principal marca não só seu conteúdo já pré-determinado com a visão neoliberal, oposta a uma educação de cunho emancipatório, mas também uma legislação educacional profissional que atendesse as demandas capitalistas dos países centrais: as empresas transnacionais, baseada nas necessidades emanadas pela reestruturação que o capital enfrentava. (CUPERTINO JÚNIOR; LARA, 2017, p. 63).

O Estado, cumprindo com os compromissos assumidos no Consenso de Washington e reafirmados nos encontros de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), disseminadores da agenda comum de políticas de Educação para Todos, adotou medidas que resultaram nas condições do Estado Mínimo, “[...] incluindo até mesmo a privatização ou a minimização da oferta de serviços sociais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 171). Visto isso, na flexibilização da estrutura educacional, descentralização dos recursos financeiros, a gestão escolar passou a ser definida pela comunidade, pela adoção de calendário escolar e pelos currículos flexíveis.

Desse modo, a referida Lei também assegurou, em seu artigo 3º, “[...] **igualdade** de condições para o **acesso e permanência** na escola, **liberdade** para aprender e ensinar, **valorização do profissional**, garantia do padrão de **qualidade**, vinculação entre **educação e trabalho** e a gestão democrática” (BRASIL, 1996, p. 27833, grifos nossos). Premissas que correlacionam diretamente aos princípios apontados por Fonseca (1998) ao analisar os direcionamentos incutidos pelo Banco Mundial. A mesma autora afirma ainda que, “[...] durante as duas décadas de cooperação com o setor social, o Banco Mundial definiu, complementarmente à

declaração de princípios, políticas e estratégias concretas para a concessão de créditos ao setor” (FONSECA, 1998, n.p.).

Assim, subsumida no lema “Educação para Todos”, paralelamente à ampliação de vagas e facilidade de matrículas nas escolas públicas, foram introduzidas ações de caráter meramente assistencialistas em detrimento da educação/conteúdo propriamente dita/o. Com tais direcionamentos, também foram incorporados à Lei os pilares do lema “aprender a aprender”. No entanto, Duarte (2011) adverte:

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2011, p. 9).

De acordo com o autor, podemos compreender que a expansão das matrículas sem a observância da qualidade do ensino ofertado retrata a essência do lema “aprender a aprender” que se resume exatamente no esvaziamento do trabalho educativo (DUARTE, 2011). Nesse sentido, implicou que o avanço no número de vagas significou um processo de massificação do ensino atestada pelos índices de matrículas apresentados para o período de 1980 a 2017.

Fonseca (1998) analisa que a ampliação escolar preocupava o Banco Mundial, visto que, conseqüentemente, aumentariam as despesas do setor público com a educação e, também, a adaptação dos egressos do ensino formal no mercado de emprego, considerando as limitações que este apresenta. Em uma perspectiva histórica, até a década de 1980, a educação já havia sido ampliada. A partir da década de 1990, a ampliação ganhou um novo impulso com o processo de “democratização”. O acesso à matrícula estava garantido, ao considerar a obrigatoriedade para que todas as crianças com sete anos de idade fossem matriculadas na rede educacional pública ou privada.

Conforme afirma Sacristán (1998, p. 170), “[...] a obrigatoriedade implica que a instituição escolar acolhe todo tipo de aluno/a que pode se beneficiar desse direito na idade que aquela compreenda”. Observou-se também que, no ano de 2011, as matrículas atingiram seu ápice. Sua ampliação demonstrou que a “Educação para Todos” chegou até às massas, pois tivemos um número de 46.119.714 alunos atendidos em toda a Educação Básica, como se constata na Tabela 4.

Não obstante, compreende-se que a educação não abandonou seu caráter pragmático de uma formação para o trabalho precário no novo século. Ao contrário, em consonância com as orientações das políticas internacionais, esse aspecto recebeu nova atenção por conta do desemprego estrutural e da emergência dos empregos precários gerados no contexto da reestruturação produtiva a partir da década de 1990. A Tabela 4 ilustra os avanços quantitativos da educação.

Tabela 4 - Índice de Matrículas da Educação Básica – 1980 a 2017

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
1980*	S/D	19.389.447	2.823.544	22.212.991
1991**	3.628.285	29.203.724	3.772.698	36.604.707
2000**	993.618	35.697.948	8.192.948	44.884.514
2010**	6.756.698	31.005.341	8.357.675	46.119.714
2011**	6.980.052	30.358.640	7.978.224	45.316.916
2012**	7.314.164	29.826.627	8.376.852	45.517.643
2013**	7.607.577	29.187.602	8.037.549	44.832.728
2014**	5.492.301	25.482.874	7.980.844	38.956.019
2015**	5.625.001	23.360.973	7.026.248	36.012.222
2016**	5.895.604	23.049.773	7.118.426	36.063.803
2017***	6.052.357	21.991.648	6.643.661	34.687.666

Fonte: Elaborada pela autora com base em IBGE (200-)*, INEP (2003, 2015)** e MEC (2018)***.
S/D: Sem dados.

Outro dado que merece destaque é o salto quantitativo nas matrículas do Ensino Médio nos anos de 2000. Ocorreu uma elevação substancial no intervalo compreendido entre os anos de 1990 e os anos de 2000. Esse fato justifica-se quando, aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases assegurou a progressiva obrigatoriedade do Ensino Médio. A partir do século XXI, efetivou-se a inserção em massa dos alunos no Ensino Médio, conforme pode ser observado na Tabela 4 anterior. Isso ocorreu porque a Emenda Constitucional Nº 59/2009 tornou a oferta do Ensino Médio obrigatória, um processo alinhado com as orientações dos organismos internacionais, visto que estes defendiam que o “[...] Estado deveria atender o ensino público, uma vez que esse nível de educação é considerado imprescindível na organização do trabalho” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 172).

Em consonância com a ideologia neoliberal embutida na Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) foi elaborado seguindo os mesmos encaminhamentos, incorporando, por meio de suas metas, a

descentralização e a flexibilidade, tal qual ocorreu com o modelo produtivo vigente. As reformas da educação, dessa maneira, estão em consonância com a promoção da educação pública massificada e assistencialista, da escola voltada ao mercado de emprego precário, da tendência em atender às demandas do toyotismo sistêmico após a entrada no século XXI.

Consequentemente, os arranjos flexíveis, em substituição à polarização de competências, não podem ser compreendidos como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológica avançada, e por isso se incluem, e a grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados, ou é excluída. São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, assegura a realização da lógica mercantil. (KUENZER, 2008, p. 493-494).

Assim, de acordo com a autora, a educação forma um número pequeno de trabalhadores qualificados e um grande número de trabalhadores desqualificados por meio da oferta de uma formação precária. Nesse sentido, seguindo as mesmas orientações constantes na Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996), para a elaboração do primeiro plano de educação, foi discutido o segundo plano, resultando na Lei Nº 13.005, sancionada no dia 25 de junho de 2014, propondo 20 metas e suas respectivas estratégias, as quais incorporaram tanto as proposições da formação para o trabalho e para a cidadania, quanto as tendências da pedagogia do aprender a aprender.

As mudanças ocorridas no final do século XX e início do século XXI relacionam-se ao fato de que, ao democratizar corretamente o acesso às matrículas conforme a tese da “Educação para Todos”, além de conferir relevância aos aspectos meramente assistencialistas, visa atender às demandas do mercado de emprego precário, da formação de uma força de trabalho flexível intrínseca aos cânones da reestruturação do trabalho nesse novo século - essa parece ser a essência da contemporânea educação pública massificada e assistencialista.

Como consequência desse modelo educacional contemporâneo, que resultou na educação pública massificada e assistencialista, tivemos o esvaziamento dos conteúdos científicos nos currículos, a precarização do ensino e das condições de

trabalho dos docentes e da sua formação inicial e continuada, acentuando significativamente o dualismo no campo educacional. Discussão que abordaremos na próxima seção deste trabalho.

Ao considerarmos o exposto, nos próximos tópicos, pretendemos, por meio da análise dos Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024), destacar pontos relevantes que pautam o modelo educacional atual, sua sintonia com o sistema produtivo do toyotismo sistêmico, as políticas dos organismos multilaterais e a pedagogia do aprender a aprender.

3.3 PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001-2011 E 2014-2024): BREVE HISTÓRICO

Ao debruçarmo-nos sobre os Planos Nacionais de Educação, somos remetidos ao final da década de 1980, momento de elaboração da Constituição Federal. Vale salientar que a Carta Magna de 1988 incorporou parte das reivindicações que motivaram as lutas sociais ocorridas ao longo dos anos de 1980. Assim, temos que, no seu Capítulo III, intitulado *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, encontramos a discussão educacional, ou seja, uma seção específica cujo foco da redação está centrado em questões relativas à Educação no Brasil, concebida, à luz da carta magna, como direito universal de todos os cidadãos.

É justamente nesse tópico da Constituição Federal, mais especificamente no seu artigo 214, que se verifica a ênfase à necessidade de se elaborar um plano de educação com duração de dez anos, bem como suas diretrizes, conforme segue:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p. 141).

Podemos observar que a Constituição Federal de 1988 não só estabeleceu a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação como também fixou as

diretrizes para regulação e racionalização da política educacional brasileira de modo a envolver, de forma articulada, os estados, os municípios e a União, no esforço para universalizar o acesso à escola e erradicar o analfabetismo

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96, em seu artigo 87, em sintonia com o artigo 214 da Constituição Federal, estabeleceu que “[...] é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (BRASIL, 1996, p. 27841). No parágrafo 1º do artigo 87 da referida Lei, encontramos a seguinte redação:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996, p. 27841).

Vale ressaltar que a elaboração do Plano Nacional de Educação, prevista na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela LDBEN, incorporou as orientações da Conferência de Jomtien, pois as diretrizes e metas educacionais deveriam ser elaboradas em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Para Oliveira, D. A. (2010, p. 118), “[...] da conferência resultaram ‘posições consensuais’ que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente nos países, mais populosos do mundo, signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos”.

Nesse contexto de discussão mundial sobre as questões envolvendo a educação, foi dado início às políticas públicas de reorganização da educação brasileira. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam:

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme às diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na reforma educacional brasileira. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 186).

Desse modo, é possível aferir que as mudanças verificadas no sistema de ensino brasileiro pautaram-se indelevelmente nas orientações advindas das políticas sugeridas por organizações multilaterais a partir da década de 1990, visto que, para os participantes da Conferência (Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015)), a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais

próspero e ambientalmente mais puro que favoreça, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

No final da mesma década, o Relatório Jacques Delors incorporou esses direcionamentos em seu documento. Segundo Galuch e Sforzi (2011, p. 59), o “Relatório Jacques Delors é um documento que sistematiza as orientações a serem seguidas pelos países em desenvolvimento, no que se refere à educação escolar nos diferentes níveis”, introduzindo, assim, ideologias que conduziram ao consenso em detrimento de valores e concepções de mundo capazes de contribuir na elaboração do pensamento crítico, da construção social do sujeito emancipado em relação à lógica societária do capital.

Destaca-se que tais direcionamentos retiram da educação escolar seu caráter formador, ou qualquer “[...] tentativa de compreender a totalidade da vida social, a busca do *máximo de conhecimento possível* que a ciência pode fazer do modo de produção, do ser e da vida num dado momento da História” (ANTUNES, 2012, p. 16, grifos do autor). Ao inculcar uma formação “naturalizada”, mecanizada, fragmentada, isolada, flexibilizada e vazia, defendida por meio das teses dos saberes, propagadas por Morin (2000), das “competências”, disseminadas por Perrenoud (2000), e dos “aprenderes”, proposta por Delors (1998), em nome da cidadania, do sujeito tolerante e cooperativo, preparam-se os futuros assalariados tal qual os novos paradigmas educacionais e sociais disseminados pela escola pública massificada e assistencialista.

Em consonância com essa tendência, de acordo com Oliveira, D. A. (2010, p. 133), “[...] a Educação Básica contribui para aumentar a produtividade e, ainda mais, para socializar os jovens, no sentido de agirem eficientemente nas sociedades modernas [...]”, ou seja, para que eles venham a assumir posturas sociais condicionadas, posturas cooperativas na perspectiva de colaboração com a necessidade da produção/acumulação, da expansão do capital. Nesse sentido, “[...] as escolas cumprem o importante papel de manter os jovens fora da ‘cultura marginalizada da pobreza’, durante pelo menos parte do dia” (OLIVEIRA, D. A., 2010, p. 133), conforme apresentamos, revelando uma das facetas da escola pública massificada e assistencialista.

Assim, sob esses contornos e em sintonia com as proposituras dos organismos multilaterais, passados cinco anos da elaboração da Lei Nº 9.394/96, no ano de 2001, final do Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi elaborado o

primeiro Plano Nacional de Educação com duração decenal para o período 2001 a 2011. Durante o Governo Dilma Rousseff, em 2014, foi elaborado o segundo Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para serem cumpridas de 2014 a 2024.

Para Oliveira, J. B. A. (2015), o processo de discussão na fase de elaboração dos Planos Nacionais de Educação permitiu uma ampla consulta, porém isso não impediu que a dinâmica e a versão final fugisse do controle de especialistas previamente escolhidos pelo Governo, visto que as bases e a metodologia foram construídas no contexto das políticas internacionais e a partir das discussões preliminares geradas no interior do grupo executivo (MEC, Consed, Undime, entre outros). O autor ainda acrescenta que “[...] em vez de se debaterem teses e propostas fundamentadas, constrói-se uma colcha de retalhos em que reivindicações dos que falam mais alto vão ganhando corpo. É a vontade de cada um predominando sobre o interesse coletivo” (OLIVEIRA, J. B. A., 2015, p. 60).

Ao analisar as políticas nacionais de educação, Souza (2008) alerta sobre as políticas que resultaram nas reformas e nos planejamentos educacionais:

Do ponto de vista da política educacional, vivenciamos **‘reformas’ fragmentadas e abrangentes**, envolvendo os diferentes níveis e modalidades do ensino e as diferentes esferas administrativas do setor público: União, Estados e municípios estão ‘enquadrados’ nos novos marcos da responsabilização pública pela administração fiscal e do enxugamento ou objetivação da máquina pública, passaram a agir **política e economicamente de forma sintonizada**, impondo ao campo educacional – portanto, aos seus trabalhadores – um conjunto de medidas administrativas que implicavam, dentre outros, **maior eficiência** escolar, **elevação dos padrões de qualidade**, **avaliação** institucional e docente pelo **critério da produtividade**, **intensificação** do trabalho pedagógico, adoção de políticas curriculares **inovadoras e flexíveis**, sem que os governos tivessem um tratamento político que necessariamente se pautasse pelo atendimento ou priorização de demandas locais e/ou específicas de cada setor. (SOUZA, 2008, p. 202, grifo nosso).

Conforme o exposto, além de seguir as orientações internacionais, as políticas públicas para a educação, a partir da década de 1990, que “[...] se auto referenci[aram] com o slogan ‘Educação para a cidadania’” (FALLEIROS, 2005, p. 209), incorporaram as práticas de gestão e produção utilizadas pelas indústrias. Duarte (2011, p. 11) alerta que se trata de “[...] uma educação centrada na cultura

presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas”.

De forma correlata, compreende-se que o neoliberalismo, ao realizar sua missão cultural, obteve êxito na implantação de suas propostas políticas, ou seja, desenvolveu ações que resultam na despolitização, convertendo a própria educação em mercadoria, conforme podemos verificar na expansão do ensino privado nos níveis básico e superior.

Falleiros (2005) assevera que o Estado, como esfera envolta nos planos econômico, social e cultural, ao ampliar-se, também é hoje dominado e dirigido por organismos privados de hegemonia burguesa, os quais trabalham incansavelmente para a consolidação do consenso nas classes sociais. A autora ainda afirma que é precisamente por isso que as estratégias educacionais ganham relevância na difusão dos conteúdos, das habilidades e dos valores relacionados ao padrão produtivo flexível atual, para nós, de predominância toyotista.

Sobre esses direcionamentos, Duarte (2011) sugere que devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais dos alunos, em oposição à educação voltada à satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano condutor da alienação dos estudantes. O autor ainda acrescenta que devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, as quais apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade dos homens.

No entanto, do ponto de vista legal, ao considerar as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tivemos que os processos de elaboração dos dois Planos Nacionais de Educação não foram semelhantes. O documento que instituiu o Plano Nacional de Educação 2001-2011 foi estruturado seguindo a seguinte ordem: primeiramente a Lei; posteriormente, o Plano.

Anexado à Lei Nº 10.172, o Plano Nacional de Educação 2001-2011, na sua estrutura interna, contemplou aspectos como: o histórico, níveis, etapas, modalidades, formação dos professores e valorização do magistério, financiamento e gestão. Por fim, acompanhamento e avaliação do plano, os quais foram organizados em capítulos com diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas, exceto o capítulo de acompanhamento e de avaliação do plano.

Oliveira, D. A. (2010, p. 167) destaca três prioridades que foram contempladas no plano, sendo a primeira “[...] a universalização do acesso à

educação na idade regular”; a segunda prioridade consistiu na “[...] garantia de escolarização para todos os que nela não tiveram acesso na idade adequada”; e, por fim, a terceira prioridade “[...] reside na ampliação do acesso a todos os demais níveis de ensino, da pré-escola ao Ensino Médio”. Tais prioridades articularam com a orientação de uma educação para todos, massificada. Vale destacar, portanto, que a educação para todos só caminhou para uma possível efetivação no século seguinte com a Emenda Constitucional Nº 59/2009, momento que se tornou obrigatório o Ensino Médio para todos (BRASIL, 2009), conforme abordamos anteriormente.

Já a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, manteve quatorze artigos que asseguraram algumas ações que constavam no plano anterior, outras foram modificadas, excluídas e/ou acrescentadas. De modo geral, no Plano Nacional de Ensino 2014-2024, permaneceu a duração decenal, a responsabilização dos Estados, Distrito Federal e municípios para a elaboração, adequação e divulgação dos seus planos, a considerar o prazo de um ano após a aprovação do Plano Nacional de Ensino.

A Lei que criou o Plano Nacional de Ensino 2014-2024 designou que o Fórum Nacional acompanhasse sua elaboração, organizasse os prazos e os mecanismos de acompanhamento. A mesma Lei assegurou, ainda, que a União disponibilizasse os dados obtidos por meio do Sistema Nacional de Educação, mais precisamente as fontes de informações sobre a avaliação do rendimento escolar, a avaliação da instituição escolar, a elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade.

Na esteira desse processo, a Lei Nº 13.005 estabeleceu o prazo de dois anos para a instituição do Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios, ação prévia e indispensável para aplicação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Destacamos que, nas diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Lei Nº 13.005, já constavam, em seu artigo 2º:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do

princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, p. 1).

De modo geral, os dois planos foram estruturados a partir das diretrizes, metas e estratégias para sua efetivação, e ainda que elaborados por diferentes governos, os objetivos dos Planos Nacionais de Ensino guardavam muitas semelhanças conforme assevera Saviani (2014, p. 84): “[...] como se vê, as estruturas de cada um dos planos não são muito diferentes”.

O PNE 2001-2011, de acordo com Saviani (2014), estava assim estruturado:

[...] os 11 setores contemplados pelo plano com a seguinte distribuição: educação infantil, 7 metas; ensino fundamental, 7 metas; ensino médio, 4; educação superior, 7; educação de jovens e adultos, 5; educação a distância e tecnologia educacional, 6; educação tecnológica e formação profissional, 3; educação especial, 3; educação indígena, 3; magistério da educação básica, 8; financiamento e gestão, 6. (SAVIANI, 2014, p. 80).

Para efeito comparativo, a estrutura do PNE 2014-2024 é apresentada por Saviani (2014) da seguinte maneira:

No projeto do novo plano a meta 1 trata da educação infantil; metas 2 e 5, do ensino fundamental; meta 3, do ensino médio; meta 4, educação especial; meta 6, organização do espaço – tempo da educação básica; meta 7, avaliação da educação básica; metas 8, 9 e 10, educação de jovens e adultos; meta 11, educação profissional; metas 12, 13 e 14, educação superior; metas 15,16,17 e 18, magistério e servidores da educação básica; meta 19, diretores de escolas; e meta 20, investimentos em educação. (SAVIANI, 2014, p. 84).

Com base na organização apresentada pelo autor, ele afirma que passada uma década da elaboração do primeiro PNE não houve por parte da União qualquer iniciativa no sentido de analisar os efeitos da sua aplicação com vistas a melhorar qualitativamente a elaboração do segundo PNE (SAVIANI, 2014). A análise das diretrizes e das metas conforme constam nos referidos Planos, permite-nos concluir, tal qual afirma Saviani (2014), que, na essência, ambos os planos são

substancialmente semelhantes, que, no momento de sua elaboração, prevaleceram os interesses particulares em detrimento dos interesses dos alunos.

Para Oliveira, J. F. de (2013, p. 18), “[...] os programas de reforma, que tinham por objetivo organizar a educação básica, de caráter geral e formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também acumulavam a função de disciplinar a pobreza”. Desses direcionamentos, podemos compreender o caráter assistencialista disseminado fortemente na educação a partir do século XXI.

De qualquer forma, o que difere o conteúdo do PNE 2001-2011 do conteúdo do PNE 2014-2024 foi que, no primeiro PNE, ficou explícito em seu diagnóstico que foram seguidas as orientações da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, enquanto, no segundo PNE, tal situação encontra-se implícita por todo o documento. Todavia, os PNEs (2001-2011 e 2014-2024) foram convertidos na bússola capaz de promover rearranjos que alavanquem a educação, indicando que, de fato, as alterações na Educação Básica visaram adaptar o sistema público de ensino à necessidade da reprodução ampliada da força de trabalho, além de reafirmar a escola pública massificada e assistencialista.

4 A ESCOLA PÚBLICA MASSIFICADA E ASSISTENCIALISTA: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DEGRADAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Até aqui analisamos o caminho percorrido desde o Manifesto dos Pioneiros até os dias atuais, de forma a compreender o processo de ampliação da escola pública, incorporando o pragmatismo decorrente de uma educação voltada ao trabalho ou “[...] o florescimento das análises que denunciavam o peso das estruturas sobre os processos humanos” (CALDAS, 2016, p. 171). A partir da década de 1980, o direcionamento de ampliação da escola pública expande-se e passa a ser massificado. O processo de redemocratização firmado pelas lutas sociais, inclusive de educadores, foi relevante para o processo de expansão da escola pública, marcado com “[...] o crescimento social da educação manifestou-se através da alfabetização de massa, da elevação em quase toda parte da obrigatoriedade escolar (a 14 e a 16 anos) e da adoção de um papel (cada vez mais nítido) de mobilidade social” (CAMBI, 1999, p. 626).

O campo educacional, a partir da década de 1990, também incorporou a flexibilização e as políticas neoliberais. Sob influência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, articulados aos organismos multilaterais, disseminaram propostas de uma “Educação para Todos”. Assim, a educação abrange a todos de maneira massificada e atualmente assistencialista, ou seja, o importante é “todos” na escola desfrutando de boa merenda, onde o aluno “está seguro”, onde encontra pessoas para se socializar e os conhecimentos mínimos para “aprender a aprender” e tornar-se um indivíduo capaz de “construir sua própria história”, ser “empreendedor”. Ou, ainda, nas palavras de Cambi (1999, p. 627), “[...] a escola é assim submetida a uma dupla instância: por um lado, difundir a cultura desinteressada, que forma e nutre a inteligência e a pessoa; por outro, criar perfis profissionais”.

Nesse sentido, no primeiro tópico deste capítulo, discorreremos sobre como esse formato de economia, mercado e sociedade tem refletido na formação do docente, conduzindo para o que deveria ser um processo de formação mais consciente, essencial para a construção de profissionais críticos e detentores do saber à exígua cultura da diplomação, acentuando um empobrecimento cognitivo naturalizado. Analisamos, também, como foi abordada a formação docente nos

Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024), e como estes estão em consonância com os organismos internacionais.

No segundo tópico, conduzimos a discussão sobre a formação docente e o aprender a aprender, apontando como o contexto que permeou o mercado também ocasionou transformações na educação, exigindo um novo perfil docente pronto para atender às demandas da pedagogia do aprender a aprender disseminadas por Delors, Perrenoud e Morin, tendo como centralidade do processo formativo uma cultura de escola pública massificada e assistencialista.

Para finalizar a seção, no último tópico, abordamos como esses processos conduziram à precarização do trabalho docente na escola pública, em que a lógica mercadológica inserida na educação reproduz um modelo que tem como premissa a precarização do trabalho docente, reverberando sobre o salário, as condições de trabalho (pedagógicas, materiais e infraestrutura), a intensificação das funções exercidas pelo docente e a contratação. Nesse sentido, discorreremos sobre os direcionamentos adotados pelo Governo Federal, efetivados com medidas austeras, intensificando a condição de precarização da educação e o dualismo educacional, impactando um retrocesso incalculável para a educação e os direitos conquistados pelos docentes, impossibilitando a efetivação do Plano Nacional de Educação vigente.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE OU CULTURA DA DIPLOMAÇÃO?

A escola pública do século XXI assumiu novas perspectivas, ofertando uma educação para todos, tornando-se mais complexa ao incorporar direcionamentos próprios do assistencialismo. Como consequência, passou-se a exigir a readequação do docente ao novo formato de educação paulatinamente implantado no país. Assim, Freitas (2003) indica que:

Identificamos as referências e as bases para as políticas de formação de professores que desde a década de 1990 vêm sendo implementadas em nosso país, com o objetivo de adequar a formação de professores e a educação básica às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo. (FREITAS, 2003, p. 1100).

As bases para as políticas de formação de professores às quais a autora se refere podem ser encontradas nos compromissos firmados em Jomtien (1990),

Dakar (2000), Incheon (2015) e na pedagogia do aprender a aprender. Esses direcionamentos, por meio dos documentos e dos compromissos firmados, passaram a orientar as políticas públicas de formação de professores no Brasil. As últimas orientações ainda que recentes, particularmente as propostas de 2017, como a Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio, Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores, contém elementos que permitem apreender os conteúdos dos compromissos firmados no encontro Incheon (2015).

Versando ainda sobre a formação docente, verificamos que a Constituição brasileira de 1988 assegurou, em seu artigo 206, a valorização dos profissionais, os planos de carreira, o piso salarial, os concursos públicos e o padrão de qualidade, entre outros princípios (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 regulamenta o artigo 206 da Constituição e os incisos VII e IX ao retomar, em seu artigo 3º, os princípios que nortearam o ensino, e, no artigo 67, nos incisos II e IV, assegurou a valorização e a formação docente (BRASIL, 1996).

Não obstante, nesse mesmo sentido, os Planos Nacionais posicionam-se favoravelmente à valorização dos professores, garantindo a formação inicial e continuada. No entanto, seguindo as orientações dos compromissos firmados nos encontros “Educação para Todos”, metas foram traçadas, atendendo a uma formação para o mundo do trabalho. A título de exemplo, no ano de 2015, na Conferência Educação para Todos realizada em Incheon (2015), dentre muitas discussões apresentadas, firmou-se o compromisso com a formação de professores.

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de **educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação**. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao **ensino superior e à pesquisa**, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se **ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis** e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das **habilidades e das competências** adquiridos por meio tanto da **educação formal quanto da educação informal**. Comprometemo-nos, ainda, a garantir que todos os jovens e adultos, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em **habilidades básicas em alfabetização e matemática**, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram **habilidades para a vida** e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta. Também nos empenhamos com o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. **Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o**

acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços. (UNESCO, 2015, p. V, grifos nossos).

Os compromissos apresentados na Conferência de Incheon (2015) abrangeram todos os níveis e todas as modalidades de ensino, aspecto relevante a considerar a importância de democratização do ensino que almeja a qualidade formativa. No entanto, ao apresentarem os direcionamentos metodológicos do compromisso, encontramos o esvaziamento na formação ao oferecerem percursos de aprendizagem flexíveis, reconhecimento de habilidades e competências, abrangendo a educação formal e informal, e o uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC) na educação, sugerindo, assim, uma prestação de serviços mais eficiente, remetendo à lógica mercadológica que transformou a educação. Como sugere Dalbosco (2010, p. 142), “[...] o fato é que esse processo invade, de modo decidido, também e principalmente a educação formal, transformando o ensino em mercadoria”.

Essas orientações permearam as políticas para a educação, em especial as formuladas nos últimos anos. Como vimos, as ações foram concebidas com base nessas orientações, com destaque para os Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024). O PNE (2001-2011), ao abordar a formação dos professores, mais especificamente nas Diretrizes 10.2, apontou que:

A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da **qualidade** da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 16, grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação em tela demonstra a importância da formação de qualidade para a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias. É necessário, portanto, enfatizar que no discurso “[...] a **qualidade** se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar” (ENQUITA, 2015, p. 95, grifo nosso). Segundo o autor, “[...] o que a expressão ‘qualidade’ conota é que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades” (ENQUITA, 2015, p. 107).

É lícito afirmar que o termo qualidade inserido no campo educacional onde as políticas neoliberais dominam sugere que a educação está subordinada ao mercado “[...] e é a necessidade de impor uma lógica mercadológica de subordinação mercantil na educação pública que explica semelhante armadilha discursiva” (GENTILI, 2015, p. 159). Vale destacar que a qualidade empregada nesses discursos não tem relação com o que denominamos ser bom, mas com o significado de “[...] não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais” (ENGUIITA, 2015, p. 107). É com essa definição que o termo tem sido incorporado às políticas públicas contemporâneas.

Dalbosco (2010), ao abordar a lógica mercadológica no âmbito da educação, relaciona como esta define os critérios de qualidade.

O que se constata, nesse processo, é a invasão da lógica econômico-mercantil no âmbito da educação, impondo sua forma de mercadoria ao processo pedagógico e transformando, com apoio e incentivo da política educacional governamental, o ensino superior em negócio rentável. Com isso processos formativos-educacionais deixam de ter uma dinâmica e seu tempo próprios, sendo absorvidos pela lógica econômico-lucrativa e tornando-se prisioneiros de suas exigências. Torna-se evidente, com isso, a subordinação do significado da formação cultural (*Bildung*) e dos critérios de uma educação de qualidade à lógica da indústria educacional. (DALBOSCO, 2010, p. 141).

Assim, à luz desses direcionamentos, vale destacar que a meta 10 do PNE 2001-2011 foi elaborada apoiando-se nos dados publicados pelo MEC/INEP/SEEC em 1998, momento que a ampliação da escola pública e as reformas compreensivas de maior ou menor alcance asseguraram a universalização do ensino a toda a população, preferencialmente o acesso a níveis do ensino até então reservados a uma minoria, e ampliaram potencialmente as oportunidades de acesso a níveis superiores (ENGUIITA, 2015). Esse processo repercutiu na distribuição das funções docentes por níveis de formação e níveis escolares.

Conciliando a meta com os dados apresentados no diagnóstico do Plano, justificou-se a necessidade da implantação de políticas públicas direcionadas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, visto que todos foram incorporados “[...] a um ensino que não havia sido configurado pensando na sociedade em seu conjunto, mas em uma reduzida parte [dela]” (ENGUIITA, 2015, p. 97).

Diante da análise apresentada e da meta 10, houve a proposição da estratégia 15, que objetivou a ampliação de vagas nas universidades, possibilitando, assim, atingir a meta 10. A estratégia apresentou-se com o texto a seguir:

Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior. (BRASIL, 2001, p. 17).

O PNE (2001 - 2011) traçou metas a fim de sanar o problema que envolveu formação docente. No entanto, tal ação não se efetivou em sua totalidade, e, decorridas aproximadamente uma década e meia, entre a aprovação do primeiro e do segundo plano, percebemos alguns avanços, mas problemas como a formação articulada ao preparo intelectual ainda permanecem. Enguita (2015) salienta que, considerando a formação docente, houve elevação das expectativas e das demandas educacionais da população do nível superior. Contudo, reações defensivas foram manifestadas pelos setores sociais privilegiados, visto que esse nível de ensino corrobora para o questionamento da manutenção de seus privilégios.

Esse cenário arrastou-se até a formulação do PNE (2014 - 2024) – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, visto que, nesse documento, as metas 15 e 16 abordam questões pertinentes à formação docente: a meta 15 refere-se à formação inicial, indicando a formação específica em nível superior, e a meta 16 aborda a formação continuada. As metas apresentadas abrangem a formação dos docentes da Educação Básica, apresentando a necessidade da formação inicial e continuada condizente com a área de atuação.

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014a, p. 6).

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a, p. 7).

Ao analisar o PNE, Saviani (2014, p. 88) enfatiza que “[...] apesar de alguns avanços, o que se prevê é insuficiente, pois não assegura a formação centrada em instituições públicas e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério”. Ainda que o PNE (2014 - 2024) estivesse em fase de elaboração quando da análise realizada por Saviani (2014), as metas em sua versão final não se alteraram significativamente no momento da sua aprovação. Assim, as metas e as estratégias propostas foram previstas em regime de colaboração²¹ entre os entes federados, pois o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação acreditaram que, nesse formato, seria possível assegurar a qualidade do ensino.

Considerando que os estados e os municípios são responsáveis pela maior parte das matrículas da Educação Básica, tem-se a necessidade que seus respectivos planos de educação se aproximem da realidade encontrada nas escolas públicas (GIL, 2016). Nesse caso, vale destacar que a meta para formação por meio da Pós-Graduação *lato-sensu*, em alguns estados e municípios, foi superada, de acordo com os dados do INEP:

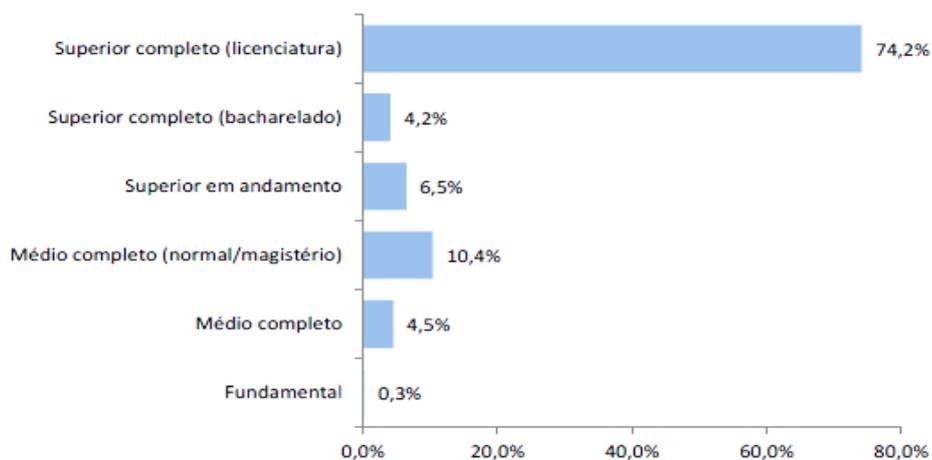
Os estados do Espírito Santo e Paraná se destacam com o maior número de municípios com alto percentual de docentes com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Em todos os municípios do Espírito Santo mais de 50% dos docentes possuem pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. No Paraná, o mesmo ocorre para 98,2% dos municípios. (INEP, 2018, p. 17).

No que se refere à formação dos docentes que atuaram na Educação Básica, no país, no ano de 2017, destacou-se que 78,4% possuíam formação em nível superior completo, e, destes, 94,7% eram licenciados (INEP, 2018).

O Gráfico 1 demonstra o nível de escolaridade dos docentes que atuaram na Educação Básica, no país, em 2017. Enfatizamos que, embora em percentual baixo, ainda encontramos docentes atuando com formação em nível fundamental e médio. Essa situação indica dificuldades em se cumprir a meta 15 do PNE (2014 - 2024), que propôs a formação de todos os docentes com nível superior em licenciatura.

²¹ Para saber mais sobre o Regime de Colaboração entre os entes federados, acessar o Parecer CNE/CP N° 11/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11616-pcp011-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jun. 2017.

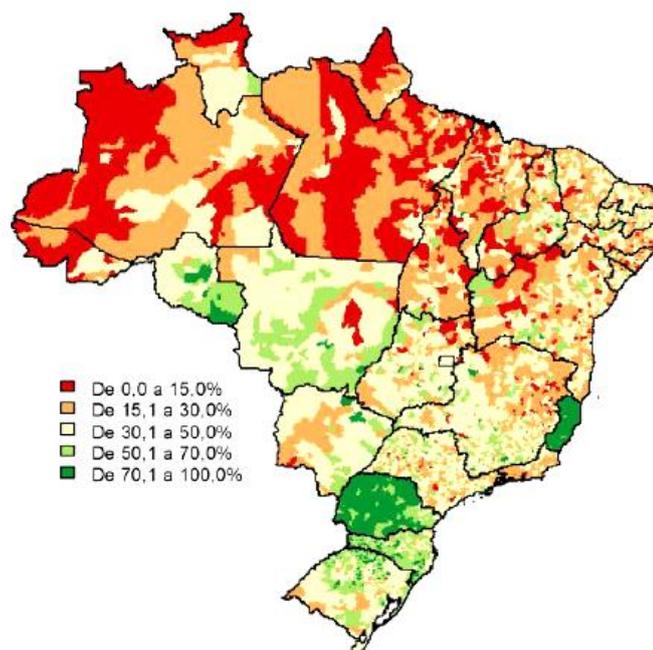
Gráfico 1 - Distribuição dos docentes que atuam na Educação Básica por nível de escolaridade - Brasil 2017



Fonte: INEP (2018) - Notas Estatísticas Censo Escolar 2017.

Conforme apresentamos anteriormente, no que se refere à Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, temos que alguns estados e municípios, como o Paraná e o Espírito Santo, apresentaram um número elevado de docentes com esse nível de ensino. O mapa da Figura 1 a seguir retrata essa realidade para alguns estados. Por outro lado, no âmbito nacional, há um longo caminho a percorrer, em especial no norte e no nordeste do país.

Figura 1 - Percentual de professores da Educação Básica com Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* por município – 2018



Fonte: INEP (2018) - Notas Estatísticas Censo Escolar 2017.

Nesse sentido, com base na disparidade apresentada nacionalmente, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP Nº 11/2012 propôs que:

Os planos de educação (nacional, estaduais, distrital e municipais) são elementos constitutivos do sistema e instrumentos para articular a unidade na diversidade. A articulação do todo nacional visa à organização sistêmica das ações, para promoção do padrão nacional de qualidade da educação e superação das assimetrias regionais. Implica a definição de papéis, (co) responsabilidades, compromissos, referenciais nacionais de qualidade da educação, na implementação de formas de colaboração e na criação e fortalecimento de espaços institucionais democráticos de pactuação. (BRASIL, 2012, p. 24).

Como podemos observar, esse documento induz à ideia de que os planos foram “pensados” como instrumentos para minimizar as distorções e as dualidades existentes na educação do país. Entretanto, como vimos, as políticas públicas defendem a educação de qualidade para poucos. Como afirma Enguita (2015, p. 108), “[...] os alunos brilhantes ‘merecem’ um ensino de qualidade, os da massa não”. Dessa maneira, a formação exigida do professor que leciona para a juventude que frequenta a escola pública necessariamente não implica uma formação acurada, consistente do ponto de vista da formação qualitativa que objetiva alcançar a excelência. Ao contrário, basta reproduzir os saberes, as competências e o aprender a aprender.

Embora as efetivações das metas previstas nos Planos como tendência poderiam trazer avanços relevantes para a formação do profissional docente, sua sintonia com as orientações dos organismos internacionais fez com que se priorizassem as “[...] funções não cognitivas, de socialização, da escola, não à sua função cognitiva de transmissão de conhecimentos e informação, desenvolvimento de capacidades, aquisição de habilidades e destrezas, etc.” (ENGUIA, 2015, p. 109). Em consonância à lógica do mercado, “[...] para a empregabilidade, vale o que diferencia, aquilo que se tem a mais” (KUENZER, 2000, p. 25), ou seja, não precisa necessariamente ter formação na área de atuação, precisa possuir mais “títulos”.

A busca desenfreada por títulos com a finalidade de atender às exigências e, principalmente, garantir uma vaga nos processos de seleção para manutenção do emprego conduz à diplomação, o que banaliza o científico, base essencial para a formação intelectual do professor. Dalbosco (2010), em seus estudos, afirmou que a lógica mercadológica invade a educação direcionada pelos organismos

internacionais, “[...] submetendo o próprio processo pedagógico às leis de mercado e, portanto, às leis de valor e lucro” (DALBOSCO, 2010, p. 141). O autor afirma que alunos, professores e instituições de ensino em todos os níveis “[...] tornam-se parte do complexo empresarial dominado por grandes corporações privadas, que se transformam em verdadeiras agências comercializadoras do saber, visando exclusivamente o lucro” (DALBOSCO, 2010, p. 141).

Os processos seletivos realizados pelos estados e/ou municípios para levantar profissionais em cadastro de reserva para atuação no campo educacional, principalmente para a função de docência, tornaram-se exemplos e incentivadores dessa metodologia mercadológica de formação. A configuração empregada no processo consiste em prova de títulos tanto de formação quanto de atuação/experiência profissional, destacando que a primeira sobressai em relação à segunda, pois, em via de regra, a pontuação destinada à formação é muito maior do que a que se destina à atuação/experiência profissional, ou seja, quanto mais títulos, mais pontos.

Como afirma Cury (2009, p. 303), “[...] os concursos públicos de títulos e provas foram rareando e a nova geração começou a ser contratada a título precário, por meio de formas voláteis, de maneira mais rápida e por tempo determinado”. Processo esse, que tem contribuído para a desvalorização do trabalho docente, conduzindo a carreira para formas precárias de contratação. Os títulos são utilizados prioritariamente para a contagem de pontos em detrimento do que se espera de uma formação, do acesso real ao conhecimento.

Esse modelo de contratação desencadeou a busca sem precedentes por títulos, orientando, também, as formações dos docentes, tanto inicial quanto continuada.

Essas etapas de aprendizado representam uma nova forma de qualificação do professor, desde que haja uma instância com fé pública capaz de oferecer as condições propícias de sua realização e de “autenticar” a opção do sujeito de se submeter a uma avaliação “certificadora”. Nesse momento, torna-se fundamental distinguir a educação escolar, como serviço público, da mercadoria à venda no aparato de circulação e consumo. (CURY, 2009, p. 307).

Embora tal cenário nos remete à possibilidade de visualizar o processo de bloqueio ao acesso dos conteúdos formativos necessários à conformação do professor dotado de boas capacidades para o exercício da docência, eis a faceta do

que podemos denominar por “indústria de diplomas”. Por outro lado, na esteira dessa mesma discussão, Saviani (2009b) destaca que as universidades não têm se preocupado com a problemática da formação de professores. O autor descreve esse modelo (SAVIANI, 2009b, p. 149) ao afirmar “[...] que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’”.

Esse modelo de formação tem sido incorporado, pois, ao analisarmos os dados disponibilizados pelo INEP na última década, verificamos que eles demonstram um aumento significativo na formação de professores nos graus mais elevados como a Graduação e a Pós-Graduação, principalmente na modalidade *lato sensu*. O PNE (2001 - 2011), na meta 10, que tratou da formação de professores, assegurou, em sua estratégia 12, a ampliação dos programas de formação em serviço que assegurassem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2001).

A partir dessa orientação, ações e programas passaram a ser desenvolvidos e implantados a fim de ampliar os programas de formação de professores, como: 1. Aumento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas; 2. Expansão do ensino a distância; 3. Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2006; 4. Programa de apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007; 5. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, em 2009; 6. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em 2009; 7. Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic); e 8. Política Nacional de Formação de Professores, ambos de 2017.

Neves (2008, p. 174), ao abordar o PNE 2001-2011, elucida que “[...] o compromisso maior com a formação do trabalho complexo do PNE do governo é, no entanto, com a diversificação e a privatização do ensino superior”. A mesma autora ainda aborda que esse plano apresenta uma preocupação com a formação de profissionais da educação. “Além dessa preocupação com a formação de profissionais da educação, essa proposta de PNE dá atenção especial à formação de permanente e continuada dos trabalhadores em educação, como parte integrante

da sua rotina de trabalho” (NEVES, 2008, p. 179), fato que se consolidou nos programas implantados como apresentamos.

Para ilustrar o avanço quantitativo da diplomação, levantamos os dados da Formação dos Professores para o ano de 2007, 2010 e 2016, considerando as esferas nacional e estadual. Vejamos os dados no Quadro 2.

Quadro 2 – Dados da formação docente (inicial e continuada) dos professores do Brasil e do estado do Paraná* – INEP (2007/2010/2016)

Formação docente – Total geral								
Formação inicial e continuada								
BRASIL/PARANÁ								
BRASIL								
Ano	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação		Pós-Graduação		
				Licenciatura	Sem licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
2007	1.882.961	15.982	578.291	1.160.811	127.877	322.640	19.080	2.757
2010	1.999.518	12.536	610.612	1.376.370	63.528	467.019	27.725	3.721
2016	2.196.397	6.043	488.064	1.606.889	95.401	719.449	48.073	8.061
PARANÁ								
Ano	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação		Pós-Graduação		
				Licenciatura	Sem licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
2007	101.327	471	14.151	77.183	9.522	53.323	1.398	106
2010	111.940	345	17.561	88.074	5.960	60.511	2.218	246
2016	137.697	180	17.836	114.462	5.219	86.036	4.361	472

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2015) de 2007/2010/2016 – Sinopses estatísticas da Educação Básica.

Ao analisarmos os dados, podemos observar que, em 2016, aproximadamente 1,7 milhões de profissionais (licenciatura e bacharelado) possuíam o Ensino Superior. Assim, é possível constatar que, tal qual ocorre no mercado, “[...] o investimento em ‘capital humano’ passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das igualdades internacionais, regionais e individuais” (FRIGOTTO, 2013, p. 37).

A elevação quantitativa de docentes com formação inicial em nível superior não refletiu em qualidade, até mesmo porque “[...] no campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos” (GENTILI, 2015, p. 115), como apresentado anteriormente.

Vale ressaltar ainda que, mesmo com o aumento significativo no número de profissionais formados entre os anos de 2007 e 2016, o resultado está aquém ao número de profissionais atuantes, já que, segundo os dados do INEP (2016), aproximadamente 2,2 milhões de docentes atuaram na Educação Básica, o que

implica um déficit de cerca de 500 mil professores graduados (ou com formação adequada). Como destacou Mathias (2017), ao apresentar a análise sobre a formação docente, na reportagem *Uma Política para uma concepção de educação*, publicada no dia 27 de outubro de 2017, pelo *website* Fiocruz:

O problema, governo e críticos concordam, é real: uma parcela importante dos docentes não tem formação adequada. Segundo o último Censo, divulgado pelo Inep em 2016, o país tem 2.196.397 professores na educação básica. Destes, mais de 480 mil só possuem o ensino médio e seis mil, apenas o fundamental. Mais de 1,7 milhão tem nível superior, embora 95 mil não tenham licenciatura. Além disso, nem todos os docentes com licenciatura atuam em sua respectiva área de formação. A solução do problema e o peso dado a ele no cenário da educação brasileira, contudo, estão longe de ser consenso (MATHIAS, 2017, n.p.).

Nesse sentido, dois agravantes foram apresentados. O primeiro relaciona-se à formação que não está adequada, visto que as formações inicial e continuada ocorrem de maneira precária, com regras de inserção e ajuste, direcionadas aos países marginalizados ao “[...] processo de globalização e reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, [que] dependem da educação básica, de **formação profissional, qualificação e requalificação**” (FRIGOTTO, 2013, p. 45, grifos nossos).

O segundo agravante está relacionado à afirmação de Mathias (2017), ao referir-se à Política Nacional de Formação de Professores, lançada recentemente pelo MEC e com base nos últimos dados apresentados pelo INEP (2016). Para a autora, a “Política Nacional de Formação de Professores lançada pelo MEC culpabiliza professor e resgata ideias da década de 1990, avaliam especialistas e entidades” (MATHIAS, 2017, n.p.).

A afirmação de Mathias (2017) dialoga criticamente com as teses apresentadas no relatório *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, elaborado pelo Grupo Banco Mundial (2017, p. 127): “A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação”. Podemos observar que a necessidade de uma “nova” política de formação de professores é justificada culpando o professor pela má qualidade da educação - fato que incorre em erro ao considerarmos que a discussão envolve outras questões não relacionadas apenas à formação do professor, tal qual discutiremos mais à frente.

Não obstante, ao resgatar a ideia da década de 1990 que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação, temos que essa interpretação guarda relação com o relatório Jacques Delors (1998, p. 117) que, em defesa do lema aprender a aprender, assevera que a “[...] educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI”. O relatório enfatiza ainda que, na sociedade educativa, “[...] tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos”. O relatório não defende uma formação pautada em conhecimentos científicos, mas, sim, “[...] um novo perfil de *qualificação geral* que garanta consumo mais especializado” (OLIVEIRA, J. F. de, 2013, p. 240, grifos do autor).

Outro fato que merece destaque envolve a “educação ao longo da vida”, pois, como abordamos, o relatório sugere uma “qualificação geral”, somada à lógica do mercado, “aquilo que se tem a mais” (KUENZER, 2000). Isso confere à formação características próprias da banalização, do seu esvaziamento como apropriação de conteúdo, transformando-a em uma “indústria de diplomas”, com cursos prioritariamente a distância e de forma aligeirada, em que o conhecimento cede espaço para os títulos. Cury (2004) exemplifica ao comparar os modelos de formação:

Assim, aquela formação que se tinha nas universidades e nas tradicionais escolas normais, acabou sendo substituída por uma formação rápida, isolada e noturna apoiada na expansão de instituições superiores. Foi o meio rápido para as necessidades da expansão das redes dos sistemas. Esta urgência somada à “economia” de recursos determinaram, de modo geral, uma formação mais rápida e menos atenta, seja nas tradicionais escolas normais, seja nas licenciaturas ou nas faculdades de pedagogia. (CURY, 2004, p. 190).

De acordo com Cury, tivemos uma formação mais rápida ou, como define Kuenzer (1999), “[...] formação aligeirada e de baixo custo”, abrindo espaço para a Educação a Distância (Lei Nº 9.057, de 25 de maio de 2017) (BRASIL, 2017a) e para a terceirização (Lei Nº 13.429/2017) (BRASIL, 2017a). Assim, “[...] o conteúdo do ensino veiculado através dos programas, cursos e currículos escolares tende a privilegiar conhecimentos pragmáticos voltados para a profissionalização” (KAWAMURA, 1990, p. 38).

Para a Educação a Distância, tivemos que o desenvolvimento tecnológico foi peça fundamental para a sua expansão no cenário brasileiro. Já, no Governo Collor

(1990-1992), a União agiu para a efetivação dessas transformações. No entanto, foi após a aplicação do Plano Real (1994), no Governo de Fernando Henrique Cardoso, que se intensificou o investimento em novas tecnologias microeletrônicas.

A inserção dessas novas tecnologias microeletrônicas proporcionou um novo salto na flexibilização produtiva, “[...] na verdade, a nova flexibilidade produtiva (re) põe a flexibilidade estrutural do trabalho no Brasil” (ALVES, 2000, p. 240). Dito isso, encontramos que a tecnologia também envolve a vida do professor no trabalho, na formação e nas políticas. Marcuse (1999, p. 82) assevera que “[...] a ‘mecânica da submissão’ se propaga da ordem tecnológica para a ordem social; ela governa o desempenho não apenas na fábrica e lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas e, finalmente, na esfera do descanso e lazer”.

A tecnologia envolve a vida do professor no trabalho, na formação e nas políticas. Assim, observamos a flexibilidade estrutural, ou seja, a proletarização e a precarização do trabalho e do trabalhador.

Dessa forma, um dos componentes essenciais desse processo de proletarização e flexibilização do trabalho docente se refere ao incremento de responsabilidades que passam a fazer parte do trabalho dos professores, exigindo sua colaboração, sem que isso signifique aumento de remuneração ou incremento de melhores condições de trabalho. (RIBEIRO, 2016, p. 41).

Nesse sentido, um dos elementos essenciais que podemos demonstrar como exemplo é a tecnologia, visto que os avanços tecnológicos apresentados, principalmente no século XXI, incidiram fortemente no mundo do trabalho, assim como na educação. Esse fato incrementa intensivamente o trabalho docente; o professor, de posse dos meios tecnológicos, não delimita mais o que é tempo livre e tempo de trabalho, verifica-se o aumento do sobretalho na medida em que, para além do ambiente escolar, a jornada de trabalho é expandida através da realização de tarefas na sua própria residência.

Assim, tivemos que as mudanças ocorridas no século XXI refletiram negativamente na vida do docente, delineando seu perfil, definindo sua formação e restringindo suas condições de trabalho, de maneira que a precarização tem sido inevitável. Os Planos de Educação, elaborados neste século, certamente incutiram os direcionamentos dos organismos internacionais e a políticas neoliberais, sendo obstadas, em grande medida, pelas políticas austeras de cortes de gastos. Vale

destacarmos que quem perde com tais medidas são os profissionais da educação e os alunos.

Desse modo, no ano de 2017, tivemos significativas mudanças no setor educacional por meio da reestruturação no ensino, alterações abrangendo os currículos, a formação e a certificação docente. Nesse sentido, a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como “Reforma do Ensino Médio” (BRASIL, 2017b), amplamente disseminada pela mídia televisiva, além de apresentar mudanças na organização do Ensino Médio, também reflete “[...] na forma de financiamento estabelecida pelo Fundeb, traz repercussão para a formação de professores nas universidades e para a forma de ingresso no ensino superior” (GONÇALVES, 2017, p. 136).

Gonçalves (2017, p. 141) ainda apontou os interlocutores do Ministério da Educação (MEC) que “contribuíram” com a organização da Reforma do Ensino Médio, demonstrando como o setor privado tem atuado, ou seja, “[...] não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros”.

O MEC apresentou uma proposta de reforma do Ensino Médio pautada em premissas acerca da “[...] importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno [...], desse modo a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum” (FERREIRA, 2017, p. 303). Para a autora, os direcionamentos propostos pela Lei Nº 13.415 conduzem a uma formação flexível, rápida e de custo reduzido, direcionada por empresários, indicando a parceria público-privada. Demonstramos a flexibilidade inserida no arranjo curricular proposto no art. 36 da Lei, organizado por itinerários formativos “[...] conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017b, p. 1).

A condução de uma formação rápida e com custo reduzido, direcionada por empresários firmando a parceria público – privado pode ser encontrada no parágrafo 11 do art. 36:

[...] os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com **instituições de educação a distância com notório reconhecimento**, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra **experiência adquirida fora do ambiente escolar**; III -

atividades **de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino** credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - **cursos realizados por meio de educação a distância** ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017b, p. 2, grifos nossos).

Considerando as mudanças apontadas pela Lei em análise, no dia 6 de setembro de 2017, o jornalista Tulio Kruse publicou, no Jornal O Estadão, com o título *MEC estuda meios de ampliar formação docente*, que o Governo planeja nova base para currículos de licenciatura, reforço de aulas a distância e especializações no Ensino Médio. O autor ainda acrescenta que o Governo pode até usar ProUni e Fies (KRUSE, 2017, n.p.). Dada a notícia, verificam-se indícios de que haverá mudanças na formação docente, influenciadas pela Reforma do Ensino Médio e pela nova Base Nacional Curricular Comum.

A primeira mudança apresentada deu-se por meio do Decreto Nº 9.057, em 25 de maio de 2017, que regulamentou a Educação a Distância. O indicativo da intenção do Governo em intensificar essa modalidade de ensino é encontrado no artigo 12, com a apresentação do credenciamento automático das instituições de ensino públicas dos sistemas federal, condicionada à oferta de cursos superiores na modalidade a distância (BRASIL, 2017a).

A segunda mudança anunciada pelo MEC, no dia 18 de outubro de 2017, tratou da Política Nacional de Formação de Professores. De acordo com a apresentação disponibilizada pelo MEC, essa política acolhe os princípios da CF, da LDB e do PNE (2014-2024) e da Resolução Nº 2/2015 e norteará o currículo de formação de professores, com início previsto para ser disponibilizado para consulta pública no início de 2018, aos estados, aos municípios, às instituições formadoras e ao CNE no início de 2018.

Nesse sentido, o MEC anunciou, em 28 de fevereiro de 2018, a abertura de novas vagas em programas destinados à formação de professores: “MEC vai oferecer 190 mil novas vagas em programas para formação de professores” (BRANDÃO, 2018). Os programas contemplados pelo Governo foram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), a Residência Pedagógica e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). “[...] do total das bolsas, serão 45 mil destinadas ao Pibid, 45 mil para o programa de Residência Pedagógica e 100 mil para a UAB” (BRANDÃO, 2018, n.p.).

A Modalidade Educação a Distância apresentou-se como eixo importante do processo de diplomação docente. A forma com que o Estado desenvolve as políticas de formação inicial e continuada, principalmente a distância, implica a inserção das empresas privadas como instituições “voluntárias” via “terceiro setor” (GRACIOLLI; DINIZ, 2010), ou seja, “[...] o surgimento do ‘terceiro setor’ como alternativa de reestruturação organizacional e desenvolvimento de métodos de gestão inovadores” (ZANATTA, 2017a, p. 18).

A inserção do terceiro setor indica que o “[...] Estado vem perdendo seu papel central como ator da regulação e os empresários, através de suas organizações (instituições filantrópicas, ONGS, fundações), vão se consolidando como protagonistas das políticas educacionais (ZANATTA, 2017b, p. 324). Conforme temos procurado demonstrar, o Estado transfere para as empresas suas funções, tornando-as principais agentes da “indústria de diplomas”, as quais empenham-se na formação de mão de obra excedente, fato que pode ser constatado com a “[...] flexibilidade nos regimes e contratos de trabalhos nos quais o emprego regular, cada vez mais, cede lugar para os contratos temporários, os subcontratos, a terceirização e os trabalhadores autônomos” (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 79).

O indivíduo formado nessas circunstâncias históricas tende a encantar-se com as novas possibilidades de inserção no trabalho. A emulação explica as desigualdades sociais, particularmente questões como a escolaridade, a qualificação e a atualização profissional como sendo de responsabilidade dos indivíduos, eis uma das facetas da “indústria de diplomas”.

Vale destacar que a problemática que envolve a formação docente não é um fenômeno isolado, pertinente a uma determinada localidade, região ou país, mas tem se manifestado, como temos acompanhado, como uma temática que vem provocando discussões no âmbito mundial, “[...] integrando praticamente todas as reformas educativas em curso, por ser um meio de transformar o ensino, a partir de mudança da prática pedagógica do professor” (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 11).

Ribeiro (2016) afirma que esse modelo de formação resulta na

[...] produção de incompetência profissional que compreende espaços tanto da formação inicial quanto continuada de professores [...] nesta perspectiva, a universalização do acesso à escola parece legitimar maior democratização do ensino e da sociedade, mas oculta a realidade de que as condições objetivas, materiais, necessárias para tal são negadas. (RIBEIRO, 2016, p. 55).

A autora argumenta que o elemento essencial para a precarização do ensino, na vigência do modelo toyotista, refere-se ao plano da subjetividade do processo “sociomanipulatório” do capital (RIBEIRO, 2016). Ao pensarmos na escola pública massificada e assistencialista, a massificação da escola efetiva-se via acesso às matrículas sem investimentos em infraestrutura, e, principalmente, no fator humano, em essência representa a precarização do ensino “para todos”. O quadro fica pior quando se constata que a formação inicial e a formação continuada, fundadas na tese da diversidade fragmentária, não contribuem para a compreensão dos dilemas apresentados na escola.

Diante do exposto, é perceptível que na Educação Básica encontramos as condições precárias que permeiam a formação profissional docente. Ao analisarem as políticas públicas implantadas na educação, Araújo e Oliveira (2017) enfatizam que

[...] percebemos que na sociedade capitalista a educação escolar situada na dimensão da superestrutura (ideológica e política) tem o papel de formar os trabalhadores ou os futuros trabalhadores e segue, para tanto, as necessidades impostas pela infraestrutura (base produtiva - econômica) o que implica, por sua vez, na existência de professores cuja “formação” seja condizente para o exercício adequado de determinadas práticas de ensino, considerando os imperativos contemporâneos para a formação e reprodução social da força de trabalho. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017, p. 90).

A contribuição dos autores (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017) indica justamente a relação entre a formação docente que deve ser condizente com a ampliação/acumulação capitalista. Nesse sentido, pensando na adequação formal professor/formação, a aplicação das diretrizes e das metas do Plano Nacional de Educação constitui-se em grande desafio, pois é preciso considerar as questões que devem ser superadas no sentido de uma política de formação docente efetiva, para além da diplomação.

Por outro lado, outros fatores interferem na formação do professor, de forma correlata, ao considerarmos os planos, as metas e as estratégias relativas à atividade e à formação docente. Desse modo, no tópico que segue, analisamos as condições de trabalho em que esses profissionais são inseridos, considerando as condições precárias às quais eles são submetidos, desde as estruturas físicas e materiais das escolas ao processo contemporâneo de proletarização docente.

Tomamos como elementos de análise os Planos Nacionais de Educação, especificamente as metas que abordam a valorização docente (meta 17), plano de carreira (meta 18) dentre outras estratégias que se fizerem pertinentes à temática abordada.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE E O APREENDER A APRENDER

Como apresentado, o século XXI iniciou com os desdobramentos da educação pública massificada, exigindo um novo perfil de docente para atender às exigências das políticas propostas pelos organismos internacionais, somadas ao modelo de produção próprios do toyotismo sistêmico. Conforme analisou Kuenzer (1999):

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p. 169).

Esse processo apresentado pela autora relaciona-se às políticas públicas da educação inauguradas a partir de 1990, com a disseminação da educação calcada no lema “aprender a aprender”, mais precisamente nos seus quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Trata-se de teses propagadas pelo documento *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors, conforme abordamos nesta pesquisa.

Nesse caso, o referido documento acrescenta que “[...] a educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (DELORS, 1998, p. 105). Vale destacarmos que a aprendizagem ao longo da vida, propagada pelo lema aprender a aprender, está em consonância com uma aprendizagem calcada no censo comum e/ou cotidiano e na reprodução.

Heller (2008) aponta que é na vida cotidiana que o homem coloca em funcionamento todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade. No entanto, a autora acrescenta que esse homem da cotidianidade não consegue absorver-se inteiramente em nenhum aspecto, seja intelectual, habilidade manipulativa, sentimentos, paixões, conceitos, ideologias. “Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial” (HELLER, 2008, p. 44). Assim, o imediatismo e o individualismo permeiam a vida cotidiana impulsionados pela necessidade de respostas rápidas, resultando em concepções fragmentadas e espontâneas.

Nessa mesma perspectiva de análise, Caldas (2007, p. 8) salienta que “[...] esta forma de pensar e agir, a partir das necessidades imediatas e particulares, que caracteriza a consciência cotidiana ou o senso comum, tende à aceitação do mundo e das normas sociais e presta-se à alienação do homem”. Marx (2010) relaciona o processo de alienação do homem identificando as condições com que o trabalho e o trabalhador são conduzidos:

[...] o trabalhador tem a infelicidade de ser um capital *vivo* e, portanto, *carente (bedürftig)*, que, a cada momento em que não trabalha, perde seus juros e, com isso, sua existência. Como capital, o *valor* do trabalhador aumenta no sentido da procura e da oferta e, também *fisicamente*, a sua *existência (Dasein)*, a sua *vida*, se torna e é sabida como oferta de *mercadoria*, tal como qualquer outra mercadoria. O trabalhador produz o capital; o capital produz o trabalhador. O trabalhador [produz], portanto, a si mesmo, e o homem enquanto *trabalhador*, enquanto *mercadoria*, é o produto do movimento total. O homem nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é *estranho*. (MARX, 2010, p. 91, grifos do autor).

Esse processo apresentado por Marx (2010) é naturalizado pelo trabalhador, desumanizando-o “[...] tanto espiritual quanto corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas (MARX, 2010, p. 92-93). No campo educacional, essa alienação confronta a perda do sentido do trabalho docente. Nesse contexto, que relaciona trabalho e alienação igual a naturalização, encontramos os direcionamentos do lema aprender a aprender, ao propor uma formação por toda a vida, propiciando o “equilíbrio” para o “exercício de uma cidadania ativa”, com ênfase no imediatismo e no individualismo.

Schults (2012) afirma que, seguindo as orientações dos organismos internacionais, a educação passa a desempenhar um trabalho direcionado à construção da capacidade desses indivíduos, da sua preparação, no sentido de que se convertam em eternos estudantes, ou seja, sujeitos pró-ativos, aptos às exigências do “novo e precário mundo do trabalho” (ALVES, 2000), a considerar a necessidade de que se credenciem para ocupar postos de trabalho permanentemente mutáveis. Nesse sentido, a autora acrescenta:

Aprender e ensinar se tornaram *commodities* dentro do sistema econômico global. Essa “comodificação” é parte do projeto de se criar um sistema econômico e educacional global harmonizado, como um serviço que pode ser comprado, e isto se tornou a ferramenta primordial para se criar esse sistema. (SCHULTS, 2012, p. 32).

A relação do processo de ensinar e aprender estão diretamente ligados ao mundo do trabalho como já discorremos nas seções anteriores. A educação, portanto, agora passa a ser tratada como mercadoria, ou seja, como um serviço que pode ser comprado, condição que contribui para a ampliação da lista de cadastro de reserva, ou, como classifica Kuenzer (1999), “professor sobrando”.

Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando. (KUENZER, 1999, p. 182).

Com esse perfil docente, atualmente é comum a contratação de estagiários/auxiliares para realizarem trabalho em sala de aula ocupando o lugar de docente, dos quais muitos se encontram em processo de formação em nível médio ou cursando licenciatura em nível superior. O PNE (2014-2024) contemplou, na estratégia 15.3, “[...] ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014a, p. 6), aprendendo na prática ou a correlata relação com o “aprender a fazer”.

Com isso, tivemos uma maior segmentação dos trabalhadores em educação, intensificação da precarização do trabalho/ensino. Assim, os direcionamentos para a

formação de um professor sobrando neste século XXI culminou com a difusão sem precedentes da oferta de cursos flexíveis, com formação rápida e com custo baixo, prioritariamente em instituições privadas. Krawczyk e Ferretti (2017) exemplificam como ocorre as parcerias público-privadas.

O “Ensina Brasil” teve sua primeira atuação no Rio de Janeiro, em 2012, e atualmente vem ampliando parcerias com outros governos estaduais e municipais, contando com a parceria de importantes organizações nacionais e estrangeiras, tais como a Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Estudar, Insper, Bain & Company, Vetor Brasil, Geekie, Instituto Sonho Grande, Itaú Social, entre outros (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 41).

Nesse mesmo sentido, Frigotto (2015) indica que as condições da produção flexível, permeando a relação entre o público e o privado, transformam tanto o professor quanto o aluno em empreendedores.

No contexto da produção flexível, amplia-se a substituição de trabalhadores por capital morto e extinção e a flexibilização de direitos, não cabe garantir o direito ao emprego. Trata-se de educar para a empregabilidade e esta depende de cada um. Também desaparece do vocabulário social e pedagógico o termo qualificação. Esta estava ligada a emprego e ao um conjunto de direitos dos trabalhadores os quais contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses. O empregável forma-se por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. **Por consequência quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados.** Mas se o desejo for ser patrão de si mesmo, **o recado cínico é: busque ser empreendedor.** (FRIGOTTO, 2015, p. 221, grifos nossos).

O empreendedorismo passa a ser apresentado como sinônimo de “autonomia”, resultado de muito esforço e competência. Vale destacar que quanto mais avançou a história, mais profundas foram as transformações e a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, processo reforçado com a inserção das novas tecnologias na produção no início do século XXI, resultando em uma formação rápida de custo reduzido, estritamente técnica. Krawczyk e Ferretti (2017) afirmam que:

Ignorar a formação geral no nível técnico é a princípio incongruente com a visão do mundo do trabalho nos moldes do capitalismo atual, a não ser que se queira treinar os jovens para serem simplesmente

operários no chão da fábrica ou trabalhadores sem chances no mercado formal, travestidos de ‘empreendedores’. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 39).

Apreendemos que o processo educacional, inserido na lógica mercadológica, conduz à pseudoespecialização, ocasionada pela exigência do trabalhador “polivalente e multifuncional”, e resultou em trabalho desprendido de qualquer conteúdo, ou seja, a fragmentação a qual Alves (1999) denominou de “fragmentação sistêmica” ou “toyotismo sistêmico” (ALVES, 2000). Dessa forma, “[...] apesar dos avanços educacionais inegáveis, nas últimas duas décadas, a visão mercadológica está instalada e promove um modelo que vem se sobrepondo à garantia de direitos sociais” (GUIMARÃES-IOSIF; SANTOS, 2012, p. 105). A título de exemplo das conquistas, tivemos a ampliação da escola pública ou, em outras palavras, o aumento quantitativo de vagas para atender a todos.

Como parte desse processo de esvaziamento da escola como espaço de formação, local de exercício de atividades laborais complexas, relacionada a esse processo social, temos, então, que a escola pública organizada com base no pressuposto do aprender a fazer converte-se no espaço de “ficar”, de se “alimentar”, de território ficante juvenil, de incentivo escolar à incorporação das práticas do aprender a conviver, conforme apregoa a tese do aprender a aprender. Ou, ainda, como assevera Arroyo (2012, p. 123), o lugar da sobrevivência, “[...] o mundo letrado, onde a burguesia e seus intelectuais se propõem a introduzir o povo via escola, não é mais o mundo das letras, das artes liberais e da cultura; é apenas o mundo natural da sobrevivência”. Eis alguns dos “conteúdos” imanentes da escola “Educação para Todos”.

Para distinguir os diferentes tipos de escolas e classificá-las como de qualidade ou sem qualidade, seguindo as orientações das políticas disseminadas pelos organismos internacionais, os governos nacionais realizam avaliações para alunos, professores, escolas, gestores, entre outros profissionais inseridos no espaço escolar, objetivando a obtenção de índices para a formulação de políticas para a educação brasileira.

Nessas trilhas, as agências, organizações e instituições internacionais atuam num circuito supranacional, estão a serviço do capital e dos mercados, captam dados estatísticos, estabelecem um padrão de qualidade universal para a educação obrigatória. (SILVA, M. A. da, 2012, p. 93).

Os organismos internacionais estimulam uma política de avaliação, em que todos – alunos, professores e escolas – são avaliados igualmente, descartando as particularidades de cada um, ou seja, aplica-se uma avaliação homogênea quando as realidades e as condições vivenciadas são consideravelmente heterogêneas. A partir das avaliações, adotam-se “padrões de qualidade” internacionais, que contraditoriamente ao discurso oficial disseminado, não contribuem para uma educação com qualidade, apenas direcionam ataques às instituições e aos docentes, ocultando interesses que objetivam a privatização e/ou terceirização da educação, atingindo todos os níveis e modalidades.

No entanto, o processo avaliativo concentra a crítica em escolas e professores mal preparados, que reproduzem processos de aprendizagem de baixa qualidade sem, no entanto, responsabilizar o sistema educacional que funciona como substrato para tudo isso e que é responsabilidade do Estado e de seus formuladores de políticas públicas. (GALVÃO et al., 2012, p. 260).

Diante dos apontamentos dos autores, verificamos a condução para a culpabilização do docente e dos profissionais inseridos no campo escolar referente à falta de qualidade da educação, retirando a responsabilidade do Estado e dos organismos internacionais. Não obstante, tanto o Estado como os organismos internacionais “sugerem” a construção de um determinado perfil docente que contribua para “melhorar” a qualidade da educação em atendimento ao “novo modelo de formação”. É nesse contexto que são disseminadas as teses de autores como Jacques Delors, Philippe Perrenoud e Edgar Morin, particularmente as proposições direcionadas ao aperfeiçoamento do perfil docente do século XXI.

Atendendo aos direcionamentos dos organismos internacionais, em especial à Unesco, destaca-se o autor Jacques Delors que considera que os docentes “[...] devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS, 1998, p. 152). As indicações por hora apresentadas, se exploradas superficialmente, soam coerentes; no entanto, observamos que não há referência do professor como formador, somente como um sujeito que “desperta”, “desenvolve”, “estimula” e “cria”.

Dando continuidade às análises acerca do perfil docente indicado pelo autor, confrontamos com o modelo assistencialista de docente para atender a uma educação massificada e assistencialista. De acordo com as indicações, o docente

deve “[...] esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar [...] estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida cotidiana dos alunos” (DELORS, 1998, p. 154). Mais uma vez o texto supõe coerência; contudo, ao aprofundarmos a análise, temos que a vida cotidiana parte da particularidade do indivíduo, como já abordamos anteriormente. Nesse caso, o indivíduo também se encontra imerso nos problemas sociais típicos da sociedade contemporânea, e é exatamente por isso que verificamos incoerência analítica na tese do autor, pois ele desconsidera esse aspecto social relevante ao sugerir que:

Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: **pobreza, fome, violência, droga** entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. **Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais** desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. (DELORS, 1998, p.154, grifos nossos).

Como verificamos, questões como a pobreza, a fome, a violência e a drogadição são problemas sociais presentes no âmbito escolar que, de acordo com Delors (1998), configuram situações em que os professores devem desenvolver aptidões e habilidades para saber enfrentá-las. Nessa mesma perspectiva, na relação com o aluno, o autor argumenta que “[...] o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de acompanhante” (DELORS, 1998, p. 155). Mais ainda, “[...] a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância [...]” (DELORS, 1998, p. 152), pois “[...] são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações” (DELORS, 1998, p. 153).

De acordo com essas indicações descritas, o perfil docente a ser construído molda-se como mero reprodutor, sujeito tolerante, mediador de situações de conflito, indicador de caminhos, acompanhante, pronto para atender a uma educação proposta pelo lema “aprender a aprender”. Para Apple (2015, p. 181), “[...] a educação não passa de um fornecedor de ‘capital humano’ para o setor privado”.

É nesse mesmo campo teórico que devemos apreender as teses apresentadas por Perrenoud (2000). A obra *Dez novas competências para ensinar* “[...] acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da educação inicial e com as ambições das políticas educativas” (PERRENOUD, 2000, p. 14). O autor apresenta dez competências reconhecidas por ele como prioritárias para os docentes. Perrenoud nomeia tais competências como “10 famílias de competências”, conforme indicado a seguir:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
 2. Administrar a progressão das aprendizagens.
 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
 5. Trabalhar em equipe.
 6. Participar da administração da escola.
 7. Informar e envolver os pais.
 8. Utilizar novas tecnologias.
 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
 10. Administrar sua própria formação contínua.
- (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Dentre as competências de referência, constata-se, de forma correlata, a relação delas aos pilares do “Aprender a Aprender”, visto que ao docente cabe o papel de conformar-se como mediador de conflitos, descaracterizando-o como formador. Em uma perspectiva crítica, Caldas (2016) indica os atributos considerados, por Perrenoud, indispensáveis para o exercício da atividade docente na atualidade:

A partir desse enfoque, o professor atual deve ‘saber colocar as suas competências em ação em qualquer situação’, ‘refletir em ação’, ‘adaptar-se, dominando qualquer situação’, ‘ser admirado, por sua eficácia, experiência, sua capacidade de resposta e ajuste a cada demanda’ e, ainda ‘saber jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítica, pragmática e oportunista, em resumo, que este profissional seja autônomo e responsável’ (PERRENOUD, 2001, p. 25 *apud* CALDAS, 2016, p. 173).

Novamente, apresenta-se o perfil docente para atender a esse novo modelo educacional construído sobre os pilares da educação para o século XXI, sendo um profissional resiliente - “aprender a ser”, autônomo em sua formação – “aprender a aprender”, adaptável e dominar as situações - “aprender a conviver” e jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos - “aprender a fazer”, atendendo às orientações internacionais calcadas na tese dos “aprenderes”. Apple

(2015, p. 182) adverte que “[...] sob muitos aspectos, na situação atual, isso pode ser enganador”, pois trata-se de novas provocações que buscam a preservação da ordem vigente em meio ao contundente processo de desagregação social.

Dito isso, ganha relevância a crítica elaborada por Duarte (2011) ao analisar os direcionamentos propostos pela tese do aprender a aprender: “[...] a educação escolar deve desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão” (DUARTE, 2011, p. 40). Compartilhamos de suas ideias quando o autor apresenta o ponto de discordância em relação à “[...] valoração contida no ‘aprender a aprender’ das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas” (DUARTE, 2011, p. 40).

Em consonância com as teses de Delors e Perrenoud, Morin (2000), no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, defende ser imprescindível os saberes anunciados na obra, moldando, assim, o perfil dos docentes que pensam e fazem educação como agentes “preocupados” com o futuro dos alunos. Dessa maneira, procuramos demonstrar como foram organizados os sete saberes distribuídos em sete capítulos, a saber: 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2. Os princípios do conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão; e 7. A ética do gênero humano.

Nesse sentido, o perfil docente exigido dentro dessas políticas esvazia as características de professor formador e transforma-o em mero reproduzidor, dentro de uma escola assistencialista que forma mão de obra para o mundo de trabalho precário. Em meio a esse processo, entre os docentes, é gerado “[...] um sentimento compartilhado de que tanto as políticas educacionais quanto a própria sociedade não valorizam o professor, ao mesmo tempo que se encarregam de novas tarefas” (CALDAS, 2016, p. 179).

As condições que geram insatisfação do segmento docente são apresentadas por Martins (2010) com as seguintes características:

As pessoas deixam de ser sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, de suas histórias, do seu próprio crescimento, convertendo-se em executores de tarefas que não são definidas por elas. Com isso, sentimentos como a resignação, a passividade e indiferença, o conformismo e a desesperança são

gerados e expressos em diferentes formas de sofrimento psicológico ou outros adoecimentos, representativos da despersonalização advinda da falta de sentido da vida ou de sua mistificação. (MARTINS, 2010, p. 13).

A esse processo, soma-se o aumento da fadiga do trabalho, as doenças psicossomáticas, ou seja, o professor envolto em inúmeros dilemas, um tempo na sua maior parte consumido para gerenciar problemas/conflitos em sala de aula. Um professor cuja síntese do drama vivido relaciona-se ao fato de mediador de conflitos, tal como é defendido pela pedagogia do aprender a aprender. Desse processo, resulta uma sobrecarga psicológica para o docente, como resultado do acúmulo de períodos de trabalho, em via de regra realizados em escolas diferentes, com contextos sociais conflitivos, enfrentando muitos dilemas cotidianos, além da remuneração defasada em relação aos profissionais com formação em nível superior.

Como abordaremos nos próximos tópicos, a situação pode ser ainda mais inquietante quando as condições de trabalho docente se dão por meio dos contratos temporários, resultante da composição de uma lista de trabalhadores em cadastro de reserva, com condições precárias. De acordo com Kuenzer (1999), o professor ao perder seu perfil de formador, reduz-se ao professor tarefeiro, reconhecido como “profissional”. O profissionalismo desqualifica o professor, pois este, ao ser executor das ordens geralmente impostas por instâncias superiores, perde a sua autonomia e, conseqüentemente, o controle sobre o trabalho que executa.

Vale ressaltar que, assim como fizeram com o professor, também retiraram da educação pública aquilo que deveria ser sua principal função: formadora e disseminadora de conhecimentos produzidos historicamente e essenciais para a formação humana. Assim, a educação pública é pensada como um “projeto social”, uma vez que abriga comportamentos hegemônicos em atendimento às necessidades “urgentes” da sociedade capitalista, pois “[...] o ‘público’ agora é o centro de todo o mal; o ‘privado’ é o centro de tudo o que é bom” (APPLE, 1985 *apud* APPLE, 2015, p. 185).

Diante do exposto, tal qual temos procurado demonstrar nesta pesquisa, os novos direcionamentos pedagógicos assentados nos pilares da pedagogia do “aprender a aprender” foram incorporados aos Planos Nacional de Educação. Arroyo (2012) demonstra como ocorreu o processo:

A estratégia da burguesia parece ser entregar a instrução do povo aos educadores profissionais no sistema escolar desde que ela mantenha o controle de sua escola de fabricar o trabalhador: o trabalho, as relações sociais de produção, as relações sociais mais amplas onde se reprime violentamente qualquer manifestação de um pensar alternativo, onde se negue qualquer espaço, tempo e instrumentos para a sistematização por parte das classes trabalhadoras do saber, da educação e da cultura que nascem da práxis social entre as classes. (ARROYO, 2012, p. 124).

Com isso, as reformas do ensino visaram uma educação capaz de reproduzir as relações sociais alienadas, pois transforma o espaço escolar em território reprodutor de “cidadãos responsáveis” aptos a integrar o estoque de força de trabalho precária excedente, em consonância com as novas exigências do mundo de trabalho em transformação. Para tanto, requer-se um perfil de docente resiliente, mediador de conflitos e autônomo, um professor que conheça os seus alunos, que tenha “[...] competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (KUENZER, 1999, p. 173). Em outras palavras, o professor deve assumir responsabilidades próprias da família e do Estado, em detrimento da sua função formadora do gênero humano.

4.3 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA

A discussão sobre a qualidade do ensino não é nova. Os dados apresentados nos relatórios elaborados pelos organismos internacionais nos últimos anos, em especial pela Unesco e pelo Banco Mundial, conforme já demonstramos, culpabilizam os docentes pelos resultados obtidos. Assim, ao longo da história, reformas de caráter curricular foram propostas, desprezando intencionalmente a falta de condições pedagógicas, de infraestruturas (físicas e materiais) e de financiamento que permeiam a Educação Básica pública do país, fatores tão importantes quanto à formação do docente.

A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se: ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 112).

De acordo com os apontamentos de Moura e Lima Filho (2017), infraestrutura resulta em condições de trabalho. E sobre as condições de trabalho, Caldas (2007, p. 81) define como um “[...] conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola”.

Conforme temos salientado, as orientações e os compromissos assumidos nas Conferências de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015) implicaram a adoção, no Brasil, de proposições como a descentralização da administração das verbas federais, a elaboração do currículo nacional, incentivo à Educação a Distância, levantamento de dados por meio de avaliação nacional das escolas, professores e alunos, além do incentivo à formação de professores (MACIEL; PREVITALI, 2012). Destacamos que o financiamento ficou condicionado ao cumprimento dos compromissos.

Os compromissos conduzem à diminuição das responsabilidades do Estado brasileiro, cujo objetivo é torná-lo ainda mais mínimo (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Assim, em detrimento das garantias de efetivação dos compromissos assumidos, foram implantadas medidas como o ajuste fiscal determinado pela Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), a promulgação da lei da terceirização – Lei Nº 13.439, de 27 de abril de 2017 (BRASIL, 2017d), da reforma do Ensino Médio - Lei Nº 13.415, e a regulamentação da Educação a Distância - Decreto Nº 9.057.

Ao considerarmos que as políticas públicas nacionais acompanharam as orientações internacionais, tais como a reorganização do currículo, das metodologias, da gestão, da formação do profissional docente, todas as questões que estruturam o campo educacional foram remodeladas, pois contaram com as novas tecnologias correlatas ao processo de mundialização do capital (ALVES, 1999). Nesse contexto, surgiram teses apologéticas sobre o processo tecnológico e a transformação do processo de produção e as novas repercussões no campo educacional.

De fato, em uma perspectiva crítica aos sofismas educacionais difundidos para obstaculizar o entendimento da crise no ensino, Ribeiro (2016) enfatiza que a precariedade das condições de trabalho do magistério contribui para a desistência, a desmotivação e até mesmo o adoecimento, provocados pelo ambiente de trabalho

que assume, com maior intensidade, uma característica puramente laboral em detrimento da atividade docente como atividade também intelectual. Para Saviani (2014):

O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados. (SAVIANI, 2014, p. 38).

O PNE (2001-2011) contém cinco pontos considerados importantes para a valorização do magistério, a saber: a formação inicial de qualidade capaz de abranger o desenvolvimento cidadão e profissional; um sistema de formação continuada consistente; jornada de trabalho condizente com a jornada dos alunos e que possibilite tempo de estudo e preparação de materiais para a aula; salário condigno com o mercado e, por fim, compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001).

Contudo, não houve a real efetivação dessas políticas educacionais, ou melhor, os encaminhamentos foram contraditórios às metas do PNE (2001-2011) que estabelecia a “formação de qualidade”, “jornada condizente” e “salário digno”, ou seja, tratava-se de metas essenciais para a valorização do trabalho docente. A não efetivação dessas políticas inevitavelmente implicou o aprofundamento do processo de precarização material e intelectual da atividade do professor, e, assim, ganhou impulso a “proletarização docente” conforme analisou Ribeiro (2016).

Da mesma forma, as condições pedagógicas que permeiam o trabalho docente, a considerar o currículo e a profissionalização, resultaram na intensificação do trabalho, como demonstra Apple (1987) em seu artigo *Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente*. No artigo, o autor aponta que buscar relacionar as condições pedagógicas do trabalho do professor ao currículo supõe um controle curricular direcionado à estruturação da prática, situação que atualmente pode ser exemplificada com a Política Nacional de Formação de Professores em elaboração, política norteadada pela Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza o “saber fazer” em atendimento às estratégias 15.11 e 16.2 do PNE (2014-2024).

Nesse caso, concomitantemente à implantação da política nacional de formação de professores inicial e continuada, na esteira da política de formação, foi

inserida a tese da profissionalização da atividade docente, uma forma de emulação social que, subsumida no princípio moral do “ter compromisso”, na verdade, implicou a intensificação do trabalho docente. Para Apple (1987), a profissionalização do professor é um processo em que este tende a perder o controle do seu próprio trabalho, pois, entre outros aspectos, o compromisso do profissionalismo promove uma espécie de coação moral fazendo com que o docente realize atividades fora do horário destinado à realização das atividades pedagógicas sem a devida compensação salarial. Esse processo de emulação social, ao exigir do professor a extensão da jornada de trabalho, implica o aumento do controle, a tecnificação de suas atividades e a intensificação do trabalho docente dotado de profissionalismo. Essas condições pedagógicas têm provocado uma alienação docente, de tal forma que este tem naturalizado o processo, entendendo mais profissionalismo e mais responsabilidade como um fim social, a satisfação do aluno. Eis outra faceta da escola pública massificada e assistencialista.

Nesse sentido, as características apresentadas são próprias do toyotismo. De acordo com Antunes (2009), o toyotismo, além de uma estrutura produtiva mais flexível, também requer um envolvimento participativo, trabalhadores polivalentes, qualificados e multifuncionais. Ao mesmo tempo, combinou-se a intensificação do ritmo de trabalho com a eliminação de atividades consideradas improdutivas, realizadoras indiretas do valor. Maciel e Previtali (2012, p. 117) apresentam, a seguir, as condições do mundo do trabalho:

O trabalho é constantemente flexibilizado e intensificado ao máximo; é contratado um mínimo de operários, que executam o máximo de horas extras; o sindicato é totalmente vinculado ao patrão; a contratação de trabalhadores é reduzida (agora os operários ou são subcontratados ou são temporários, dependendo das condições e das demandas do mercado); há a implantação da terceirização, que provoca a segmentação dos trabalhadores, a precarização do trabalho e o enfraquecimento dos sindicatos, em que os direitos trabalhistas são flexibilizados ou até mesmo eliminados. (MACIEL; PREVITALI 2012, p. 117).

Diante da afirmação das autoras, observamos elementos que reverberaram no campo educacional, como a flexibilização que ganhou destaque na formação e no currículo, principalmente: as intensificações acompanhadas pelo mínimo de professores implicaram salas superlotadas, aumento da carga horária acima do que estabelece a LDB (1996); horas extras equivalentes às horas aulas extraordinárias;

e, por fim, diminuição do número de professores contratados sob regime de contrato temporário, como o realizado no estado do Paraná por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

A título de exemplificação, ainda sobre as condições de contratação dos docentes do estado do Paraná, tivemos a Lei Complementar Nº 108, de 18 de maio de 2005, que “[...] dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (PARANÁ, 2005, n.p.), também conhecida como a “Lei do PSS”. Vale destacarmos que a referida Lei não regulamenta exclusivamente a contratação dos trabalhadores em educação, como também prescreve sobre o provimento de outros cargos. Assim, no artigo 2º, os incisos V e VI tratam da admissão dos profissionais escolares – embora não se caracterizou como terceirização na forma de contratação, mas se assemelha pelas condições de trabalho. Sobre as condições de trabalho docente, Ribeiro (2016, p. 60, grifo da autora) assevera que “[...] os professores contratados por tempo determinado, via Processo Seletivo Simplificado (PSS) – a categoria que mais sofre com o processo de intensa exploração no trabalho, atestado, por exemplo, no trabalho ‘*part-time*’ [...]”. Vale dizer que, para o exercício de 2018, o Processo Seletivo Simplificado, no Paraná, recebeu 290 mil inscrições, nas diferentes áreas do conhecimento, perfazendo um total de 92.346 pessoas inscritas no processo seletivo (PARANÁ, 2018).

Ribeiro (2016) aponta dois tipos de contratação para a categoria docente: os contratados via concurso público e aqueles contratados via processo seletivo simplificado. De acordo com a autora, não há diferenças entre os dois, pois “[...] trabalham exercendo as mesmas funções no que compete às suas atribuições enquanto professores, o que difere são suas condições de trabalho, salário e carreira” (RIBEIRO, 2016, p. 60).

Nesse sentido, a precarização da base material consiste no não pagamento de progressões, culminando no achatamento salarial, nas relações de trabalho que implicam o aumento de alunos por sala, diminuição da hora-atividade, a desconstrução da escola como espaço de formação. Nas palavras de Ribeiro e Araújo (2018):

As condições de trabalho e o salário dos trabalhadores da educação, ao negarem as condições necessárias para ‘suspensão da cotidianidade’, expressam elementos de trabalho e vida precarizada

e alienada. Em outras palavras: demonstram o trabalho docente estranhado, reduzido ao imediatismo e utilitarismo do mercado que exige trabalhadores flexíveis, resilientes e proativos. (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 11).

Um exemplo significativo desse processo foi a recente decisão tomada pelos desembargadores do Tribunal de Justiça do Estado Paraná, em 16 de janeiro de 2017, quando acolheram a Resolução Nº 113/2017 – GS/SEED, proposta pelo Governo do Estado do Paraná de aumento da jornada de trabalho em sala, ou seja, diminuição do tempo utilizado para a preparação de aula e estudos/formação docente, e mais labor, intensificação do trabalho na sala de aula, redução salarial dos professores contratados para o PSS, além da omissão dos repasses da correção da inflação (não pagamento da data base).

O Artigo 9º da referida Resolução regulamenta a organização das aulas e das horas-atividades, conforme segue:

Art. 9.º A jornada de trabalho dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, em efetivo exercício de docência, obedecerá aos critérios estabelecidos pela Lei Complementar n.º 155, de 08/05/2013, sendo que para a distribuição de aulas aos detentores de cargos de 20 (vinte) horas semanais, serão atribuídas 15 (quinze) aulas e 05 (cinco) horas - atividade, e aos que detêm cargos de 40 (quarenta) horas semanais, serão atribuídas 30 (trinta) aulas e 10 (dez) horas - atividade. E, assim, proporcionalmente às demais cargas-horárias. (PARANÁ, 2017, p. 3-4).

Tais encaminhamentos posicionam-se na contramão do que Saviani (2014) defende como importantes para uma Educação Básica com qualidade elevada. O autor apresenta dois pontos de estrangulamento em relação à carreira do magistério que precisam ser sanados urgentemente. O primeiro ponto está relacionado à necessidade de instruir-se a carreira dos profissionais da educação, concretizado a partir do aumento significativo do valor do piso salarial dos professores e estabelecimento de uma jornada de tempo integral em uma única escola, sendo destinado, no máximo, 50% do tempo a ministrar aulas. Os outros 50% do tempo de trabalho do professor será dedicado à preparação de aulas, correção dos trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, além da participação na gestão da escola.

O segundo ponto apresentado por Saviani (2014) envolve a necessidade de criar-se uma rede pública consistente de formação de professores ancorada nas universidades públicas, pois isso é indispensável para corrigir uma grande distorção

do processo de formação docente no Brasil - este constitui outro ponto de estrangulamento de todo o sistema educacional. Na contramão dos encaminhamentos apresentados por Saviani (2014), portanto, temos os direcionamentos efetivados no estado do Paraná. São processos relacionados às orientações dos organismos internacionais, que, de acordo com as análises do Grupo do Banco Mundial, no documento *Um ajuste justo*, “[...] a ineficiência dos ensinos fundamental e médio, está principalmente relacionada ao número excessivo de professores” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 129) e “[...] também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo à atividade em sala de aula e reduzindo o absenteísmo” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130).

No território nacional, os encaminhamentos dados pela Lei Nº 13.415/2017, que trata da reforma do Ensino Médio, ao delimitar a obrigatoriedade de estudos para algumas disciplinas, atendem às orientações do Banco Mundial, reduzindo drasticamente o número “excessivo” de professores. O já restrito mercado pode ser ainda menor com a aceitação de profissionais com “notório saber”, desconsiderando a necessidade de uma formação sólida na área de atuação. Os profissionais com notório saber são caracterizados como profissionais que podem “[...] ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 2017b, p. 2).

Esse cenário que permeia a educação com o contrato temporário, a terceirização, o notório saber e um mercado reduzido conduz o retrocesso no campo educacional. Além de garantir a fragmentação dos docentes, enfraquecendo a categoria, também atenderam às intenções do capital ao disseminar a lógica do trabalho flexível nas atividades de manutenção, preparação e inspeção de qualidade, processo combinado que propiciou a eliminação de profissões e extinção de cargos de diretorias, gerências e chefias imediatas tais quais foram concebidas anteriormente no fordismo. Dessa maneira, temos a precarização das condições de trabalho e dos salários, embora o PNE (2014-2024), na sua meta 17, verse sobre a valorização dos profissionais por meio da remuneração, propondo a equiparação salarial do docente com demais profissionais com a mesma formação, somada à

meta 18, que organiza uma defesa da existência de planos de carreira, tomando como referência o piso salarial nacional (BRASIL, 2014a).

Tivemos que, em 2014, com a aprovação do PNE (2014-2024), se esboçou algumas das iniciativas para cumprimento das metas 17 e 18 e suas respectivas estratégias, conforme demonstram os reajustes realizados no Piso Nacional²² para os anos de 2015 e 2016, correspondendo ao aumento de 13,01% e 11,36% respectivamente. No entanto, para o ano de 2017, com as políticas implantadas após as rupturas e as crises relacionadas à ascensão do Presidente Temer, ocorreu um aumento do piso nacional de apenas 7,64%, e, para o ano de 2018, continuou em queda, apresentando um reajuste de 6,81%, possibilitando, assim, a constatação de que as iniciativas que visavam a atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica foram interdidas por meio da aplicação da Emenda Constitucional N° 95.

Nessas condições, os docentes vendem sua força de trabalho “intelectual” em troca de uma remuneração salarial reduzida. Cury (2009, p. 303) assevera que “[...] os estudos demonstram a queda no investimento em educação. Era preciso buscar uma fonte alternativa e uma delas foi o achatamento salarial”. Com salários menores, os docentes sujeitam-se a trabalhar em jornadas duplas ou triplas, contraditoriamente o professor luta “[...] por um tempo para simplesmente descasar” (APPLE, 1987, p. 10).

Nesse sentido, de acordo com Silva, T. T da (2015), a prevalecer uma interpretação de cunho neoliberal sobre a crise educacional brasileira, esta tende a deteriorar-se na medida em que essa concepção

[...] consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas [...]. Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professores/as e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. (SILVA, T. T. da, 2015, 18-19).

Assim, a intensificação do trabalho docente articula-se ao processo de alienação do trabalho no capitalismo (RIBEIRO, 2016). Marx (1984) afirma que, para

²² Valores disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase/piso>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

as diferentes funções dos trabalhadores, exigem-se diferentes graus de formação, sejam elas simples ou complexas, inferiores ou superiores. Compreendemos, portanto, que no capitalismo a educação e o trabalho são indissociáveis, bem como o processo que se desenvolveu no mercado de trabalho, onde se “[...] mutila o trabalhador reduzindo-o a uma fração de si mesmo” (MARX, 1984, p. 414).

A precarização do professor que atua na escola pública massificada e assistencialista, como vimos, dá-se por meio de questões que envolvem as condições pedagógicas, salariais, processo intensificado quando são analisadas as condições de infraestrutura e de materiais disponíveis para a realização do trabalho docente. Com isso, temos que não basta a formação inicial e continuada tal qual disseminam os organismos internacionais. Na verdade, à formação do professor devem ser acrescentados itens como processo de ensino e aprendizagem, condições físicas, materiais e didáticas, aspectos relevantes para o ensino de qualidade.

A infra-estrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos. (SATYRO; SOARES, 2007, p. 7).

Como apontam os autores, a infraestrutura escolar pode incidir na qualidade do ensino, pois uma infraestrutura adequada propicia melhores condições para o desenvolvimento do trabalho docente. As Notas Estatísticas (INEP, 2018), com base no Censo Escolar ano 2017, apontam: “A disponibilidade de biblioteca e/ou sala de leitura ainda é pequena nas regiões norte e nordeste. Por outro lado, mais de 72% das escolas do Distrito Federal, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul dispõem desse recurso” (INEP, 2018).

Os dados apresentados no referido documento mostram que, além da biblioteca e/ou sala de leitura, questões como saneamento básico, abastecimento de água, energia elétrica, banheiros adaptados, quadra coberta ou descoberta, laboratórios de ciências ou informática são espaços educativos inexistentes em muitas escolas do país. Embora o percentual apresentado para cada item se difere entre as modalidades e regiões do país, o que procuramos demonstrar, nesta pesquisa, é que educação com qualidade está diretamente relacionada às condições

adequadas de trabalho, contradizendo a afirmação dos organismos internacionais no que se refere à culpabilização somente dos professores.

Nesse sentido, temos que, no Plano Nacional de Educação vigente constam metas que visam dotar a Educação Básica pública de espaços físicos adequados, garantia de melhores condições materiais das escolas. No entanto, para que tais metas se efetivem, a meta 20 do PNE 2014-2024 é imprescindível.

[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB – do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014a, p. 7).

Os recursos financeiros são indispensáveis para garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino, principalmente se o objetivo em questão envolve a qualidade. A meta 20 propõe tanto no âmbito nacional quanto no municipal o financiamento da educação que, além de elevar o PIB, também estabeleceu o fortalecimento dos mecanismos e dos instrumentos de arrecadação para a educação, como a exploração de petróleo e gás natural (Pré-sal) e outros recursos, garantindo fontes de financiamento permanentes para sustentar todos os níveis, as etapas e as modalidades da Educação Básica com padrões de qualidade. Todas as ações previstas também contemplaram o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

No ano de 2016, o comprimento da meta 20 tornou-se inviável a considerar a aprovação da Emenda Constitucional Nº 95, cuja restrição orçamentária bloqueia a execução de metas relevantes do PNE. A “lei do corte dos gastos públicos”, como ficou conhecida, atingiu fortemente os setores sociais, em especial a educação, fato que pode ser constatado na Lei Orçamentária Anual, publicada no Diário Oficial da União, em 3 de janeiro de 2018, por meio da Lei Nº 13.587, de 2 de janeiro de 2018, a qual reduziu os repasses da Complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2018a). Segundo veto dado pela Mensagem Nº 1, de 2 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2018b), sobre a justificativa da programação destinada à Complementação da União, a despesa precisa sujeitar-se ao teto dos gastos instituídos pela EC Nº 95/2016, devido à grave situação fiscal que se aventa para 2018 e o impacto que essa medida terá sobre as contas públicas.

Se não bastasse a Emenda Constitucional Nº 95/2016, outra medida adotada pelo Executivo Federal que compromete a efetivação do PNE, foi a isenção de impostos para a exploração e a produção de petróleo concedida para as empresas privadas autorizadas a explorarem Pré-sal até 2040. Conforme assegurado pela Medida Provisória Nº 795, de 17 de agosto de 2017, isso implicará uma renúncia fiscal próxima de um trilhão de reais, comprometendo investimentos anteriormente previstos para o financiamento da Educação Básica no Brasil.

Assim, temos que os aspectos que envolvem as condições de trabalho docente, sejam os aspectos políticos pedagógicos, as formas de contratação, a infraestrutura física, materiais ou financiamento, implicam o efetivo investimento público, condição prévia para o cumprimento das metas que objetivam alcançar a educação pública de qualidade.

Na contemporaneidade, os processos educativo e formativo têm passado por profundas ressignificações, desvinculando-os da sua dimensão formadora, incorporando a lógica mercadológica própria do capitalismo, em que mais qualificação, acessível a partir da educação formal, dialoga com a condição de competitividade, reestruturação produtiva e emprego. A precarização do trabalho docente, por fim, compreende o achatamento salarial, o aumento de carga horária, a intensificação das funções exercidas pelo docente, somadas aos processos de flexibilização e de terceirização de atividades fins.

Assim, verificamos que os rearranjos do capitalismo para garantir sua hegemonia, principalmente no período que compreendeu os anos de 1930 até 2018, atingiram todos os setores, inclusive a educação e a vida do professor, delineando seu perfil, formação, condições de trabalho pedagógico, materiais e de infraestrutura. Destacamos também que esse processo que reverberou na precarização do ensino público aprofundou ainda mais a dualidade da educação brasileira. Diante do exposto, a seguir, apresentamos as conclusões alcançadas com esta pesquisa.

5 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, procuramos apreender a expansão da educação pública brasileira na sua intrínseca relação com os desdobramentos dos processos sociais, políticos, econômicos e produtivos. Dessa forma, vimos que as transformações relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo brasileiro, ao longo dos séculos XX e XXI, foram fundamentais para definição das concepções educacionais que nortearam o ensino público, o seu carácter ao mundo do trabalho.

Vimos que, após a crise econômica de 1929, no bojo da ascensão do governo Vargas, a discussão sobre os dilemas e os desafios para o desenvolvimento da nação apontava para a necessidade de uma ampla reestruturação e expansão da escola pública. Essa tese recebeu impulso com a publicação do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Ou seja, compreende-se que a transformação da plataforma econômica, a superação da predominante economia agrária e exportadora de *commodities*, implicava no desenvolvimento industrial. Para tanto, era preciso uma nova força de trabalho correlata. Sob esse aspecto, a escola pública deveria cumprir papel primordial.

Como apontamos, de acordo com Cury (1978), até 1930, o processo educativo escolar atendia aos interesses de poucos, excluindo, assim, amplas camadas da população. Nesse sentido, com o desenvolvimento da indústria, esse cenário começa a tomar nova forma, com direcionamento voltado a superar o analfabetismo, provocado principalmente pelos trabalhadores de origem camponesa. Assim, o Manifesto, na qualidade de uma carta de princípios pedagógicos, defendeu a responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país (VIDAL, 2013), em outras palavras, deu-se início “*A expansão do ensino público no Brasil*”.

Por conseguinte, com a implantação do Estado Novo (1937-1945), as relações entre o sistema econômico e o sistema educacional aprofundaram-se, com uma nova racionalização do trabalho e uma educação pronta a atender a lógica do modelo produtivo, cujo principal objetivo estava voltado ao desenvolvimento do país por meio da melhoria da qualidade e ao aumento da produção.

Dessa forma, mormente às transformações sociais e econômicas do período, as novas formas de coerção e controle político e ideológico do capital sobre o trabalhador fizeram da fábrica o *lócus* da nova hegemonia capitalista no Brasil. O modelo produtivo taylorista/fordista adotado pelas indústrias brasileiras, ao passo

que contribuiu para o aumento da produção, também colaborou para a alienação do trabalhador.

As reformas educacionais propostas por Gustavo Capanema aprofundaram o dualismo da educação e inseriram o pragmatismo no campo educacional, ao ofertar uma educação para as elites condutoras e outra para as classes populares, pois a principal meta do ensino era formar trabalhadores para as indústrias. Vale destacarmos que foi por meio dessas reformas que se iniciou a criação das instituições que atualmente compõe o Sistema “S”, como o Senai, Sesi e Senac, etc.

Na década de 1950, um novo formato de desenvolvimentismo econômico instalou-se no país com a abertura do mercado interno ao capital internacional, da entrada das empresas monopolistas produtoras de bens de produção e de bens de consumo duráveis, ou seja, das ações do governo desenvolvimentista responsável em aplicar uma política econômica ancorada na produção nacional “desnacionalizada”.

Dessa forma, o governo JK, com o *Plano de Metas: 50 anos em 5*, incentivou a implantação da indústria pesada. O reflexo desse processo para a educação implicou na formação para a profissionalização, ancorada no taylorismo/fordismo onde a educação desempenhou o papel da formação de capital humano, resultando na formação e na reprodução social da força de trabalho necessária.

Um fato importantíssimo para a história da educação brasileira no século XX consistiu na contraposição à ordem vigente do grupo formado por educadores e pesquisadores. Esses educadores defenderam a ideia de uma escola pública alicerçada nos interesses da maioria desfavorecida economicamente, entendendo a escola como um espaço de disputa, de luta contra-hegemônica, rompendo, assim, com o ensino tecnicista e pragmático.

O conjunto das mudanças sociais e econômicas iniciadas na década de 1990 influenciou a concepção sobre ensino e educação, configurando o que tratamos como sendo uma “*Educação pública massificada e assistencialista*”. Como vimos nas décadas anteriores, fatores como a economia, o modelo produtivo, a política, dentre outros, interferiram na concepção de educação pública assumida pelo Estado. Assim, a educação, a partir da década de 1990, sofreu forte influência do processo de reestruturação produtiva, com o advento da globalização e das práticas político-econômicas pautadas na ideologia neoliberal.

Os organismos internacionais multilaterais foram os principais agentes propulsores das políticas para a educação pública brasileira após a década de 1990. Como exemplo, destacamos os Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024), nos quais incutiram os compromissos internacionais como o movimento “Educação para Todos”, retirando da educação sua função formadora e incorporando práticas de cunho assistencialista, em ações educativas pautadas nas práticas difundidas pelos pilares do “aprenderes”.

Esta pesquisa apontou que os ajustes neoliberais empregados nas políticas públicas da Educação Básica brasileira incorporaram um trato mais assistencialista, com direcionamento a formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalente, flexíveis e criativos (FRIGOTTO, 2015), subordinados à lógica mercadológica, demonstrando, assim, que os Planos Nacionais de Educação, como políticas públicas, adotaram encaminhamentos de uma educação formadora para o trabalho precário, exigindo do trabalhador a condição de eterno estudante condizente com uma formação geral.

Nesse sentido, é lícito afirmar que os Planos Nacionais de Educação, na qualidade de documentos norteadores da educação pública no país, atenderam aos ideais dos organismos multilaterais implicando na formação de capital humano, tolerantes, desqualificados e alienados. Tais proposições contribuíram para a criação do consenso generalizado em contraposição à formação do pensamento crítico firmado em conceitos típicos do conhecimento científico.

No desenvolver desta pesquisa, foi possível apreender que a lógica da ideologia neoliberal, conforme os documentos analisados, as Conferências de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), articuladoras do lema “Educação para Todos”, e o documento coordenado por Jacques Delors *Educação: um tesouro a descobrir*, reverberaram o perfil, a formação e as condições de trabalho do docente.

Esta pesquisa evidenciou que as avaliações internas e externas aplicadas a partir dos anos 1990 tenderam a culpabilizar o docente pelos resultados insatisfatórios, conduzindo-nos a compreensão acerca da temática que envolve “A escola pública massificada e assistencialista: da formação de professores à degradação do trabalho”. É por isso que os Planos Nacionais de Educação procuraram definir metas e estratégias para superar a problemática que envolveu a formação docente.

Não obstante, o setor privado vislumbrou na formação docente um excelente “negócio”, criando em torno do tema que envolve a formação do docente uma cultura da diplomação. Com vista exclusivamente à obtenção do lucro, instituições de Ensino Superior privadas transformaram-se em agências comercializadoras do saber, ou seja, em uma indústria de diplomas, uma vez que o diploma ganha relevância em detrimento do conhecimento do acesso aos conteúdos formativos essenciais para a formação humana.

Em consonância à lógica mercadológica para a garantia do emprego, o que vale é aquilo que se tem a mais (KUENZER, 2000). Em outras palavras, foi possível concluir que nesse formato de educação destaca-se aquele profissional que mais títulos possui, conduzindo o docente à cultura da diplomação.

A defesa por uma educação pública alicerçada nos pilares do “Aprender a aprender” dissemina a ideia da necessidade de uma educação ao longo de toda a vida, propondo formações rápidas e com custo reduzido, como têm se intensificado os cursos de educação a distância que contam com colaboração da tecnologia. Assim, corrobora para uma formação para a profissionalização de baixa qualificação, conforme propõe a escola massificada e assistencialista contemporânea. O processo formativo flexível atraiu muitos professores; no entanto, como esta pesquisa demonstrou, consolidou-se, também, o processo de proletarização e precarização do trabalho docente.

As condições básicas para oportunizar o desenvolvimento da educação de qualidade raramente são encontradas na escola pública. Ao contrário, a formação docente de qualidade é substituída pela diplomação, amplia-se a jornada de trabalho impossibilitando a formação e a preparação das aulas. Os salários são diminutos a considerar as responsabilidades atribuídas ao professor, além da quase inexistência de condições materiais, pedagógicas e de infraestrutura indispensáveis para o exercício da profissão.

Esta pesquisa apontou que a formação de baixa qualidade, a intensificação e exploração do professor e as condições precárias de trabalho articulam-se ao modelo produtivo vigente, pautado na flexibilização cuja ideia consiste em produzir mais com menos. Processo que tende a se intensificar ainda mais, a partir das medidas de austeridade adotadas pelo governo Michel Temer, como a Reforma Trabalhista, a Reforma do Ensino Médio e o corte nos repasses para a educação, inviabilizando qualquer projeto cujo foco envolva o avanço qualitativo da educação,

ao passo que aprofunda ainda mais a dualidade educacional anunciada já na década de 1940.

Dessa forma, ao negar-se a educação de qualidade para um amplo segmento do proletariado, garante-se também condições mais propícias para manutenção da hegemonia do capital. Esse é o sentido das teses aplicadas no espaço escolar como a formação para a cidadania ativa. O lema aprender a aprender cumpre, assim, a função da formação na Educação Básica pública, pois, ao disseminar os conhecimentos típicos do censo comum/cotidiano, difunde as concepções imediatistas, fomentadora do individualismo exacerbado.

Sob essa óptica, o lema aprender a aprender tende a converter o professor em sujeito apto a despertar interesses, desenvolver habilidades, estimular e criar possibilidades. Prevalece o professor “reflexivo e resiliente” ao professor formador ancorado no conhecimento científico.

Por fim, vale salientar que a temática desenvolvida por esta pesquisa, a saber: “Educação e trabalho: políticas públicas de ensino e formação de professores no Brasil”, não esgotaram as discussões e as reflexões sobre tema. Contudo, nos limites do trabalho agora apresentado, procuramos demonstrar o processo dialético que envolve a educação, mercado de emprego e força de trabalho, e, em especial, a discussão relativa às políticas públicas e à formação docente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 1947. Disponível em: <<https://mega.nz/#!RwFnVLwT!3PzMPfwd0AUG-TZMrKVsZN69iO6R4VdjaeJwXsXn4>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

ALVES, Giovanni. **O Novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. 2. ed. Londrina: Praxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. Da especialização à flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalista. In: PREVITALI, Fabiane Santana. **Trabalho, Educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 15-24.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 60, p 3-14, fev. 1987.

_____. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 179-204.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Renan. **O novo perfil metalúrgico do ABC: um estudo sobre o trabalho e o modo de vida “just-in-time” do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008)**. Campo Mourão: Fecilcam, 2012.

ARAÚJO, Renan; OLIVEIRA, Helen Cristina de. Implicações da lógica da teoria do capital humano sobre o trabalho educativo: um olhar histórico. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 12, n. 7, p. 88-101, jan./jun. 2017.

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-127.

BARRETO, Pedro Henrique. Desafios do desenvolvimento: história de Bretton Woods. **Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**, ano 6, n. 50, maio 2009. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 28 nov. 2017

BATISTA, Eraldo Leme. Trabalho, ideologia e educação profissional no Brasil: análise da visão industrial nas décadas de 1930 e 1940. In: SOUZA, José dos

Santos; ARAÚJO, Renan. (Orgs.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Praxis, Massoni, 2010. p. 285-305.

_____. A educação profissional no Brasil: análise sobre o centro ferroviário de ensino e seleção profissional – década de 1930. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. (Orgs.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015. p. 165-178.

BRANDÃO, Marcelo. MEC vai oferecer 190 mil novas vagas em programas para formação de professores. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/mec-vai-oferecer-190-mil-novas-vagas-em-programas-para-formacao-de>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto-lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, 1942a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 7 fev. 2018.

_____. Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

_____. Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

_____. Decreto-lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

_____. Decreto-lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, 1946a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

_____. Decreto Nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 jan. 1946b. Seção 1, p. 116.

_____. Decreto-lei Nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1946c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 7 fev. 2018.

_____. Decreto-lei Nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos

trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1946d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8622.htm>. Acesso em: 7 fev. 2018.

_____. **Decreto Nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/26052017-DECRETO-No-9.057-DE-25-DE-MAIO-DE-2017.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Decreto-lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, 1946e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 7 fev. 2018.

_____. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, nº 216, p. 8.

_____. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, nº 241, p. 2-3.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, n. 135, p. 13563.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, n. 7. p. 1-20.

_____. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, n. 136, p. 1-2.

_____. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013a. Seção 1, nº 65, p. 1-2.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Seção 1, n. 35, p. 1-3.

_____. **Lei Nº 13.429**, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. 2017c. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei-13429-2017.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. Lei Nº 13.439, de 27 de abril de 2017. Cria o Programa Cartão Reforma e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 abr. 2017d. Seção 1, n. 81, p. 1-2.

_____. **Lei Nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. 2017e. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13467-2017.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. **Lei Nº 13.587**, de 2 de janeiro de 2018. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2018. Presidência da República, Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Mpv/mpv795.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Despachos do Presidente da República. Mensagem Nº 1, de 2 de janeiro de 2018. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Presidência da República, Brasília, DF, 3 jan. 2018b. Seção 1, n. 2, p. 12.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014b.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume I. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

_____. Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek. **Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1958. Disponível em: <<https://goo.gl/rSJain>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

_____. Regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. **Parecer CNE/CP Nº 11**, de 4 de junho de 2012. 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11616-pcp011-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da Educação No Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acacia Zeneida; GARCIA, Walter; CALAZANS, Julieta. Planejamento e educação no Brasil. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-45.

CALDAS, Andréia do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. Profissionais da Educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. p.169-187.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Alvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CAROLA, Carlos Renato. **Jeca tatu e o processo civilizador da família rural brasileira**. [200-]. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/CarlosRenatoCarola.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2005.

CORSI, Francisco Luiz. Política externa e desenvolvimentos no Estado Novo. **Locus: revista de História**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 247-260, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 44, n. 154 p. 912-933, out./dez. 2014.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius da. O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 2(17), p. 123-140, maio/ago. 2008.

CUPERTINO JÚNIOR, Franklin Roosevelt Canan; LARA, Taiz. **A educação profissional no Paraná pós 1990: concepções e reflexões**. Maringá: Edição dos autores, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

_____. Potencialidades e limitações da certificação de professores. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 297-315, set./dez. 2009.

_____. Formação continuada e certificação de professores. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 187-193, 2004.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significado**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 1998.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane. Tempos “Modernos” no Brasil? O parque fabril brasileiro e as iniciativas senasianas. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. (Orgs.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015. p. 201-215.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 93-110.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 207-292.

FERREIRA, Eliza Bastolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2011.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013. p. 25-54.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 31-92.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner. Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas. **InterMeio**, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 71-87, jul./dez. 2008.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011.

GALVÃO, A. et al. Desafios da política e governança na promoção da cidadania no Brasil. In: GUIMARÃES-GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 253-275.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, Claudinei Lombardi; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 45-59.

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 111-177.

GIL, Juca. Planos educacionais: entre a prioridade e a descrença. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 23-45.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GRACIOLLI, Edilson José; DINIZ, Paulo Vinícius Lamana. Responsabilidade social empresarial e Estado neoliberal. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. (Orgs.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Praxis, Massoni, 2010. p. 115-129.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978.

_____. **Maquiavél, a política e o estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil. Revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese. Novembro de 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/SH4dGe>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Guimarães; SANTOS, Aline Veiga dos. A governança contemporânea na educação superior brasileira: atores, disputas e desafios. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (Org.). **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 99-128.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Estatísticas do Século XX**. 2017. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Século XX**. 200-. Disponível em: <<https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da Educação Básica**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Censo escolar da educação básica 2017**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 1991-1995**. Brasília, out. 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486352>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Sinopses estatísticas da Educação Básica**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 jan. 2017.

KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História do Brasil**. 5. ed. São Paulo: Atual, 1985.

KRAWACZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, V. 41 n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRUSE, Túlio. MEC estuda meios de ampliar formação docente. **O Estadão**, São Paulo, 6 set. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-estuda-meios-de-ampliar-formacao-docente,70001970906>. Acesso em: 11 fev. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 5 n. 3, p. 491 -508, nov. 2007/fev. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>

_____. **Pedagogia da fábrica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus Professora?** Novas exigências educacionais e Profissão docente. 1998. Disponível em: <https://goo.gl/3hM2X6>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, Gyorgy. **Socialismo e democratização: escritos políticos 1956/1971**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MACIEL, Rosana Mendes; PREVITALI, Fabiane Santana. A reestruturação produtiva e seus impactos no trabalho do docente. In: PREVITALI, Fabiane Santana. (Org.). **Trabalho, Educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p.109-126.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932): a reconstrução educacional no brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

MARCON, Jakeline Placido. **Educação e trabalho flexível contemporâneo: o perfil profissional e social do docente do Colégio SESI PR**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação de Docentes Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. Tecnologia, guerra e fascismo. São Paulo: Unesp, 1999. p. 73-104.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor. In: Reunião Anual da ANPED, 33. 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Centro de Eventos, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Difel, 1984.

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

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCARENHAS, Gregório. 'Vagas Arrombadas': uma juventude precária que provavelmente vai viver em piores condições que seus pais. **Sul 21**, Porto Alegre, 4 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/jornal/vagas-arrombadas-uma-juventude-precaria-que-provavelmente-vai-viver-em-piores-condicoes-que-seus-pais/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

MATHIAS, Maísa. Uma Política para uma concepção de educação. **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 27 out. 2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-politica-para-uma-concepcao-de-educacao>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Tradução Paulo Azevedo Neves da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Por que dois Planos Nacionais de Educação? In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 147-182.

NOMA, Amélia Kimiko; CZERENISZ, Eliane Cleide da Silva. Trabalho, Educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. (Orgs.). **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Praxis; Massoni, 2010. p. 193-210.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 166-188.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 17-32.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função Social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 237-252.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Repensando a educação brasileira**. São Paulo: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, Helen Cristina de. **Formação docente no contexto do trabalho flexível contemporâneo**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação de Docentes Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2016.

OLIVEIRA, Giuliano Contento de; MAIA, Geraldo; MARIANO, Jefferson. O sistema de Bretton Woods e a dinâmica do sistema monetário internacional contemporâneo. *Pesquisa & Debate*, São Paulo, v. 19, n. 2(34), p. 195-219, 2008.

PARANÁ. **Lei Complementar Nº 108**, de 18 de maio de 2005. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo, conforme especifica. 2005. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7352>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Resolução Nº 113**, de 16 de janeiro de 2017. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gss.eed.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **PSS para professores chega ao fim com 290 mil inscrições**. 2018. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7399&tit=PSS-para-professores-chega-ao-fim-com-290-mil-inscricoes>. Acesso em: 11 fev. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Médicas Sul, 2000.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PRIBERAM, Dicionário. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

RAMOS, Mauro. PEC do Teto dos Gastos inviabilizou a educação pública no país, diz Dermeval Saviani. **Brasil de Fato**, São Paulo, 8 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

RIBEIRO, Amanda Cristina. **Proletarização e capacitação docente: a educação pública paranaense na contemporaneidade**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação de Docentes Interdisciplinar) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2016.

RIBEIRO, Amanda Cristina; ARAÚJO, Renan Bandeirante. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 13, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Unesp, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são conteúdos do ensino?. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-348.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Texto para discussão Nº 1267. Brasília: Ipea, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009a.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHULTS, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional:** contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 25-40.

SENAI. Serviço Nacional da Indústria. **Manual do Aluno SENAI PR.** Edição Revisada e atualizada. 2015. Disponível em: <[http://www.senai.br/pronatec/uploadAddress/MANUAL_ALUNO_senai_2015\[65760\].pdf](http://www.senai.br/pronatec/uploadAddress/MANUAL_ALUNO_senai_2015[65760].pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** A política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública? In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional:** contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livros; Universa, 2012. p. 69-97.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-29.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Organização, resistência e profissionalização do(a) trabalhador(a) docente frente aos novos marcos regulatórios da política educacional no Brasil. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). **Políticas públicas e educação:** debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008. p. 201-216.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissões humanas. Tradução João Batista. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo:** trabalho, tecnologia e acumulação. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989.** 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990):** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. **Educação para Todos:** compromisso de Dakar. 2. ed. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

_____. **Educação 2030 (Declaração de Incheon):** Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015.

Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjrx5b8_Z_ZAhUHwFkKHdVTBnQQFggvMAE&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0023%2F002331%2F233137POR.pdf&usg=AOvVaw18gLqQBdmf5C-Q25NrUEJF>. Acesso em: 19 dez. 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

ZANATTA, Shalimar Calegari. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da sociedade pós revolução técnico-industrial eletrônica e as interferências do terceiro setor – um olhar para o ensino de Física. In: NEVES, Marcos Cesar Danhoni; ZANATTA, Shalimar Calegari; TROGELLO, Anderson Giovani. (Orgs.). **Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências**. Maringá: LCV-UEM, 2017a. p. 13-34.

_____. A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do progresso ensino e aprendizagem de Física. In: NEVES, Marcos Cesar Danhoni; ZANATTA, Shalimar Calegari; TROGELLO, Anderson Giovani. (Orgs.). **Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências**. Maringá: LCV-UEM, 2017b. p. 311-330.