

**A METAMORFOSE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS
PEDAGÓGICA FRENTE AOS DESAFIOS DA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Daiane Galvão, Eliete Nunes dos Santos,** Jacilene Fiuza de Lima,***
Marcos Araújo Nascimento**** e Marta Glácia Reis Lima******

Resumo: O artigo traz uma reflexão sobre o processo de metamorfose pelo qual vem passando a Educação Profissional no Brasil, segundo uma abordagem sociohistórica e pedagógica, mediante uma relação dialógica entre o perfil de competência exigido pelo mundo do trabalho e o paradigma de educação fomentado pelos organismos internacionais, interventores do mercado de trabalho periférico. Sinaliza a necessidade de repensar a prática e a práxis pedagógica, objetivando a efetivação de uma formação humana plena.

Palavras-chave: Metamorfose. Educação Profissional. Mercado de Trabalho. Globalização. Trabalhador.

* Graduada em Pedagogia Ufba/Faced e voluntária do Grupo de Pesquisa CNPq “Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional”, liderado pela Professora Dr^a Vera Lúcia Bueno Fartes.

** Graduada em Pedagogia pela Ufba/Faced; integrante da Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção sobre (In)Formação, Currículo e Trabalho (Redepect) e do Grupo de Pesquisa CNPq “Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional”.

*** Graduada em Pedagogia Ufba/Faced, bolsista Pibic/Fapesb, integrante da Redepect e do Grupo de Pesquisa CNPq “Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional”.

**** Graduando em Pedagogia Ufba/Faced, bolsista Pibic, integrante da Redepect e do Grupo de Pesquisa CNPq “Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional”.

***** Graduada em Pedagogia Ufba/Faced e voluntária do Grupo de Pesquisa “Ensino Médio, Trabalho e Educação Profissional”.

Os autores agradecem à Prof^a Dr^a Vera Lúcia Bueno Fartes e à Prof^a Ms. Maria Auxiliadora Silva Freitas pela orientação e revisão deste artigo.

Introdução

Metamorfose, segundo o Dicionário Aurélio, é palavra originária do verbo metamorfosear, que significa transformar, mudar de forma. Sendo assim, é correto afirmar que metamorfose é transformação. Contudo, Castel (1998) aponta para um conceito mais amplo que redimensiona a concepção de metamorfose numa perspectiva dialética, que inclui vulnerabilidade, descontinuidade e conflito entre as classes. Ainda sob tal prisma, Rizek (apud CASTEL, 1998, p. 15-16) assegura que:

O fim destas cristalizações históricas experimentadas de fato, ou reivindicadas como horizonte, é o que caracteriza o momento contemporâneo, situação de transitoriedade que clama por diagnósticos precisos, na medida em que os indícios de transformação já estão desenhados. O processo de degradação dos eixos que se constituíam nos pilares da sociedade salarial vem pondo em xeque modos de socialização e formas de integração com base no trabalho, vem vertendo identidades, filiações, formas de coesão e de solidariedade.

A abordagem crítica de Castel (1998) focaliza a questão social mediante o viés histórico, cujo valor se constitui de um equilíbrio tênue entre coesão e conflito, não devendo ser compreendido como puro efeito mecânico, tanto do prisma do passado, quanto do ponto de vista de suas configurações contemporâneas.

Em face da pertinente observação deste autor, encaminharemos nossas reflexões sobre a questão da educação profissional no Brasil, tomando como um dos alicerces primordiais o entendimento do conceito de metamorfose, na perspectiva dos paradoxos e conflitos do momento histórico atual, fortemente marcado pela internacionalização da economia e pelos contornos da política neoliberal.

A sociedade, no decorrer de sua história, tem passado por diversas modificações, sendo que partes significativas delas ocorreram no setor produtivo, no qual as revoluções industrial e tecnológica podem ser consideradas como as maiores responsáveis. Farta literatura, difundida principalmente a partir de meados dos anos 80 do século passado, nos dá conta de que, no período conhecido como *taylorista-fordista*, o processo produtivo ocorria sob uma intensa divisão do trabalho, o que o tornava fragmentado e especializado. Ser qualificado para determinadas funções exigia

tão-somente que o trabalhador fosse capaz de realizar tarefas manuais, específicas e rotineiras, que não exigiam conhecimento de conceitos científicos, o que fazia com que a baixa escolaridade do trabalhador fosse vista com naturalidade (CORIAT, 1994; MANFREDI, 2002; PIORI; SABEL, 1984).

O advento de novas tecnologias de produção, novas formas de organização do trabalho e de novas formas de gestão exigiu e provocou mudanças na qualificação do trabalhador. O que hoje se valoriza são os componentes intelectuais da força de trabalho, o domínio de conceitos teóricos e tecnológicos e o aumento do nível médio de escolaridade (GÍLIO, 2000). Percebe-se, então, que a qualificação da força de trabalho de uma sociedade varia historicamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento econômico, o advento de novas tecnologias, o avanço das ciências e o modo como a produção é socialmente organizada. Tais transformações têm atingido não apenas o setor produtivo, mas todos os setores sociais, especialmente o educacional, destacando-se, aqui, a relação entre o mundo do trabalho e a educação.

Vários estudiosos, entre eles Manfredi (2002), destacam que, desde as suas origens, a formação profissional sempre foi destinada às classes de baixa renda, o que distinguia os que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional).

No Brasil, não é tradição da sociedade discutir a educação para o trabalho com um sentido universal. A não-compreensão da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a somente à formação de “mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, como bem observam estudiosos da questão no Brasil, a exemplo de Kuenzer (1996, 2000) e Machado (1989, 1992).

A formação profissional no país limitou-se, até metade dos anos 70 do século anterior, ao treinamento para a produção padronizada e em série, com incorporação total de operários semiqualeificados e adaptados aos postos de trabalhos, lidando com tarefas simples, rotineiras, delimitadas e especificadas previamente. Em decorrência da separação rígida entre planejamento e execução, somente uma minoria de trabalhadores precisava contar com saberes em níveis mais complexos. Nesse contexto, o trabalhador tinha pouca margem de autonomia, pois o monopólio do conhecimento técnico e organizacional

quase sempre cabia aos níveis organizacionais. Observa-se, aí, que o baixo nível de escolaridade dos trabalhadores não era considerado como empecilho de grande significância à expansão econômica.

Esse quadro começa a mudar a partir dos anos 80, com as novas formas de gestão e de organização que viriam a modificar a estrutura do trabalho. Com o desenvolvimento e o emprego de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços, e com o advento da globalização, estabeleceu-se um novo cenário econômico e produtivo. Conseqüentemente, passou-se a requerer, para todos os trabalhadores, uma base sólida de educação geral, educação profissional básica aos não qualificados, qualificação profissional de técnicos e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (PAIVA, 1989).

Assim, dada a complexidade das mudanças acima delineadas, e para que melhor se possa compreender o processo de metamorfose da educação profissional no Brasil, faz-se necessário, inicialmente, percorrer, numa breve retrospectiva histórica, as transformações da educação profissional em nosso país, com ênfase em algumas de suas principais concepções e práticas, de modo que possamos refletir sobre a práxis pedagógica que vem, ao longo do tempo, orientando a metamorfose da educação profissional no Brasil.

Pequeno inventário da educação profissional no Brasil

Ainda que largamente discutida e difundida nos últimos anos, por relevantes trabalhos de estudiosos do assunto, vale relembrar que a educação profissional brasileira passou por intensas modificações ao longo de todo o seu processo histórico, especialmente no que se refere às formas de organização e valorização da qualificação técnica que é exigida, com maior frequência, segundo os avanços científicos e tecnológicos, em especial após a Segunda Guerra, nos anos 40/50. É importante ressaltar que as concepções e práticas da educação profissional no Brasil são extremamente abrangentes e não se restringem somente aos espaços escolares. Faz-se necessário considerar, também, aquelas que têm sido produzidas, historicamente, em outros espaços sociais: sindicatos, empresas, associações comunitárias (MANFREDI, 2002).

De acordo com esta mesma autora, a educação e o trabalho entre os povos nativos encontram-se ligados diretamente às práticas cotidianas de socialização. A aprendizagem ocorre pela observação e participação em

atividades como a caça, a coleta, entre outras, ou seja, as práticas educativas e o cotidiano encontram-se diretamente interligados. Ocorre aí um processo orgânico de prática pedagógica na educação profissional, que complementa “saberes” e “fazeres” por meio de atividades do próprio grupo social.

Durante os primeiros séculos de colonização portuguesa, a base da economia brasileira estava centrada na agroindústria açucareira, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho. Na maioria das atividades, prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação que ocorriam no e para o próprio trabalho. Nessa época, os grandes centros urbanos sediavam os colégios e as residências dos jesuítas, que foram os primeiros núcleos de formação profissional – as “escolas-oficina”. Em tais espaços eram desenvolvidas atividades de formação de artesãos e de ofícios comuns à época como carpintaria, construção de embarcações, de tijolos, telhas, cerâmica, entre outros. A Constituição de 1824, logo após a Independência, extinguiu essas associações de ofício (CUNHA, 2000).

A partir de 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, o Brasil passa da condição de colônia para sede do Reino. Este fato se reverte em inúmeras mudanças no país, de ordem política, econômica e social, atingindo em cheio o âmbito educacional. Nesse sentido,

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais de presidentes de províncias [...] ou de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil como o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros (MANFREDI, 2002, p. 75-76).

Nesse período, a educação profissional, com foco no trabalho manual, era fornecida nas academias militares (Exército e Marinha), nas instituições filantrópicas e nos Liceus de Artes e Ofícios. Na segunda metade do século XIX, as principais cidades do país possuíam Liceus, que ofereciam cursos com acesso “livre” – exceto para os escravos.

Na Primeira República, o país encontrava-se num novo contexto econômico e social – que se iniciara nos últimos anos do Império, marcado pelo fim da escravidão, pela consolidação do projeto de imigração e, principalmente, pela aceleração dos processos de industrialização e urbanização (CUNHA, 2000). Diante de todas essas transformações, tornava-se necessário

“qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular” (MANFREDI, 2002, p. 79). Assim, os Liceus foram mantidos e ampliados em alguns estados, servindo de apoio para a edificação de uma rede nacional de escolas profissionalizantes.

Ao longo dessa nova forma de organização política republicana, a educação profissional ganha nova aparência. Ao contrário do que ocorria no Império, cujas práticas educativas eram de natureza compensatória, surge uma nova concepção de educação, destinada aos setores populares urbanos, ou seja, para os futuros trabalhadores assalariados.

Com a institucionalização de um processo qualificado de ensino profissional, fica clara a idéia de sua ampliação e, simultaneamente, o disciplinamento dos trabalhadores livres que povoavam os setores urbanos. A partir do início do século XX, a sociedade brasileira torna-se palco de fortes lutas políticas e sociais, iniciando-se aí uma organização de trabalhadores urbanos e movimentos militares. A partir desse momento, com o crescimento industrial capitalista, os trabalhadores protagonizam movimentos grevistas que se espalham pelos principais centros industriais do país. Surgem, então, no movimento dos trabalhadores, iniciativas e projetos de educação profissional contrários aos propostos pelas classes dominantes. Prevalciam, nos sindicatos (na época denominados de Uniões) do operariado brasileiro, idéias educativas dos grupos anarcossindicalistas. “No ideário dos anarquistas, a educação [...] era considerada um veículo de conscientização, de formação de ‘novas mentalidades’ e ideais revolucionários” (MANFREDI, 2002, p. 91).

Com o advento do sindicalismo oficial, durante o Estado Novo, ocorre uma modificação em relação ao caráter do que era proposto anteriormente, surgindo grandes marcos que viriam caracterizar as diferentes formas de estruturação do ensino profissional. Nesse período, no ano de 1942, é realizado o que ficou conhecido como *Reforma Capanema*, que criou os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Este é um novo marco entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, ou seja, um ensino secundário que preparava as elites para o ensino superior e os ramos profissionais do ensino secundário para as classes menos favorecidas e que tinham por objetivo formar uma força de trabalho específica para os setores produtivos. Este dualismo persistiu (e/ou persiste), principalmente com a publicação da Lei

de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71, em fins de 1971. São mantidas as principais agências de educação profissional (entidades do sistema S,¹ especialmente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criadas durante o Estado Novo), que são construídas segundo a ótica e as necessidades dos setores empresariais.

Diante de tantas transformações, particularmente aquelas introduzidas pelo projeto desenvolvimentista dos governos militares, após o golpe de 64, a educação profissional adotou várias concepções, entre elas, a visão de formação voltada para o mercado de trabalho, apoiada principalmente na formulação da Teoria do Capital Humano, cujo principal mentor, Shultz (1962, 1973), preconizava uma correspondência linear entre escolaridade da população e níveis de desenvolvimento social.

Diante do exposto, cabem a nós alguns questionamentos: por que estas mudanças ocorreram? Atendendo a que tipo de interesse elas se “cristalizaram” em nossa sociedade? Face ao atual contexto do mundo do trabalho e da chamada sociedade globalizada, o que pensar acerca da práxis pedagógica da educação profissional?

A educação profissional no novo contexto do mundo do trabalho

A priori, pontuamos que as mudanças no mundo do trabalho estão intimamente ligadas àquelas que ocorrem no modo capitalista de produção e que este tem passado por diversas crises, as quais têm impactos diretos na sociedade, com destaque para os setores pertencentes às camadas populares, como é o caso de uma grande parte dos trabalhadores. Marx (Apud SAVIANI, 2002) acreditava que, quando o capitalismo alcançasse proporções globais, ele teria esgotado suas possibilidades de existência. Entretanto, o capitalismo apesar de já ter assumido sua fase global, ainda persiste e se renova a cada crise. No bojo dessas crises, se faz presente a constante intervenção dos organismos internacionais no gerenciamento do capitalismo, assim como de suas crises cíclicas (SAVIANI, 2002).

¹ O Sistema S inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos) dentre outras.

Os processos de gerenciamento da produção e a educação do trabalhador

Entre as mudanças no mundo do trabalho, discutiremos aqui aquelas que ocorreram nos processos de gerenciamento da produção, destacando os seus impactos na vida dos trabalhadores e dos profissionais de educação. Começaremos pelo taylorismo. Neste processo de gerenciamento da produção, os trabalhadores eram divididos em duas categorias: a gerência, responsável pela concepção e controle da produção – o trabalho intelectual; e o operário, a quem cabia a realização do trabalho manual caracterizado pela

decomposição minuciosa do processo de trabalho em movimentos e tarefas fragmentadas e rigidamente controladas pelo tempo, levando em seu bojo a um maior grau de hierarquização e desqualificação no interior do processo de trabalho (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p. 39).

Nesse contexto, a capacidade do trabalhador de pensar e de tomar iniciativa não deveria ser estimulada, mesmo porque ela não era considerada necessária.

Percebe-se então que, nesse processo de gerenciamento, o investimento na educação e na qualificação do operário ainda não fazia parte das exigências e prioridades do empresariado. Entretanto, era preocupação dos empresários que o pequeno grupo responsável pela gerência ou administração científica tivesse acesso à educação e qualificação. Nesse sentido, a educação era concebida como direito de poucos.

Assim, esta divisão e desvalorização do saber do operário contribuíam, na verdade, para aumentar ainda mais as desigualdades entre as classes sociais e para desestruturar as iniciativas de organização por parte dos proletários, assim como seus desejos de construir uma vida melhor. Verificamos, então, que, nesse processo de produção, o que mais se exigia do trabalhador era a sua força de trabalho, não existindo quaisquer preocupações com sua educação e formação profissional.

Outro processo de gerenciamento da produção muito semelhante ao taylorismo é o fordismo, que surge diante da necessidade de se obter novas perspectivas para o primeiro. Entretanto, o fordismo surge sem alterar os princípios fundamentais do taylorismo; os amplia. No fordismo ou taylorismo-fordismo, há pouca ou nenhuma aceitação do saber dos operários em contribuir com melhorias no processo produtivo e, conseqüentemente, com

possíveis melhorias no resultado do produto. Assim, inicialmente, tais características não favorecem mudanças que atribuam importância à educação do trabalhador.

Uma característica do fordismo que o pode distinguir do taylorismo é a visão e reconhecimento explícito de seu idealizador, Ford, de que “produção de massa” significa consumo de massa. Característica essa que favorece significativamente o sistema capitalista e traz como consequência o uso de grande contingente de trabalhadores, o que, por sua vez, facilitou tanto a organização sindical quanto a regulamentação estatal (SAVIANI, 2002).

No taylorismo-fordismo, os empresários passam a combinar o uso da tecnologia na linha de montagem com o propósito de aumentar seus lucros. Tal fato impulsiona o avanço tecnológico, resultando numa revolução denominada microeletrônica, da informática ou da automação. A educação profissional começa, então, a ganhar certa importância para a formação do trabalhador, que necessita, ao menos, saber manusear esse maquinário disponível, com eficácia e agilidade.

Saviani (2002, p. 22) observa que,

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista.

Ainda, de acordo com este autor, é possível dizer que isso é resultado da “concepção produtivista de educação” que dominava o contexto educativo da segunda metade do século XX, no qual “A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Contudo, em fins dos anos 60 e início dos 70, o taylorismo-fordismo começa a não mais dar conta de impulsionar as necessidades reprodutivas do grande capital internacional, como bem observa Antunes (2000, p. 15), para quem, nesse período,

A crise experimentada pelo capital, bem como suas respostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível

são expressão, têm acarretado, entre tantas conseqüências, profundas mutações do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

No Brasil, bem como no mundo, tal descontentamento com o taylorismo-fordismo envolveu não só os operários e seus sindicatos, mas, também, diversos setores da sociedade e, de modo particular, os jovens e estudantes, que questionavam o modo americano de viver, as formas de uso social de seu saber, de suas qualificações e a rigidez dos padrões racionais de controle não só do trabalho, mas também do não-trabalho, o que ocasionou os famosos protestos em maio de 1968, particularmente na França. No que diz respeito aos trabalhadores e seus sindicatos, estes se recusavam a continuar contribuindo com a gestão taylorista-fordista, que impunha um trabalho parcelarizado, repetitivo, fragmentado, rotinizado e que tinha até desqualificado e destruído o saber dos trabalhadores de ofício, os quais possuíam certo controle e autonomia no seu trabalho (DRUCK, 2001).

Assim, Druck (2001) acrescenta que, com a crise do taylorismo-fordismo, os setores produtivos sentem a necessidade de instituir um novo processo de gerenciamento do trabalho e da produção, tendo em vista a larga competição econômica internacional que então ganhava força. Fatores que dão origem a um novo modelo produtivo o qual se configura, a partir das técnicas japonesas e suas diversas modalidades, como “automação flexível”, “toyotização”, “*just-in-time*”, entre outras denominações.

Com o toyotismo ou especialização flexível, as empresas passam a enfrentar um elevado grau de concorrência e, conseqüentemente, necessitam buscar produtos que primem não só pela versatilidade, mas também pela qualificação. Tendo, assim, que buscar um trabalhador dotado de toda uma flexibilidade e complexidade, pois a

flexibilização no processo de trabalho imporia o deslocamento da relação *um homem / um posto / uma tarefa* e a aproximação das etapas de concepção, de execução e de controle, baseando-se na incorporação progressiva da competência dos trabalhadores no processo produtivo (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p. 41-42).

Pode-se dizer que, aparentemente, o toyotismo se propôs a substituir o trabalhador parcializado e semidesqualificado ou desqualificado do taylorismo-fordismo, que agora iria se contrapor ao trabalhador

“coletivo”, organizado em grupos ou “ilhas” que, com a redução da hierarquia gerencial no interior do processo e, muitas vezes, subsidiado pelo suporte microeletrônico, tem sobre si a responsabilidade de agir qualificadamente sobre pontos diversos do processo (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p. 41-42).

Contudo, vale destacar que, se por um lado o toyotismo buscou solucionar a crise do fordismo e, conseqüentemente, promover o crescimento da economia, por outro, ele traz grandes perdas para o trabalhador, que passa a enfrentar a precarização do emprego e, até mesmo, uma desqualificação, por desempenhar funções no âmbito de uma especialização parcial, em vez de global, entre outras questões vigentes neste novo paradigma. De modo particular, esta situação se intensificou nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, onde se constata um alto índice de desemprego e de pauperização da população, em que as relações de produção ficam à mercê dos interesses do grande capital.

Trazendo novamente para a discussão a visão produtivista da educação, podemos dividi-la em dois períodos: no primeiro, que corresponde aos anos de 1950 a 1970, ela se empenhou segundo Saviani (2002, p. 23),

em organizar a educação de acordo com os ditames do **taylorismo-fordismo** através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar no Brasil, através da lei nº 5.692/71, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas (grifo nosso).

O segundo período se dá a partir do final dos anos de 1980, quando “entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento”. Acrescenta o autor:

Sob a inspiração do *toyotismo*, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da

racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. [...]. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2002, p. 23).

Nesse sentido, o trabalhador passou também a ser concebido como capital humano, reeditando agora, sob a égide da LDB nº 9.394/96, porém com uma nova roupagem, os mesmos princípios que preconizavam a relação linear e direta entre educação e desenvolvimento econômico tal como nos anos iniciais da LDB nº 5.692/71. Constatamos que a educação passa, a partir daí, a ser concebida em função dos interesses do mercado.

Refletindo a esse respeito, entendemos que o trabalhador carece de uma educação que supere os interesses imediatos de um mercado de trabalho. Carece de uma educação que o prepare para o exercício pleno da cidadania, algo que vem na própria LDB nº 9.394/96 e, contraditoriamente, presente no Decreto nº 2.208/97, que veio promover a separação entre o ensino médio e o profissional, interferindo negativamente no processo de uma educação voltada para a cidadania. Vivemos numa sociedade global e, em nosso entendimento, a educação deve preparar os sujeitos para atuarem plenamente na sociedade, nos seus diferentes contextos e com capacidade para neles interferir.

Todavia, após várias críticas e resistências à LDB nº 9.394/96 e, mais precisamente, ao Decreto 2.208/97,² finalmente em 26 de julho de 2004, um novo Decreto, o de nº 5.154, foi sancionado pelo presidente Lula. Este decreto regulamenta e permite que o ensino médio tenha uma articulação com o ensino profissional.

O quadro que aqui apresentamos nos permite perceber que a educação profissional tem sido, cada vez mais, colocada em pauta, sendo objeto preferencial de diversos setores da sociedade, haja vista que ela tem que atender às necessidades não só da qualificação do trabalhador, em meio aos desafios de um mercado altamente competitivo, mas, também, às características do atual estágio de desenvolvimento social e tecnológico da sociedade regida pelos princípios neoliberais e pelas exigências da globalização. É isto o que pretendemos discutir na próxima seção.

² Decreto de Lei sancionado no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, o qual promoveu a cisão entre o ensino médio e o ensino profissionalizante.

A reforma do ensino médio e profissionalizante no Brasil

Partindo-se da premissa de que, em quaisquer ações educativas, estão inseridas, antes de tudo, questões políticas, pretende-se aprofundar os estudos e discussões acerca das importantes reformas trazidas pela nova lei, mais precisamente os pressupostos do Projeto de Lei 1.603/96 da LDB nº 9.394/96 que, por intermédio do Decreto nº 2.208/97, promoveu a separação entre o ensino médio e o profissionalizante, como mencionado anteriormente e que, mais tarde, foi substituído pelo Decreto 5.154/04 que, no parágrafo 2º do art. 36, estabelece que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício das profissões técnicas”, permitindo assim que o ensino médio possa articular-se novamente com o ensino técnico. Entretanto, tal rearticulação ainda não está em vigor nas instituições investigadas.

Refletindo sobre a implementação deste Decreto, à luz do processo de reestruturação produtiva, que, entre as décadas de 70 e 80 do século XX, imprimiu ao mundo um novo paradigma de produção e de conhecimento, trazemos também ao debate a questão da ingerência dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) nas reformas educacionais do país.

Segundo o Parecer 15/98, o marco desse momento histórico está dado pela LDB, que aponta o caminho político para o novo ensino médio nacional. Em primeiro lugar, destaca-se a afirmação do seu caráter de formação geral, superando no plano legal a histórica dualidade dessa etapa de educação. Com a promulgação da Lei 9.394/96, toda a estrutura didática do sistema de ensino brasileiro foi alterada, sendo que, em alguns aspectos, de forma mais marcante que outros, a exemplo da estrutura didática definida pela nova lei, que passa a ter dois níveis: educação básica e educação superior.

Segundo Oliveira (2001), as discussões sobre a educação profissional concentram-se, nestes últimos anos, na crítica ou defesa da reforma do ensino médio e profissionalizante, implementada durante o governo Fernando Henrique Cardoso, quando, pelo Decreto 2.208/97, foi restabelecida a cisão entre a formação profissional e a educação geral. Tal separação, para o autor, veio em direção oposta ao que era pleiteado pelos profissionais vinculados

ao ensino tecnológico, bem como aos educadores ligados às entidades científicas como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped), entre outras. O mesmo autor ainda reitera que, na prática, a “nova” educação profissional não representa nenhuma nova postura no que se destina historicamente para os setores oriundos da classe trabalhadora. Oliveira (2001) afirma ainda que,

como política educacional, o Decreto 2.208/97 buscou reforçar a dualidade histórica entre formação geral e formação específica, profissional. Ao mesmo tempo em que, por essa desvinculação, orientou a desescolarização do ensino técnico com vistas à maior aproximação às necessidades de formação de força de trabalho especializada para as empresas. Para este autor, o Decreto aprofundou a antinomia entre formação geral e formação técnica, dificultando, senão impedindo, a construção de uma educação politécnica ampla, e afim com as propostas de uma cidadania ativa e crítica, visto que conferiu-se à educação profissional o mesmo significado positivo atribuído à educação escolar, reduzindo-se a compreensão simplista de formação como um bem que conduz apenas o homem ao domínio instrumental das técnicas, em detrimento da supressão de conhecimentos outros, que o permita fazer uma leitura crítica do mundo no qual está inserido.

Sabe-se que as justificativas para que tal reforma fosse implementada não se deveram ao fato de haver qualquer correlação efetiva entre a educação propedêutica e técnica. Estas se assentaram em pressupostos econômicos ditos de maior eficiência para atender às demandas das escolas técnicas espalhadas por todo o país, expressando, assim, o que talvez tenha sido a maior contradição observada nessa reforma, ou seja, a desarticulação entre educação geral e formação profissional, sinalizando o seu aspecto vertical e autoritário. Contudo, considerando que o contexto no qual se estruturou a reforma fora marcado pela ofensiva neoliberal, não chega a surpreender o arraigamento do autoritarismo, bem como a diminuição dos espaços de interlocução entre as classes sociais.

A ingerência dos organismos internacionais na reforma educacional brasileira

Tomando como pano de fundo o neoliberalismo, pretende-se refletir sobre a metamorfose da Reforma do Ensino Médio e Profissionalizante no Brasil, sob a perspectiva de uma sociedade dual, que dicotomiza direitos e privilégios, possibilitando aos países que detêm o poder econômico

(hegemônico) o financiamento de políticas públicas em países periféricos (a exemplo do nosso caso), o que resulta na promoção de reformas educacionais totalmente comprometidas com o pensamento utilitarista e pró-mercado.

A interferência dos organismos internacionais no processo da reforma educacional brasileira deve estar atrelada diretamente ao estabelecimento do poder de intervenção que a sociedade civil possa ter no âmbito do Estado. Nesse sentido, a interferência do capital financeiro nos destinos da política educacional deve ser analisada gradualmente, com a ampliação ou a retração dos espaços institucionais de intervenção da classe trabalhadora, fazendo-se necessário destacar a relação paradoxal de subordinação e/ou, cumplicidade, que as nossas elites estabelecem com o capital internacional. Por conta disso, para Oliveira (2001), este aspecto é fundamental para que se possa ter clareza do papel reservado aos países mais pobres na divisão internacional do trabalho.

Esse autor afirma que as justificativas para a implementação da reforma educacional assentaram-se em pressupostos econômicos ditos eficientes. Exemplo desse pensamento encontra-se em Castro (1997), que defende a reforma nas redes de educação profissional, justificando que estas não cumpriram o seu papel de formação e direcionamento de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, embora houvesse uma malha de escolas de boa qualidade no país. Discordando de Castro, Oliveira (2002) destaca, como um dos equívocos presentes nessa reforma, a desarticulação entre a educação geral e a formação profissional, visto que, em documentos e textos de instituições e organismos internacionais, afirma-se necessário o domínio de conhecimentos básicos, como pré-requisito para aquisição de uma formação profissional que seja capaz de retroalimentar-se à medida que novas exigências são postas no mercado de trabalho. Mediante esta perspectiva, Picanço (1997, p. 38) ilustra pertinentemente:

Não creio que o problema principal neste aspecto seja o de como se deve estabelecer a relação entre educação básica e a formação profissional. Esta relação sempre existiu. O que ocorreu é que a reforma ou os padrões sob os quais ocorria esta relação parecem superados, ainda que fossem de modo geral diversos, se comparados, historicamente, diferentes países como, por exemplo, EUA, Alemanha e Brasil. Ocorre que as novas condições trazidas pela chamada “nova ordem” imprimiram mudanças profundas nos hábitos, costumes, nas relações interpessoais e nas próprias relações entre grupos e segmentos no interior de cada sociedade,

como entre sociedades e países, neste último caso, cita-se a questão da competitividade. Desta forma, a educação básica, também, está submetida a este processo. Veja-se, por exemplo, o caso do Brasil, alcançamos uma condição urbano-industrial que alavancou para o país uma posição de produtor de bens não apenas primários. Todavia, nossa mão-de-obra, em termos de educação básica situa-se ao lado de países os mais atrasados no *ranking* mundial.

Tem-se clareza de que o cenário explicitado por Picanço (1997) não pode perdurar e que a educação básica tem que ser extensiva a toda a população, sem o que não se pode competir internacionalmente com outros países, cuja educação básica já é há muito tempo extensiva, diferentemente do Brasil, que ainda se defronta com o problema da sua universalização. Sabe-se que nos dias atuais opera-se um novo padrão de socialização, e a educação básica, tendo como finalidade precípua esta socialização, necessita de revisão. Tal temática torna-se questão indissociável para qualquer nação que intenta fazer uma reforma educacional comprometida de fato com a formação, inserção e atuação crítica dos atores sociais no mundo do trabalho.

As novas competências requeridas no mundo do trabalho

Como afirmamos no início deste texto, as mudanças, pelas quais vem passando a sociedade no decorrer de sua história, têm afetado todos os setores sociais e, em especial, o setor produtivo. O desenvolvimento de novas tecnologias, a globalização e as novas formas de gestão e organização do trabalho promoveram grandes mudanças nesse setor e, conseqüentemente, no perfil do trabalhador.

Como vimos anteriormente, quando da discussão sobre o período *taylorista-fordista*, até metade da década de 70 do século XX, a formação profissional restringia-se a treinar operários para a produção em série e padronizada, incorporando maciçamente esses operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, no desempenho de tarefas simples, rotineiras, especificadas e delimitadas antecipadamente. Em função da rígida separação entre planejamento e execução (trabalho intelectual e manual), apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis mais complexos. Essa realidade muda a partir da década de 80, em virtude das novas formas de organização e de gestão, que modificam estruturalmente o mundo do trabalho (CORIAT, 1994; PIORI; SABEL, 1984).

A partir desta década, se estabelece um novo cenário econômico e produtivo, com o advento e emprego de novas tecnologias complexas agregadas à produção e prestação de serviços e com a crescente internacionalização da economia. Em decorrência desse novo contexto, passa-se a requerer dos trabalhadores sólida base de educação geral, educação profissional básica aos não qualificados, qualificação profissional de técnicos e educação continuada, para atuação, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (PAIVA, 1989).

Diante desse novo contexto do mundo do trabalho, a educação profissional, que formava trabalhadores especializados em funções específicas, prepara-se para articular-se com o atual estágio de desenvolvimento tecnológico e de organização do trabalho, que requer trabalhadores que sejam capazes de manipular instrumentos básicos úteis a um leque amplo de tarefas, com compreensão de um conjunto de atividades e percepção global do processo de trabalho. Com a diminuição dos níveis de hierarquia e maior autonomia do trabalhador, requer-se iniciativa, capacidade de operar em equipe, interação social, espírito crítico, disciplina, capacidade de aprender novas funções e de se adaptar a novas situações, atitude mais aberta e favorável a mudanças, capacidade de identificar problemas e de tomar decisão, capacidade de seleção, trato e interpretação de informações. No trabalho em equipe, é necessário ter hábitos de organização no trabalho, capacidade de cooperação e comunicação, bem como capacidade de assimilação de códigos e normas disciplinares e comportamentais (GÍLIO, 2000).

Nesse novo perfil de trabalhador, requerido em decorrência das novas tecnologias de gestão do trabalho e da produção, é necessário que haja absorção, por parte dos trabalhadores, de valores de produtividade, qualidade e competitividade, bem como identificação e envolvimento com os objetivos da empresa. É preciso que o trabalhador coloque toda a sua capacidade física, cognitiva, afetiva e técnica a serviço da empresa. Essa nova realidade do mundo produtivo requer uma adaptação que não é um processo assim tão simples, haja vista a relação conflituosa que sempre existiu no sistema capitalista, entre trabalho e capital (GÍLIO, 2000).

A alternativa à não-adaptação, porém, é a não-inserção no mercado de trabalho, que se configura, nesse novo contexto, altamente competitivo e seletivo, excluindo impiedosamente os que não se “adaptam” à nova realidade

demandada pelo novo modelo resultante das novas formas de gestão e organização do trabalho.

Desse modo, diante dessa situação complexa e contraditória, é preciso compreender que, ao se propor o estudo da “metamorfose da educação profissional brasileira”, na perspectiva da práxis pedagógica, há que se estar comprometido com a formação de sujeitos sociais, sujeitos esses implicados no processo de ensino-aprendizagem.

O sociólogo francês, escritor e educador, Laval (2003), ao sinalizar que, embora sendo elemento instituído pelo momento histórico em que vive, a escola não é uma empresa. Por conseguinte, deve estar acima do lucro, finanças, etc., e, acima de tudo, deve favorecer e instigar a formação intelectual, moral e laboral dos atores sociais.

Educação profissional, práxis pedagógica e formação do sujeito

A compreensão da educação como expressão da sociedade possibilita uma reflexão mais ampla sobre o tão difundido e discutido conceito de educação profissional, visto que envolve, concomitantemente, a necessidade de propiciar aos sujeitos uma formação que os prepare bem, tanto para o exercício de uma atividade produtiva, quanto para o exercício pleno de sua cidadania, respeitada, assim, a condição mais elementar do homem, que é a de refletir sobre a sua práxis e ver assegurado o direito de agir e interagir no mundo.

Na proporção em que isto se configura, a sociedade passa a fornecer subsídios para que o binômio trabalho e educação transponha o parco sentido de mera reprodução, “sub-escolarização”, “instrumentalização”, “subordinação” e “docilização servil” da classe menos favorecida em benefício dos detentores do poder. Para Gadotti (1995), esta relação entre educação e poder acompanha o desenvolvimento de toda a história das idéias pedagógicas. Ainda segundo o autor, o que existe de novo em cada época se deve ao fato de essa relação ser vista de forma distinta, suscitando respectivamente novas questões, pois a educação não é um processo que se repete da mesma forma – há uma leitura histórica diferenciada em cada época.

Concordando com Markert (2002), ao conceito tradicional de produção de conhecimentos e de saberes, acreditamos que se pode agregar a noção de competência. Esta noção, que tanta polêmica vem causando, pode bem ser

agregada ao pensamento pedagógico, sem que isto limite a pedagogia a um caráter funcionalista em relação às mudanças sociais decorrentes do mundo contemporâneo e sem, também, limitar a práxis pedagógica, fazendo-a perder seu caráter “político”. A competência para o trabalho pode e deve ser concebida como expressão sinônima da capacidade do indivíduo poder interferir e modificar estruturas tradicionais, presentes no trabalho e na vida social, e não apenas instrumentalizá-lo a fim de inseri-lo no mercado do trabalho.

A discussão atual sobre a aquisição de novas competências no trabalho e na vida, todavia, nos traz uma inquietação, no que diz respeito à utilização, por parte das instituições de ensino, das fundamentações teórico-metodológicas e da práxis pedagógica, visto que não constatamos, no cerne de tal questão, um paradigma de educação cujos objetivos estejam arraigados numa formação humana integral. Isto nos conduz ao questionamento: a aquisição de competências tem sido associada a uma práxis pedagógica emancipatória, ou exclusivamente instrumental? Paiva (1995, p. 71) nos ajuda a elucidar esta preocupação ao afirmar que,

[...] A racionalização do investimento educacional nos países capitalistas foi fortemente criticada à esquerda como forma de “subsumir a educação e seus produtos aos desígnios do capital”. Ao invés de visar a educação integral de todos os homens, estaria dirigida a formar o capital humano que seria utilizado no desenvolvimento capitalista.

Essas afirmações demonstram o quanto o estudo que envolve questões ligadas à relação trabalho, educação e qualificação, constitui, hoje, tarefa complexa, exigindo por parte dos educadores, acima de tudo, um rigoroso investimento e meticulosa pesquisa nas bases teórico-metodológicas, para que assim possam, com profunda revisão de certos conceitos básicos, estabelecer parâmetros norteadores que sejam capazes de fundamentar a ampla discussão desses problemas, com novos pressupostos resultantes das transformações pelas quais passam o campo educacional e o mundo do trabalho. Isto implica num repensar do currículo e das metodologias pedagógicas como elementos instituintes e/ou formadores do modelo de homem pautado nos direitos universais. A respeito deste assunto, Ferretti (1999, p. 29) pontua que se deve pensar a escola

[...] na árdua tarefa de constituir o trabalhador, uma vez que ele não nasce feito, tem de ser constituído, formado ou deformado, conformado com o protótipo de ser humano. Essas análises nos lembram que todo ato educativo tem uma intencionalidade política que vai além do aprendido de aspectos pontuais e tem como horizonte maior uma opção política por um protótipo de ser humano.

Diante disso, só nos resta buscar brechas a fim de fazermos de nossa ação metodológica um instrumento permanente de reflexão, re-significando cotidianamente o conceito de Gadotti (1995) sobre a pedagogia da práxis, que deve ser uma pedagogia para a educação transformadora, ao se considerar o homem como um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.

Tal argumento ressalta a capacidade libertadora e revolucionária do sujeito social e, ao pensá-la à luz dos antagonismos de classes, da precariedade das escolas públicas, da inacessibilidade das classes mais populares ao ensino de qualidade, fatos freqüentes no Brasil, devemos analisá-la na perspectiva dialética do conflito.

Nessa perspectiva, segundo Paulo Freire (apud GADOTTI, 1995), o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber –, mas um encontro que se realiza na práxis – ação + reflexão – no engajamento, no compromisso com a transformação. Dialogar não é trocar idéias; o diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo.

Eis o grande desafio do educador: transpor a utopia da educação idealizável e possível e superar as exigências da estrita solicitação de saberes pró-mercado, em detrimento de uma formação humana plena, reiterando o entendimento do processo de formação integral e ampliando a discussão sobre a educação profissional na perspectiva da pessoa completa, a qual subsume a fragmentação do saber (conhecimento geral e/ou conhecimento técnico-laboral) e reforça o processo de plenitude na construção do Ser e do Saber Fazer.

Considerações finais

Neste artigo, propusemo-nos a fazer uma análise crítica sobre *A metamorfose da educação profissional no Brasil*, partindo de sua dimensão histórica, social, política e pedagógica, na perspectiva do conceito de metamorfose, o

qual, para Castel, transpõe o seu sentido original de transformação ou de mudança de forma para, numa perspectiva dialética, englobar a vulnerabilidade, a descontinuidade e o conflito entre as classes. Posteriormente, trouxemos um breve histórico da educação profissional no Brasil, em que buscamos contextualizá-la, a fim de compreender como esta modalidade de educação era concebida, os preconceitos que enfrentava e o histórico dualismo entre educação acadêmica e educação para o trabalho.

Dando continuidade a esse trabalho, tratamos das mudanças nos processos de gerenciamento da produção e da inserção das tecnologias nas linhas de produção e da forma como a educação fora oficialmente dicotomizada, por conta da LDB nº 9.394/96, que, no Decreto nº 2.208/97, instituiu a separação entre o ensino médio e o profissional e a sua substituição pelo Decreto nº 5.154 de 26 de julho de 2004.

Procuramos refletir, também, sobre os efeitos do neoliberalismo sobre a reforma do ensino médio e profissionalizante brasileiro. Constatamos que, durante todo o processo de elaboração e implementação dessa reforma, fez-se presente a ingerência dos diversos organismos internacionais que financiam políticas públicas em países ditos periféricos, a exemplo do Brasil, promovendo, conseqüentemente, reformas educacionais totalmente comprometidas com o pensamento utilitarista e pró-mercado.

Não nos esquecendo, igualmente, das chamadas novas competências requeridas no mundo do trabalho, retomamos de forma mais específica as questões referentes à formação do trabalhador, conforme uma nova contextualização das exigências qualificacionais do mercado de trabalho nos séculos XX e XXI. Explicitamos que o trabalhador, para ser considerado apto para o exercício de suas funções, necessita revelar constantemente ser detentor de um amplo conjunto de competências e habilidades, além de buscar freqüentemente uma requalificação, uma formação continuada. Contudo, a discussão proposta nesse tópico suscitou o seguinte questionamento: a aquisição de competências tem sido associada a uma práxis pedagógica emancipatória, ou exclusivamente instrumental?

Acreditamos que o educador e as instituições de ensino precisam transpor o discurso utópico, até então presente na prática pedagógica de ambos, para assumir uma práxis pedagógica transformadora e comprometida com a formação plena dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

**THE METAMORPHOSIS OF PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL:
REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL PRAXIS IN THE FACE OF
CHANGES IN CONTEMPORARY SOCIETY**

Abstract: This paper reflects on the process of transformation that the Professional Brazilian Education has been going through. The paper analyses such process based on a social, historical and pedagogical point of view, taking into consideration the dialogic relationship between the competency profile demanded for the world of labor and the educational paradigm promoted by international organization. The article indicates the necessity to reconsider the educational practice and the *praxis*, objectifying a complete human formation.

Keywords: Metamorphosis. Professional education. Labor market. Globalização. Worker.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SINDOCEFET-PR/ANDES-SN. **A verdade sobre a reforma da educação profissional.** Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 1997.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, C. de M. **O secundário:** esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão n. 2, Brasília: MEC/Inep, 1997.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso.** Rio de Janeiro: Revan, 1994.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

DRUCK, Maria da Graça. **Terceirização:** (Des)Fordizando a fábrica: um estudo do complexo petroquímico. 1ª reimpressão. Salvador: Edufba; São Paulo: Boitempo, 2001.

FERRETTI, C. J; SILVA JR.; João R. S.; OLIVEIRA, M. R. N. S (Org). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. Prefácio de Paulo Freire. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1995.

GÍLIO, I. **Trabalho e educação**: formação profissional e mercado de trabalho. São Paulo: Nobel, 2000.

KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Ensino Médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa. **Folha On-line**, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063.Shtml>>. Acessado em: 24 jun. 2003.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. (Org). Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. **Trabalho e educação**. Campinas: Anped, 1992.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARKERT, W. Educação profissional e competência: mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

OLIVEIRA, R. de. O Banco Mundial e a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 24-33, maio/ago. 2001.

_____. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. **o ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PAIVA, V. **Produção e qualificação para o trabalho**: uma revisão da bibliografia internacional. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, 1989. Mimeografado.

_____. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 45, 1995.

PICANÇO, I. S. et al. Reestruturação produtiva: qualificação profissional e educação básica. **Força de Trabalho e Emprego**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 109-149, 1997.

PIORE, M. J.; SABEL, C. F. **The second industrial divide**: possibilities for properties. New York: Basic Books, 1984.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

_____. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUZA, D. B. de; SANTANA, M. A.; DELUIZ, N. **Trabalho e educação** – centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartel, 1999.

Artigo recebido em: 17/05/2005.

Aprovado para publicação em: 01/08/2005.