



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**CLOVIS DA SILVA**

**AS MUDANÇAS DO SISTEMA PRODUTIVO E SUAS INFLUÊNCIAS NA  
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Tubarão  
2014

**CLOVIS DA SILVA**

**AS MUDANÇAS DO SISTEMA PRODUTIVO E SUAS INFLUÊNCIAS NA  
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick

Tubarão

2014

S58

Silva, Clovis da, 1972-  
As mudanças do sistema produtivo e suas influências na  
organização da educação brasileira / Clovis da Silva; -- 2014.  
89 f.; 30 cm

Orientador: Clóvis Nicanor Kassick.  
Dissertação (mestrado)-Universidade do Sul de Santa  
Catarina, Tubarão, 2014.  
Inclui bibliografias.

1. Educação para o trabalho. 2. Educação baseada na  
competência. 3. Produção (Teoria econômica). 4. Educação  
básica. I. Kassick, Clóvis Nicanor. II. Universidade do Sul de  
Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. Ed) 370.113

**CLÓVIS DA SILVA**

**AS MUDANÇAS DO SISTEMA PRODUTIVO E SUA INFLUÊNCIA NA  
ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 25 de agosto de 2014.

---

Professor e Presidente da Banca Examinadora Clóvis Nicanor Kassick, Dr.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Professor Christian Muleka Mwewa, Dr  
Examinador Externo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Professora Doutora Márcia Buss Simão, Dra.  
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, que me concedeu a graça da saúde e disposição para prosseguir firme em meus objetivos, mesmo perante diversos obstáculos.

A minha família, que me deu apoio e sustentação em todos os momentos, mesmo sentindo as consequências de minha ausência.

Ao professor orientador Clóvis Nicanor Kassick, que me auxiliou em todos os momentos através de suas orientações, que serão de grande valia em minha ação como docente.

## RESUMO

A presente pesquisa, em nível de Mestrado, teve como problemática refletir de que forma a educação pode atender às necessidades do mercado de trabalho ao mesmo tempo em que procura formar cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade em que vivem. Teve como objetivo analisar as mudanças no sistema produtivo e suas influências na educação básica brasileira, buscando refletir sobre as transformações atuais e a necessidade de se desenvolver uma educação que possa não só atender às necessidades do mercado, mas contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos. A pesquisa bibliográfica, tendo por base o estudo exploratório, demonstrou que a preparação da mão de obra sempre procurou atender aos interesses do capital, adaptando-se de acordo com o modo de produção empregado. Porém, nessa preparação, ficou clara a dicotomia entre a educação voltada para os filhos dos operários e aquela voltada às classes mais abastadas. Ao adentrar a década de 1990, a influência capitalista na educação ficou ainda mais evidente ao propor que metodologias adotadas no sistema produtivo fossem utilizadas na educação, ao mesmo tempo em que a eficiência do Estado na preparação da mão de obra passou a ser questionada. Atualmente, a substituição do modo de produção fordista pelo toyotista exige dos trabalhadores outros conhecimentos que vão além da mera especialização. Defende-se uma educação que esteja apoiada nas competências e habilidades que permitam a resolução de problemas por meio de uma pedagogia ancorada no aprender a apreender, que possa dar condições para que o cidadão acompanhe as transformações tecnológicas que tornam certos conhecimentos obsoletos em pequeno espaço de tempo.

Palavras-chave: Formação da mão de obra. Modo de produção. Competências. Educação profissional.

## **ABSTRACT**

This research, in the Master's level, had as problematic reflect on how education can meet the needs of the labor market while looking form more critical and active citizens in society in which they live. It was aimed to analyze the changes in the production system and its influences in Brazilian basic education, seeking to reflect on the current transformation and the need to develop an education that can not only meet the needs of the market, but contribute to the formation of critical citizens autonomous. The literature search, based on the exploratory study demonstrated that the preparation of manpower has always sought to serve the interests of capital, adapting according to the mode of production employed. However, this preparation showed a clear dichotomy between education for the children of workers and those geared to wealthier classes. When entering the 1990s, capitalist influence in education became even more evident to propose methodologies that were adopted in the production system used in education, while the efficiency of the state in preparation of labor began to be questioned. Currently, the replacement of the Fordist mode of production by workers toyotist requires other skills that go beyond mere specialization. We defend an education that is supported by the skills and abilities that allow problem solving through a pedagogy rooted in learning to grasp, that can give conditions for citizens to track technological changes that make certain obsolete skills in small space time.

**Keywords:** Training of manpower. Production mode. Skills. Professional education.

## LISTA DE SIGLAS

AID - *Agency for International Development*

ALCA - Área de Livre Comércio das Américas

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Mundial

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFE - Conselho Federal de Educação

CNI - Confederação Nacional da Indústria

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

JK - Juscelino Kubitschek

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU - Organização das Nações Unidas

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSD - Partido Social Democrático

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

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

SESI - Serviço Social da Indústria

UDN - União Democrática Nacional

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - *United States Agency for International Development*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 O DESENVOLVIMENTO DAS TÉCNICAS DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO</b> .....	14
<b>2 INFLUÊNCIA DO SISTEMA PRODUTIVO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	22
2.1 A REVOLUÇÃO DE 1930 E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	26
<b>3 A PREPARAÇÃO DA MÃO DE OBRA OPERÁRIA FRENTE AO DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL BRASILEIRO</b> .....	48
<b>4 DÉCADA DE 1990: A INSERÇÃO DO BRASIL NA ECONOMIA MUNDIAL E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO</b> .....	56
4.1 OS 14 PONTOS DO MÉTODO DEMING .....	61
<b>5 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: LIMITES E POSSIBILIDADES</b> .....	66
5.1 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO .....	71
5.2 COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA .....	74
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86

## INTRODUÇÃO

No decorrer da evolução do sistema produtivo, técnicas de produção foram sendo desenvolvidas, exigindo dos trabalhadores determinados conhecimentos que viabilizassem a reprodução do capital. Verificar como ocorreu esse desenvolvimento tecnológico e sua influência na organização da educação é o tema que discutiremos neste trabalho de pesquisa.

A preocupação com o tema surgiu, pois, sendo professor das redes pública e privada de ensino, sempre me deparei com situações que me levavam constantemente ao questionamento com relação à minha prática pedagógica. Alunos descontentes e desinteressados, professores desmotivados e pessimistas, gestores despreparados, sem o perfil exigido para quem está à frente do processo. Questionava-me frequentemente sobre o papel que a escola deveria desempenhar na sociedade atual e o que esperavam alunos e familiares de nossas instituições de ensino. Passei, então, a acreditar que a educação oferecida não estava conseguindo atender às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Porém, é correto esperar que a educação esteja vinculada apenas aos interesses do capital que procura, através do aumento da produção, elevar seus lucros? Se nossa escola se opõe a essa lógica, estaria conseguindo, em contrapartida, formar cidadãos críticos que possam se inserir no mercado e dele obter a sua sobrevivência consciente de seu papel junto à sociedade?

Visando a obter a resposta a essas questões é que ingressei no Mestrado em Educação. Passei a aprofundar minhas pesquisas na relação existente entre educação e modo de produção industrial. Fui buscar nas políticas públicas o subsídio para entender de que forma o governo e as elites dominantes trataram a qualificação do trabalhador ao longo do último século.

A industrialização brasileira ocorre com maior ênfase após 1930, portanto, quase dois séculos após alguns países europeus provarem o desenvolvimento das primeiras máquinas utilizadas nas indústrias têxteis. Junto com a tecnologia e o modo de produção, embora já considerados ultrapassados em seus países de origem ao serem implantados no Brasil, veio a necessidade de que a mão de obra fosse preparada visando a atender às necessidades do capital. No entanto, essa preparação não atendia a todas as camadas sociais com a mesma intensidade, visto que às classes mais abastadas era reservado um ensino propedêutico e para os filhos dos operários, uma educação que apenas preparava para as necessidades imediatas do sistema produtivo.

Após 1930, liberais que apostavam na formação da mão de obra tendo como base os preceitos da Escola Nova, acabaram entrando em choque com a Igreja Católica, que

pretendia manter a educação em suas bases tradicionais. Em meio a esse confronto, encontrava-se o Estado, que precisava do apoio dos liberais representados pelos empresários comerciantes, e da Igreja Católica, que via nas ideias liberais uma afronta aos seus preceitos religiosos e um possível esvaziamento de seu poder. Embora atento a esses conflitos, o Estado tinha plena convicção de que o Brasil havia mudado com o desenvolvimento industrial e o crescimento da população urbana. Era necessário preparar o país para esse novo momento onde a aristocracia rural perdia espaço para a elite comercial e industrial. Foi em meio a essa pressão que foram criados, na década de 40, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que tinham como meta profissionalizar a mão de obra, já que as escolas existentes não estavam conseguindo atender aos interesses do mercado.

Nesse momento, vigorava no mundo o modo de produção baseado no modelo taylorista-fordista, em que se procurava produzir em série e larga escala, exigindo do trabalhador um conhecimento especializado e restrito em determinada área do saber. Enquanto isso, na década seguinte, o Japão, país destruído e arrasado economicamente pela Segunda Guerra Mundial, procurava meios para tornar sua produção competitiva no cenário mundial. Assim, desenvolveu-se, junto à indústria automobilística Toyota, um novo sistema de produção conhecido posteriormente como toyotismo, em que os produtos eram fabricados em estreita relação com as necessidades do mercado consumidor onde a produção substituiu a obrigação de estoque dos insumos pelo fornecimento “*Just in time*”, apoiando-se num intenso rigor técnico em busca da qualidade visando a reduzir os custos de produção e o desperdício típicos da linha de montagem fordista. Para se obter produtos com qualidade, eram necessários trabalhadores que apresentassem alta qualificação e não apenas um conhecimento restrito em determinada área, como no fordismo.

Na década de 1970, a crise econômica provocada pelos choques do petróleo atingiu diretamente o modo de produção fordista, pois houve uma retração no mercado consumidor mundial, reduzindo o consumo e afetando a produção em série e escala. Assim, diversos países desenvolvidos passaram a substituir o modelo fordista de produção pelo toyotismo e, com essa substituição, também houve a necessidade de se repensar o sistema de ensino, já que o novo modelo exigia trabalhadores polivalentes.

Enquanto isso, no Brasil, país considerado como sendo periferia do sistema capitalista, a produção industrial continuou apoiada no antigo modelo taylorista-fordista, refletindo a função que o país desempenhava no cenário mundial, que era o de produzir produtos clássicos de baixo nível tecnológico. Essa condição acabou sendo reforçada após o

golpe de 1964, que gerou uma maior aproximação entre os governos militares e os Estados Unidos. Foi através dessa aproximação que o Ministério da Educação (MEC) acabou firmando acordo com a *United States Agency for International Development* (USAID), passando às mãos de técnicos norte-americanos a função de desenvolver uma política educacional para o Brasil. Foi nesse contexto que surgiu o *Tecnicismo Pedagógico*<sup>1</sup>, em que trabalhadores eram preparados para atender ao mercado apoiado no modo de produção taylorista-fordista, que exigia apenas o aprender a fazer.

Essa tendência acompanhou o Brasil até meados dos anos 80, quando, devido a mudanças políticas, econômicas e sociais, o país passou a trilhar um novo caminho ditado pela abertura econômica e pela política neoliberal. Nesse novo contexto, marcado pela reengenharia da produção e pela maior liberdade de expressão, a sociedade civil começou a exigir reformulações na educação. Essas reformulações abriram espaço para que as ideias de pensadores franceses, como Bourdieu, Passeron, Establet, entre outros, influenciassem pensadores brasileiros, estabelecendo, assim, as bases das pedagogias críticas.

Paralelamente à corrente das pedagogias críticas, uma outra ala da sociedade, representada pelas elites econômicas nacionais e organismos internacionais, passou a atribuir novamente à educação a função de colocar o Brasil nos trilhos do desenvolvimento econômico, através da aplicação de métodos empresariais na organização educacional. Baseando-se no exemplo japonês de produção industrial, defendeu-se a aplicação da *Pedagogia da Qualidade Total* como uma forma de tornar o sistema educativo mais produtivo e ligado às necessidades do mercado, que passou a exigir trabalhadores flexíveis e polivalentes.

Atualmente, em um mundo marcado por intensas transformações, é necessário buscar uma educação que leve os alunos a aprender a apreender<sup>2</sup>, visto que apenas aprender a fazer torna o fazer obsoleto em um curto espaço de tempo.

Perante o que foi exposto, pretende-se, através desta pesquisa, compreender de que forma o sistema produtivo influenciou e continua influenciando a organização da educação básica brasileira. Como decorrência, temos como objetivos específicos:

- a) analisar a influência das elites dominantes na preparação da mão de obra para o mercado de trabalho;

---

<sup>1</sup> Segundo Saviani (2008), a *Pedagogia Tecnicista* estava apoiada na neutralidade científica, procurando tornar o processo educativo objetivo e operacional. Professor e aluno passaram a ocupar uma posição secundária, dando lugar à organização racional dos meios.

<sup>2</sup> Conforme Anastasiou e Alves (2003), o ato de apreender não se restringe apenas à retenção de informações. “[...] para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores.” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 14).

- b) verificar de que forma os modos de produção taylorista-fordista e toyotista buscaram adequar a escolarização às suas necessidades;
- c) compreender o cenário político-econômico em que a Pedagogia da Qualidade Total foi empregada no Brasil;
- d) refletir sobre a Pedagogia das Competências e sua contribuição na formação de cidadãos e trabalhadores preparados para enfrentar os desafios da organização socioprodutiva atual.

A pesquisa que se apresenta foi realizada tendo por base o modelo dialético, em que o ser humano é compreendido como um agente transformador de sua realidade social.

Os princípios básicos dessa concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 118).

A pesquisa bibliográfica serviu de base para a elaboração deste trabalho, sendo considerada, segundo Gil (2002), uma pesquisa exploratória, já que proporciona maior familiaridade com o problema levantado, favorecendo a construção de hipóteses.

O estudo bibliográfico permitiu analisar os diversos aspectos que envolvem nosso problema de pesquisa. Gil (2002) menciona a vantagem desse tipo de pesquisa, pois “[...] permite ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.” (GIL, 2002, p. 45).

O trabalho de pesquisa está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo analisa, de forma geral, como ocorreram as transformações nos modos de produção empregados na atividade industrial durante o decorrer do século XX e de que forma afetaram a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho.

O segundo capítulo apresenta uma reflexão sobre as transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passou o Brasil a partir da segunda metade do século XIX, os conflitos envolvendo diversos grupos de interesses e o modelo de educação que passou a ser implantado via políticas públicas e as regras do sistema econômico vigente em cada período.

O terceiro capítulo trata sobre a preparação da mão de obra frente ao desenvolvimento industrial brasileiro. Veremos que, com o desenvolvimento da atividade

industrial, a burguesia passou a exigir do Estado a preparação da mão de obra para atender às necessidades do mercado apoiado no modelo fordista de produção. Assim, o Estado passou a desempenhar um papel decisivo na formação da mão de obra, porém sua atuação fez aflorar, ainda mais, as diferenças da educação oferecida à classe operaria e às classes mais abastadas. O capítulo finaliza enfocando as novas exigências na preparação da mão de obra após a implantação do modo de produção toyotista e o desenvolvimento das políticas neoliberais.

O quarto capítulo aborda a constatação de que, a partir década de 1990, o Brasil passou por profundas transformações políticas e econômicas, gerando o crescimento do capital industrial e financeiro. Essas transformações impulsionaram mudanças no ensino, procurando atrelar, ainda mais, escola ao capital, buscando nas indústrias metodologias que pudessem ser inseridas na escola, visando a aumentar a sua produção.

O quinto e último capítulo destina-se a discutir sobre a Pedagogia das Competências como uma possibilidade de preparar a mão de obra para a realidade atual, em que os avanços tecnológicos tornam obsoletos certos conhecimentos e os “fazeres” que deles derivam, exigindo que os trabalhadores se adaptem continuamente frente às transformações no sistema produtivo, sem descuidar e desconhecer que esse mesmo sistema produtivo tem por lógica a exploração da mão de obra. Desse modo, procuraremos demonstrar, nesse último capítulo, que a aplicação da Pedagogia das Competências não se resume apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas também à formação de cidadãos conscientes de que seu papel na sociedade não se resume apenas a mero caráter reprodutivista, mas, sim, como agente de transformação.

## **1 O DESENVOLVIMENTO DAS TÉCNICAS DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

Com o decorrer do tempo, as relações de poder, estabelecidas entre sociedade, escola e sistema produtivo, passaram por grandes transformações. Porém, essas transformações não estavam ligadas à ideia de ruptura com o sistema produtivo, mas a um realinhamento necessário em face das mudanças impostas pelo sistema e pela sociedade.

Assim sendo, o papel da escola, em todas essas transformações, foi de suma importância, pois contribuiu para consolidar o poder dominante ou questioná-lo através das relações de poder.

Na Roma arcaica, por exemplo, encontramos com uma mistura de aprendizagem familiar e participação na vida adulta em geral: o jovem varão simplesmente acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra, enquanto as filhas permanecem junto à mãe ajudando-a em outras tarefas. Na economia camponesa, mesmo em nossos dias, a sede da aprendizagem social e para o trabalho continua sendo a família. (ENGUIITA, 1989, p. 105).

Essa espécie de intercâmbio familiar teve, também, papel importante no trabalho artesanal em que, segundo Enguita (1989), o aprendiz era obrigado a obedecer às ordens dos mestres de ofício que, embora representasse uma relação de subordinação, o aprendiz poderia se beneficiar, pois passaria a desenvolver determinada habilidade, aprendendo, também, as relações sociais de produção. Gorz (1982) menciona que, sendo o artesão dono dos meios de produção, conseguia manter certa autonomia e empregar em seus produtos certo grau de particularidade e identidade. No entanto, essa autonomia acaba na medida em que suas mercadorias precisavam ser vendidas, ficando claro para o artesão que o comércio apresenta leis próprias que vão além de sua influência. Womack e outros (1992) ressaltam que o artesanato apresentava desvantagens, já que o custo da produção era elevado, não diminuindo com o volume produzido, o que restringia muito o comércio, pois apenas as pessoas mais abastadas podiam adquirir determinados produtos.

Foi com a Revolução Industrial ocorrida no século XVIII, na Inglaterra, que o trabalho do artesão passou por profunda transformação, sendo que até mesmo as crianças começaram a ser aproveitadas no sistema produtivo, visto que, devido ao baixo valor de sua mão de obra, favorecia a elevação dos lucros. Com o tempo, a preparação da mão de obra para atuar junto às indústrias passou a ser requisitada pela ascendente burguesia, porém estas “[...] temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam

continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis.” (ENGUIITA, 1989, p.110). Fica claro que a burguesia tinha consciência da necessidade de educar a mão de obra para exercer suas funções no processo produtivo, mas essa educação deveria se restringir apenas à preparação para o trabalho e não levar à autonomia do cidadão.

No século XIX, a atividade industrial expandiu-se para outros países, em especial para os Estados Unidos, onde o sistema de produção passou por mudanças significativas através da aplicação de outras fontes de energia como o petróleo, a eletricidade e a adoção de medidas que visavam a otimizar o trabalho nas fábricas por meio da aplicação de métodos que levaram à redução do tempo de produção e tornou a mão de obra um apêndice da máquina. As ideias de gestão administrativa de F. W. Taylor foram aplicadas ao sistema produtivo, gerando, conforme Enguita (1989), a padronização e a rotinização das tarefas, procurando tornar os trabalhadores ágeis em determinada função, desprestigiando o ato de pensar, pois cabia aos operários apenas executarem as tarefas propostas.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que os princípios da gerência científica de Taylor preconizam a apropriação do saber especializado do trabalhador, com a conseqüente concentração desse saber na gerência e a sua utilização com fins de reduzir drasticamente a porosidade do trabalho humano - ou seja, aumentar a produtividade, ampliando a taxa de mais-valia relativa. (RODRIGUES, 1998, p. 50).

Assim, através do trabalho repetitivo e da intensa divisão de tarefas no interior da fábrica, o trabalho tornou-se mais rápido, favorecendo o aumento do lucro, porém

[...] o trabalhador começa a perder o controle do ritmo e tempo da execução do seu trabalho, sendo os seus movimentos determinados externamente a ele, o que exige índices cada vez menores de qualificação. Alia-se, desta forma, a fragmentação do trabalho à heterogestão, compreendidas ambas como processos de qualificação do trabalhador, que tem aumentada sua destreza, precisão e rapidez no desempenho da tarefa. E, evidentemente, sua capacidade de geração de trabalho excedente. (KUENZER, 1989, p. 28).

Ao mesmo tempo em que o taylorismo reduziu a necessidade de qualificação da mão de obra, acentuou as desigualdades entre os trabalhadores, uma vez que cada função dependia de habilidades próprias do trabalhador, sendo que a uns poucos foi delegada a função de administrar e, a outros, a função de executar as tarefas determinadas.

Dentro dessa lógica, cada tarefa é decomposta em movimentos elementares e ritmados, em consonância com a cadência das máquinas, possuindo assim uma ‘ciência’ que deve ser posta em prática pela direção da empresa. [...] Cada operário

realiza a sua tarefa individualmente, com atividades distintas daquelas do operário vizinho, e elimina-se o trabalho em grupo, gerador de corporativismo, discussões e pressões, responsáveis pela queda de produção. (CARMO, 1992, p. 43, grifo do autor).

Essa forma de produção, apoiada na intensa divisão social do trabalho, acabou atingindo as escolas, em especial as norte-americanas.

Os reformadores proclamavam o dever das escolas de servir à comunidade para, ato contínuo, confundir esta com as empresas. Além disso, os interlocutores das empresas não eram, claro, o reparador hidráulico da esquina nem o assalariado da grande fábrica, mas os porta-vozes naturais do dinheiro, os grandes capitalistas, os proprietários dos monopólios industriais. Estes, por sua vez, tinham compreendido a importância da educação, como demonstra claramente o ativo papel desempenhado nesta pelas fundações erigidas por personagens como Rockefeller, Carnegie ou Ford. (ENGUIA, 1989, p. 126).

Fica evidente que as exigências do setor industrial passaram a determinar o tipo de cidadão que deveria ser formado nas escolas. Se se levar em consideração que no taylorismo não havia a necessidade do trabalhador pensar, mas apenas executar as tarefas propostas, a escola teria que desempenhar seu papel de forma que seus propósitos fossem ao encontro dos interesses empresariais. Diante disso, Frank Spaulding inseriu no sistema educacional a ideia de custo-benefício, onde propôs que

se avaliasse o produto das escolas com medidas tais como a proporção de jovens de determinada faixa de idade nela matriculados, os dias de frequência por ano, o tempo necessário por aluno para realizar um determinado trabalho, a porcentagem de promoções etc. Tudo isto, obviamente, sem prestar nenhuma atenção ao contexto social ou às peculiares características pessoais ou grupais dos alunos. (ENGUIA, 1989, p. 127).

O modelo industrial que privilegiava o aumento da produção e a redução do tempo de execução passou a ser empregado no sistema educacional visando à formação do cidadão de forma massificada sem levar em conta as diferenças sociais. Esse modelo de educação, intimamente ligado ao processo industrial, foi alicerçado no pensamento pragmático que, embora tenha dado seus primeiros sinais já no final do século XIX nos Estados Unidos, através de Charles Sanders e William James, teve seu maior desenvolvimento por meio de John Dewey. Para Soares (2007), a escola criada por Dewey em 1896 firmou o pensamento pragmático nos Estados Unidos, encontrando um campo fértil para essa corrente, visto que a sociedade norte-americana é muito pragmática.

De acordo com Shmitz (1980), John Dewey foi o filósofo norte-americano que mais influenciou e defendeu o pragmatismo, sendo que suas ideias não se restringiram apenas

aos Estados Unidos, mas também influenciaram a educação de outros países, como a China, ex-União Soviética e, em menor intensidade, o Japão.

Soares (2007), parafraseando Amaral (1990), afirma que as ideias de Dewey tornaram-se a base do aprender através da ação, privilegiando o interesse da criança. Para Shmitz (1980), o pragmatismo de Dewey não explica o que é verdade, mas como se chega a ela. O maior agravante nessa conduta é que apenas a verdade material é importante, colocando-se a prática e a experiência como o início de toda atividade, obtendo-se o saber através do interesse e ação da criança. Embora as ideias de Dewey procurassem estabelecer novas relações democráticas entre professores e alunos, a sua linha pragmática é que acabou sendo propagada com maior intensidade, pois essa prática ia ao encontro da necessidade do processo produtivo, que tinha por base a superprodução como forma de multiplicar os lucros.

Seguindo essa mesma linha apoiada no pragmatismo, otimização do tempo e dos lucros, é que foi criado o fordismo pelo empresário Henry Ford, que afetou não só o sistema produtivo e a organização do trabalho, como também o padrão de consumo e o modo de vida da sociedade. Segundo Womack e outros (1992), Ford revolucionou o mercado automobilístico ao criar, em 1908, o Modelo T, um carro que qualquer pessoa poderia dirigir ou consertá-lo. Mas seu maior feito foi ter conseguido produzir automóveis em larga escala, provocando uma redução nos preços e, conseqüentemente, elevação do consumo.

A linha de montagem, criada por Henry Ford (1863-1947) na fabricação em massa de automóveis, seguiu a trilha aberta por Taylor. Essa atividade em cadeia elevou o grau de mecanização no trabalho reduzindo ainda mais a iniciativa e a autonomia dos operários. [...] Através da esteira transportadora o fordismo fixa o operário em seu posto, fazendo com que as peças e os componentes venham até ele, para que 'nenhum homem precise dar um passo', diz Ford. (CARMO, 1992, p. 44).

Nesse sistema de produção, produtos e equipamentos eram transportados por uma esteira até o trabalhador, cabendo a ele apenas executar sua tarefa. Oliveira e Rodrigues (1999), parafraseando Harvey (1993), explicam que o modelo fordista era apenas o aperfeiçoamento do que já era empregado no sistema produtivo, sendo que seu mérito está no fato de ter organizado e aperfeiçoado o sistema, visando a aumentar a produtividade.

As operações para a fabricação do motor, por exemplo – no caso do setor automobilístico – foram parceladas em dezenas de operações simples e o que antes era realizado por uma só pessoa, passa, agora, a ser feito por dezenas, cada uma delas responsável por uma proporção pequena da tarefa. Fixo no seu posto de trabalho, o homem passou a ser quase um componente da máquina. (OLIVEIRA; RODRIGUES, 1999, p. 97).

Tendo conhecimento de apenas uma parte da produção, o operário perdeu a noção do todo, tornando o trabalho tão simples para ser executado que qualquer operário, após um simples treinamento, poderia desempenhar suas funções. Isso contrastava com o antigo papel do montador na produção artesanal das empresas Ford até 1908, em que o operário “juntava todas as peças necessárias, apanhava as ferramentas na sala de ferramentas, reparava, se necessário, executava a complexa tarefa de ajuste e montagem de todo o veículo e verificava seu trabalho antes de despachar o veículo pronto para a expedição.” (WOMACK et al., 1992, p. 19).

A partir do emprego do sistema fordista, o montador passou apenas a executar tarefas pré-determinadas, acentuando, assim, a divisão social do trabalho. Contudo, o sistema fordista empregado por Henry Ford acabou indo além do mero aumento da produção e intensificação da divisão social do trabalho. Ford, também, promoveu uma elevação nos salários de seus empregados, fortalecendo o poder de compra e contribuindo para o desenvolvimento do Estado de Bem-estar social nos Estados Unidos, como esclarece Rodrigues (1998, p. 53), ao afirmar que “a ampliação da estabilidade no emprego e dos benefícios do Welfare State<sup>3</sup>, a elevação dos salários reais, a generalização do crediário e a criação da nova cesta de consumo moderno converteu os trabalhadores em consumidores”.

Com essa medida, Ford elevou o poder de compra dos trabalhadores, favorecendo o consumo e a manutenção da base do sistema produtivo que era apoiado na fabricação de produtos em grande escala e em série. Todavia, com o aumento salarial, os trabalhadores passaram a ser mais exigidos no que diz respeito ao desempenho, intensificando o adestramento da mão de obra. Conforme Carvalho (1987), o pagamento de salários mais altos servia para que os trabalhadores aguentassem a disciplina e o esforço da linha de montagem.

Esse modelo produtivo alicerçado no fortalecimento do mercado consumidor, embora tenha sofrido impactos provocados pela redução no consumo ocasionado pela crise que atingiu os Estados Unidos em 1929, vigorou até a década de 1970, já que, de acordo com Rodrigues (1998), a partir dessa década, o capitalismo viveu uma nova crise relacionada ao aumento do petróleo, que o fez redefinir sua atuação, modificando o seu modo de produção. “Com efeito, de modo mais geral, o período 1965 – 1973 tornou cada vez mais evidente a

---

<sup>3</sup> *Welfare State* ou Estado de Bem-estar social foi um tipo de organização política e econômica em que colocava o Estado como sendo o principal agente da promoção social e organizador da economia. Desenvolveu-se principalmente na Europa em resposta ao contexto geopolítico que passou a dominar o mundo após a Segunda Guerra Mundial conhecido como Guerra Fria.

incapacidade do fordismo e do keynesianismo<sup>4</sup> de conter as contradições inerentes ao modo capitalista de produção.” (RODRIGUES, 1998, p. 91).

Os elevados gastos com a corrida espacial e a crise do petróleo que provocou o aumento no valor da fonte de energia que movimentava o sistema capitalista fizeram com que o mercado consumidor se retraísse, sendo necessário reduzir a produção e aumentar o rigor técnico na elaboração dos produtos devido à grande competitividade que passou a reinar no mercado. Perante essa nova conjuntura econômica, o sistema produtivo precisou se remodelar a fim de se adequar ao mercado de consumo. Assim sendo,

tal qual no fordismo, foi a indústria automobilística que liderou as mudanças no mundo da produção, só que dessa vez trocando os EUA (e a fábrica Ford) pelo Japão (e a fábrica Toyota). Por isso, alguns autores costumam denominar as novas formas de organização industrial de toyotismo ou ohnismo. (RODRIGUES, 1998, p. 86).

A mudança no processo de produção que contribuiu para colocar o Japão entre as nações mais desenvolvidas na atualidade teve a participação ativa de um norte-americano, William Edwards Deming, que, segundo Ramos (1992), atendendo a um convite de cientistas e engenheiros, empregou na indústria japonesa seu método apoiado em 14 princípios que, cumpridos à risca, levariam à qualidade. De acordo com Moraes (2010), Deming defendia que o gerenciamento tornava as pessoas mais eficazes, cabendo à gestão remover os obstáculos que impedem a participação dos trabalhadores, favorecendo, assim, a participação da produção, dando sugestões que possam contribuir para uma produção de qualidade. O método de Deming, para Rodrigues (1998), encontrou no Japão as condições favoráveis para o seu desenvolvimento, já que a derrota na Segunda Guerra Mundial para os Estados Unidos acabou aproximando esses dois países. Ao mesmo tempo, o Japão precisava desenvolver sua indústria automobilística para vencer a concorrência norte-americana e atender o seu mercado que, embora limitado, apresentava uma demanda de veículos bem diversificada.

Desse modo, as velhas formas de organização da produção taylorista-fordista foram dando lugar a células de produção, onde, conforme Kuenzer (1989), a figura do supervisor desaparece, surgindo um controle internalizado pelo próprio trabalhador, com a modificação das relações de trabalho no chão da fábrica e a exigência de novas qualidades.

---

<sup>4</sup> Segundo o Dicionário do pensamento social do século XX, o termo Keynesianismo passou a ser utilizado a partir dos textos de John Maynard Keynes no final dos anos 20 do século passado. Trata-se de um sistema político, econômico e social em que o Estado assume papel de liderança no crescimento econômico e promoção do bem-estar da população. O Keynesianismo foi a base para o desenvolvimento da Welfare State em vários países europeus após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque, a capacidade de comunicar-se adequadamente [...] a autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (KUENZER, 1989, p. 129).

Ante o exposto acima, percebe-se que as exigências sobre a mão de obra deixou de ser apenas a mera repetição de tarefas, como ocorria no fordismo. O novo sistema de produção exigiu um trabalhador polivalente, sendo, para isso, necessário desenvolver outras habilidades, como a capacidade de resolver problemas e enfrentar novas situações. Essa mudança, como será vista mais adiante, determina uma reformulação no sistema de educação, já que há a necessidade de uma formação mais ampla e não apenas especializada, como requeria o antigo modelo. O emprego do toyotismo demandou dos trabalhadores o controle constante da qualidade, procurando reduzir os gastos com defeitos muito comuns na linha de montagem fordista.

Embora as transformações no sistema de produção tenham causado grandes mudanças nas exigências sobre a mão de obra, Lessa (2007) afirma que ela não representou uma ruptura no sistema produtivo, pois o objetivo continuava sendo a extração em níveis mais elevados da mais-valia.

O desenvolvimento das novas tecnologias capitalistas apenas resultou na produção de mais e mais capitalismo, não abalou a propriedade privada burguesa nem alterou as relações de produção capitalistas. O trabalho manual e o trabalho intelectual continuam se opondo ‘como inimigos’ de classe pela função social que cabe a cada um deles: ao primeiro, o controle do trabalho, ao segundo, a produção do ‘conteúdo material da riqueza social’ pela transformação da natureza. (LESSA, 2007, p. 312, grifos do autor).

Mesmo continuando evidente a oposição entre trabalho manual e intelectual, no modelo toyotista passou-se a exigir maior qualificação da classe operária no que diz respeito à capacidade de resolver problemas, gerando profundas transformações nos sistemas de ensino de alguns países europeus e norte-americanos. Isso porque a ascendente burguesia comercial e industrial acreditava que através da educação seria possível desenvolver o capitalismo. Porém, não se pode afirmar que em toda a sociedade o desenvolvimento da atividade industrial ocasionou a mesma reação no sistema de ensino.

Na realidade o processo de transformação das sociedades européias em bases capitalistas foi um (após choques violentos da burguesia nascente com os senhores feudais), o processo norte-americano foi outro (onde a intenção de romper a situação periférica do país no sistema capitalista – dependência – estava patente) e o processo do Brasil foi uma terceira possibilidade (onde não se enfrenta abertamente esta situação periférica). (RIBEIRO, 1998, p. 124).

Para esclarecer melhor a situação retratada acima, sobre essa “terceira possibilidade” a que se refere Ribeiro, analisa-se, a partir de agora, como ocorreu o desenvolvimento capitalista no Brasil e de que forma ele influenciou a educação no país.

## 2 INFLUÊNCIA DO SISTEMA PRODUTIVO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Durante o período colonial, a cultura europeia penetrou livremente no Brasil, influenciando o modo de vida e a economia da colônia.

No propósito de imitar o estilo da Metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus. (ROMANELLI, 1998, p. 33).

Percebe-se, dessa forma, que foi transplantado para o Brasil o pensamento europeu considerado ultrapassado na época, já que mudanças de ordem política e econômica ocorriam no continente, não tendo mais espaço para as ideias retrógradas. Porém, no Brasil, essas ideias encontraram campo fértil graças à influência dos padres jesuítas, que reforçavam as condições para uma educação elitista.

A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, portanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. (ROMANELLI, 1998, p. 33).

A educação não desempenhava papel importante no Brasil, tanto é que ao filho mais velho, que iria assumir o comando da fazenda, a educação não era necessária, pois o mais importante era conhecer o funcionamento da atividade econômica familiar para, no futuro, assumir o cargo do patriarca. Mesmo aqueles que tinham a chance de estudar não recebiam uma educação de qualidade, pois, segundo Romanelli (1998), os professores jesuítas, levados pelo movimento da contrarreforma ocorrida na Europa, procuravam oferecer uma educação que na Europa já não era mais aceita.

Era, antes de tudo, a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. (ROMANELLI, 1998, p. 34).

O ensino oferecido pelos jesuítas não refletia o contexto de mudanças pelo qual

passava a Europa, nem tampouco a realidade brasileira, visto que não procurava qualificar a mão de obra, sendo, por isso, incapaz de promover as mudanças estruturais e sociais de que o Brasil tanto necessitava. “O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.” (ROMANELLI, 1998, p. 34). A educação oferecida, embora não preparasse os indivíduos para o trabalho, cumpria um importante papel na estrutura de poder vigente, uma vez que mantinha as pessoas subordinadas e submissas à classe dirigente.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas no século XVIII, o ensino elitista manteve-se inalterado, vigorando, conforme Romanelli (1998), durante todo o período imperial, atingindo o republicano sem grandes alterações. Ainda que sem expressivas transformações, deve-se ressaltar que as profundas mudanças pelas quais a sociedade brasileira passava durante o século XIX iriam exigir uma educação mais comprometida com as transformações sociais e econômicas, contribuindo, assim, para a modernização do país.

Ribeiro (1998, p. 63) destaca que já no início da fase imperial começaram a aflorar divergências entre a burguesia inglesa, interessada na ampliação do mercado interno brasileiro e os senhores de terras e escravos que estavam preocupados com o trabalho a ser empregado após a abolição da escravatura. Observa-se, assim, o conflito de interesses, pois a burguesia inglesa precisava aumentar seu mercado consumidor e o trabalho escravo prejudicava a ampliação de seu mercado, restringindo os lucros. Já os senhores de terras, viam com apreensão o fim do trabalho escravo. Contudo, a pressão externa, juntamente com a força dos abolicionistas, provocou, de acordo com Saviani (2011), no final do período imperial, a abolição da escravatura, surgindo, assim, a preocupação em formar um novo trabalhador. Essa transformação na sociedade brasileira no final do período imperial foi acompanhada pela

expansão da lavoura cafeeira, a remodelação material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos, etc), um inicial surto de crescimento industrial e, principalmente, uma urbanização significativa acoplada ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 15).

Furtado, citado por Saviani (2011), ressalta o papel dos cafeicultores nas transformações que ocorreram no Brasil, visto que, diferentemente do ciclo da cana, a cafeicultura era dominada por uma classe que possuía uma visão comercial, formando-se, assim, dirigentes envolvidos na aquisição de terras, recrutamento de mão de obra e organização econômica e política. Conforme Ribeiro (1998), o capital gerado pelo café e a

abertura da economia ao capital estrangeiro permitiram que houvesse muitas transformações estruturais no Brasil, em especial, na Região Sudeste. Além dessas transformações, a penetração de novas ideias vindas da Europa também afetou o meio intelectual brasileiro representado pelas camadas dominantes. Saviani (2011) menciona que a crise econômica europeia obrigou a vinda de muitos trabalhadores para o Brasil, garantindo mão de obra aos cafeicultores, fazendo com que os apelos à criação de colônias agrícolas, fazendas-escolas e colônias orfanológicas que serviriam para desenvolver a educação entre os negros libertos deixassem de existir.

Para Ribeiro (1998), durante o Império, o governo atendia preferencialmente aos interesses da aristocracia rural. No entanto, com o crescimento de outras classes de intelectuais, como no meio militar e religioso, estas passaram a defender a ideia de que o antigo regime não atendia às necessidades de um Brasil que almejava mudanças. Porém, essa camada média

[...] não chegava a ser socialmente tão forte que, sozinha, pudesse levar avante um movimento que resultasse na modificação do regime político. Por outro lado, a aliança com o outro grupo descontente (camada baixa de trabalhadores) não tinha condições objetivas. Isto pelo fato de os elementos do setor médio, pela sua formação preponderantemente resultante do transplante cultural, estarem distanciados das bases, das características dos problemas concretos da realidade brasileira [...] (RIBEIRO, 1998, p. 69).

Mesmo assim, sem contar com a participação da maioria da população, a classe média, em especial os militares, proclamou a República em 1889.

Com a República o processo de expansão e desenvolvimento das forças produtivas esboçados nos últimos anos do Império não foram estancados. Pelo contrário, com o advento do novo regime as forças produtivas nacionais receberam oxigenação e ganharam ímpeto renovado. A produção de café e de outros produtos tropicais continuou a crescer. As cidades se desenvolveram e o número de elementos das camadas médias e do operariado passou a ser significativo. (GHIRALDELLI JR., 1987, p. 14).

No meio educacional, diversas reformas foram implementadas, entretanto, segundo Romanelli (1998), não conseguiram trazer resultados concretos, pois as elites responsáveis por essas reformas eram constituídas em grande parte pela aristocracia cafeeira, que pensava a educação nos moldes que era oferecida durante todo o Império.

Mesmo a burguesia industrial em ascensão copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. E era natural que assim fosse: era esta última que tinha fornecido parte de seu capital humano e econômico para engendrar o processo

de industrialização. Era, pois, no comportamento da classe oligárquica que ia a burguesia nascente buscar seus exemplos e era a educação dessa classe que ela iria solicitar para si. (ROMANELLI, 1998, p. 44).

Conforme a mesma autora, a preparação da mão de obra para atuar na ascendente atividade industrial foi prejudicada pela mentalidade de associar trabalho à escravidão, o que permitiu que a população das camadas médias não relacionasse ascensão social à educação para o trabalho. Dessa forma, mesmo tendo passado diversos anos da expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação continuou servindo aos interesses das classes dirigentes, pois [...] “a função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a ‘inteligência’ do regime”. (ROMANELLI, 1998, p. 46, grifo do autor). Verifica-se que, durante a República, os interesses da ascendente burguesia industrial e a aristocracia rural se confundiam, não havendo grandes transformações no sistema educacional. As iniciativas para se implantar o ensino técnico não passavam de ações fragmentadas devido às contradições que agitavam o cenário econômico, político e social.

Predominava no País um tipo de economia agrário-exportadora, voltada principalmente para o cultivo do café. A estrutura do poder tinha sua base no coronelismo e este, por sua vez, se erigia a partir da concentração da propriedade agrária, ou seja, do latifúndio. Conseqüentemente, o Estado representava os interesses das oligarquias rurais, e em contraposição à força do poder regional, apresentava-se relativamente fraco. (MACHADO, 1982, p. 31).

No final da década de 1920, as frequentes oscilações do café acabaram levando a transformações que enfraqueceram o capital agrário, dando os primeiros passos para desenvolver o capital industrial no país e com elas a necessidade de preparar a mão de obra para atuar nesse novo cenário econômico. Esperava-se que a quebra do equilíbrio político-econômico representado pela oligarquia rural provocasse uma crise no sistema de ensino predominante. Isso ocorreu, segundo Romanelli (1998), através do aumento da procura por uma educação que realmente estivesse ligada às necessidades econômicas de um país que caminhava rumo à modernização por meio do desenvolvimento da atividade industrial. A crise de 1929 marcou o início das profundas transformações que iriam ocorrer no Brasil, pois provocou o enfraquecimento econômico e político dos barões do café, favorecendo a Revolução de 1930, que marcou “[...] o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura”. (SAVIANI, 2011, p. 191).

A ascendente atividade industrial brasileira se deparou com um sério obstáculo, já que a educação brasileira não estava preparada para atender aos interesses do setor industrial. Perante isso,

[...] as indústrias que precisavam de uma mão-de-obra mais qualificada teriam que se voltar para a contratação de imigrantes europeus, que povoavam as cidades, desempenhando, em muitos casos, atividades artesanais, ou trabalhavam nas plantações, por apresentarem experiência e habilidades adquiridas em seus países de origem. (MACHADO, 1982, p. 31).

O confronto de interesses entre a burguesia industrial e a aristocracia rural, somado à efervescência dos conflitos sociais ocasionados pelo crescimento da população urbana, acabou levando a mudanças políticas em 1930.

## 2.1 A REVOLUÇÃO DE 1930 E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nos anos anteriores à Revolução de 1930, os conflitos envolvendo interesses da classe aristocrática e da burguesia industrial demonstravam que o sistema político-econômico estava por ruir. De acordo com Ribeiro (1998), as duas causas que provocavam o atraso do Brasil passaram a ser atacadas. A primeira causa estava apoiada na ideia de que o setor agrário exportador não oferecia mais as condições necessárias para o desenvolvimento do país e, em segundo lugar, era necessário romper os laços de dependência do Brasil para com a economia externa. A solução para resolver essas duas questões seria a estimulação do setor industrial. Mas o que ficou claro nos primeiros momentos pós-revolução de 1930 foi o choque de interesses entre aqueles que defendiam e se beneficiavam com a economia agroexportadora e o grupo que pretendia modernizar o país e diminuir os laços de dependência para com o mercado externo. Já no campo educacional, deu-se o debate entre liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas que, segundo Ghiraldelli Jr. (2000), pretendiam, cada um de acordo com sua ideologia, contribuir para a construção do novo país que nascera pós-República Velha. Dentre essas correntes, destacam-se os impasses entre liberais e Igreja Católica sobre os novos rumos que a educação deveria seguir. Os liberais

[...] intelectuais que expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional, endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova. [...] Em oposição direta aos liberais situaram-se os católicos. Defensores da Pedagogia Tradicional, os católicos reagiram ao 'Manifesto', orquestrando uma bateria poderosa contra as teses escolanovistas. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 39).

Ainda conforme o mesmo autor, em meio a esse impasse encontrava-se o governo Getúlio Vargas, que procurava manter certa neutralidade, primeiro porque a Revolução de 1930 não tinha uma proposta clara para a educação e, segundo, porque necessitava tanto do apoio dos católicos quanto dos liberais para manter a governabilidade.

Os impasses entre liberais e católicos ficaram mais evidentes após a IV Conferência Nacional da Educação em 1931 que acabou influenciando na elaboração do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ em 1932 que se tratava de ‘[...] um longo documento dedicado ao governo e à nação que pautou-se em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey, Kilpatrick e outros. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 42).

Não tardou para que grupos conservadores representados pela Igreja Católica reagissem ao Manifesto. “Exagerando as críticas e confundindo a opinião pública, os conservadores brasileiros acusaram os escolanovistas de ‘materialistas’, ‘comunistas’ etc. Pensadores liberais (como Anísio Teixeira) foram tratados pelos católicos de ‘educadores pró-soviéticos!’” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 43, grifos do autor). Foi nesse contexto de impasses que a Constituição de 1934 foi promulgada, procurando atender tanto aos interesses dos liberais quanto da Igreja Católica. Porém, toda a efervescência de debates envolvendo a educação acabou sendo abafada pela Constituição de 1937, em que Getúlio Vargas institucionalizou o Estado Novo, com o pretexto de combater o comunismo e manter a unidade e segurança da nação.

Os debates educacionais foram abafados, novo reordenamento jurídico foi instituído. Um novo caminho, agora traçado pelo Estado ditatorial, passou a redirecionar o debate sobre a pedagogia e política educacional. O debate saiu da sociedade civil e foi encampado e controlado pela sociedade política. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 47).

Além disso, a Constituição promulgada em 1937 trouxe certos retrocessos se comparada à de 1934. Para Ghiraldelli Jr. (2000), enquanto a Constituição de 1934 determinava que a educação fosse um direito de todos e obrigação dos poderes públicos, a de 1937 desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. Outra mudança percebida entre as duas constituições é o fato de o Estado não estar interessado em oferecer uma educação gratuita, deixando transparecer que cabia à classe rica financiar a educação dos mais pobres, pois, como relata Ghiraldelli Jr. (2000, p. 82), “[...] a intenção da Carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às

escolas profissionais”.

Esse enfoque dado à educação reflete os anseios da burguesia industrial que procurava, através da profissionalização da mão de obra, engajar-se no modelo de desenvolvimento capitalista industrial. Essa atenção dispensada à educação profissional através da Constituição de 1937 recebeu elogios do educador Fernando de Azevedo, porém passou despercebido o fato de que “[...] oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo, oficialmente a discriminação social, através da escola”. (ROMANELLI, 1998, p. 153).

Essa orientação política educacional aumentou e consolidou o abismo existente entre as classes menos favorecidas, que foram levadas a uma formação profissional técnica, e os filhos das classes mais abastadas, que buscavam no ensino superior uma formação sólida apoiada numa cultura geral preparando-os para comandar. Assim sendo, no entender de Ribeiro (1998), a relativa qualificação dos trabalhadores não significou uma mudança de classe social, apenas permitiu uma melhor posição entre os menos favorecidos.

A Reforma Capanema, em 1942, sob o comando do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, reforçou ainda mais a diferenciação na formação de cada nível de ensino, todavia, no que diz respeito à formação para o trabalho, a Reforma não conseguiu atingir os objetivos propostos pelo setor industrial, que era o de formar a mão de obra necessária ao sistema produtivo. Essa necessidade se fazia urgente, pois, em meio à Segunda Guerra Mundial, a vinda de técnicos estava se tornando cada vez mais difícil ao passo que a queda das importações reforçava a necessidade de se intensificar uma industrialização apoiada na substituição de importações. Assim,

[...] suscitava um duplo problema para o Estado: de um lado, ter de satisfazer as necessidades de consumo da população com produtos de fabricação nacional (portanto, acelerar a substituição de importações) – o que significava ter de expandir o setor industrial brasileiro e, com isso absorver mais mão-de-obra qualificada – e, de outro lado, já não poder contar com a importação desta, pelo menos no mesmo ritmo em que ela se processava. (ROMANELLI, 1998, p. 155).

Surgia, então, a necessidade urgente de formar mão de obra preparada para atuar no setor industrial em ascensão. “Recorreu, pois, o governo à criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e através de seu órgão máximo de representação – A confederação Nacional das Indústrias.” (ROMANELLI, 1998, p. 166).

Desse modo, foi criado o SENAI, que teve o objetivo de organizar o ensino profissionalizante no país, sendo comandado pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido financeiramente pelos estabelecimentos industriais a ela filiadas. O decreto nº 4.481, de 16 de julho de 1942, determinava

[...] a obrigação dos estabelecimentos industriais empregarem aprendizes e menores num total de 8% correspondente ao número de operários neles existentes e matriculá-los nas escolas mantidas pelo SENAI. Neste caso, a Lei ainda exigia prioridade para os filhos, inclusive os órfãos e irmãos, de seus empregados. (ROMANELLI, 1998, p. 166).

Conforme o mesmo autor, após quatro anos da formação do SENAI, foi criado o SENAC, com estrutura parecida com a do SENAI, diferenciando-se por ser dirigido pela Confederação Nacional do Comércio.

Mais ágeis e rápidos na formação de mão-de-obra qualificada, o SENAC e o SENAI tiveram um crescimento vigoroso após o término da ditadura varguista. Além do mais, no SENAC e no SENAI, ao contrário da rede pública de ensino profissionalizante, os alunos passaram a receber um salário para estudar e iniciaram treinamento nas próprias empresas, o que tornou essa rede de ensino mais atrativa para as classes populares. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 87).

Com a criação desses dois órgãos, o governo brasileiro dava um passo importante para qualificar a mão de obra, atendendo, assim, ao apelo do setor industrial. Paralelamente à criação do SENAI e SENAC, o governo passou a estruturar também as Escolas Técnicas Federais, porém essas não obtiveram o resultado esperado na formação profissional. Isso porque, de acordo com Romanelli (1998), a formação oferecida pelo sistema de ensino oficial era mais demorada, não conseguindo acompanhar o ritmo de desenvolvimento tecnológico das indústrias, já que a necessidade constante de reciclagem do conhecimento era inviável para o ensino controlado pelo governo. “Por isso, o SENAI e o SENAC tiveram mais oportunidades de obter êxito na preparação da mão-de-obra, ao se ocuparem da preparação elementar e rápida dada por cursos de aprendizagem.” (ROMANELLI, 1998, p. 168).

Além disso, como já citado anteriormente, as escolas do SENAI e do SENAC eram as únicas em que os alunos recebiam para estudar, sendo um grande atrativo às classes menos favorecidas. Com isso acentuou-se ainda mais a dualidade entre o sistema que treinava o filho do trabalhador, que precisava começar a trabalhar mais cedo, e aquele destinado às classes médias e altas, que procuravam o ensino básico secundário como uma forma de preparação geral para ingressarem no nível superior. Dessa forma,

[...] a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componente: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que ‘classificavam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 1998, p. 169, grifo do autor).

Enquanto na educação verificava-se o desejo de preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, no cenário político, a aproximação de Getúlio Vargas às teses defendidas pela esquerda fez com que, segundo Ghiraldelli Jr. (2000), forças aliadas durante o período reacionário do Estado Novo provocassem a sua renúncia em 29 de outubro de 1945. Para Ribeiro (1998), a renúncia de Vargas estava ligada também ao fato de ele não simpatizar com os Estados Unidos. O mesmo autor afirma, ainda, que o substituto de Getúlio Vargas, Eurico Gaspar Dutra, não representou ruptura política, visto que os antigos grupos agrários que estiveram presentes no governo anterior se mantiveram no poder, como, também, ressalta Saviani (2011, p. 280), que “a posse de Dutra em 31 de janeiro de 1946, ainda sob a vigilância da Constituição de 1937, significou a permanência no poder das forças que haviam dominado durante todo o Estado Novo, livres, agora, de Getúlio, a figura emblemática do autoritarismo”.

Já a Constituição promulgada em 1946, trouxe algumas mudanças que afetaram a educação, dentre elas, podem-se destacar:

[...] a previsão dos recursos mínimos destinados à educação, a fim de que o direito instituído fosse realmente assegurado. O artigo 169 estipulava: ‘anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino’. Sabe-se que esses recursos não eram suficientes para efetivar o direito à educação assinalado nos dispositivos constitucionais. Todavia, a estipulação, em lei, da obrigatoriedade do poder público de reservar, para esse fim, um mínimo de recursos, já revelava, da parte dele, certo grau de preocupação em estabelecer condições mínimas para que se fosse assegurado aquele direito. (ROMANELLI, 1998, p. 171).

Ribeiro (1998) enfatiza, também, como sendo uma mudança substancial na nova constituição a responsabilidade das empresas quanto à educação de seus empregados menores e dos filhos dos empregados, se o número destes for superior a cem. Percebe-se, assim, que a Constituição de 1946 estava muito ligada à de 1934, onde deixava claras as ideias dos pioneiros do movimento escolanovista, dando um salto significativo para que se criasse um projeto de reforma geral da educação nacional. Para que isso acontecesse, foi criada uma comissão formada pelos principais educadores do país. Segundo Saviani (2011), para

comandar essa comissão foi convidado Lourenço Filho e, junto a ele, outros educadores escolanovistas também passaram a dar a sua contribuição, dentre eles, Anísio Teixeira, que, embora não integrando efetivamente a comissão, participou através de sugestões na preparação do projeto. Romanelli (1998) explica que esse período pode ser considerado como um dos momentos mais fecundos da ideologia em torno dos problemas que assolavam a educação, reascendendo a luta iniciada durante a década de 20 pelos pioneiros escolanovistas.

Em 1948, deu entrada na Câmara Federal o projeto que pretendia dar novos rumos à educação brasileira. Porém, da entrada do projeto na Câmara até a sua aprovação em 1961, muitos impasses ocorreram, sendo que, conforme Romanelli (1998), uma das contradições mais marcantes estava no projeto primitivo referente à descentralização do ensino, uma vez que alguns políticos entendiam ser importante o controle por parte da União. Saviani (2011) destaca, ainda, outros conflitos que ficaram evidentes durante todo o período em que o projeto permaneceu na Câmara para apreciação, dentre eles, podem-se apontar os interesses das escolas particulares que se aliaram à Igreja Católica, a corrente de tendência socialista liderada pelo professor Florestan Fernandes e a corrente liberal-pragmática defendida pelos Pioneiros da Educação Nova, tendo como um de seus maiores formuladores John Dewey, que teve como divulgador, no Brasil, Anísio Teixeira.

Esses impasses adiaram a aprovação do projeto de reforma geral da educação nacional, pois era evidente a luta de grupos antagônicos, dentre eles, destacam-se aqueles interessados em desenvolver uma educação que supostamente atendesse aos interesses de toda a população e o grupo ligado aos interesses do grande capital.

Durante a década de 1950, enquanto afloravam discussões acaloradas sobre os rumos que a educação deveria tomar, no meio político mudanças estavam se processando. Após quatro anos em que o comando do governo brasileiro esteve nas mãos de Eurico Gaspar Dutra, Getúlio Vargas voltou a ser presidente em 1951 com forte apoio popular. Vargas tentou, nesse seu segundo governo, concretizar a sua tese de desenvolver o capitalismo distribuindo a renda às classes menos favorecidas.

Na tentativa de cumprir sua tese, o governo Vargas procurou aumentar as despesas públicas com o ensino. Entretanto, o ensino superior foi mais contemplado que o ensino primário. Além do mais, não houve grandes alterações no número de matrículas no ensino primário, e a alfabetização durante a gestão Vargas cresceu apenas 1,79%. As mazelas da educação pública continuaram evidentes; a exclusão permaneceu regra básica do sistema escolar. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 130).

Em 1954, Getúlio Vargas cometeu suicídio, porém sua ausência repentina no

comando do governo brasileiro não pôs fim às suas ideias, já que, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2000), houve o fortalecimento da coligação PSD<sup>5</sup>-PTB<sup>6</sup> através da vitória nas eleições de 1955, elegendo como presidentes Juscelino Kubitschek (JK) (PSD) e João Goulart (PTB). Os governos de JK e de João Goulart desfrutaram de elevado otimismo quanto ao desenvolvimento econômico do Brasil que foi realçado através de seu programa de fazer o Brasil progredir “50 anos em 5”, fazendo com que o governo “[...] se transformasse em um instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento brasileiro”. (RIBEIRO, 1998, p. 153). Visando a atender a esse propósito, fazia-se necessário constituir uma educação que servisse ao desenvolvimento e o ensino técnico profissionalizante teria essa tarefa. “A febre em prol da educação para o desenvolvimento levou JK a não deixar faltar em seus discursos um item valorizando o ensino técnico-profissional.” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 131). Essa atenção à educação técnico-profissional se fazia imperiosa, pois Kubitschek, através de sua política desenvolvimentista, abriu o país para o investimento estrangeiro, sendo necessário adequar a mão de obra ao novo modelo industrial implantado pelas multinacionais. Para Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a abertura ao capital internacional foi apresentada como a solução mais viável para levar o Brasil ao desenvolvimento econômico com distribuição da renda. O reflexo dessa política desenvolvimentista

[...] inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem ‘vocação intelectual’. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 131, grifo do autor).

Essa atitude reforçou ainda mais o dualismo entre a educação técnica e aquela destinada à classe mais abastada. No quadro geral, o governo JK não conseguiu avançar na educação, pois, segundo Ghiraldelli Jr. (2000), metade da população brasileira mantinha-se sem o domínio dos conhecimentos básicos da leitura e da escrita. Diante dessa situação de atraso, um grupo de educadores publicou, em 1959, um manifesto, redigido assim como em 1932, por Fernando Azevedo, objetivando mudar os rumos da educação brasileira, tornando-a mais democrática e menos aristocrática. Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), o manifesto procurou deixar bem claro o verdadeiro sentido da educação pública, atribuindo ao Estado o dever de manter o sistema.

---

<sup>5</sup> PSD – Partido Social Democrático.

<sup>6</sup> PTB – Partido Trabalhista Brasileiro.

Desta vez, todavia, o ‘Manifesto ao Povo e ao Governo’, sem abandonar sua linha de pensamento original, deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos. (ROMANELLI, 1998, p. 179).

Depois de anos de discussões e com a pressão dos educadores, foi aprovada, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 4.024/61), com sanção parcial do Presidente João Goulart e aprovação do Congresso Nacional.

A lei, que fora tão discutida e que poderia ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, iria, no entanto, fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento. (ROMANELLI, 1998, p. 179).

As reações diante da aprovação da lei foram as mais variadas possíveis, tendo ido do otimismo ao pessimismo, isso porque, conforme Romanelli (1998), a lei trouxe poucas transformações, sendo que sua única vantagem estava no fato de não fixar um currículo para todo o território nacional, favorecendo, assim, um certo grau de descentralização. De acordo com Saviani (2011), na avaliação de Anísio Teixeira, a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases representou uma “meia vitória, mas vitória”, pois embora tenha deixado muito a desejar, se analisadas as necessidades do Brasil na época e também devido às concessões feitas à iniciativa privada, a descentralização concedeu aos Estados maior autonomia, reivindicação desde a década de 1920, sendo defendida pelos educadores da linha renovadora. Além disso, a nova lei aboliu a discriminação para com o ensino profissionalizante, efetivando a “lei da equivalência”, ou seja, os alunos que cursavam segundo grau profissionalizante poderiam se candidatar a qualquer curso do ensino superior.

JK encerrou seu mandato entregando “[...] ao seu sucessor um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas. Apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% usufruíam o último ano do curso médio.” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 132).

Em 1960 foram realizadas as eleições para presidente, obtendo a vitória Jânio Quadros, apoiado pela União Democrática Nacional (UDN), e João Goulart, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Conforme Saviani (2011), desse modo a UDN teve uma vitória ilusória, isso porque Jânio fez uma política própria não seguindo os ditames do partido. Assim, a UDN sentiu-se enganada e deixou de dar sustentação política a Jânio Quadros. Essa precária conjuntura política, somada ao descontentamento popular perante as promessas não

concretizadas de Jânio Quadros e aliada à falta de apoio político, acabou levando à sua renúncia. “Diante do quadro de renúncia de Jânio, as forças sociais políticas e econômicas se polarizaram gerando muitos conflitos, em parte resolvidos pela adoção do sistema parlamentarista.” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 214). O parlamentarismo foi adotado visando a limitar os poderes de João Goulart, que assumiu no lugar de Jânio Quadros. Segundo os mesmos autores (1994), João Goulart procurou expressar uma orientação pró-esquerda acentuando os movimentos populares, levando ao afloramento de diversas manifestações. No campo educacional, a decepção provocada pela aprovação da Lei nº 4.024/61 levou diversos educadores a assumirem uma posição mais ativa nos rumos da educação do Brasil.

Para Ribeiro (1998), o início dos anos 1960 ficou marcado pelos “movimentos de educação popular” que pretendiam combater o analfabetismo, tornando a população adulta uma parte ativa na política do país. O método Paulo Freire passou a ser adotado, empregando uma educação dialogal e crítica, e a criação de conteúdos programáticos adaptados à realidade dos alunos. Conforme o autor (1998), em face dos resultados positivos do método, em janeiro de 1964 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que pretendia alfabetizar 5 milhões de pessoas em apenas um ano. Porém o programa foi extinto três meses após a sua criação em virtude do golpe militar que tirou do poder João Goulart e deu à educação novos rumos. Ghiraldelli Jr. (2000) analisa esse fato político não como sendo uma verdadeira revolução, pois não gerou uma mudança na estrutura da sociedade, mas, sim, procurou fortalecer o pacto entre o poder político, a burguesia industrial e as empresas multinacionais. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) reforçam o entendimento de Ghiraldelli Jr. (2000) ao retratar as condições políticas que levaram ao golpe.

Podemos observar nesse momento que, enquanto o equilíbrio entre o modelo econômico (implantação das condições mínimas para a indústria de base) e o modelo político (nacionalismo, compromisso com as massas) ficou relativamente estável com o apoio das Forças Armadas, a ordem foi mantida. Com o modelo adotado de internacionalização da economia, ocorreu uma ruptura nesse equilíbrio de forças e as contradições geradas nesse processo levaram ao surgimento de posições radicais tanto de esquerda quanto de direita. Era preciso redefinir o destino do desenvolvimento brasileiro. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 210).

O sistema Paulo Freire, que pretendia levar educação ao maior número de pessoas possível, passou a representar uma ameaça ao Regime Militar, pois seu método também induzia as pessoas a contestarem a realidade em que viviam. Em seu lugar, de acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização

(MOBRAL) em 1970, visando a controlar politicamente as massas. Embora não sendo admitida oficialmente a distinção com relação ao sistema de alfabetização Paulo Freire, no MOBRAL não havia uma preocupação em formar um cidadão crítico e conhecedor de sua própria realidade, mas tinha como único objetivo levar os alunos a ler e escrever.

Conforme as mesmas autoras (1994), completando o espírito desenvolvimentista que vigorava desde a década de 1950, empresários de São Paulo e Rio de Janeiro se reuniram, agora em outro cenário político, já que o governo estava nas mãos dos militares, para criarem o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), que passou a pregar um sistema educacional que estivesse baseado numa perspectiva empresarial.

A concepção da Educação veiculada por esse instituto baseia-se na teoria do Capital Humano, que ressalta seu caráter econômico. A Educação, assim, é concebida como 'uma indústria de prestação de serviços'. Sob esse enfoque, o homem é considerado como parte do capital e, portanto, convertido em recurso humano para a produção [...] O objetivo da Educação seria, pois, formar o produtor, o consumidor e a mão-de-obra requerida pela indústria moderna, integrando-se ao capitalismo internacional. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 219, grifo dos autores).

Ghiraldelli Jr. (2000) explica que, para Roberto Campos, Ministro do Planejamento durante o governo Castelo Branco (1964-1967), o ensino médio destinado às massas deveria perder seu conteúdo humanista, substituindo-o por conhecimentos práticos, enquanto o ensino superior deveria se destinar às elites. A rápida profissionalização das massas populares era necessária para atender aos interesses do setor produtivo que começava a se deparar com a escassez de mão de obra especializada. Segundo Romanelli (1998), o sistema educacional só começou a ruir quando chegou ao fundo do poço, não conseguindo mais qualificar adequadamente a mão de obra e não sendo capaz de oferecer as vagas necessárias para suprir a demanda, ou seja, o sistema educacional não estava mais conseguindo atender às necessidades da expansão econômica. A mesma autora faz uma análise comparativa do período compreendido entre 1960 a 1964 e de 1964 a 1968, a fim de demonstrar a situação precária em que se encontrava a educação.

Enquanto de 1960 a 1964 a percentagem de inscritos aos exames vestibulares crescia em 50%, o número de vagas oferecidas crescia praticamente em 64%, num saldo, portanto, positivo de crescimento destas em relação àquelas. Todavia, a situação não só se inverteu no período seguinte, como se agravou profundamente, pois, a um crescimento de demanda de 120%, responder à oferta, com um crescimento de apenas 52%, percentagem esta que representou um decréscimo de 11,14% no ritmo da oferta em relação ao período anterior. (ROMANELLI, 1998, p. 207).

A autora (1998) menciona, também, que até a década de 1950 o sistema

educacional conseguiu manter certa funcionalidade. No entanto, com o aumento da penetração das multinacionais, as exigências do mercado passaram a ser mais complexas, tornando difícil a preparação para o trabalho através do SENAI e SENAC. Perante tal situação é que se iniciaram as parcerias entre o Brasil e Estados Unidos com o intuito de criar mecanismos que favorecessem a profissionalização da mão de obra.

Foi somente quando isso se tornou evidente que o setor externo voltou a manifestar-se mais intensa e interessadamente, em princípio, assessorando a própria administração pública nas propostas de modernização destas e criando, através desse assessoramento, as condições prévias para a retomada da expansão iminente. É aqui que entram a cooperação financeira e a assistência técnica prestadas pela AID<sup>7</sup> que, no caso específico da educação, resultaram na série de acordos MEC-USAID. (ROMANELLI, 1998, p. 209).

Assim, de acordo com Ghiraldeli Jr. (2000), durante os primeiros anos da ditadura militar, vários acordos foram firmados entre o MEC e a USAID, entregando a técnicos norte-americanos o papel de traçarem os rumos que a educação brasileira deveria trilhar, desenvolvendo uma política educacional apoiada no tecnicismo com o objetivo de inserir o Brasil no desenvolvimento capitalista internacional. O tecnicismo reforçou, assim, a teoria do capital humano já que atrelava o desenvolvimento econômico do país ao maior investimento em educação.

Ribeiro (1998) lembra que diversos segmentos da sociedade que participaram dos “movimentos de educação popular” no início da década de 1960 se opuseram aos acordos firmados entre o MEC e a USAID, dentre eles, podem-se destacar a União Nacional dos Estudantes (UNE), que considerava esses acordos uma submissão da educação brasileira aos interesses dos Estados Unidos.

O tecnicismo acabou afetando as ideias escolanovistas que vinham desde a década de 1920 tentando conquistar espaço no meio educacional brasileiro. Na verdade, como esclarece Ghiraldeli Jr. (2000), a Pedagogia Nova no Brasil foi se reciclando e se adaptando ao modelo de desenvolvimento capitalista.

Assim, durante os anos 60 e, posteriormente na década de 70, os textos de Dewey, Kilpatrick e outros foram paulatinamente perdendo espaço para versões mais científicas e psicologizantes do escolanovismo, baseadas em Piaget, Bruner e outros. Também os textos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros foram substituídos pelas leituras dos divulgadores do piagetianismo, cujo maior expoente foi Lauro de Oliveira Lima. Todo esse movimento da Pedagogia Nova canalizou energias para o parto de uma outra tendência: a Pedagogia Tecnicista, que se tornou teoria educacional oficial após o Golpe de 64. (GHIRALDELI JR., 2000, p. 127).

---

<sup>7</sup>AID - *Agency for International Development*.

O mesmo autor explicita (2000) que, em 1966, apareceram nitidamente orientações para inserir a profissionalização no ensino médio atendendo a um anseio antigo da UDN, corrente liberal tradicional e demais liberais ligados ao escolanovismo. A Lei nº 5.692/71 acabou confirmando essa tendência ao implementar a profissionalização no ensino médio. Essa lei foi aprovada sem muita resistência em virtude da euforia do “milagre econômico brasileiro”.

“Os professores, suscetíveis à propaganda governamental em épocas de crescimento econômico e, além do mais, encantados pelas marcas fluídas de escolanovismo contidas na Lei, transformaram-se em verdadeiros arautos do governo na implantação da Lei 5.692/71.” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 181). Isso ficou muito evidente, segundo Saviani (2011), na análise de Anísio Teixeira ao Jornal Folha de São Paulo em 1968, onde deixou claro que não conseguia aceitar o novo método, porém também não poderia refutá-lo, evidenciando, assim, que o liberalismo, base ideológica do escolanovismo, é a mesma da pedagogia tecnicista.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) elucidam que a nova política educacional brasileira foi confirmada através da Lei nº 5.692/71, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, expressando estratégias em prol de uma ideologia desenvolvimentista. A lei apresentava uma função claramente utilitarista e discriminatória, pois pretendia preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, contudo isso não significava ascensão social das classes menos favorecidas, confinadas em escolas públicas sem recursos suficientes para acompanharem o desenvolvimento tecnológico, criando apenas uma caricatura de profissionalização para cumprir o dispositivo da lei. Ademais, enquanto os alunos das escolas públicas eram obrigados a cursarem o ensino médio profissionalizante, as escolas particulares continuavam a oferecer um ensino propedêutico preparatório para o nível superior.<sup>8</sup>

Machado (1982, p. 68) explica que “a orientação que marca toda esta reforma está alicerçada na concepção pragmática e tecnicista e que, antes de tudo, o ensino deve estar, fundamentalmente, integrado às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho.”

---

<sup>8</sup> Segundo Ghiraldelli Jr. (2000), o Conselho Federal de Educação (CFE) relacionou mais de 150 habilitações que poderiam ser oferecidas nas escolas de 2º grau. As escolas particulares que tinham influência dentro do CFE reconheceram a obrigatoriedade em oferecer esses cursos profissionalizantes e assim o fizeram, mas de forma mascarada enquanto continuavam atendendo a sua clientela através de um ensino propedêutico preparatório para o ingresso no 3º grau (ensino superior).

Para atender a este objetivo, de acordo com Saviani (2011), a pedagogia tecnicista buscou organizar a educação de forma objetiva e racional, mecanizando, assim, o processo. Conseqüentemente, a relação professor-aluno sofreu profunda transformação.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2011, p. 382).

Assim, o objetivo da educação, que na pedagogia tradicional era baseado no ato de aprender e na pedagogia nova, aprender a aprender, na pedagogia tecnicista passou a ser o aprender a fazer, “[...] ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”. (SAVIANI, 2011, p. 383).

Se não bastassem esses impasses pedagógicos, Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) destacam que, enquanto no Brasil procurava-se uma educação utilitarista e tecnicista, no âmbito mundial, percebia-se uma tendência a uma educação que estivesse voltada ao domínio da matemática, da capacidade de apreensão e de um alto nível de generalização. Dessa forma, pode-se concluir que as mudanças que a Lei nº 5.692/71 impôs à educação brasileira já eram ultrapassadas desde a sua promulgação. Ademais,

nas escolas profissionalizantes foi constatado ainda que o custo por aluno era 60% maior do que no antigo secundário. Portanto, as escolas profissionalizantes, além de apresentarem um alto custo e estarem desatualizadas quanto a equipamentos e recursos humanos, não atendiam às expectativas de qualificação requeridas pela indústria moderna. Muitas dessas indústrias possuíam formas próprias de qualificação ou, então, as tecnologias já vinham prontas do exterior. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 252).

Conforme Ghiraldelli Jr. (2000), enquanto às escolas públicas era imposto o ensino profissionalizante, as particulares resistiam e continuavam a oferecer um ensino propedêutico preparatório ao curso superior ao mesmo tempo em que maquiavam a oferta de cursos profissionalizantes, como citado anteriormente. Apesar da imposição do ensino profissionalizante às escolas públicas, não lhes foi dado, por parte do governo, condições para oferecerem um curso de qualidade e adaptado às necessidades regionais.

Assim, inicia-se a década de 1980, com um governo enfraquecido por não ter dado continuidade ao “milagre econômico” e um sistema educacional profissionalizante que,

como afirma Ghiraldelli Jr. (2000), não interessava a ninguém, tendo sido considerada visão distorcida do capitalismo brasileiro, uma vez que não atendeu às necessidades do mercado e não permitiu a ascensão social das classes menos favorecidas. O mesmo autor lembra que, com o fim do “milagre econômico”, a oposição se fortaleceu e “[...] parcela cada vez maior da burguesia começou a se distanciar de seus parceiros tecnocratas civis e militares, passando a apostar na possibilidade de vir a exercer diretamente o controle da sociedade política num regime mais democrático”. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 184).

Para Saviani (2011), nas eleições de 1982 houve a vitória de diversos governos de oposição ao regime militar que ensaiaram medidas políticas educacionais de interesse popular, como, por exemplo, a escolha dos diretores das escolas públicas através de eleições no Paraná. “Em comum, todas elas tinham a ênfase no ensino público e a democratização da Educação, no sentido de torná-la acessível e de boa qualidade para as crianças e os jovens das classes populares.” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 279). Porém, todas essas medidas “[...] esbarraram em sérios obstáculos representados pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país; e acabaram tendo duração efêmera”. (SAVIANI, 2011, p. 407). Segundo, ainda, o mesmo autor, embora esses movimentos não tenham provocado as transformações pretendidas, devem ser considerados positivos, pois serviram para aprimorar novas estratégias educacionais que visassem a superar os obstáculos.

Ghiraldelli Jr. (2000) esclarece que a “qualificação para o trabalho”, mencionada na Lei nº 5.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho” através da Lei nº 7.044/82. Todavia, após anos de ingerência, essa mudança de rumo não trouxe transformações positivas à educação, apenas descaracterizou ainda mais um sistema que funcionava mal. Foi assim que no final do governo Figueiredo,

[...] de uma penada, colocou no túmulo a profissionalização obrigatória do ensino do 2º grau. Não matou, apenas sepultou algo que já estava morto. Toda a tecnocracia que durante os anos anteriores falava com arrogância sobre as possibilidades que o governo militar criara com o ensino profissionalizante de 2º grau, cabisbaixa, afastou-se do enterro sem ao menos mandar uma coroa de flores. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 183).

Com a queda do governo militar, José Sarney assumiu o comando do Brasil procurando criar um planejamento participativo com o propósito de dar à educação novos rumos. Assim, em seu governo, “[...] vamos encontrar a proposta da ‘educação para todos’, sob a proteção do discurso ‘tudo pelo social’, do governo Sarney. Tal proposta reflete a

retórica de inclusão dos setores que foram excluídos do processo de desenvolvimento empreendido pelo ‘milagre’.” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 283, grifos dos autores).

No campo educacional, uma

[...] particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados. (SAVIANI, 2011, p. 402).

Entretanto, em meio a essas pedagogias contra-hegemônicas, como explica Saviani (2011), havia fatores limitativos ligados ao período de transição política em que vivia o país e da ambiguidade e heterogeneidade das propostas. O mesmo autor destaca as seguintes pedagogias contra-hegemônicas defendidas durante o período: a Pedagogia da educação popular, Pedagogias da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica. A Pedagogia da “educação popular” estava apoiada numa concepção libertadora, tendo surgido em meio aos movimentos populares, e defendia “[...] uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. (SAVIANI, 2011, p. 416).

A Pedagogia da prática faz o questionamento dos conteúdos, cabendo ao “[...] professor assumir a direção do processo, deslocando-se o eixo da questão pedagógica do interior das relações entre professores, métodos e alunos para a prática social, recuperando-se a criatividade de professores e alunos”. (SAVIANI, 2011, p. 416). Essa proposta apresenta-se articulada com os interesses das camadas populares, assentadas em conteúdos que estejam ligados à realidade dos alunos e não ao projeto educativo defendido pela burguesia.

Já a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, proposta formulada por José Carlos Libâneo, defendia, segundo Saviani (2011), que o professor pudesse garantir a ligação dos conteúdos com a experiência concreta dos alunos, ajudando-os a ultrapassarem suas experiências cotidianas. “Segue-se, pois, que a relação pedagógica entre professor e aluno acentuará as trocas em que o aluno entra com sua experiência imediata e o professor com conteúdos e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata.” (SAVIANI, 2011, p. 420).

Seguindo ainda a corrente das “pedagogias de esquerdas”, tem-se, também, a Pedagogia Libertadora e Libertária. A Libertadora, conforme Libâneo (2006), pretende

questionar a realidade concreta no interior das sociedades e sua relação com a natureza, a fim de que os alunos possam atuar no sentido de promover uma transformação social. Na Pedagogia Libertária, de acordo com o mesmo autor, espera-se que a escola possa exercer uma transformação na personalidade dos alunos, levando-os à autogestão.

Por fim, a quarta proposta contra-hegemônica, intitulada Pedagogia histórico-crítica, está fundamentada, no entender de Saviani (2011), em aspectos históricos, filosóficos, econômicos e político-sociais inspirados nas investigações desenvolvidas por Marx sobre a formação da existência humana como sendo resultado da dominação do capital.

Essa rápida e superficial explanação sobre as propostas contra-hegemônicas que se desenvolveram durante a década de 1980 não pretende aprofundar a visão sobre cada uma delas, mas serve para ilustrar o período de transformações pelo qual o Brasil passava. Terminada a década de 1980, o fortalecimento das políticas neoliberais fez com que boa parte dessas propostas sofresse reformulações.

Encerrado o governo José Sarney, o Brasil passou a contar, enfim, com um novo governo tendo à sua frente Fernando Collor de Melo (1990-1992), eleito pelo voto direto da população que pretendia deixar para trás anos de atraso representado pela década anterior, que ficou conhecida como “década perdida” em virtude da falta de investimentos nos setores produtivos, dos altos índices de inflação e do endividamento externo. Porém, a forte expectativa diante do novo governo não se concretizou no campo educacional.

O projeto Brasil Novo, de Fernando Collor, já na década de 90, teve muito pouco a dizer, a começar pela inexistência de um programa de governo para a área educacional, culminando com a escolha de um ministro (Carlos Chiarelli e auxiliares diretos), balizada mais por critérios de lealdade política do que por competência. A partir daí, pode-se perceber que a Educação não ocupou um núcleo central no seu governo. Além disso, a multiplicação de planos e programas sem articulação terminou por fragmentar as ações e pulverizar os recursos. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 286).

Dentre os planos elaborados durante o governo Collor, podem-se destacar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, Plano Setorial de Ação, Brasil, um Projeto de Reconstrução Nacional e Projeto Minha Gente. De acordo com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), esses planos foram elaborados para causar um impacto positivo na sociedade, porém muitos deles nem se quer saíram do papel devido à falta de recursos financeiros para implementar tais programas. Além do mais, esses programas não tiveram prosseguimento, pois no final de 1992, Fernando Collor foi envolvido em denúncias de corrupção, levando-o ao *impeachment*. Mesmo com os problemas econômicos e políticos do início da década de

1990, diversas reflexões em torno da educação foram realizadas e contribuíram para aprofundar as discussões sobre as mudanças que deveriam ocorrer no ensino. Saviani (2011) lembra que, nas discussões realizadas no início da década de 1990, várias questões foram levantadas, dentre elas, “Trabalho e educação”, abordando o problema da mudança das bases produtivas e os avanços tecnológicos e a educação da classe trabalhadora. De maneira geral, essas discussões foram marcadas pela reflexão sobre a nova problemática da década, que era o avanço da política neoliberal já empregada nos Estados Unidos e Inglaterra na década anterior e que redirecionaria o papel do Estado, influenciando diretamente a educação.

Nesse novo contexto, as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. (SAVIANI, 2011, p. 428).

Segundo Gentili (1998), após a queda dos governos militares nos países latino-americanos, a política neoliberal passou a ser empregada, gerando sérias crises econômicas em virtude da estagnação provocada pelo aumento dos juros da dívida externa. Dessa forma, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a guiar a economia desses países visando a sanar o déficit público. Junto com o pacote econômico, também foi anunciado um “receituário” contendo instruções para adaptar o Brasil aos novos tempos em que a política neoliberal ditaria as regras. Essa influência dos países centrais na economia dos países periféricos ficou evidente em 1989, quando ocorreu o Consenso de Washington, que procurou nortear as ações do governo brasileiro a partir da década de 1990. Para Souza (2008), o resultado do consenso foi a elaboração de um documento constituído por 10 pontos, dos quais abordar-se-ão apenas quatro deles em virtude de sua maior relevância:

1. A abertura econômica com o fim das barreiras protecionistas;
2. Incentivo à privatização do setor produtivo estatal;
3. Facilitação na circulação de capitais entre os países, principalmente o especulativo;
4. Flexibilização das relações de trabalho.

Esse conjunto de ações, após colocado em prática, significaria a submissão do Brasil ao capital internacional e a perda, por parte dos trabalhadores, de direitos adquiridos ao longo das lutas trabalhistas.

A influência do capital internacional não ficou restrita ao campo econômico. Era preciso preparar a mão de obra para atender às novas exigências do mercado de trabalho e,

nesse sentido, a ação do Estado passou a ser questionada. Gentili e Silva (1994) esclarecem que os neoliberais apontaram algumas soluções para resolver os problemas que a educação enfrentava. Dentre elas, pode-se destacar o repasse que o Estado daria aos pais para que eles mesmos escolhessem a melhor escola para seus filhos, fazendo com que a educação pública funcionasse como se fosse um mercado. Assim, as escolas competiriam entre si para mostrar aos pais sua eficiência. Entretanto, como acentua Gentili (1998), a escola não funciona bem apenas por uma questão de má gerência, mas também por estar subordinada aos imperativos da acumulação, sendo que, por isso, a solução neoliberal aumenta ainda mais as desigualdades já existentes.

Foi em meio a todas essas transformações impulsionadas pela adoção da política neoliberal que Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil em 1995. Visando a garantir a aplicação das metas estabelecidas pelo Consenso de Washington, os países centrais, em especial os Estados Unidos, passaram a utilizar a “diplomacia da força” através de pressões exercidas pelo FMI, Banco Mundial (BIRD) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). “Se antes essas instituições priorizavam a promoção e financiamento de políticas regionais de desenvolvimento, dos anos 1980 para cá têm cumprido prioritariamente o papel de pressionar pela realização das ‘reformas’ preconizadas pelo ‘Consenso’.” (SOUZA, 2008, p. 202).

Segundo Ramos (2012), a justificativa para implementar as transformações estava apoiada nos problemas econômicos pelos quais o Brasil passou na década anterior. Com isso, era necessário reformular a ação do Estado com o intuito de consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Assim sendo, colocou-se em ação uma política privatizante seguinte dos ditames do neoliberalismo econômico. Na educação reforçou-se o discurso de setores da burguesia, apoiada pela mídia, em que a educação deve preparar a mão de obra para enfrentar as transformações no mercado de trabalho seguindo, assim, um viés reprodutivista. A sociedade civil foi convidada a participar das transformações que se esperava alcançar na educação através de programas como o “Amigos da Escola”, numa clara tentativa de impor à sociedade uma obrigação que cabia ao Estado. Quanto ao setor empresarial, a relação não foi diferente, já que o Estado procurou firmar parcerias com o setor produtivo visando à formação da mão de obra em troca de redução de impostos.

Impulsionado pelas transformações que deveriam ser realizadas na educação, durante o governo Fernando Henrique houve mudanças na educação básica através da aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96). Dentre as mudanças propostas pela lei, ficou estabelecido que o ensino fundamental tornar-se-ia de responsabilidade compartilhada dos

Estados e Municípios, passando a contar, por meio da Emenda Constitucional nº 14/96 e da Lei nº 9424/96, com uma redistribuição orçamentária das verbas entre Estados e Municípios através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Com essa medida houve uma maior valorização do ensino fundamental, enquanto, nos dizeres de Ramos (2012), restou ao ensino médio o papel de figurante.

Destarte, na LDB/96 (inciso II, art. 4º), embora o ensino médio tenha sido considerado como a última etapa da educação básica, ele não foi firmado nem como etapa obrigatória, nem como etapa gratuita, nem como direito público subjetivo do cidadão. A ele foi estabelecido somente a meta vaga de progressiva extensão, obrigatoriedade e gratuidade. Nesse contexto, o ensino médio foi colocado como incumbência solitária dos Estados, não contando, ainda, com um fundo que lhe amparasse, ordenasse e otimizasse seus gastos educacionais. (RAMOS, 2012, p. 65).

O mesmo autor (2012) lembra, ainda, que, mesmo não tendo recebido a mesma atenção que o ensino fundamental, o ensino médio também foi afetado pelos regulamentos impostos por organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, que passou a exigir a formação de trabalhadores adaptados às novas exigências do mercado, onde a competitividade e a qualidade tornaram-se palavras de ordem.

Em 1997, o Decreto Federal nº 2.208/97 oficializou o desvinculamento entre o currículo da educação básica e do ensino profissionalizante, podendo este ser oferecido de forma concomitante ou sequencial à educação básica. Conforme Silva (1998), o Parecer CNE/CEB nº 17/97 considerou como positivo a desvinculação, pois gerou maior flexibilidade, já que permitiria aos alunos cursarem o ensino regular concomitantemente ao ensino técnico e também favoreceria as instituições de ensino, visto que possibilitaria a constante revisão e atualização dos currículos, ação bem mais difícil quando se trata de currículo integrado. Já Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que o Decreto foi um retrocesso, pois, ao reforçarem o dualismo entre formação geral e formação específica, deu continuidade à modernização conservadora, baseada na lógica do capital.

Em 1998, a Resolução do CNE/CEB nº 03 estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio”, dividindo o currículo em três grandes blocos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Com essa mudança no currículo procurou-se demonstrar que a formação do ensino médio

[...] não seria fundamentalmente o ensino de conteúdos – que estariam em constante transformação em razão das rápidas descobertas científicas e criações tecnológicas -, mas o desenvolvimento de competências pessoais e subjetivas de aprendizagem (flexibilidade, adaptabilidade às mudanças, capacidade de aprender constantemente, criatividade, cooperativismo, polivalência, habilidades de resolução de problemas etc.) para formação de um sujeito apto a viver num mundo em rápida transformação. (RAMOS, 2012, p. 66).

Enquanto isso, no ensino profissionalizante, o currículo organizado de forma independente ao ensino médio acabou atendendo aos preceitos do Banco Mundial, que considerava curso profissionalizante como sendo uma alternativa em substituição à educação superior. Com isso, o dualismo entre formação geral e profissional continuou evidente como em toda a história da educação brasileira em que se ofereciam à classe mais abastada as condições ideais para se atingir o ensino superior, enquanto para os filhos da classe trabalhadora era disponibilizado o ensino profissionalizante como sendo a forma mais rápida de se inserir no mercado de trabalho e atender às necessidades do sistema produtivo.

Além de reforçar o dualismo, sob influência de orientações do BIRD, o governo brasileiro passou a medir o rendimento escolar do ensino médio, em 1998, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), já existente desde 1990.

Dessa forma, de acordo com Frigotto (2006), a política educacional desenvolvida durante o governo Fernando Henrique Cardoso seguiu uma orientação pragmática, tecnicista e economicista, que norteou não só os dois mandatos de seu governo como também de seu sucessor, Luiz Inácio Lula da Silva.

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, acendeu, entre os intelectuais ligados à educação, a esperança de, enfim, integrar o ensino médio ao técnico, permitindo, assim, a capacitação que levasse os cidadãos à autonomia e à aprendizagem contínua, ao mesmo tempo em que aprimorasse habilidades e competências específicas e profissionais. Essa esperança fazia sentido, pois, segundo Antoniazzi e Leal Neto (2010), na proposta de campanha de Lula, a dualidade deveria ser abolida. Porém, a ansiedade por mudanças imediatas teve que esperar, já que o primeiro ano do governo Lula foi destinado a discussões que permitissem a reconstrução da política educacional brasileira. No entanto, essa reconstrução não iria se distanciar muito do governo anterior, pois durante a campanha, diante da instabilidade do mercado, que via com ressalvas um governo administrado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Lula redigiu a “Carta ao Povo Brasileiro”, em que assumiu alguns compromissos como a manutenção da estabilidade econômica, alcançada no governo Fernando Henrique.

Os seminários realizados no primeiro ano do governo Lula que tratavam da dualidade existente entre o ensino básico e profissionalizante resultaram, no entender de Antoniazzi e Leal Neto (2010), em duas concepções sobre a educação profissionalizante: uma confirmando a separação e outra baseada na integração entre esses dois níveis de ensino. Ante essa realidade contraditória e evitando confronto com ambas as concepções, foi regulamentado, em 2004, o Decreto nº 5.154, que estabelecia, em seu artigo 4º, como deveria ocorrer a articulação entre a educação profissionalizante de nível técnico e o ensino médio.

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

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

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

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

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

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

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2005).

Em 2007, foi promulgado o Decreto nº 6.094, que estabeleceu o Plano de Metas “*Compromisso Todos pela Educação*”, que instituía uma articulação entre a União, Estados e Municípios visando a elevar a qualidade da educação, tendo por base vinte e oito diretrizes.

Por se tratar de compromisso e não de uma obrigação, os Estados, Municípios e o Distrito Federal deveriam aderir voluntariamente ao Plano de Metas proposto pelo governo federal a partir da assinatura do termo de adesão, na forma descrita no Decreto referido. Embora o texto da lei destacasse que a adesão ao Plano de Metas deveria ocorrer de forma voluntária, na prática dificilmente os Estados, Municípios e o Distrito Federal que não assinassem o termo de compromisso conseguiriam obter assistência técnica ou financeira complementar da União para o desenvolvimento de programas voltados para a melhoria da qualidade da Educação Básica. (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010, p. 12).

De acordo com os autores supracitados (2010), o segundo mandato de Lula (2007-2010) iniciou com o esforço para reestruturar o ensino médio, tendo por base o Decreto nº 5.154 e a ampliação do ensino técnico e tecnológico. Conforme dados do Censo da educação básica: 2012, durante o segundo mandato de Lula, as matrículas na rede federal passaram de

109.777 para 165.355, refletindo um aumento de 50,6%, ficando atrás apenas da rede estadual, que teve um aumento de 57,2%, enquanto nas redes privada e municipal o aumento no referido período foi, respectivamente, de 40,6% e 7,2%. Esses dados comprovam o esforço do governo federal em expandir o ensino técnico, abrindo novos estabelecimentos e elevando o número de matrículas. Seu esforço foi seguido por Dilma Rousseff, que o sucedeu e criou, no primeiro ano de seu mandato, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Com esse programa, os cursos passaram a ser oferecidos, gratuitamente, nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), e em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio.

Segundo o PRONATEC (2012), os cursos profissionalizantes passaram a ser oferecidos em três modalidades:

Técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano;  
Técnico para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano;  
Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses.

Em função do reduzido tempo necessário para a conclusão dos cursos, pode-se questionar se a preparação dessa mão de obra está conseguindo atender às necessidades do mundo do trabalho em que determinadas tecnologias tornam-se obsoletas em curto espaço de tempo. Essa questão, embora importante, não será tratada nesta pesquisa, mas abre caminho para discussões futuras.

### **3 A PREPARAÇÃO DA MÃO DE OBRA OPERÁRIA FRENTE AO DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL BRASILEIRO**

Devido à sua história colonial, durante muito tempo o Brasil permaneceu como mero exportador de produtos agrícolas e minerais e importador de produtos manufaturados necessários ao abastecimento do mercado interno. A classe dirigente do país estava mais ligada aos interesses agroexportadores do que a iniciativas que permitissem implementar uma atividade manufatureira autônoma. Mesmo com o atraso industrial verificado até as primeiras décadas do século XX, de acordo com Kuenzer (1989), em 1909, o Estado deu os primeiros passos para a formação profissional através da criação de 19 escolas de artes e ofícios, sendo consideradas as precursoras das escolas técnicas federais e estaduais.

Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidados da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 1989, p. 122).

O emprego da educação profissional no Brasil, antes de procurar preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, visava a dar aos filhos dos pobres uma função que, logicamente, não os levaria a uma ascensão social. Essa dicotomia entre a educação voltada à profissionalização da classe mais carente e aquela empenhada na formação da classe média com o propósito de desempenhar funções intelectuais, irá acompanhar boa parte da história da educação brasileira durante todo o século XX.

A partir da Primeira Guerra Mundial e, principalmente, com a Crise nas Bolsas de Valores de Nova Iorque em 1929, a atividade industrial brasileira começa a ser implementada. Para Saviani (2011), durante a Primeira Guerra Mundial, a atividade industrial acelerou-se, aumentando a classe operária. Todavia, o surgimento da atividade industrial no Brasil não obedeceu às etapas do processo industrial europeu, isso porque ela já nasceu grande, ou seja, a industrialização não foi antecedida pela atividade artesanal em larga escala como aconteceu na Europa.

Ao passo que parte da oligarquia rural ia perdendo espaço, a burguesia industrial e a classe operária tomavam o seu lugar. “A oligarquia passou a perder poder substituída pela burguesia industrial ao mesmo tempo em que aumentava o número de operários favorecendo a sua organização e conquistas de direitos trabalhistas.” (SAVIANI, 2011, p. 191).

Conforme Oliveira e Rodrigues (1999), o desenvolvimento da atividade industrial trouxe consigo o modelo de produção fordista que já era empregado em diversos países no mundo. Porém seu modelo não seguiu perfeitamente aquele empregado em outros países, como nos Estados Unidos, pois houve algumas adaptações segundo o contexto social, econômico e político existente em cada país. No Brasil, assim como em vários outros países, o fordismo foi implantado com mais intensidade logo após a Segunda Guerra Mundial por meio da entrada das indústrias multinacionais. O emprego do fordismo acabou elevando, de forma substancial, a produção industrial e a riqueza, contudo a elevação do poder de compra do trabalhador, como a que ocorreu nos Estados Unidos, não foi verificada no Brasil. Isso acabou provocando implicações diretas não só sobre a qualidade de vida do trabalhador como, também, no desenvolvimento da atividade industrial, visto que não houve grande fortalecimento do mercado consumidor interno.

Ante a intensificação da atividade industrial brasileira, as classes dominantes exigiram do governo maior empenho na preparação da mão de obra, sendo que foi a partir dos anos de 1930, com o governo Getúlio Vargas, que se pôde perceber com maior intensidade ações que atendiam a essa necessidade. Para Rodrigues (1998), em 1938, foi enviado à recém-criada Confederação Nacional da Indústria (CNI), e a outras entidades patronais, o primeiro anteprojeto que tratava da aprendizagem industrial de adolescentes trabalhadores elaborado pelo Ministro de Educação. O anteprojeto, que pretendia criar escolas voltadas para os filhos dos operários, deveria ser mantido pelo imposto sindical e administrado pelos sindicatos de trabalhadores e Ministérios da Educação e Trabalho.

No entender de Kuenzer (1989), e de acordo com o que já se afirmou, em 1942, a reforma Capanema fez o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores. Com essa reforma, houve a diferenciação na formação para elites, que passariam a cursar o ensino médio científico e clássico, e da classe trabalhadora, que faria o ensino médio técnico sem poder acessar ao ensino superior. Essa reforma reforçou a dicotomia já existente entre a educação voltada às classes mais abastadas e classes menos favorecidas, indo ao encontro da necessidade do sistema produtivo industrial que era de formar grande contingente de mão de obra técnica e alguns poucos profissionais com qualificação para pensar a produção.

Também, como já mencionado, foi para dar conta da formação de mão de obra técnica que foram criados, em 1942, o SENAI e, em 1946, o SENAC.

Assim, combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem

definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista, como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passa a exigir mão-de-obra qualificada. (KUENZER, 1989, p. 124).

Perante o contexto geopolítico mundial, polarizado pela Guerra Fria, ficou evidente para a classe empresarial que suas ações deveriam ir além da formação da mão de obra objetivando atender às necessidades do setor industrial. Precisavam, também, criar mecanismos para melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, dando uma cara social ao capital. Rodrigues (1998) explica que a forma encontrada para oferecer melhorias sociais sem aumento do salário foram as novas opções de lazer e atendimento médico ofertadas ao trabalhador e sua família. Assim, em 1946, durante o governo de Eurico Gaspar Dutra foi instituído um Decreto que criaria o Serviço Social da Indústria (SESI).

Se o SENAI busca atender aos interesses industriais ao formar profissionalmente o trabalhador, o SESI tem como objetivo conformar ‘moral e civicamente’ a força de trabalho, funcionando como indutor da ‘solidariedade de classes’. Ambos são objetivos bastante articulados com os princípios do Estado de Bem-Estar Social, então montado nos Estados Unidos e na Europa, logo após a Segunda Guerra Mundial. (RODRIGUES, 1998, p. 23, grifos do autor).

Desse modo, a estrutura do sistema SENAI – SESI procurava desenvolver desde atividade de formação profissional à formação moral e cívica dos trabalhadores, com vistas a conformá-los sobre a realidade marcada pela exploração da classe dirigente.

Durante boa parte da primeira metade do século XX, ficou evidente a ação dos governos em substituírem as importações criando um parque industrial próprio. Porém, no meio educacional, diversos impasses impossibilitaram a formação de um sistema que realmente conseguisse atender ao mercado de trabalho e possibilitar a ascensão socioeconômica da classe mais baixa. A partir da segunda década de 1950, o Brasil intensifica seu processo de industrialização apoiado na intensa abertura ao capital produtivo internacional e maior aproximação com os Estados Unidos através da fixação de suas indústrias e, com elas, seu sistema de produção fordista. Diante disso, reforçou-se a dualidade na formação da mão de obra, diferenciando o saber fazer do trabalho mais qualificado de nível superior reservado às classes mais abastadas. Para Kuenzer (1989), essa realidade sofreu uma significativa mudança com a promulgação da LDB (Lei nº 4.024/61), que estabeleceu a equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, permitindo aos concluintes do ensino profissionalizante, inclusive do SENAI e SENAC, ingressarem no ensino superior. No entanto, esse ingresso continuou muito limitado à classe média, que obtinha no ensino médio propedêutico os conhecimentos necessários ao ingresso no ensino superior.

Embora se constitua um inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltadas para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos. (KUENZER, 1989, p. 124).

Com o golpe de militar de 1964, instaura-se uma política apoiada na repressão aos movimentos sociais e uma maior aproximação com os Estados Unidos, mantendo, assim, o país aberto às multinacionais e, com elas, o desenvolvimento do modo de produção fordista. O sistema fordista, em face do regime de governo vigente no Brasil, adquiriu características próprias, visto que, diferentemente dos Estados Unidos, esse sistema de produção vigorou durante vários anos por meio de governos ditatoriais.

Assim o comportamento autoritário do Estado acabou por ter relevantes implicações tanto para o desenvolvimento quanto para a formação do caráter do Fordismo brasileiro, principalmente no período da ditadura, na medida em que, por mais de vinte anos, os militares estabeleceram as condições do desenvolvimento econômico, determinando, durante esse período, um incremento e expansão do caráter autoritário das relações sociais nos mais diversos níveis – local de trabalho, sindicatos, Justiça do Trabalho e também com relação ao próprio Estado. (OLIVEIRA; RODRIGUES, 1999, p. 112).

Enquanto o modelo fordista empregado nos Estados Unidos promoveu a elevação do poder de compra dos funcionários, favorecendo o desenvolvimento da sociedade de consumo norte-americana, no Brasil a repressão aos movimentos sindicais não permitiu que a classe operária pudesse se beneficiar do desenvolvimento econômico gerado pelo aumento da produção industrial, resultando num desenvolvimento “excludente e concentrador”. Isso porque, segundo Ghiraldelli Jr. (2000), o golpe de 1964, que deu início aos governos militares no Brasil, nunca foi de fato revolução, pois não houve uma ruptura no sistema socioeconômico vigente.

No sistema educacional, as reformas promovidas pelos militares iam ao encontro dos interesses do grande capital, procurando atrelar a educação ao mercado de trabalho. Conforme Ghiraldelli Jr. (2000), uma palestra sobre “Desenvolvimento Econômico”, realizada pelo Ministro Roberto Campos durante o Governo Castelo Branco (1964-1967), ilustra com muita clareza a forma como a educação deveria ser pensada. Nela o Ministro

[...] procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do 3º grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, ‘não exigindo praticamente trabalhos de laboratório’, deixava ‘vácuos de lazer’, - que

estavam sendo preenchidos com ‘aventuras políticas’. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 169, grifos do autor).

Para este autor, na visão do Ministro, as revoltas estudantis não estavam ligadas ao descontentamento com os rumos políticos que o país estava tomando, mas à baixa qualidade do ensino. Ainda segundo a ótica do Ministro, o ensino secundário deveria focar mais os conhecimentos práticos, deixando de lado seu caráter humanístico. Dessa forma, o sistema de ensino passou a ser estruturado, como em épocas anteriores, visando à formação técnica das classes menos abastadas, reservando aos filhos da classe dominante o ensino superior. Porém até mesmo o ensino superior sofreu impactos negativos devido à reforma universitária realizada pelos militares. Os princípios da taylorização trouxeram como consequência “[...] a inevitável fragmentação do trabalho escolar e, ainda, a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico que era a ‘turma’.” (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 176, grifo do autor). Assim, enquanto o operário era levado ao curso técnico objetivando a preparação para o mercado de trabalho, os filhos da burguesia aprofundavam seus conhecimentos no nível superior, porém sem desenvolver o caráter político.

Kuenzer (1989) explicita que, em 1971, a Lei nº 5.692/71 foi promulgada para substituir a equivalência entre o ensino profissionalizante e superior de 1961, determinando o estabelecimento da profissionalização compulsória no ensino médio. Com essa medida o governo pretendia atender à necessidade do mercado, que carecia de mão de obra técnica, já que o Brasil passava por um período de expressivo desenvolvimento industrial conhecido como “milagre econômico”. Além disso, o governo intencionava também “[...] conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 60”. (KUENZER, 1989, p. 125).

Com o passar dos anos, percebeu-se que o desenvolvimento econômico que o Brasil vivenciava era ilusório e a profissionalização compulsória começou a ser questionada, principalmente, pelas classes mais abastadas. A Lei nº 7.044/82 acabou pondo fim a uma política educativa que, na prática, nunca ocorreu. Assim, a partir da promulgação dessa lei, o ensino técnico e o ensino geral propedêutico passaram a existir separadamente, reafirmando o modelo conservador, que atendia à demanda do mercado de trabalho e às necessidades do modelo taylorista-fordista.

Esta pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método,

propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. (KUENZER, 1989, p. 127).

Em meados da década de 1980, o modelo taylorista-fordista já não se mostrava mais eficiente para atender às necessidades do mercado. O sistema educacional teve que ser repensado, pois o mercado capitalista passou “[...] a precisar mais do trabalhador possuidor de conhecimentos gerais (variáveis de época e lugar) e menos de trabalhadores que, por algum processo escolar, teriam adquirido uma suposta formação técnica muito específica”. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 186). Essa mudança no mercado de trabalho aconteceu devido às transformações ocorridas no sistema produtivo com a aplicação do toyotismo, que exigiu dos trabalhadores outras habilidades além da mera especialização, fazendo com que algumas empresas optassem por contratar funcionários com conhecimentos básicos e treiná-los na própria empresa. Embora o toyotismo tenha sido implantado com maior intensidade após a década de 1980, esse sistema produtivo já era utilizado há décadas nas nações desenvolvidas, comprovando sua implantação tardia no Brasil.

Além dessa transformação no meio produtivo, após a década de 1980, a geopolítica mundial também passou por profundas transformações que afetaram diretamente o Brasil. Dentre essas transformações, destacam-se a queda do socialismo na antiga União Soviética, a expansão do capital internacional e dissolução dos governos militares em alguns países latino-americanos. Segundo Gentili (1998), após a queda dos governos militares nos países latino-americanos, a política neoliberal foi empregada. No Brasil, a instabilidade política, gerada devido à transição do governo militar para o democrático, foi acompanhada pela crise econômica em virtude da elevação dos juros da dívida externa. Diante de tal situação, as políticas do Banco Mundial e do FMI passaram a guiar a economia dos países emergentes, com vistas a sanar o déficit público.

Na área educacional, de um lado, discute-se a vinculação, e, de outro, a diminuição de recursos. A questão da qualidade, então, se incorpora à agenda do debate educacional no contexto das reformas educativas, caracterizadas como neoliberais. Reformas influenciadas por agências multilaterais – Bando Mundial, Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ONU (Organização das Nações Unidas) e outras – num contexto de controle, de restrição de políticas sociais e de privatização. (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 20).

A atuação dessas agências internacionais reforçou a adoção, por parte do Brasil, de políticas neoliberais que pregava, de acordo com Gentili e Silva (1994), a atuação de um Estado mínimo, deixando os mecanismos de mercado agirem livremente. Assim, a política neoliberal, seguindo os ditames da ordem econômica internacional, acabou por intervir na

educação, visando a colocá-la a serviço dos propósitos do capital, exigindo dos trabalhadores um conhecimento mais amplo, diferentemente do que era cobrado durante o período em que vigorou o sistema fordista. O currículo começou a ser preparado para atender às novas necessidades do capital industrial, ao mesmo tempo em que procurava moldar os estudantes para aceitarem as regras do credo liberal. Os mesmos autores afirmam que o novo cidadão que a escola deve formar é um indivíduo que pode agir com maior autonomia, flexibilidade e que deve ter habilidade para resolver problemas. A política neoliberal, através de sua cartilha escrita por grandes agentes econômicos mundiais, passou a avaliar o sistema educacional e propor soluções para resolver os problemas.

Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es 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. Dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como privatização, por exemplo). É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre qualidade e sobre a gerência da qualidade total. (GENTILI; SILVA, 1994, p. 19, grifo dos autores).

Gentili (1998) ressalta que os neoliberais defendem que, com os mesmos recursos financeiros, seria possível dar qualidade à educação. “Nesse período, a qualidade passou a ser vista como a mera busca de eficiência. Poucos recursos, muitas metas: ‘será que o dinheiro que estamos gastando está sendo bem utilizado?’ Essa preocupação com o desempenho da educação passa a ser hegemônica.” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 21).

Perante a questão envolvendo a eficiência da aplicação dos recursos na educação, o setor empresarial começou a defender a necessidade de uma profunda reforma administrativa onde as leis de mercado dariam o “norte” para educação. Dessa forma, os problemas enfrentados pela educação seriam resolvidos através de métodos gerenciais semelhantes aos praticados nas empresas por meio da melhor aplicação dos recursos, cobrança por resultados objetivos por parte dos professores e valorização através da meritocracia. Contudo, a busca por resultados na educação não se deve ater apenas a objetivos e metas, mas, também, levar em consideração os meios necessários para atingi-los.

Conforme Demo (1994), falar em qualidade na educação em organizações que pagam mal, servem mal, formam mal, etc., é abuso do termo. A educação não deve ser vista apenas com um olhar técnico que pretenda preparar melhor a mão de obra para o trabalho,

mas, também, deve-se refletir sobre o verdadeiro papel da educação na transformação socioeconômica dos indivíduos. Segundo Gentili e Silva (1994), a aplicação da política neoliberal na educação poderá acentuar as desigualdades à medida que a classe subalterna passar a ser treinada para o mercado de trabalho, enquanto a classe mais abastada poderá buscar uma pedagogia que vá além do mero treinamento. Se isso de fato acontecer, as mudanças atuais pelas quais a educação deve passar não trarão nada de diferente do que ocorreu no passado. Preparar a mão de obra para o mercado de trabalho torna-se essencial na realidade atual, porém essa preparação não deve se restringir a uma mera educação tecnicista, pois o mercado muda constantemente. Essa nova realidade passou a exigir uma qualificação da mão de obra apoiada no desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos trabalhadores atuarem no mercado de forma mais ativa, integrando-se ao processo produtivo não como meros especialistas, mas que possam, através de uma educação generalista, interferir na produção, solucionando problemas.

#### **4 DÉCADA DE 1990: A INSERÇÃO DO BRASIL NA ECONOMIA MUNDIAL E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO**

Como já destacado anteriormente, a partir da década de 1990 a economia brasileira passou por profundas transformações políticas e econômicas que iriam afetar diretamente as discussões em torno dos novos rumos da educação no país. Embora essas transformações tenham se tornado mais evidentes a partir da referida década, elas não ocorreram de repente, mas iniciaram, de acordo com Saviani (2011), a partir dos anos de 1970, quando houve, nas nações desenvolvidas, a substituição do sistema de produção fordista pelo toyotismo. Essa mudança esteve ligada à necessidade de racionalizar a produção visando a cortar custos e elevar a qualidade dos produtos produzidos, já que, com a recessão econômica provocada pelo primeiro choque do petróleo em 1973, os mercados ficaram mais exigentes e competitivos. Saviani (2011) mostra, em linhas gerais, as principais diferenças entre o modo de produção fordista e toyotista.

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apóia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o Just in time que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. (SAVIANI, 2011, p. 429).

Em face dessa nova realidade em que o modelo de produção fordista passou a ser substituído, gradativamente, pelo toyotista, a formação da mão de obra adquiriu grande importância, pois se esperava formar trabalhadores polivalentes e não apenas especialistas, como acontecia no sistema fordista. Porém, a preparação da mão de obra objetivando se adequar ao novo modo de produção não ocorreu da mesma forma em todos os países.

A principal característica que se destaca na comparação entre os países latino-americanos e os países desenvolvidos é que a formação profissional e técnica é implementada, nestes últimos, tendo a educação regular, fundamental e média universalizada. Significa que a formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista, diferente do que acontece nos países latino-americanos, em desenvolvimento, em que essa base ainda não foi alcançada por todos e, principalmente, pelas populações desfavorecidas socioeconomicamente, para as quais se destinam muitos dos programas de formação fomentados pelas

agências internacionais e acolhidos entusiasticamente pelos governos desses países. (CIAVATTA, 2006, p. 133).

Fica evidente que nos países desenvolvidos, onde as transformações no modo de produção surgiram primeiro, a qualificação dos trabalhadores ocorreu sobre uma boa base educacional, diferentemente do que aconteceu nas nações subdesenvolvidas industrializadas, em especial o Brasil, onde se passou a exigir maior qualificação sem antes ter atingido a qualidade na educação básica.

Segundo Santos (2006), as transformações que estavam ocorrendo no mundo desenvolvido chegaram ao Brasil mais de uma década depois associadas à recessão econômica, e, na década de 1990, com a abertura econômica e a adoção da política neoliberal impostas por grupos econômicos internacionais que viam no emprego dessa política uma forma de aumentar seus lucros sobre os países latino-americanos e efetivar a formação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), evitando, assim, a influência da União Europeia e Japão sobre a América Latina. Como já mencionado, esse plano passou a adquirir forma em 1989, quando foi realizada, em Washington, capital dos Estados Unidos, uma reunião com as grandes instituições financeiras e multinacionais que ficou conhecida como “Consenso de Washington”. Na prática, o “Consenso de Washington” resumiu-se a um “receituário” que foi aplicado a várias nações latino-americanas, deixando muito claro o interesse dos Estados Unidos em elevar seus ganhos, ampliando sua dominação. Essa dominação sobre os países latino-americanos foi favorecida, pois

[...] a combinação da pressão do governo dos Estados Unidos e das instituições multilaterais com uma campanha da mídia local levou as elites da América Latina a aderir ao receituário neoliberal do ‘Consenso’. No caso do Brasil, no começo de 1990, libelo expedido pela Fiesp<sup>9</sup> intitulado *livre para crescer* preconizava para o Brasil um conjunto de medidas que, no fundamental, reproduziam as indicações do ‘Consenso’. Com esse documento, esses setores empresariais tentavam influir nas decisões do presidente Collor, que acabava de ser eleito. (SOUZA, 2008, p. 203, grifos do autor).

De acordo com Vieira (2008), a entrada de Fernando Collor de Melo na presidência do Brasil, no início da década de 1990, trouxe uma série de mudanças se comparado ao período anterior ao seu governo. O Estado passou por um enxugamento com redução no quadro de funcionários e a venda do patrimônio público. No plano econômico os esforços foram no sentido de tornar o Brasil um país mais competitivo, favorecendo, assim, sua inserção no mundo globalizado como pretendiam as lideranças empresarias nacionais.

---

<sup>9</sup> FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.

Todas essas transformações, tanto no cenário político quanto econômico, não foram sentidas na educação. “Firma-se como intenção, a perspectiva de uma educação com eixo estratégico de desenvolvimento. Entre o proposto e o realizado, porém, se estabelece um grande hiato.” (VIEIRA, 2008, p. 91).

Mesmo diante da inoperância do governo Collor na educação, pode-se afirmar que esse período foi um “divisor de águas” entre o Brasil, que permaneceu durante anos fechado à concorrência internacional, e o novo país que se abriu ao investimento internacional e que precisava se preparar para um mercado em que o modelo taylorista-fordista já não atendia mais às suas necessidades. Era fundamental iniciar um processo de modernização da produção, substituindo o modelo de produção clássico pelo toyotismo, modelo criado no Japão e empregado largamente no mundo desenvolvido.

Perante essas transformações, a partir da década de 1990, passou-se a criticar

a formação profissional que não estaria atendendo à modernização das empresas quanto às habilidades de gestão, trabalho em equipe, controle de qualidade, capacidade de adaptação e de resolução de problemas. Organismos internacionais como o Banco Mundial, a ONU e a CEPAL<sup>10</sup> sustentam as novas tendências de revisão dos programas de educação como condição para a competitividade dos países. (CIAVATTA, 2006, p. 120).

Procurando dar respostas às transformações em curso e preparar melhor a mão de obra para o mercado de trabalho, sistemas de gestão empresarial foram incentivados na educação com vistas a adequar o ensino às necessidades do mercado. É nesse contexto que a Pedagogia da Qualidade Total passou a ser defendida por grupos empresariais e elites dominantes que viam na educação o caminho para colocar o Brasil nos trilhos do desenvolvimento econômico e permitir sua inserção na economia globalizada. Esse atrelamento da educação ao capital ressurgiu a partir da década de 1990 sob uma nova conotação, visto que, diferentemente do passado, em que a classe trabalhadora necessitava apenas saber fazer, as novas exigências do mercado passaram a buscar trabalhadores com conhecimento em várias áreas e que pudessem se adaptar às sucessivas transformações impostas pelo processo tecnológico. Segundo Saviani (2011), essas novas exigências do capital sobre a formação da mão de obra podem ser consideradas como um neotecnicismo, uma vez que desloca o controle decisivo do processo para os resultados.

É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja

---

<sup>10</sup> CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação, com a criação de sistemas nacionais de avaliação incumbidos de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2008, p. 196).

A partir dessas avaliações, conforme Gentili e Silva (1994), os baixos resultados passaram a serem vistos como consequência da má gestão dos recursos públicos, do pouco empenho dos professores, utilização de métodos atrasados e currículos inadequados. Ante esse diagnóstico,

é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como privatização, por exemplo). (GENTILI; SILVA, 1994, p. 19).

Essa visão reprodutivista centrada no mercado e aplicada à educação tornou-se alvo de uma série de críticas por parte dos educadores, pois, além “[...] do reducionismo da concepção de sociedade, trabalho, homem, educação, assenta-se sobre uma categoria – ‘mercado de trabalho’ – que, na realidade brasileira, é despida, não saturada de conteúdo histórico”. (FRIGOTTO; FRANCO; MAGALHÃES, 2006, p. 140).

Por outro lado, Mezomo (1994) procurou explicar as razões da resistência das escolas em adotar métodos empregados no meio empresarial.

Em primeiro lugar, porque elas ainda não enfrentaram problemas sérios de sobrevivência como as indústrias e as empresas de serviços. Em segundo lugar, porque, boas ou ruins, elas sempre continuarão sendo necessárias e sempre terão uma demanda mais ou menos obrigatória. Em terceiro lugar, porque, pelo fato de não terem de garantir sua sobrevivência pela via da competência, se acomodaram em certo nível e mediocridade, com o qual pretendem continuar num futuro que elas não imaginam diferente do presente. Em quarto lugar, porque seus ‘clientes’, sobretudo os alunos e a comunidade que os emprega, ainda não exigiram que o ‘produto’ conhecimento seja adequado às necessidades próprias do exercício profissional. Em quinto lugar, porque a gerência das instituições educacionais ainda não foi suficientemente profissionalizada, sendo mais fruto da boa vontade e do empenho pessoal de quem assume esse ministério. (MEZOMO, 1994, p. 147, grifos do autor).

De acordo com Ramos (1992), as condições para que ocorra uma profunda transformação na escola já são facilmente perceptíveis devido às pressões externas que passam a cobrar mais eficiência da escola e também em função do alto grau de insatisfação no interior dos estabelecimentos de ensino diante da ordem existente. Como afirma Mezomo (1994), continuar administrando as escolas ignorando o alto grau de insatisfação de professores, alunos e pais cada vez mais conscientes de seus direitos torna-se inconcebível na

realidade que passou a dominar após os anos 1990. A sociedade começou a exigir maior qualidade na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e a escola não pode fechar os olhos diante dessa exigência. “Acabou o tempo em que as organizações podiam produzir sem saber o que o cliente queria. Hoje elas devem ser responsivas às necessidades e expectativas de um mercado, que deve ser cada dia mais sentido e monitorado.” (MEZOMO, 1994, p. 53).

Porém a escola não deve estar subordinada a um sistema onde o “[...] operário deve pensar e fazer pelo e para o capital, o que aprofunda (ao invés de abrandar) a subordinação do trabalho ao capital”. (ANTUNES, 2001, p. 42). Ademais, as pressões externas por transformações na educação não mudam (se é que tem essa pretensão) a mentalidade da classe dirigente, já que a falta de recursos, estabelecimentos de ensino e salários de professores sucateados afetam diretamente os resultados e a qualidade da educação. Questões como essas não devem ser ignoradas quando se avalia os péssimos resultados obtidos pelas escolas públicas.

Frigotto, Franco e Magalhães (2006) criticam essa visão reprodutivista da educação, pois leva a um falseamento por provocar a fragmentação do conhecimento, obedecendo à orientação de organismos internacionais que pretendem formar decodificadores e consumidores de produtos de ciência e tecnologia. Ao mesmo tempo, empresários passaram a questionar o tipo de cidadão que a educação estava formando, alegando que a má qualidade estaria colocando em risco o futuro do Brasil, visto que

[...] professores incompetentes fornecem ensino deficiente; que ocasiona alunos pouco educados; que redundam em profissionais mal preparados; que se constituem em recursos humanos inadequados para as Empresas (públicas ou privadas) e que, finalmente, põe em perigo a existência na Nação. (RAMOS, 1994, p. 76).

Perante essa crítica do setor produtivo à educação, passou-se a defender a aplicação de alguns métodos que deram certo no sistema produtivo e que, aplicados à educação, esperava-se atingir os mesmos resultados.

Alguns dos métodos empresariais inseridos na educação são os 14 pontos desenvolvidos por W. Edwards Deming, norte-americano que, segundo Ramos (1992), a partir de 1950 trabalhou juntamente com cientistas e engenheiros japoneses com o objetivo de reconstruir o país asiático que havia sido arrasado pela Segunda Guerra Mundial. Seu método obteve êxito e transformou o Japão em uma das maiores potências da atualidade. Para Ramos (1992), os 14 pontos de Deming podem ser aplicados na escola, pois nela também há a necessidade de planejamento, organização, liderança e avaliação dos trabalhos. Apresentam-

se abaixo, de forma resumida, como na perspectiva desses autores, os 14 pontos do método Deming que podem auxiliar a escola a alcançar a qualidade no ensino.

#### 4.1 OS 14 PONTOS DO MÉTODO DEMING

##### **Filosofia da qualidade**

Ramos (1992) explica que a escola deve manter um canal de comunicação permanente com todos que estão ligados a ela, objetivando saber exatamente o que pretendem da escola, para que as expectativas de seus “clientes” sejam atendidas. Deve-se ter clareza de que o êxito da escola está sempre ligado à satisfação de sua clientela. Para Mezomo (1994), embora possa parecer um absurdo chamar alunos de “clientes”, e o autor deixa bem claro que não é defensor desse qualitativo, ao elucidar que faz uso desse adjetivo por não haver outro que possa exprimir a relação da escola, que presta um serviço, e do aluno, que o busca.

Queremos esclarecer também que ‘clientes’ não são só os alunos, mas todas as pessoas que estão envolvidas no ou pelo processo educacional, estejam elas dentro ou fora da escola. É por isso que se fala em ‘clientes’ internos (o executivo, a gerência, os professores, o pessoal administrativo) e em ‘clientes’ externos (alunos, pais, sociedade). (MEZOMO, 1994, p. 172, grifos do autor).

Conforme Saviani (2011), o verdadeiro cliente sob a visão da qualidade total é a empresa, sendo que os alunos não passam de produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a elas. Independentemente dessa discussão, tornar a qualidade como filosofia da escola deve ser considerado como ponto de partida para se alcançar uma educação que realmente esteja atrelada aos anseios não só do capital, mas, principalmente, das pessoas que pretendem se engajar ao sistema econômico e dele obterem sua própria sobrevivência.

##### **Constância de propósitos**

De acordo com Ramos (1992), é preciso mostrar à sociedade o que a escola faz e para que ela serve. A escola deve deixar claro que o objetivo principal é a qualidade no ensino e a formação de cidadãos conscientes e atuantes. Demo (1994) ressalta que perante a baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, dificilmente a sociedade apoiará e se convencerá de que a escola, em especial, a pública, deve ser protegida e valorizada, “[...] pois lá pouco se aprende e ela pouco funciona”. (DEMO, 1994, p. 130).

## **Avaliação do processo**

Durante o período em que vigorou o modelo de produção fordista, o sistema em série gerou elevados gastos, pois os defeitos de fabricação eram apenas interceptados no final da linha de montagem, ocasionando prejuízo. Com o emprego do toyotismo, cada etapa de produção passou a ser cuidadosamente analisada, evitando falhas no processo que poderiam comprometer o produto final.

Os sistemas de avaliação empregados em diversas escolas ainda seguem o antigo modelo fordista de produção, uma vez que, como explicita Ramos (1992), eles ocorrem tarde demais, tornando mais difícil ajudar o aluno a superar suas deficiências.

As evidências de Qualidade devem ser buscadas a cada etapa do processo de aprendizagem (na conclusão de uma unidade de ensino, ao término de uma atividade desenvolvida na culminância de um projeto instrucional, ao final de uma aula), quando ainda há tempo suficiente para evitar o fracasso. O importante para uma instituição que pretende desenvolver um ensino de qualidade é detectar, através de avaliações constantes no processo, problemas de aprendizagem dos educandos e, em seguida, efetuar o reforço pedagógico necessário, tendo em vista evitar as perdas e as repetições desnecessárias que só comprometem o esforço educativo que a Escola deve e precisa empreender. (RAMOS, 1992, p. 20).

## **Transações de longo prazo**

Para se atingir um ensino de qualidade, além do forte comprometimento de todos visando a atingir os resultados esperados, é imprescindível que os recursos materiais sejam também de excelente qualidade. “A Escola, obrigatoriamente, será um cliente exigente que testa, confere, reclama e dá feedback sobre as virtudes e deficiências dos materiais ou dos serviços prestados.” (RAMOS, 1992, p. 22). Infelizmente, muitas vezes, é levado em consideração apenas o valor dos materiais, comprometendo todo o trabalho.

## **Melhoria constante**

Ramos (1992) afirma que a qualidade não é alcançada de uma única vez, mas, sim, trata-se de uma construção que precisa ser continuamente aperfeiçoada. Mezomo (1994) explica que se vive atualmente um período de grandes transformações e nenhuma organização pode continuar prestando os mesmos serviços como no passado, pois a sociedade necessita de novas respostas para os problemas que surgem cotidianamente.

## **Treinamento em serviço**

A escola deve apoiar, acreditar e desenvolver seus próprios talentos. “O melhor investimento que uma Organização pode fazer é aplicar recursos para desenvolver os talentos existentes em seu corpo social.” (RAMOS, 1992, p. 24). Ainda segundo Ramos (1992), o treinamento gera profissionais mais dedicados, competentes e comprometidos com os resultados que a escola pretende alcançar.

## **Liderança**

Para se alcançar a qualidade no ensino é necessário traçar metas e trabalhar para atingir os resultados que atendam aos anseios dos “clientes”. Para que isso ocorra, o diretor e o professor devem se comportar como líderes. Ramos (1992) enfatiza que o líder não pode ser entendido como chefe, pois enquanto o primeiro procura orientar e motivar todo o pessoal para atingir os objetivos propostos, o segundo impõe a sua autoridade através do medo.

O líder busca a cooperação, preocupando-se em tornar a atividade interessante e oferecendo as melhores condições possíveis de trabalho; tudo isto numa atmosfera contagiante de energia e entusiasmo. O líder envolve ativamente o pessoal na tarefa, ouvindo e acatando suas propostas, fazendo com que participem das decisões e elogiando o esforço individual e coletivo. (RAMOS, 1992, p. 26).

A prática da autoridade através da imposição e do medo cria o antilíder, distanciando professores e diretores de seus alunos, colocando em risco a qualidade.

## **Afastamento do medo**

As transformações ocorrem constantemente, por isso torna-se necessário realizar mudanças que, muitas vezes, causam certa insegurança, que pode estar relacionada à falta de conhecimentos técnicos ou competência profissional. De acordo com Ramos (1992), o medo da mudança impede a participação e a colaboração do professor na transformação da escola.

De outro lado, profissionais que não trabalham em sua plena capacidade porque, sendo ‘eficientes demais’, se destacam, aparecem, obtêm resultados e, assim, destoam dos padrões (de mediocridade) reinantes. As conseqüências para estes são, muitas vezes, traumatizantes: desde a ‘exclusão’ do grupo, passando por campanha de difamação, até o afastamento da Organização. (RAMOS, 1992, p. 28, grifos do autor).

Vencer o medo é não deixar ser dominado pelo comodismo que reprime diversos profissionais, mas, sim, procurar sempre inovar a prática pedagógica conforme a realidade.

### **Eliminação de barreiras**

Para Ramos (1992), a primeira barreira refere-se à centralização administrativa. O diretor permanece distante dos professores e alunos. “Uma parte (significativa) do seu tempo, o dirigente gasta despachando papéis e outra parcela em reuniões com alguns assistentes mais próximos, tratando de assuntos de natureza administrativa (para ele sua função nobre).” (RAMOS, 1992, p. 29).

Outra barreira, ainda segundo o mesmo autor, é o isolamento pedagógico. O professor desenvolve seus conteúdos sem se preocupar com o trabalho dos demais colegas.

### **Comunicação produtiva**

Manter uma comunicação aberta e transparente permite o envolvimento de todos os profissionais da escola, tornando-os parte essencial do processo educativo. “O diálogo aberto e construtivo entre todos os elementos envolvidos no processo educativo, a partir de propósitos comuns, é a forma mais efetiva de fazer fluir a informação no ambiente escolar.” (RAMOS, 1992, p. 32).

### **Abandono de cotas numéricas**

Os resultados não devem se resumir a um mero valor numérico, mas, sim, à qualidade no ensino que nem sempre pode ser quantificada. Ramos (1992) diz que a escola não pode ser considerada como sendo uma “linha de montagem”, onde se buscam resultados mecânicos. “Por isso, a meta ansiosamente esperada pela comunidade é que, no final do ano letivo, todos os alunos sejam aprovados com nível de excelência, conforme as condições, ritmos, experiências prévias e características de cada um.” (RAMOS, 1992, p. 33).

As cotas numéricas são importantes para diagnosticar problemas durante o processo e não apenas no fim, quando se detecta o fracasso. De acordo com Sanches (2005), muitas vezes, o resultado esperado pelo educador não é atingido, causando certo comodismo, pois não se procuram as razões dos baixos resultados, levando a medidas como a aprovação automática.

## **Orgulho da execução**

Segundo Ramos (1992), a qualidade é obtida através do esforço de todos num trabalho em equipe onde cada profissional é importante para alcançar os resultados esperados.

As organizações que, no mundo de hoje, ainda continuam a empregar estratégias desagregadoras, calcadas no poder individual, o dividir para governar, na eliminação dos competentes que podem fazer ‘sombra’ no controle de pessoas, na posse individual e sonegação de informações, estão fadadas, mais cedo ou mais tarde, ao mais completo fracasso. (RAMOS, 1992, p. 34, grifo do autor).

O maior orgulho da execução deve estar assentado na satisfação do “cliente”, que procura a qualidade no ensino.

## **Educação e aperfeiçoamento**

Ramos (1992) ensina que é de suma importância que se faça um aperfeiçoamento constante através de parcerias com universidades e outras instituições. Cresce nas escolas o trabalho de consultoria em que certa pessoa conhecedora da área presta assessoria por determinado tempo. A parceria entre escola e instituições de ensino superior ou consultorias favorecerá o aperfeiçoamento constante e a valorização dos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

## **Ação para transformação**

Todos devem estar empenhados na transformação da escola em um espaço que procura incessantemente a qualidade. “Para atuar no sentido de concretizar a transformação, é importante que o diretor da escola esteja plenamente convencido e consciente do papel que lhe compete desempenhar.” (RAMOS, 1992, p. 36).

É inconcebível que instituições de ensino ainda sejam gerenciadas como no passado, onde a autoridade era imposta, gerando conflitos entre professores e alunos.

Embora o método Deming, defendido pelos adeptos da Pedagogia da Qualidade Total durante a década de 1990, tenha recebido diversas críticas por igualar a escola à fábrica, não se pode ignorar que alguns pontos, se utilizados de forma correta, podem contribuir para que a educação atinja a qualidade tão desejada.

## 5 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Como já discutido anteriormente, as inúmeras mudanças no sistema produtivo durante o século passado provocaram constantes repercussões sobre o papel da educação na preparação da mão de obra. No Brasil, as transformações no sistema produtivo não ocorreram no mesmo tempo que nas nações centrais, pois enquanto essas nações passavam a questionar o modo de produção industrial apoiado no modelo taylorista-fordista, no país esse método estava sendo empregado com todo vigor influenciado pela penetração das indústrias multinacionais, o que Frigotto (1999) chamou de fordismo periférico. A partir da década de 1990 é que se começou a sofrer, de forma mais direta, as transformações que já vinham se propagando nos países centrais. Segundo Araujo (2004), diversos fatores contribuíram para que, no Brasil, ocorressem essas transformações, dentre eles, podem-se destacar, como já frisado neste trabalho, a crise no modo de produção fordista, a globalização da economia, o desenvolvimento tecnológico e o emprego das políticas neoliberais.

A adoção da política neoliberal ocasionou uma maior abertura da economia brasileira, provocando a penetração de novas tecnologias, que acabaram resultando em um aumento na exigência da preparação da mão de obra diante da nova realidade que se delineava. A mão de obra precisava ser preparada visando a não mais atender ao modelo fordista, em que o trabalhador precisava apenas aprender a operar determinada máquina num sistema com acentuada divisão social do trabalho, mas trabalhadores que pudessem se adaptar às constantes transformações no sistema produtivo. Assim, conforme Rué (2003), o sistema educativo já não pode mais proporcionar às pessoas uma saída fechada, como ocorria no fordismo.

Delors (2012) faz uma análise sobre a necessidade de repensar o papel do trabalho e da educação na nova realidade que se delineia.

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar essa nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de adiantar-se aos avanços tecnológicos se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento. (DELORS, 2012, p. 16).

Desse modo, a preparação da mão de obra visando à execução de tarefas repetitivas não assegura ao trabalhador a garantia de emprego, visto que as tecnologias modificam-se continuamente, sendo necessário preparar o cidadão não apenas para lidar com

a tecnologia atual, mas, também, para desenvolver nele a capacidade de se adaptar às constantes transformações tecnológicas em curso. Mais uma vez a educação assume um papel importante nesse processo, não servindo apenas para reforçar a ideia do capital humano tão propagada após os anos 1960 e, atualmente, contestada pelo próprio sistema produtivo, mas também como forma de levar as pessoas a adquirirem as ferramentas básicas para se inserirem num mercado onde a competição e as transformações no sistema produtivo tornaram-se um imperativo. Rué (2003) explica a razão que levou a ideia do capital humano a perder espaço no modo de produção atual. Diz ele:

[...] poderíamos afirmar que a teoria do capital humano em pouco tempo desiludiu seus próprios impulsionadores. Eram necessários grandes investimentos, as mudanças ocorriam no longo prazo e a reação entre investimento e produção não era direta nem tão evidente, deixando de lado o fato de que as modalidades de produção e suas tecnologias foram se transformando de forma muito mais rápida do que a prevista. (RUÉ, 2003, p. 15).

Ensinar com o intuito de atender às necessidades imediatas do mercado está perdendo sentido, uma vez que, em curto espaço de tempo, a qualificação adquirida perde sua validade ante os avanços tecnológicos que tornam rapidamente os métodos obsoletos. Nesse sentido, o aprender a apreender voltou à cena como uma ferramenta básica para levar os alunos a se adaptarem ao mercado atual.

O lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das idéias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2011, p. 431).

O professor deixa de ser um mero instrumento de transmissão de conhecimento para se tornar um mediador, visando a levar os alunos a construir e reconstruir seu próprio saber. “Ensinar não será mais o problema central dos docentes; a promoção ou potencialização de aprendizagens e de competências entre os docentes é que constituirá seu principal desafio profissional.” (RUÉ, 2003, p. 19). O conteúdo programático deixa de ter importância, já que é necessário ao aluno adquirir os conhecimentos que o levem a buscar e desenvolver outros conhecimentos.

A realidade está a exigir profundas revisões programáticas voltadas para a fuga do obsoleto, de sorte a atender às exigências de profissionais mais polivalentes e capazes de interagir em situações novas e em ambientes de constante mutação. Está acabando essa estrutura rígida de ocupações em postos de trabalho claramente delimitados. As mudanças aceleradas em curso nos processos produtivos e de prestação de serviços profissionais, bem como na organização do trabalho, estão a exigir uma permanente atualização das qualificações, habilitações e especializações profissionais, a partir da identificação clara de perfis profissionais atualizados, que exigem novos itinerários formativos, geradores de alternativas de profissionalização, a partir de níveis cada vez mais elevados de escolarização e de qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2012, p. 4).

Para Saviani (2011), a exigência do mercado atual para que se desenvolva uma educação voltada para o aprender a aprender não deve ser confundida com a ideia escolanovista que procurava levar os alunos a buscarem os conhecimentos por si mesmos a fim de ocuparem um espaço na sociedade, cumprindo um papel determinado, com o intuito de obter o benefício de todo o corpo social. No modelo atual, segundo o autor, o aprender a aprender se metamorfoseou, visto que este termo está muito ligado aos interesses do setor produtivo, que exige mão de obra cada vez mais qualificada, visando a elevar os índices de produtividade e competitividade ao mesmo tempo em que garante ao trabalhador a empregabilidade. É nesse contexto que a Pedagogia da Qualidade Total, no início dos anos de 1990 e a Pedagogia das Competências, mais recentemente, passaram a ganhar espaço no sistema educacional apoiadas na perspectiva de preparar melhor o trabalhador para o mercado atual.

Entretanto, Anastasiou e Alves (2003) levantam uma questão que confronta com as ideias de Saviani quando menciona que atualmente busca-se o aprender a apreender e não apenas aprender a aprender. O termo aprender, segundo os autores, está ligado ao ato de reter na memória alguma informação mediante o estudo, já o apreender “[...] não trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores”. (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 14). Assim, diante dos novos desafios que são impostos à sociedade, a conjuntura educacional deve contribuir não apenas para o fazer técnico, mas levar a uma formação mais geral do cidadão, que inclua, além dos aspectos cognitivos necessários ao fazer, os conhecimentos atitudinais que favoreçam as relações interpessoais, a resolução dos problemas que atingem a sociedade atual e que levem ao “saber-saber”.

De algum modo, a educação deve ajudar a nascer um novo humanismo, com um componente ético essencial e grande abrangência, dedicado tanto ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações quanto ao respeito

por eles, para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. (DELORS, 2012, p. 42).

Essa formação geral humanística se faz necessária mesmo na formação profissionalizante, como deixa bem claro a LDB de 1996, pois, perante a complexidade da sociedade atual, é imprescindível a formação mais ampla do cidadão para que se possa encontrar a solução para os problemas que surgem continuamente. A educação profissionalizante não pode substituir a educação básica, já que é através desta que são criadas as bases que influenciarão a formação profissional. A LDB considera que a educação profissionalizante não deve ter um enfoque assistencialista. Não deve pretender apenas colocar os profissionais no mercado de trabalho para executarem tarefas repetitivas. Deve evitar o simples aprender a fazer, mas aprender a apreender, formando trabalhadores com competência e autonomia intelectual. (BRASIL, 2012). Isso porque, de acordo com Delors (2012), atualmente algumas habilidades, como a capacidade de se comunicar, de trabalhar em equipe, de gerenciar e de resolver conflitos, tornaram-se imprescindíveis não só no processo produtivo como também na sociedade marcada pela complexidade nas relações sociais e econômicas, em que a visão meramente tecnicista não consegue mais dar resposta a diversas perguntas e problemas que assolam a sociedade atual.

Nesse aspecto, a educação enfrenta enormes desafios e depara-se com uma contradição quase impossível de ser resolvida: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social; por outro, é ela que se invoca, quando se pretende restabelecer algumas das 'semelhanças essenciais à vida coletiva', de que falava o sociólogo Frances Émile Durkeim, no início deste século. (DELORS, 2012, p. 42, grifo do autor).

Mais uma vez, a educação é convocada a dar sua contribuição não só na preparação da mão de obra tão necessária ao sistema produtivo atual, mas, também, visando a desenvolver cidadãos competentes e que possam atuar de forma ativa na sociedade. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, quando foi estabelecido como meta o desenvolvimento de quatro pilares em que a educação deveria se apoiar, é uma prova desse esforço em formar cidadãos sustentados numa base educacional geral e não apenas técnica, como já ocorreu em décadas passadas.

Os quatro pilares, que serão discutidos mais adiante, mostram que a educação deve ir além do mero conhecimento adquirido no ensino livresco e estagnado, mas pregam a formação humana e social da pessoa envolvendo o conhecimento de valores, atitudes,

procedimentos, saber, fazer e ser. Delors (2012) enfatiza a importância de se formar cidadãos para a nova realidade social que se vive na atualidade:

Além da incerteza quanto ao próprio destino, partilhada por todos os habitantes do planeta – pois ninguém está livre da violência –, a impressão geral que se tem é ambígua; nunca anteriormente o sentimento de solidariedade foi tão forte; mas, ao mesmo tempo, nunca foram tantas as situações de divisão e de conflito. (DELORS, 2012, p. 38).

O autor acrescenta ainda: “Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada corresponde a uma das tarefas essenciais da educação, que deve, para isso, preparar cada indivíduo para compreender-se a si mesmo e ao outro, por meio de um melhor conhecimento do mundo.” (DELORS, 2012, p. 40).

Essa corrente que prega o desenvolvimento de um conhecimento humanístico que torne possível a formação de cidadãos que possam atuar e viver na sociedade contemporânea é contestada por Frigotto (1999), conforme já dito, por considerar a fase atual como sendo fruto do esgotamento do modelo fordista após a década de 1970.

O que existe, na verdade, é uma crise mais geral do processo civilizatório, materializado de um lado pelo colapso do socialismo real e, de outro, pelo esgotamento do mais longo e bem-sucedido período de acumulação capitalista. Há, pois, uma profunda crise do capitalismo hoje existente que apresenta contradições mais agudas. (FRIGOTTO, 1999, p. 60).

É incontestável que houve diversas transformações no modo de produção e organização capitalistas nas últimas décadas que vão desde o enfraquecimento do Estado do Bem-estar social à implantação de outras formas de produção industrial, como o toyotismo. Porém, a visão que considera toda e qualquer mudança na educação como uma exigência do capital que procura aumentar a acumulação de riquezas e a exploração da mão de obra, torna-se um conservadorismo de esquerda, pois vê na mudança sempre um interesse meramente capitalista. Lógico que não se pode ser ingênuo com relação aos interesses do capital, mas não se pode negar que o cidadão também usufrui dos interesses desse capital, pois é através dele que obtém a sua sobrevivência na venda de sua força de trabalho. Assim, preparar a mão de obra visando a garantir sua inserção no mundo do trabalho e a elevação da renda pela qualificação, ao mesmo tempo em que se cria a base para um conhecimento humanístico que possa contribuir na resolução dos problemas atuais, deve ser encarado como um objetivo a ser buscado pela educação, não como forma de resolver todos os antigos problemas, mas como uma possibilidade.

## 5.1 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Como citados anteriormente, os quatro pilares da educação foram discutidos e estabelecidos, em 1990, na Conferência Nacional sobre Educação realizada na Tailândia, patrocinada pela UNESCO. Em 1999, o relatório foi reeditado por meio de um texto “Educação: um tesouro a descobrir”, em que Jacques Delors explica como a aplicação desses quatro pilares poderá levar a educação à qualidade tão desejada.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição torna-se oferecer a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se plenamente em um contexto de sociedades democráticas. (DELORS, 2012, p. 43).

Para se atingir tal objetivo, a educação deve ultrapassar a função de mera transmissora de informações e formadora de mão de obra técnica, e fornecer aos alunos as condições necessárias que os tornem capazes de se relacionarem, respeitando as diferenças e procurando, através do esforço conjunto, buscar soluções para os problemas que assolam a sociedade atual.

De fato, a educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois essas são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e ressaltar as referências que impeçam as pessoas de ficar submersas nas ondas das informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de alguma forma, os mapas de um mundo complexo e em movimento constante e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar nele. (DELORS, 2012, p. 73).

Nesse contexto, a educação cumpre importante papel, já que, imersa numa série de informações, a sociedade precisa interpretar e correlacioná-las com outras informações com o objetivo de criar novos conhecimentos e interpretar o mundo em que se vive. A educação atual não deve estar apoiada no simples acúmulo de saberes, mas trabalhar com os diversos conhecimentos essenciais que levem à compreensão do mundo em constante transformação e para a formação da pessoa em sua totalidade.

No atual contexto histórico e social, considerando o momento vivido pela educação e educadores, é necessário rever paradigmas, oferecendo critérios referenciais para uma prática educacional que vise à formação de indivíduos conscientes, críticos, autônomos, criativos e agentes da história. Sujeitos inseridos em seu grupo social e comprometidos com seu tempo e seus semelhantes, cientes de seu papel na

construção de si mesmos, do mundo e da sociedade, são os personagens desse novo cenário. (SEBRAE, 2001, p. 58).

Fica claro, na citação anterior, que o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), representante da ideologia do mercado, teoricamente defende a formação de cidadãos que possam se inserir na sociedade em que vivem de forma ativa e crítica e não apenas como meros coadjuvantes do processo produtivo. Visando a atender a essa nova necessidade, é que Delors (2012) defendeu uma educação que procure desenvolver os seguintes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

### **Aprender a conhecer**

O ato de aprender deve levar à construção e reconstrução do conhecimento através de práticas que tornem o aprender uma ação prazerosa. Porém, muitas vezes, o simples repasse de informações efêmeras e a pouca ligação entre as disciplinas faz com que os alunos não compreendam a relação e a importância dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula, tornando o ato de aprender algo maçante e sem significado, perdendo-se o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. Delors (2012) assevera que hoje em dia os saberes utilitários estão tornando alguns conhecimentos desnecessários, pois a sociedade muda constantemente, não fazendo mais sentido a aplicação de certos saberes em sala de aula.

“O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir.” (DELORS, 2012, p. 74). Desse modo, trabalhar o conhecimento que leve à compreensão do mundo atual e que esteja diretamente relacionado à realidade do aluno, aguça a curiosidade e comprova a importância do aprender a conhecer.

### **Aprender a fazer**

Como já discutido, na sociedade atual, o aprender a fazer não pode mais estar resumido a tarefas físicas ou ao simples ato de conhecer técnicas que permitam ao futuro trabalhador operar determinadas máquinas. Isso porque as tecnologias tornam-se obsoletas muito rapidamente e as atividades mecânicas e repetitivas estão sendo executadas por mecanismos eletrônicos, tornando necessária a formação de trabalhadores polivalentes, que

tenham condições de se adaptarem às constantes transformações que o avanço tecnológico impõe.

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a significar simplesmente preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não pode ser desprezado. (DELORS, 2012, p. 76).

O aprender a fazer está intimamente ligado ao aprender a conhecer, pois se não houver o desenvolvimento de conhecimentos que levem os alunos a atuarem de forma competente na realidade em que vivem, a educação continuará formando trabalhadores especializados com conhecimentos que perdem a validade rapidamente. Além dos conhecimentos tradicionais, outras qualidades passam a ter importância como “[...] a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerenciar e de resolver conflitos”. (DELORS, 2012, p. 77).

### **Aprender a viver juntos**

Na sociedade atual, com a competitividade ferrenha entre países e entre as pessoas há a impressão de que se vive numa selva, em que só os mais fortes prevalecerão. No entanto, essa ideia precisa ser modificada utilizando-se todos os meios possíveis, seja a família, a escola e a sociedade em geral. O aprender a viver juntos não atende apenas a uma necessidade social, mas também às novas formas de produção que marcam o mercado de trabalho atual, onde o processo produtivo passou a ser executado por equipes de trabalhadores em que a harmonia e a cooperação tornaram-se primordiais, não só com o intuito de elevar a qualidade de vida do trabalhador, mas também a qualidade do produto final. Delors (2012) menciona que, infelizmente, muitas vezes, a escola acaba incentivando a competição, que provoca a classificação e a desigualdade entre os alunos.

Completando, para aprender a viver juntos é necessário criar mecanismos que levem o aluno a conhecer a si próprio, ligando-se diretamente ao próximo pilar. (SEBRAE, 2001).

[...] à descoberta do outro, passa necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve, antes de mais nada ajudá-

los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. (SEBRAE, 2001, p. 90).

### **Aprender a ser**

Este último pilar trata da relação do indivíduo consigo mesmo, e está diretamente ligado aos outros três pilares citados anteriormente. Com base nesse pilar, a educação deve cultivar no aluno a liberdade de pensamento, levando-o a assumir uma posição autônoma, facilitando o desenvolvimento de seu talento próprio.

Todo ser humano deve ser preparado, em especial pela educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como para formular os seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2012, p. 81).

Esse modelo de educação que leva o aluno à liberdade e autonomia não pode ser desenvolvido por meio de métodos tradicionais onde vigora uma relação professor-aluno marcada pela subordinação deste com aquele, mas num ambiente em que o professor possa identificar as potencialidades de cada aluno, incentivando seu aprimoramento.

Depois de realizada essa rápida explanação sobre os quatro pilares da educação, fica a certeza de que eles, sozinhos, não são suficientes para elevar a qualidade da educação a níveis esperados, mas, seguramente, podem contribuir para a formação geral do aluno, preparando-o não só para o mercado de trabalho atual, mas também visando a formar cidadãos comprometidos e ativos na sociedade em que vivem. Nesse intuito, passa-se a discutir doravante algumas competências que, segundo Perrenoud (2000), podem ser aplicadas na educação, objetivando a formação de alunos que possam atuar de forma ativa na sociedade.

## **5.2 COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA**

As transformações sociais e econômicas pelas quais o mundo passou nas últimas décadas exigem um olhar diferenciado sobre a educação. Métodos do passado não se aplicam mais à nova realidade e uma série de desafios é imposta aos professores que precisam se adaptar às novas exigências.

As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho, demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da

Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. (BRASIL, 2012, p. 8).

Essa mudança que se espera da educação recebe críticas, pois se acredita que ela atenda apenas a certos interesses de grupos sociais, políticos e econômicos. Contudo, conforme Rodrigues (1998), a escola deve ultrapassar a crítica e procurar outro caminho que leve à transformação social. O mesmo autor ainda afirma que a educação nunca foi inocente, mas ficar apenas na crítica não resolverá o problema das classes marginais. É preciso instrumentalizar e preparar os alunos para enfrentarem a realidade atual, não como forma de adaptação, mas com vistas a transformá-la.

Assim, o agir do professor em sala de aula deve estar voltado para a formação que permita o desenvolvimento de competências, porém antes de formar cidadãos competentes, o professor deve também tomar uma postura competente em suas ações. Nesse sentido, Perrenoud (2000) traz algumas competências importantes que o professor deve desenvolver para levar os alunos a aprender a aprender.

### **Organizar e dirigir situações de aprendizagem**

Se se analisar a história da educação, perceber-se-á que algumas características, ligadas principalmente à relação professor – aluno, resistiram ao tempo e ainda são muito evidentes na escola atual. O professor cumpre o papel de repassar todo seu conhecimento ao aluno que, passivamente, ouve e depois procura resolver os exercícios propostos como se ele fosse uma tábua rasa ou se partisse do zero ao chegar à escola. De acordo com Perrenoud (2000), enquanto o professor mantiver essa postura pouco interativa e apoiada em metodologias clássicas, dificilmente conseguirá desenvolver situações de aprendizagem em sala de aula. Para desenvolver situações de aprendizagem ligadas à pesquisa e projetos, não basta apenas o vasto conhecimento que o professor possui sobre sua área de atuação, mas a capacidade de relacionar os conteúdos com os objetivos propostos. Além disso, o professor deve envolver os alunos, “[...] tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa, encarnar um modelo plausível de aprendiz”. (PERRENOUD, 2000, p. 36). Para tanto, o professor deve

[...] estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade verossímeis na busca do conhecimento. Ele deve buscar com seus alunos, mesmo que esteja um pouco adiantado, renunciando a defender a imagem do professor ‘que sabe tudo’, aceitando mostrar suas próprias divagações e ignorâncias, [...] Quanto aos professores que se mostram impassíveis diante dos conhecimentos que ensinam, como esperar que suscitem a menor vibração em seus alunos? (PERRENOUD, 2000, p. 38, grifo do autor).

A competência de dirigir situações de aprendizagem passa pela arte de encorajar, seduzir, mobilizar e envolver-se com o aluno criando uma cumplicidade que leve o aluno a adquirir, conforme Perrenoud (2000), a paixão desinteressada pelo saber.

### **Administrar a progressão das aprendizagens**

A organização do currículo e dos conteúdos trabalhados em sala de aula deve permitir a progressão das aprendizagens visando a chegar ao fim de cada ciclo de estudos. Perronoud (2000) explica que quando a escola é organizada dessa forma assemelha-se a uma fábrica onde o engenheiro controla todas as etapas de produção, cabendo aos operários apenas executarem a ordem dada, com o intuito de obter o resultado esperado no final da linha de montagem. Porém, o processo educativo não se assemelha a uma fábrica, pois “[...] não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais. Não é somente uma questão de ética. É simplesmente impossível, devido à diversidade dos aprendizes e à sua autonomia de sujeitos”. (PERRENOUD, 2000, p. 41).

O universo de uma sala de aula é mais complexo que o processo produtivo realizado no chão da fábrica, isso porque há diversidade de alunos seja no ponto de partida de cada um, questões socioeconômicas ou níveis de aprendizagem diferentes. O professor deve desenvolver situações-problemas que estejam ao alcance das possibilidades dos alunos respeitando suas particularidades. Segundo Perrenoud (2000), a competência requerida exige que o professor tenha capacidade de se adequar constantemente à complexidade do dia a dia de uma sala de aula, visto que a condução das atividades foge, muitas vezes, ao que foi planejado. A flexibilidade necessária na escola já é uma realidade no processo produtivo, que passou a exigir dos trabalhadores a capacidade de se adaptarem às constantes transformações e a competência para resolverem problemas. Saviani (2011) analisa a tendência que prega o desenvolvimento de competências na escola considerando-a uma tentativa de ajustar a escola aos interesses do capital. Para o autor, “o empenho em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos

indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo.” (SAVIANI, 2011, p. 438, grifo do autor).

Essa questão, já discutida anteriormente, deixa bem claro o conflito existente entre a formação da mão de obra para o mercado de trabalho e o papel da escola na formação do cidadão. Perante as mudanças no processo produtivo impulsionadas pelo toyotismo passou-se a exigir outras capacidades dos trabalhadores, como a de resolver problemas e a escola não pode deixar de desenvolver essas competências nos alunos apoiada no discurso de que estaria adaptando-os ao sistema produtivo capitalista.

Por fim, administrar a progressão das aprendizagens em sala de aula requer do professor uma dose de flexibilidade não só para propor situações-problemas aos alunos, mas também para resolver problemas que surgem constantemente no processo ensino aprendizagem. Criar dispositivos de diferenciação, segundo Perrenoud (2000), pode contribuir para resolver os problemas relacionados aos diferentes estágios de aprendizagem de cada aluno, respeitando sua zona de desenvolvimento proximal.

Aos olhos de muitos professores em exercício isso ainda parece uma utopia. Evidentemente, todo mundo é capaz de diferenciar em alguns momentos, nesta ou naquela disciplina, se tiver um pouco de energia e de imaginação. Infelizmente, esses esforços raramente estão à altura das variações entre alunos de uma mesma turma. (PERRENOUD, 2000, p. 56).

A escola é organizada visando à homogeneização e isso ocorre desde a formação das classes divididas em séries com alunos de mesma faixa etária até a forma como o professor desempenha sua função apostando que todos possam absorver o conhecimento da mesma forma e ao mesmo tempo. Logicamente, ensinar dando um enfoque particularizado, respeitando o estágio de aprendizagem e criando uma situação ideal para cada aluno parece utopia, porém não se espera que o professor faça isso pessoalmente, mas que crie situações para que seja possível a interação entre os alunos objetivando desenvolver o conhecimento em grupo, tirando o professor do centro do processo. Perrenoud (2000) sugere que se deve apostar na cooperação entre os alunos e também entre os professores que, muitas vezes, encontram-se fechados em suas respectivas salas de aulas.

### **Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho**

Envolver os alunos e fazer com que eles aprendam de maneira prazerosa parece ser um sonho difícil de se alcançar. Conforme Perrenoud (2000), crianças e adolescentes não

pediram para estar na sala e, a princípio, parece impossível criar neles o prazer pelo saber, gerando nos professores um sentimento de impotência. Delors (2012) elucida que o desinteresse do aluno está no fato de a escola não oferecer a atratividade que alguns meios eletrônicos disponibilizam sem esforço algum por parte do aluno. Assim, professores e escola são confrontados com novas funções: “fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação.” (DELORS, 2012, p. 124).

Para se atingir tais objetivos, em primeiro lugar o professor deve ter prazer e ser competente no que faz, dominando sua área de atuação, interagindo e mostrando ao aluno o quanto é gratificante o mundo do conhecimento. Caso contrário, se o professor estiver desmotivado por vários motivos e não passar segurança no que ensina, como esperar do aluno o desejo pelo saber?

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, de alguém que apenas transmite conhecimentos, ele deve transformar-se naquela pessoa que ajuda os seus alunos a encontrar a organização e a gerenciar o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 2012, p. 125, grifos do autor).

O professor deve partir do conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, valorizando-o e levando-o a compreender que esse conhecimento não está distante do que se pretende desenvolver. Perrenoud (2000) alerta que, para um aluno desmotivado e que tenha uma relação confusa com a escola, de nada adianta ameaçá-lo ou dizer que o conhecimento que se almeja seja construído servirá para o futuro. O aluno precisa de algo mais palpável para desenvolver a vontade pelo saber. Além disso, para que ocorra o aprendizado, o trabalho em sala de aula, bem como o conhecimento que se deseja desenvolver, não pode ser rígido a ponto de podar qualquer iniciativa do aluno. Perrenoud (2000) enfatiza que, muitas vezes, devido a essa rigidez, a escola não consegue nem mesmo encorajar aqueles alunos que já possuem um projeto pessoal, então, o que esperar dos alunos desmotivados e que possuem uma aversão à escola? Sabe-se que não existe uma forma milagrosa para resolver os problemas da escola, porém é diante desses obstáculos que o professor competente destaca-se, levando os alunos a resolverem problemas que os afetem direta ou indiretamente, mostrando que a resolução destes passa pelo domínio de alguns conhecimentos básicos presentes em todas as áreas do conhecimento.

## **Trabalhar em equipe**

Como visto anteriormente, o sistema produtivo apoiado no toyotismo prega o trabalho em equipe visando a atingir níveis de qualidade desejáveis e favorecer a resolução de problemas que continuamente surgem no processo produtivo. A rígida hierarquia das funções típicas do taylorismo-fordismo deixou de ser regra e novas competências, como a capacidade de liderança, passaram a ser muito valorizadas no mercado de trabalho atual. A escola, longe de ser comparada a uma fábrica, não pode ficar alheia a essa competência, já que a aprendizagem não ocorre apenas entre professor e aluno, mas também através da interação com o conhecimento. Ademais, como esclarece Perrenoud (2000), a escola caminha para uma cooperação entre as diversas profissões com o intuito de resolver os problemas que afetam o processo ensino aprendizagem.

A intervenção crescente, na escola, de psicólogos e de outros profissionais do setor médico-pedagógico ou médico-social demanda novas colaborações, em torno de casos de alunos que têm graves dificuldades, sofrem de deficiências ou são objeto de violências ou de outras formas de maus-tratos. (PERRENOUD, 2000, p. 79).

Para se alcançar a competência de trabalhar em equipe, de acordo com Perrenoud (2000), é necessário que os profissionais ligados à escola, em especial os professores, engajem-se na resolução dos problemas e procurem utilizar toda a capacidade de negociação junto ao coletivo visando à realização dos projetos comuns.

## **Participar da administração da escola**

Perrenoud (2000) defende que a escola não pode ficar esperando que as decisões sejam tomadas apenas nas esferas superiores, fazendo disso uma desculpa para que os agentes que atuam diretamente no meio escolar prefiram a passividade. Ao contrário, “a mudança ocorrerá por meio da junção de dois procedimentos complementares: de um lado, uma adesão progressiva dos atores a novos modelos; de outro, a construção, igualmente progressiva, dos saberes e das competências capazes de fazê-los funcionarem na prática”. (PERRENOUD, 2000, p. 96).

Participar ativamente da administração escolar requer o comprometimento do corpo docente e demais funcionários ligados à escola para colocar em implementação novos modelos, procurando vencer o pessimismo. No caso brasileiro, essa participação é prejudicada

pela grande quantidade de professores temporários que precisam se desdobrar entre dois ou mais estabelecimentos de ensino. Contudo, mesmo diante das dificuldades, a escola deve ser pensada por aqueles que estão diretamente ligados a ela, e a gestão dos recursos não pode estar limitada apenas a pequenos reparos.

### **Informar e envolver os pais**

Segundo Perrenoud (2000), a educação dos filhos sempre foi atribuição dos pais, porém a escola passou a exercer certa influência nessa educação quando tornou a escolarização obrigatória, arrancando as crianças do convívio familiar, procurando condicioná-las às novas regras do convívio social. A partir daí, os pais passaram a ser informados sobre a situação de seus filhos na escola. Todavia, a escola não deve apenas se restringir a informar, mas também envolver os pais na tomada de decisões que norteiam a educação de seus filhos.

“Se a comunicação tiver sentido único, se os pais compreenderem que o professor não quer ouvir nada, nem mudar nada, eles virão talvez buscar informações, sabendo que não serão associados, nem mesmo consultados.” (PERRENOUD, 2000, p. 117).

### **Utilizar novas tecnologias**

Nas últimas décadas, diversos avanços tecnológicos, especialmente na área da comunicação, permitiram a circulação rápida das informações, entretanto, devido ao despreparo, insegurança ou mero comodismo, nem sempre a escola consegue utilizar esses novos meios, ficando defasada quanto ao mundo vivido pelos alunos que pretende formar. Perrenoud (2000) afirma que utilizar o computador em sala de aula não se compara com o quadro negro, pois, ao fazer uso do computador, espera-se que o aluno consiga empregar esse conhecimento e adaptá-lo a novas situações.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p. 128).

Caso essas competências não sejam desenvolvidas, corre-se o risco de tornar os alunos escravos da tecnologia, repetindo as informações recebidas ou, pior ainda,

ignorando-as.

### **Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão**

Que papel pode desempenhar o professor perante uma sociedade marcada pela contradição, violência, falta de consciência ecológica, conflitos e discriminações de todos os gêneros? Embora o professor tente mudar essa realidade, na maior parte das vezes, sente-se frustrado ao perceber que a ação do aluno foge ao que foi debatido em sala de aula. Discute-se, por exemplo, de forma constante, sobre a importância do uso racional dos recursos naturais, porém no dia a dia da escola é facilmente perceptível verificar alunos fazendo mau uso da água potável, provando que a teoria está ainda muito distante da prática.

Independentemente dos conflitos que possam existir na escola, o papel do professor, no entender de Perrenoud (2000), não pode se restringir apenas à postura em defesa de determinada causa, mas tentar conseguir a adesão dos alunos, ciente de que nem sempre essa atitude será suficiente, pois muitas vezes o aluno traz consigo sentimentos que foram transplantados pela família ou pela sociedade. De qualquer forma, conforme Perrenoud (2000), lutar contra toda forma de discriminação na escola vai muito mais além que preparar o aluno para o futuro, mas tornar o presente tolerável e fecundo.

A competência dos professores é tomar consciência lúcida dessa situação e assumir suas responsabilidades sem ultrapassar seu mandato. Pode-se desejar-lhes retidão, coragem, otimismo e mil outras qualidades. Sem esquecer que competências de análise, de descentralização, de comunicação, de negociação são também indispensáveis para navegar, dia após dia, nas contradições de nossos sistemas sociais. (PERRENOUD, 2000, p. 145).

Mesmo possuindo condições de discutir sobre os vários dilemas que cercam a realidade escolar, o professor deve desenvolver a competência de análise e respeito diante da posição alheia, favorecendo a abertura que leve ao diálogo marcado pela liberdade de pensamento.

Finalizando, todas essas competências discutidas até o momento presente só poderão ser implementadas de fato se o professor procurar desenvolvê-las continuamente, fazendo delas, ele próprio, a sua prática na formação dos alunos. “Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular.” (PERRENOUD, 2000, p. 155).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o século XX, verificou-se um impasse entre a educação que procurava oferecer uma formação geral ao aluno e outra que visava apenas à preparação para o mercado de trabalho. Ao preparar a mão de obra com o intuito de atender ao mercado, a escola acabou servindo aos interesses das classes dominantes que, aliadas aos governantes, procuraram desenvolver uma educação que pudesse atender aos interesses do capital. Se não bastassem as forças internas, interesses externos também influenciaram, de forma direta, a educação e a formação da mão de obra. Isso porque o Brasil sempre fez parte da periferia capitalista, exercendo a clara função de viabilizar a acumulação de capital pelos países desenvolvidos através da exploração de sua mão de obra.

No decorrer de todo o período colonial, a influência europeia foi marcante no Brasil, principalmente na educação, já que excluía grande parte da população do acesso ao conhecimento e procurava manter o indivíduo submisso à classe dirigente ao invés de prepará-lo para o mundo do trabalho. Essa relação, que vigorou durante todo o período colonial e que adentrou o republicano, teve de ser repensada a partir do momento em que a sociedade e a economia brasileira iniciaram um processo de modernização a partir do final do século XIX, passando a exigir uma educação mais comprometida com a modernização do país. A industrialização por substituição de importação, que se iniciou após 1930, fez aflorar o choque de diversos interesses entre os que pretendiam continuar se beneficiando com a economia agrária/exportadora e outros que almejavam modernizar o país e diminuir os laços de dependência, frutos de anos de exploração colonial. No campo educacional, ficou evidente o conflito de interesses envolvendo os liberais, que pretendiam desenvolver uma educação apoiada na Pedagogia Nova e a Igreja Católica, defensora de uma educação tradicional. Embora houvesse muitas discussões com relação à educação que o Brasil deveria ter, era inegável que todos estavam cientes de que o país passava por uma situação nova e que a preparação da mão de obra visando a atender às necessidades do setor industrial era inevitável.

Preparar a mão de obra significava adequá-la ao modelo de produção fordista/taylorista vigente no mundo até aproximadamente a primeira metade do século passado. Esse modelo, apoiado na produção em série e escala, exigia dos trabalhadores um desempenho fragmentado sustentado na repetição de procedimentos que levavam apenas ao saber fazer. Perante essa realidade, a burguesia industrial passou a exigir do poder governamental a criação de políticas públicas voltadas à educação profissional através de

cursos de formação profissional, visto que as escolas de ciclo normal não podiam dar conta dessa tarefa. Foi nesse contexto que o SENAI e o SENAC foram criados na década de 1940, oficializando uma política profissionalizante destinada aos filhos das classes menos favorecidas, acentuando a discriminação social por meio da educação.

Pôde-se, assim, constatar que, durante a primeira metade do século passado, o Brasil procurava desenvolver um parque industrial ancorado no capital nacional, porém buscava em outros países um modelo de educação que pudesse dar sustentação a esse desenvolvimento. Já a partir da segunda metade do século XX, o Brasil passou a sofrer forte influência do capital estrangeiro que foi atraído por políticas governamentais que pretendiam corrigir o atraso industrial brasileiro. Essa política foi implementada por Juscelino Kubitschek (1956-1961) que, através de seu plano de metas, intencionava alavancar o desenvolvimento industrial brasileiro incentivando a entrada de multinacionais, objetivando corrigir o atraso gerado pelo modelo de substituição de importação. Essas indústrias, que procuravam reduzir seus custos de produção e obter maiores lucros, fortaleceram ainda mais o modo de produção apoiado no taylorismo/fordismo, enquanto, em outros países, em especial no Japão, o modelo toyotista conquistava espaço já a partir da Segunda Guerra Mundial. Como não poderia deixar de ser, novamente a educação foi tratada como um importante pilar para o desenvolvimento industrial, sendo que o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante tornou-se frequente nos discursos de JK. Porém, no final de seu governo, como afirma Ghiraldelli Jr. (2000), apenas 3,5% dos alunos que ingressavam no ensino terminavam o curso médio. Diante do baixo número de alunos que conseguiam completar o ensino médio, as metas para a formação da mão de obra não foram alcançadas, pois para ingressar no ensino profissionalizante era necessária a conclusão do ensino médio.

O ano de 1960 começou com certa instabilidade no campo político, marcado pelo combate às ideias socialistas que ganhavam força na América Latina, particularmente no Brasil. Esse combate acabou resultando no golpe militar que retirou João Goulart do comando da presidência do país, dando início a um período de censura e repressão sobre a população contrária ao governo. Somado a isso, houve uma maior aproximação do governo brasileiro com os Estados Unidos, fortalecendo ainda mais a presença das multinacionais no Brasil e com elas a consolidação do modelo fordista de produção. Tal modelo empregado no Brasil, ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos, não gerou o crescimento e fortalecimento do mercado consumidor, pois a falta de liberdade durante o regime militar não permitiu a elevação da renda, gerando um modelo de desenvolvimento excludente e concentrador.

Na educação, o tecnicismo foi estimulado através dos acordos MEC e USAID, permitindo a vinda de técnicos norte-americanos, acarretando um maior enfraquecimento do caráter humanístico, ao passo que houve um incentivo à educação profissionalizante. O incentivo a esse tipo de educação foi influenciado pela teoria do capital humano, que atrelava desenvolvimento econômico à qualificação da mão de obra. Isso acabou gerando protestos por parte dos educadores, que consideravam essa aproximação uma submissão aos interesses dos Estados Unidos, já que sua intenção não era o de elevar a renda do trabalhador através da qualificação, mas sim otimizar o trabalho e dele obter maior lucro. Prova disso é que o incentivo à educação profissionalizante, destinada às classes menos favorecidas, não significou aumento da renda do trabalhador em virtude dos baixos salários e os escassos recursos aplicados nos cursos profissionalizantes que os impossibilitavam de acompanhar os avanços tecnológicos. Assim, enquanto a uma parcela numerosa de alunos era reservado um ensino técnico que não acompanhava o desenvolvimento tecnológico, para uma minoria procurava-se oferecer uma educação direcionada ao ensino superior.

No início da década de 1980 percebia-se o esgotamento do milagre econômico brasileiro e, com ele, o enfraquecimento dos governos militares e o surgimento de uma nova fase marcada pela luta em favor da redemocratização do Brasil. Já no cenário produtivo, as transformações também estavam aflorando através da substituição do modelo fordista pelo toyotismo. Esse modelo chegou tardiamente ao Brasil e passou a exigir da classe trabalhadora uma formação que levasse a uma qualificação polivalente e não apenas à especialização em uma determinada área do conhecimento. Com todas essas transformações, a política neoliberal empregada no Brasil a partir da década de 1990 passou a influenciar as ações governamentais com o intuito de permitir uma maior abertura econômica e a inserção do país no comércio internacional. O Estado tornou-se alvo de críticas pelos agentes econômicos nacionais e internacionais por não conseguir dar conta da preparação da mão de obra para enfrentar os desafios de um mercado em constante transformação e extremamente competitivo.

Em face dessa nova necessidade, métodos que haviam dado certo no meio empresarial passaram a ser empregados na educação como forma de torná-la mais eficiente. Essa visão reprodutivista imposta à educação deve ser analisada com ressalva, uma vez que a escola não pode ser considerada como uma linha de montagem e os alunos produtos a serem modelados. Por outro lado, não se pode negar ou descartar que o emprego de alguns métodos empresariais na gestão escolar pode contribuir substancialmente para que a educação alcance níveis de qualidade e eficiência exigidos pela sociedade atual. Traçar metas, buscar resultados

que vão além de um simples valor quantitativo, corrigir os problemas durante o processo e não apenas no seu término são exemplos de ações empregadas continuamente no processo produtivo e que passaram a ser defendidas pela corrente do pensamento pedagógico conhecido como Qualidade Total.

Reduzir a educação a uma visão meramente reprodutivista tira da escola sua verdadeira função, que é a de propiciar situações de aprendizagem que levem os alunos a tornarem-se sujeitos ativos na sociedade, agindo de forma responsável e crítica. Todavia, a escola não pode ignorar que a sociedade e a economia estão em constante transformação, e dar as costas a essa realidade é ignorar que sua pertinência esteja ligada também à função de preparar os alunos para a sociedade onde irão atuar, incluindo aí o mercado de trabalho. As críticas à educação que procura atender às necessidades do mercado não podem impedir que a escola prepare seus alunos visando a prepará-los para encararem as constantes transformações impostas pelos avanços tecnológicos que tornam certos conhecimentos obsoletos em um curto espaço de tempo. É justamente nesse impasse marcado pela preparação para o “mercado” de trabalho ou para o “mundo” do trabalho que a escola vive seu dilema.

Objetivando atender a essa dupla necessidade que se defende os princípios da Pedagogia das Competências como uma possibilidade de preparar pessoas capazes de se inserirem produtivamente na sociedade (mercado de trabalho), porém de forma crítica, solidária e comprometida eticamente com o meio e a sociedade (mercado do trabalho). Embora alguns autores, dentre eles Saviani, considerem que a Pedagogia das Competências busca apenas preparar o trabalhador para o mercado, não se pode desconsiderar que trabalhar as competências em sala de aula vão muito adiante disso, pois envolve, além do saber-fazer, típico do tecnicismo da década de 1970, também o saber-ser e o saber-saber, que possibilitam desenvolver no aluno a liberdade, autonomia e outras capacidades mais amplas que darão suporte para que possam agir de forma competente perante os problemas que a sociedade impõe.

Percebeu-se, assim, que desenvolver as competências é muito mais do que o simples repasse de informações ou o mero desenvolvimento de determinado campo intelectual. Inclui uma formação humana que envolve, além do conhecimento, comportamento, valores e atitudes. Explorar os conhecimentos de todas as ciências e trabalhar através de projetos, partindo de problemas que afetem diretamente a sociedade, dá ao conhecimento um sentido concreto e útil, permitindo que o aluno possa encontrar o prazer do saber e da descoberta, levando-o a aprender a apreender e reaprender constantemente.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na Universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. UNIVILLE: Joinville-SC, 2003.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras; LEAL NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos. Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula. In: VII SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE, **Anais...** Marília, UNESP, 2010.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; GAUDÊNCIO, Frigotto (Org.). **A cidadania negada**. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-48.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 4/9/2012**, Seção 1, p. 98. Comissão: Adeum Hilário Sauer (presidente), Francisco Aparecido Cordão (relator), José Fernandes de Lima, Mozart Neves Ramos. Disponível em: <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/USUARIO/Meus%20documentos/Downloads/Proposta\\_CORDAO\\_EPTNM%20sem%20destaque%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/USUARIO/Meus%20documentos/Downloads/Proposta_CORDAO_EPTNM%20sem%20destaque%20(1).pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissionalizante Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2014.

CARMO, Paulo Sérgio do. **A ideologia do trabalho**. 9. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, Ruy de Quadros. **Tecnologia e trabalho industrial**. Implicações sociais da automação microeletrônica na indústria automobilística. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CIAVATTA, Maria. Estudos comparados sobre formação profissional e técnica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo**. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 117-136.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. revisada. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Educação e Trabalho no Capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo**. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 25-53.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo**. A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 139-150.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Mária Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação). (Série saberes pedagógicos).

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**. Para além do socialismo. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1982.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. Relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1982.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da qualidade na escola: Princípios básicos**. São Paulo: J.C. Mezomo, 1994.

MORAES, Giovanni. **Elementos do sistema de gestão de SMSQRS**. Sistema de gestão integrada. 2. ed. São Paulo: Verde Editora, 2010.v. 2.

OLIVEIRA, Fábio Martins de; RODRIGUES, Luciene. **Capitalismo: da gênese à crise atual**. Montes Claros-MG: Ed. Unimontes, 1999.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Tradução: The Blackwell dictionary of Twentieth-Century social thought. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/cursos-gratuitos>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação**. A escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RAMOS, Gessica Priscila. De figurante da educação básica à coadjuvante na política educacional brasileira: o ensino médio nos últimos dez anos. In: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luis Enrique (Org.). **Política educacional brasileira**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012. p. 59-79.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. 15. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial**. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. São Paulo: Editora Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da educação no Brasil**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

RUÉ, Joan. **O que ensinar e por quê**. Elaboração e desenvolvimento de projetos de formação. São Paulo: Moderna, 2003.

SANCHES, Claudio Castro. **Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola: recuperação da escola – pensar o pensado**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005.

SANTOS, Jailson dos. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do**

**cidadão produtivo.** A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 187-199.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: História e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SEBRAE. **Referenciais para uma nova práxis educacional.** 2. ed. [S.l.]: FGV, 2001. 99 p. (Documentos).

SHMITZ, Egidio Francisco. **O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma Filosofia da Educação.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SILVA, Eurides Brito (Org.). **A educação básica pós-LDB.** São Paulo: Pioneira, 1998.

SOARES, José Rômulo. **O (neo) pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea.** 2007. 188 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOUZA, Nilson Araújo de. **Economia brasileira contemporânea. De Getúlio a Lula.** 2. ed. ampliada. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição 1985-1995.** 2. ed. Brasília-DF: Liber, 2008.

WOMACK, James P. et al. **A máquina que mudou o mundo.** Tradução de Ivo Korytowski. 16. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação.** A escola no Brasil. 1. ed. São Paulo: FTD, 1994.