

## **AS METAMORFOSES DO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Edilza Alves Damascena  
Dante Henrique Moura  
Ana Carolina Veras do Nascimento

### **RESUMO**

Este artigo trata da relação trabalho e educação e o objetivo do mesmo é o de compreender as articulações entre o mundo do trabalho e a educação profissional no contexto nacional, principalmente em relação às demandas do primeiro e suas repercussões na educação profissional brasileira ao longo do Século XX. O texto inclui resultados parciais de pesquisa de doutorado cujo amparo teórico é o do materialismo histórico-dialético. Inicialmente realizamos uma breve apresentação do trabalho, dividindo-o em mais duas seções. A primeira aborda o período de 1909 a 1964 da conjuntura da educação profissional nacional, assim como o padrão de produção taylorista/fordista. Em seguida, tratamos das mudanças nos regimes de acumulação, com ênfase no toyotismo a partir de meados da década de 1960 e suas demandas para a área educacional, principalmente para a profissional. Por último, apresentamos nossas considerações finais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho, Educação, Educação Profissional.

## **THE METAMORPHOSES OF THE WORLD OF WORK AND PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL**

### **ABSTRACT**

This paper deals with the relationship between work and education and its purpose is to understand the connections between the world of work and professional education in the national context, especially in relation to the demands of the former and its repercussions on Brazilian professional education throughout the 20th century. The text includes partial results of doctorate research whose theoretical support is that of historical-dialectical materialism. Initially we made a brief presentation of the paper, dividing it into two more sections. The former deals with the period from 1909 to 1964 of the national professional education conjuncture, as well as the Taylorism/Fordism production pattern. The latter, deals with changes in accumulation regimes, with emphasis on Toyotism from the mid of 1960s' onwards and their demands for the educational area, especially for the professional one. At last, we present our final considerations.

**KEYWORDS:** Word, Education, Professional Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Trabalho e educação, de acordo com Saviani (2007), constituem o ser humano em sua essência, pois é nas condições concretas da vida que o homem constrói a si mesmo. Para o autor, o agir sobre a natureza (o trabalho) se complexifica ao longo do tempo, sendo esse, também, um processo formativo que constitui o ser humano. Trata-se, dessa forma, de fundamentos históricos e ontológicos da relação entre trabalho e educação.

Tais destaques foram realizados para que possamos compreender melhor a vinculação entre nossos objetos de estudo: o mundo do trabalho e a educação profissional. Em virtude dos limites desta pesquisa não será possível fazer uma análise com a profundidade que a temática carece, todavia nos propomos a suscitar algumas reflexões acerca dessa relação.

Nesse sentido, faz-se necessário realizar alguns esclarecimentos: o primeiro deles é o de que optamos por uma delimitação histórica correspondente ao período de 1909 até o final do Século XX, já que, cientes da amplitude da temática, consideramos como marco inicial a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (Lei n. 7.566, de 1909), tendo essas escolas dado origem ao que hoje constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e como marco final o encerramento do mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 2002.<sup>1</sup> Esse período também corresponde a significativas mudanças no bojo do capitalismo que inclui processos de reestruturação produtiva, fatores que repercutem significativamente na relação entre trabalho e educação.

Um segundo esclarecimento diz respeito a qual educação profissional nos referimos, sendo esta a educação profissional ofertada no nível da educação básica e pública, ainda que algumas notas mais generalistas sejam realizadas.

Uma vez que já situamos nosso trabalho, convém destacar que o objetivo deste é o de compreender, no âmbito do capitalismo, as articulações entre o mundo do trabalho e a educação profissional no contexto nacional, principalmente em relação às demandas do primeiro e suas repercussões na educação profissional brasileira ao longo do Século XX.

Para tanto, dividimos o trabalho em três seções, além destas considerações introdutórias: a primeira trata das demandas da educação profissional brasileira nas primeiras décadas do Século XX e no âmbito do padrão de produção taylorista/fordista; em seguida, discutiremos as demandas do mundo produtivo a partir de sua crise entre as décadas de 1960 e 1970; e, por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

## 2 A SOCIEDADE CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO (DE 1909 A 1964)

Braverman (2011), afirma que o princípio inovador e fundamental do modo de produção capitalista em sua organização industrial é a divisão técnica do trabalho, sendo generalizada

---

<sup>1</sup>Entendemos que a conjuntura política, econômica e social a partir do primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva exige uma análise mais específica a ser desenvolvida em trabalhos posteriores.

apenas com esse modo de produção. O destaque que o autor faz é necessário para compreender os processos de parcelamento e fragmentação do trabalho por parte dos próprios trabalhadores vivenciados a partir desse marco. Ainda no campo das repercussões, é com a divisão do trabalho que uns passam a se ocupar apenas da execução desses processos, sem a compreensão da totalidade, e outros poucos a conhecer e coordenar esses procedimentos.

Para melhor compreender esse processo, é necessário destacar alguns aspectos do que se convencionou chamar de “taylorismo”, tendo em vista que, embora somente tenham sido publicados em 1911, segundo Harvey (2009), *Os Princípios da Administração Científica* de Taylor são de grande influência para a consolidação da gerência científica. Esse movimento teve início com o próprio Taylor no final do Século XIX e se traduz, de acordo com Braverman (2011), numa tentativa de transpor para as empresas capitalistas os métodos da ciência com o objetivo de promover o controle do trabalho. No entanto, o autor depõe que tal empreitada não correspondia aos feitos científicos, pois não investigava o trabalho de modo geral, mas apenas visava à adaptação deste aos interesses do capital. Ainda de acordo com Braverman (2011), a gerência científica preconizada por Taylor objetivava excluir as decisões dos trabalhadores em seu trabalho. “Seu ‘sistema’ era tão-somente um meio para que a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples à mais complexa” (BRAVERMAN, 2011, p. 86. Grifo do autor).

Os princípios de Taylor foram amplamente difundidos e utilizados já a partir das últimas décadas do Século XIX, mas repercutem até a contemporaneidade. Dada a sua importância, Braverman (2011) apresenta os três princípios que fundamentam o trabalho de Taylor: o primeiro trata da concentração de todo o conhecimento do processo produtivo, antes possuído pelos trabalhadores, nas mãos do administrador para transformá-lo em regras e leis; o segundo princípio é o do rompimento entre atividade intelectual e manual, ficando os primeiros ao encargo da gerência e os trabalhadores apenas com a execução; e, por último, “é a utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de produção” (BRAVERMAN, 2011, p. 108).

Assim, a gerência, o controle do trabalho, a separação entre os afazeres manuais e intelectuais vão se consolidando no mundo produtivo e outras perspectivas vão aproveitando e aperfeiçoando as ideias de Taylor. Nesse sentido, destaca-se Henry Ford, que em 1914, de acordo com Harvey (2009), instituiu o dia de trabalho a oito horas e no valor de cinco dólares, iniciando, ainda conforme o autor, o fordismo.

Para Antunes (2009), o taylorismo/fordismo foi uma expressão dominante no modo de produção, principalmente em relação a grande indústria, vigorando por quase todo o Século XX. Antunes (2009, p. 38), afirma que este “baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada”. Ainda conforme Antunes (2009), esse padrão de produção tem por base o trabalho parcelar e fragmentado, decomposição das atividades e repetição de procedimentos por parte dos operários.

É importante destacar que, de acordo com Harvey (2009, p.121),

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução de força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma psicologia, em síntese, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

Em suma, não basta explorar o trabalhador durante o seu tempo de trabalho, é preciso também fazer com que seu lazer, sua vida, seus pensamentos estejam coadunados com os interesses do capital, embora os mesmos não percebam tal situação. Para tanto, foi necessário contar com uma forte intervenção do Estado.

Para Antunes (2009, p. 40),

Pode-se dizer que junto com o processo de trabalho taylorista/fordista erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de 'compromisso' e de 'regulação' que, limitado a uma parcela dos países avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado (Grifos do autor).

Esse compromisso entre o capital, o trabalho organizado e o Estado consolidaram o taylorismo/fordismo como um padrão de produção predominante até o início da década de 1970, entretanto, conforme já anunciado por Antunes (2009), isso não ocorre de maneira homogênea em todos os países. No Brasil, por exemplo, tais processos não se dão nem da mesma forma e nem no mesmo período, inclusive sem conseguir alcançar um *status* de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*).

Para Kuenzer (2001), o modo de produção capitalista promove uma aparente ruptura no trabalho entre teoria e prática, consolidando uma divisão social e técnica. Dessa forma, a constituição do sistema educacional transpõe essa concepção por meio de sua dualidade estrutural.

Ainda conforme a autora:

Desde o momento em que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional (KUENZER, 2001, p. 12).

De acordo com a autora a iniciativa da criação das Escolas de Aprendizes Artífices<sup>2</sup> em 1909 não se dá em decorrência das demandas do mercado, pois o mesmo no contexto brasileiro do

---

<sup>2</sup>As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas pelo Decreto n. 7.566 em 23 de setembro de 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha e se constituíam em 19 escolas distribuídas pelos estados brasileiros. Essas escolas deram origem à atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

início do Século XX ocorre por meio de um desenvolvimento industrial desigual, cujos maiores destaques estavam localizados no centro e sul, mais especificamente em São Paulo. Assim, “mais do que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres [...]” (KUENZER, 2001, p. 13). Caracterizava-se, assim, um viés mais assistencialista que mercadológico.

Ainda de acordo com os estudos de Kuenzer (2001), uma maior preocupação com o atendimento das demandas do mercado de trabalho ocorre a partir da década de 1940 ao se instituir a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), de forma a fundar um ensino profissional voltado à indústria. Para tanto, as Escolas de Aprendizes Artífices são reestruturadas, mudando sua denominação para Escolas Industriais e Técnicas, podendo ofertar além dos cursos de aprendizagem e industriais básicos, cursos técnicos. Outra providência foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e posteriormente o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), constituindo um sistema de ensino custeado pelas empresas para o atendimento de suas próprias necessidades<sup>3</sup>.

Para Kuenzer (2009), as concepções da formação profissional no âmbito do padrão de produção taylorista/fordista nascem na perspectiva da qualificação profissional compreendida “[...] como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho” (KUENZER, 2009, p. 31).

Assim, no Brasil, se consolida uma estrutura educacional dual com ofertas educativas diferenciadas aos fragmentos de classes sociais. A título de exemplo, destacamos que é somente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 1961), que os cursos profissionalizantes são equiparados aos cursos propedêuticos em termos de possibilidade de continuidade de estudos em nível superior. Todavia, essa equivalência não anulou a dualidade, pois de acordo com Moura (2007), os currículos diferenciados possibilitaram que os cursos frequentados pelas elites continuassem privilegiando o que era exigido nos processos seletivos para acesso à Educação Superior enquanto que nos cursos profissionalizantes, tais conteúdos (das ciências, das letras e das artes) eram reduzidos em prol das demandas decorrentes do mundo do trabalho.

O que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a existência de articulação entre o mundo da “educação”, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em

---

<sup>3</sup>Atualmente este sistema é conhecido como “Sistema S”, constituído por diversas entidades vinculados ao sistema produtivo: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

cursos específicos, de formação profissional. Esta desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema produtivo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe. Em resumo, permanece a mesma situação existente no início do século, quando da criação dos cursos profissionais: educação para a burguesia e formação profissional para o povo (KUENZER, 2001, p. 15. Grifo da autora).

Todavia, mudanças políticas, econômicas e sociais tanto no âmbito nacional quanto internacional, já em meados da década de 1960, repercutem significativamente na relação entre trabalho e educação. É o que discutiremos no item a seguir.

### **3 TRABALHO E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA (1964 A 2002)**

Com o golpe civil militar de 1964 o Brasil passa por um período de ditadura que para se manter, além do próprio poder militar, difundia um ideário de desenvolvimento econômico, que por sua vez requeria alterações em diversas áreas, dentre as quais a educação.

Nesse período estava em destaque a Teoria do Capital Humano formulada por Schultz (1973) que, de maneira geral, preconiza que o investimento do próprio indivíduo em si mesmo (em sua educação, por exemplo) promove benefícios tanto individuais quanto coletivos. Essa teoria foi amplamente divulgada e defendida, contribuindo para o entendimento de que a educação é um investimento no ser humano e, como tal, pode melhorar sua condição de vida.

De acordo com Kuenzer (2001), nesse momento histórico, amparados por essa teoria e diante das perspectivas do governo militar cuja pretensão era a de acelerar o crescimento econômico ao mesmo tempo em que tinha a expectativa de barrar a mobilização política, afirmava-se que o sistema educacional era inadequado, principalmente considerando as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação é apontada para assumir parte da responsabilidade pelo atraso econômico e pela crise vivenciada no país, considerando que seus cursos apresentavam um viés mais acadêmico e não correspondiam às necessidades do mercado de trabalho.

Como resposta às mudanças consideradas como fundamentais nesse âmbito, em 1971 foi sancionada a Lei n. 5.692<sup>4</sup> que reformou o Ensino de 1º e 2º Graus no país e que tornou obrigatório o ensino do segundo grau profissionalizante em todas as escolas do Brasil. A concepção que subjaz a referida Lei, segundo Kuenzer (2001), refere-se à busca por uma racionalidade voltada ao desenvolvimento individual e social em consonância com a Teoria do Capital Humano, ao mesmo tempo em que pretende estancar a busca pelo Ensino Superior, fornecendo ao Capital mão de obra qualificada.

No entanto, no plano do concreto, a dualidade estrutural não é superada, ocorrendo ainda seu aprofundamento. Conforme Kuenzer (2001, p. 16),

---

<sup>4</sup>Outra ação que merece nota foi a Reforma Universitária por meio da Lei n. 5.540, de 1968 que não abordaremos em virtude dos objetivos desse trabalho, mas que altera significativa o sistema de Ensino Superior brasileiro.

Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo, ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta.

Para além do Brasil, desde o final da década de 1960 vai se estabelecendo uma grave crise no bojo do capitalismo<sup>5</sup>, cujo resultado é um processo de reestruturação produtiva calcado na substituição do padrão de produção taylorista/fordista como modelo predominante, assim como o modo de regulação dos Estados, entre outros elementos.

Para Antunes (2009), a resposta do capital a sua crise estrutural ocorre em diversas frentes. No plano do processo produtivo, encontra no toyotismo/modelo japonês uma alternativa adequada de solução dos problemas enfrentados com o padrão anterior.

De acordo com Antunes (2009), os principais diferenciais do fordismo e que caracterizam o padrão de produção toyotista são: uma produção vinculada à demanda cuja base se dá pela variedade e heterogeneidade; trabalho em equipe, polivalente em que o trabalhador pode desempenhar várias funções e operar diferentes máquinas; princípio do *just in time* que reduz os estoques bem como melhora o tempo de produção; estrutura de produção horizontalizada; organização de círculos de controle de qualidade (CCQs) formado pelos próprios trabalhadores com vistas ao aumento do desempenho; entre outros.

Dessa forma, as mudanças não ocorrem somente no âmbito da inovação tecnológica, mas alterando as relações de trabalho profundamente a partir de demandas dos próprios trabalhadores. Embora estas não tenham se constituído em seus benefícios, ocorrendo apenas na perspectiva de maior exploração, pois não são esgotados unicamente o esforço físico, como também seu empenho intelectual.

Harvey (2009) denomina esse novo momento de “acumulação flexível” cuja característica em destaque, para o autor, é a oposição aos processos rígidos do fordismo. Conforme o mesmo:

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2009, p. 140).

---

<sup>5</sup>A referida crise tem seu apogeu no ano de 1973 e, segundo Antunes (2009, p. 33), é denominada de crise do fordismo e do keynesianismo, pois tratou-se de uma “*crise estrutural do capital*” cujo destaque é dado ao decréscimo da taxa de lucro e, portanto, ao sistema regulador que amparava tal modelo. Uma análise mais detalhada dessa crise é encontrada em: ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

Essa nova forma de organização exige também uma nova regulação. Se antes a intervenção estatal era muito forte e isso supostamente prejudicou o mercado, a nova proposta precisaria de um Estado menos interventor, em que o mercado tivesse mais liberdade de ação. Assim, o neoliberalismo ganha espaço e conquista governos.

Para Harvey (2014), a teoria neoliberal defende o favorecimento dos direitos individuais relativos à propriedade privada, a autorregulação e o livre comércio. Nas palavras do autor, “trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal disso são obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado” (HARVEY, 2014, p. 75).

Todavia, para que tal engrenagem funcione, é preciso que a massa populacional faça a adesão a tais mudanças, dado que, como já sabemos, esses processos não se dão de maneira isolada, é preciso a articulação de diversos mecanismos. No plano ideológico, por exemplo, Antunes (2009, p. 50), relata que isso é realizado “[...] por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.”

Dessa maneira, vivenciamos um processo de reestruturação produtiva cujo modelo implantado na Toyota aliado a uma configuração de Estados neoliberais e pensamento pós-moderno ditam uma nova forma de pensar e sentir o mundo do trabalho, o que, conseqüentemente, tem repercussões para a relação entre trabalho e educação.

No Brasil, conforme já destacado em outros parágrafos, a tentativa de tornar o Ensino de 2º Grau profissionalizante para todos fracassa, sendo oficialmente reconhecido pela Lei n. 7.044, de 1982, que retoma os padrões anteriores. Convém frisar, que a década de 1980 foi, no âmbito nacional, um período muito conturbado, pois o país vivenciou um momento de grave crise econômica aliado à instabilidade política em virtude da transição do regime de ditadura militar para a abertura de processos democráticos.

É importante destacar, também, que, de acordo com Alves (2000), em razão das condições de desenvolvimento do capitalismo e da conjuntura nacional, o toyotismo somente se estabelece como padrão de produção de forma sistêmica em nosso país na década de 1990, principalmente pelas perspectivas neoliberais adotadas.

Tais mudanças se refletem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394) que, após processo controverso, é sancionada no final de 1996 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com Ramos (2004, p. 38-39),

Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”. Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB (Grifo da autora).



Nesse sentido, o preparo para a vida consistiria no desenvolvimento de “habilidades e competências”<sup>6</sup> individuais que, supostamente, tornavam os indivíduos aptos a se adaptarem aos novos tempos numa reedição da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), mas sem que dessa vez se almeje, também, objetivos mais coletivos<sup>7</sup>.

Em relação especificamente a Educação Profissional, a LDB apresenta como uma modalidade ofertada da educação básica à superior. No entanto, o Decreto n. 2.208, de 1997 não permite que seja integrada ao ensino médio, o que corrobora a concepção dual do nosso sistema de ensino.

Por fim, é ainda muito importante destacar que as últimas décadas do Século XX foram marcadas por grandes transformações, principalmente, em relação aos avanços tecnológicos o que, por sua vez, proporcionou uma aceleração das mudanças no mundo produtivo por meio das telecomunicações, dos sistemas de informações e de armazenamento de dados, entre outras inovações. Tais avanços compõem, no dizer de Castells (1999), uma economia informacional e global, o que constituiria, por consequência, uma sociedade informacional e global em que o conhecimento é a mola mestra.

Nessa conjuntura, propõe-se que as escolas também passem por revoluções estruturais, embora isso não signifique maior investimento. Exemplo disso é fornecido pelo Banco Mundial em um texto sobre a construção da sociedade do conhecimento e os desafios para a educação superior (BANCO MUNDIAL, 2003). O referido documento prega a diminuição dos gastos públicos; maior eficiência da gestão; maior investimento privado (mercantilização); maior preocupação com as demandas do mercado; assessorias externas; sistema de avaliação; marco regulatório favorável a tais modificações, entre outros postulados.

Embora o documento seja um receituário voltado à Educação Superior, consiste em um importante referencial das expectativas dos Organismos Internacionais (que definiram as políticas educacionais no final do milênio nos países em desenvolvimento, como o Brasil) no que diz respeito à educação.

#### **4 CONCLUSÃO**

O mundo do trabalho e a educação estão relacionados de forma direta. Inicialmente, conforme vimos, constituindo os processos históricos e ontológicos do ser humano. Todavia, é ao longo do Século XX que não apenas se dissociam. Nessa conjuntura, a educação passa a ser submetida ao mundo do trabalho conforme as suas mutações.

É senso comum, construído com grande contribuição da Teoria do Capital Humano, a compreensão de que a educação é responsável pela inserção e permanência dos indivíduos no

---

<sup>6</sup>Tais terminologias foram bastante difundidas na área educacional a partir da década de 1990, principalmente por meio dos documentos de organismos internacionais que orientavam e ainda orientam as políticas para a educação.

<sup>7</sup>A Teoria do Capital Humano, apesar da grande receptividade, também é objeto de muitas críticas. Para aprofundamento sugerimos: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

mercado de trabalho e que, por essa razão deve estar sempre atrelada as suas respectivas demandas. No entanto, ao longo do texto destacamos que não são apenas as exigências diretamente vinculadas ao fazer do trabalhador que são fomentadas pelas instituições escolares, mas a postura, a concepção e a forma de viver mais condizente com os interesses do capital. Além disso, a articulação com as demandas do mundo produtivo tem se constituído apenas no âmbito superficial, já que as mudanças são constantes e cada vez mais rápidas, ocorrendo mais no plano da subjetividade que da concreticidade. Convém ainda destacar que no atual estágio do desenvolvimento capitalista, não há espaço para todos, muito menos em postos de trabalho que oportunizem condições dignas de sobrevivência.

Tal relato também se aplica à modalidade de educação profissional. Porém, no que diz respeito especificamente a esta, podemos acrescentar que, no Brasil, tem sido relegada a uma espécie de educação de “segunda categoria” ao objetivar o preparo para o trabalho ainda durante a educação básica, o que não é desejável para a maioria da população tendo em vista a valorização do academicismo.

Dessa maneira, defendemos que a escola, inclusive a que oferta educação profissional, se constitua em espaço de acesso democrático ao saber sistematizado e construído pelo homem, consciente de que o saber sobre o trabalho é um direito; que possa desvelar a realidade e suas contradições; e que, dessa forma, contribua para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho não alienados de sua própria natureza e comprometidos com uma sociedade justa.

## 5 REFERÊNCIAS

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

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

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafios para la educación terciaria. Washington, DC: BM, 2003. Disponível em <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2019.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em 11 jul. 2019.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília,

DF, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. Presidência. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 6º e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. Presidência. **Decreto –Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ, 1942. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm)>. Acesso em 11 jul. 2019.

BRASIL. Presidência. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 11. jul. 2019.

BRASIL. Presidência. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista HOLOS**. Ano 23, v. 2, 2007, p. 4-30.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.