BRASIL E PORTUGAL

qual a formação do jovem trabalhador para o século XXI?

CÍLSON CÉSAR FAGIANI

Prefácio
Ricardo Antunes

NAVEGANDO

Cílson César Fagiani

BRASIL E PORTUGAL: QUAL A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR NO SÉCULO XXI?

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018

Navegando Publicações

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial
Afrânio Mendes Catani – USP
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Cílson César Fagiani – Uniube
Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFscar
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Sguissardi – Unimep

Copyright © by autores, 2018.

B7364 – Fagiani, Cílson César. Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI?. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN – 978-85-53111-17-6
DOI – 10.29388/978-85-53111-17-6-0

1. Educação 2. Brasil. 3. Portugal I. Cílson César Fagiani. II. Navegando Publicações. Título.

CDD: 378.013

Preparação: Lurdes Lucena
Arte/Capa: Carlos Lucena

Índice para catálogo sistemático
Educação – 370

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

FAPEMIG

CAPES

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Jarmir Antonio Fagiani, e à minha mãe, Paschoalina Giovanoni Fagiani, pela formação de meu caráter.

Às minhas filhas, Íria Maria Previtali Fagiani e Lara Maria Previtali Fagiani, uma explosão de viver bem e realização humana.

À minha esposa Fabiane Santana Previtali pelo carinho e constante apoio.

A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros.
Gaudêncio Frigotto, 1995.

Nós, socialistas, temos que fundar nossas próprias universidades e formar nossa gente e não mandá-las para que o capitalismo as forme e pretender depois criar socialismo com essa intelectualidade.
Pepe Mujica, 2013.

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção.
Hobsbawn, 1992.

SUMÁRIO

Apresentação *1*

I – *Raquel Varela* *3*

II – *Afrânio Mendes Catani* - Naturalizando a exclusão *5*

Prefácio – *Ricardo Antunes* *7*

I. Capitalismo, globalização e neoliberalismo: as implicações para a educação no Brasil e em Portugal *11*

Gênese e expansão do capitalismo: algumas considerações *11*

A globalização e o neoliberalismo *17*

A educação sob a influência do capital internacional. *24*

II. A educação escolar e a formação do jovem trabalhador no Brasil. *39*

Cultura escolar: desenvolvimento, implantação e consequências. *40*

Educação escolar no Brasil *48*

Educação profissional *56*

III. A educação escolar e a formação do jovem trabalhador em Portugal *69*

Organização e composição do sistema educacional em Portugal. *71*

O sistema educacional e a formação do jovem trabalhador em Portugal. *79*

A orientação precoce para a formação profissional. *97*

IV. Os desafios e as perspectivas de uma formação humanista para o jovem trabalhador *109*

Relação trabalho e educação *109*

A formação do jovem trabalhador. *116*

A dialética do movimento sócioeducacional. *123*

Considerações finais *129*

Referências *143*

Sobre o autor *159*

AGRADECIMENTOS

Este livro é uma adaptação da minha tese de doutorado desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e no Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A banca foi composta pelos professores(as) Robson Luiz de França, Ricardo Luiz Coltro Antunes, Maria Adélia da Costa, Carlos Alberto Lucena e Sérgio Paulo Morais. Gostaria de deixar registrado meus agradecimentos a todos esses professores(as) pelas análises e sugestões na minha pesquisa. Ao professor Robson Luiz de França pela amizade, pelo incentivo na realização deste trabalho, pelas orientações e principalmente pela credibilidade depositada na minha pessoa, à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que através de seu Programa de Pós-graduação (PPGED), proporcionou o contato com excelentes professores no oferecimento de disciplinas e na organização de eventos científicos com palestras, conferências e mesas redondas, o que deu origem a importantes e valiosas aprendizagens na realização deste trabalho, aos professores da pós-graduação pelo excelente trabalho no desenvolvimento das disciplinas e organização do próprio programa de pós-graduação, aos servidores da secretaria da pós-graduação em reconhecimento ao importante trabalho desempenhado na existência do programa, aos colegas da pós-graduação no Brasil e em Portugal pela saudável interação fora e na realização das disciplinas, participação de grupos de pesquisas e organização de eventos, à professora Raquel Varella que através do Instituto de História Contemporânea (IHC) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) na Universidade Nova de Lisboa (UNL) aceitou minha orientação em regime de estágio

doutoral pelo período de 12 meses na referida instituição, pela amizade, aprendizagem e experiência de vida proporcionada através da participação em cursos, manifestações e grupos de pesquisa e de militância na cidade de Lisboa, em Portugal, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq)/Bolsista CNPq, Brasil (150343/2017-5) pelo apoio financeiro.

Às minhas filhas Íria Maria e Lara Maria pela compreensão e carinho, e a minha esposa, Fabiane Santana Previtali, pela compreensão, colaboração, paciência e também muito carinho.

APRESENTAÇÃO

I

Cílson César Fagiani publica agora o livro BRASIL E PORTUGAL: QUAL A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR PARA SÉCULO XXI? que nos vai ajudar a compreender alguns dados fundamentais da formação e composição das classes trabalhadoras brasileira e portuguesa. Por um lado uma perspectiva comparativa entre os dois países, que permite compreender que parte das políticas de regulação da força de trabalho têm origem em centros internacionais de reflexão e plano neoliberais – naturalmente distintas na sua aplicação prática em cada país, sobretudo a partir de 1990 e da restruturação produtiva pós anos 80 do século XX; por outro qual o papel da formação profissional na configuração desta classe; finalmente quem são estes jovens trabalhadores, uma categoria tão referida pelas ciências sociais mas ao mesmo tempo tão desconhecida. Recomendo vivamente a leitura deste livro importante, rigoroso, sério para ajudar a preencher lacunas evidentes de conhecimento hoje.

Cílson César Fagiani é Doutor em Educação (PPGED/UFU, bolsa Fapemig – 2016). E fez o Doutorado Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, Portugal, que supervisionei, confirmando o seu evidente comprometimento com um trabalho sério. Tem uma formação interdisciplinar e ampla experiência de trabalho em muitos campos, que se reflectem na amplitude dialéctica de como aborda o tema do seu trabalho. Foi Técnico–administrativo em Assuntos Educacionais (UFU: 2006–2013); e tem experiência como coordenador pedagógico na educação básica e profissional e como professor nos ensinos: Fundamental, Médio, EJA e Superior. Tem experiência em laboratório de ensino e pesquisa. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU) junto a Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação (PPGED/UFU). É investigador associado no Instituto de História Contemporânea, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (IHC/FCSH/UNL), Portugal. É membro do Grupo de Pesquisa História Global do Trabalho e dos Conflitos Sociais (IHC/FCSH/UNL). Fez pós–doutorado na Universidade de São Paulo na Faculdade de Educação (Apoio CNPq) e é integrante do

corpo docente do Programa de Pós–graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Raquel Varela
Historiadora, professora universitária

II

NATURALIZANDO A EXCLUSÃO

> "Se você é neutro em situação de injustiça, você escolhe o lado do opressor"
>
> *Desmond Tutu*

Há mais de 50 anos o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930–2002), no artigo "A escola conservadora: as desigualdades diante da escola e a cultura" (1966), escrevia o seguinte:

> […] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Essa passagem do trabalho de Bourdieu me veio à mente logo que comecei a ler este maravilhoso livro de Cílson César Fagiani, *Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador?,* cujo mote central é o estudo do papel exercido pelo sistema de ensino, particularmente o ensino profissionalizante, no Brasil e em Portugal, em especial a partir da década de 1990.

Não vou me alongar muito, principalmente porque o prefácio de Ricardo Antunes já é bastante elucidativo. Apenas gostaria de realizar duas observações. A primeira pode ser feita a partir do texto citado de Bourdieu: passadas mais de cinco décadas, a escola continua a desfavorecer os mais desfavorecidos e a favorecer os mais favorecidos. Quando se atenta para o fato de que em Portugal e no Brasil a escola profissionalizante reserva aos jovens que a procuram uma qualificação exclusivamente *técnica* e em sintonia com as empresas, já se pode deduzir que se está diante de uma escola de classe (social). Ou seja, nas pala-

vras de Cílson, em suas "Considerações Finais", as políticas de valorização da formação profissional "estimulam (empurram) o jovem trabalhador em direção a esta formação em claro desestímulo a possibilidade de uma formação de nível superior, que quando ocorre se apresenta de baixa qualidade".

A outra observação destaca o que o autor vai chamar de "o grande desafio do começo do século XXI para a classe trabalhadora", qual seja, o de se "construir uma sociedade humana fundada no controle social da tecnologia, de forma que ela seja efetivamente criada e utilizada de forma a desenvolver todas as potencialidades humanas, dificultando a exploração e/ou submissão desta classe", acrescentando que, para um futuro bem próximo, deve–se construir e organizar "um espaço interativo e móvel da classe trabalhadora em um possível ciberespaço". Tal postura se encontra em oposição frontal àquela expressa por um líder patronal de destaque, pré–candidato a vice–presidente do país nas eleições de outubro de 2018, que afirma sem constrangimento que o trabalhador pode exercer suas funções com agilidade, com intervalo para o almoço de não mais do que 15 minutos, pois acabara de ver nos Estados Unidos da América, em recente visita a várias empresas, operadores trabalhando com uma das mãos em suas máquinas enquanto na outra segurava o sanduíche que estava comendo.

O livro bem documentado de Cílson César Fagiani constitui–se em poderoso antídoto contra concepções desse quilate, que nos remetem à pré–Revolução Industrial. Particularmente, enalteço a feliz escolha de uma das epígrafes do trabalho, de autoria do ex–presidente uruguaio Pepe Mujica, que em 2013 já indicava, com lucidez cristalina, a rota a ser seguida:

> Nós, socialistas, temos que fundar nossas próprias universidades e formar gente e não mandá–las para que o capitalismo as forme e pretender depois criar socialismo com essa intelectualidade.

Afrânio Mendes Catani
São Paulo, Junho de 2018

PREFÁCIO

O livro que estamos prefaciando é o resultado bem sucedido de uma tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em intercâmbio acadêmico com o Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Seu objetivo central foi estudar, especialmente nas últimas décadas, o papel desempenhado pelo ensino em geral e o profissionalizante em particular, em dois países aparentemente tão diferentes, o Brasil e Portugal. Diferenças que em alguma medida se dissipam quando se reconhece que nosso jovem país é de extração *periférica* que, entretanto, já exercitou propensões *(sub)imperiais*, enquanto Portugal foi uma *metrópole* de perfil *periférica,* visto que se situa no elo mais débil dos países da Europa ocidental. Com o neoliberalismo, a hegemonia financeira e a chamada globalização, eles acabaram ganhando novos componentes comuns que parecem aproximá–los ainda mais.

Tendo ambos os países vivenciados a expansão de elementos do capitalismo taylorista e fordista, onde as atividades deveriam sempre se sujeitar às tarefas rotinizadoras, a educação e em especial a escola profissionalizante desenhadas nestes dois países visavam não mais do que uma qualificação estritamente *técnica*, dotada de uma *especialização* limitada às necessidades práticas das empresas próprias daquela modalidade de capitalismo. Concebeu–se uma qualificação que, por isso, era parcelar em suas atividades, fragmentada em suas tarefas e concebida segundo as exigências do padrão de acumulação capitalista existente no Brasil e em Portugal.

Desse modo, o horizonte educacional não foi outro senão o de adestrar a jovem classe trabalhadora de seus respectivos países para servir essencialmente como força de trabalho para o mundo produtivo. Tratava–se de incentivar uma educação pautada pelo que defini como *pragmática da especialização técnica e profissionalizante,* capaz de suprir as necessidades de *trabalho manual (homo faber)* demandada pelo mercado de trabalho, em oposição à *gerência científica* forjada nas escolas superiores de administração e nas engenharias de produção, detentora da concepção e do comando da produção (*homo sapiens*). Foi desse modo que se estruturou uma educação hierarquizada, inserida na divisão social do

trabalho que diferencia claramente as atividades intelectuais daquelas consideradas manuais.

O livro de Cílson C. Fagiani demostra, também, como as realidades moldadas pela predominância do neoliberalismo acabam por reconfigurar um ensino profissionalizante que se utiliza da "instituição escolar como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante", de "uma sociedade estagnada reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante". E acrescenta: é isso "que indica a baixa qualidade da educação universalizada e sua dualidade em ensino propedêutico e profissionalizante."

Para demonstrar as confluências (e algumas diferenças) entre as práticas do ensino profissionalizante no Brasil e em Portugal, o livro foi concebido desse modo: no capítulo I o autor discorre sobre algumas das principais tendências presentes no capitalismo, na globalização e no neoliberalismo, apresentando suas principais implicações para a educação no Brasil e em Portugal.

No capítulo II analisa o desenvolvimento da educação escolar em geral e, posteriormente, aquela que trata da formação do jovem trabalhador no Brasil, com ênfase na educação profissionalizante. Abrangendo especialmente os anos 1994 até 2002, o autor analisa a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996; a ampliação do ensino fundamental obrigatório, a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, a Reforma da Educação Profissional e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), além do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC) e dos programas de inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Demonstra que o sentido essencial é "utilitarista, preparando e orientando a grande maioria dos jovens da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, com a gravidade de ser um preparo prematuro, terminal e limitado. Prematuro devido à fase de desenvolvimento que se encontram os estudantes em seus anos iniciais de estudo, terminal porque, embora permita–se a continuidade dos estudos no ensino superior, a base cognitiva essencial para a continuidade dos estudos é prejudicada e limitada devido as próprias características do mercado de trabalho, que se apresenta dinâmico com mudanças rápidas vinculadas ao desenvolvimento e inserção de novas tecnologias."

No capítulo III, o mesmo percurso será realizado, tomando a realidade histórica de Portugal. Embora as realidades sejam bastante diferentes – vale lembrar que em 1974 Portugal vivenciou a importante Revolução de Abril – quando se toma como universo empírico o período já sob hegemonia neoliberal, o autor demonstra, depois de um rico conjunto de dados acerca do perfil dos que cursam as escolas, que aqueles "estudantes de origem sociocultural alta, detentores de maior capital econômico, social, cultural e valores materiais, são direcionados para áreas de maior prestígio sociocultural, tendo garantido seu acesso, e sucesso no processo. Portanto, os integrantes da sociedade não têm as mesmas oportunidades e a manutenção destas condições de ensino só servem para a manutenção da estratificação econômica e de classes da sociedade capitalista, pois serão os oriundos das famílias com formações em atividades economicamente mais rendosas, de poder aquisitivo mais elevado, que poderão frequentar as escolas que lhes darão melhores condições para desenvolver suas habilidades e poder ter acesso à formação em atividades mais rendosas e assim sucessivamente."

Na contrapartida, aqueles que são oriundos das classes trabalhadoras inserem–se nos espaços profissionalizantes, que são voltados para o atendimento das necessidades mais pragmáticas do mercado de trabalho, concebido, como sabemos, pela lógica da *razão estritamente instrumental.*

Posteriormente, no capítulo IV, o autor apresenta, como contrapondo, os desafios e as perspectivas de uma formação humanista para o jovem trabalhador. Cílson C. Fagiani parte do pressuposto de que é preciso reconfigurar as relações existentes entre trabalho e educação, se o objetivo for o de consolidar os "princípios formativos do processo de humanização." Contrariamente à "institucionalização da educação escolar no capitalismo" e seus "complexos sistemas de manipulação e dissimulação das formas de dominação da classe trabalhadora pela educação", o desafio é criar um real processo de formação humana para além da "mera instrumentalização do ser social no capitalismo."

Em suas considerações finais o autor oferece uma síntese demonstrando a presença hegemônica do capital financeiro, "através de instituições financeiras internacionais [que] disseminam políticas, definidas pelas mesmas, que não beneficiam os que delas precisam, mas exclusivamente o sistema capitalista enquanto modo de acumulação via exploração do sujeito social trabalhador." E os dados apresentados corroboram as hipóteses apresentadas.

Dentre estas instituições o autor menciona o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que, junto com os aportes financeiros oferecidos "exigem austeridade fiscal, o que significa menores investimentos nos serviços públicos, e até autorização para auditorar as contas do país. Aos credores, não importa o custo social ao país em questão para atingir as metas acordadas."

Tudo isso acaba por conformar uma tendência que mais aproxima do que diferencia as políticas educacionais implantadas no Brasil e em Portugal, tendência que se evidencia ainda mais quando se trata de impulsionar o ensino de viés profissionalizante. Se com a vigência do capitalismo de base taylorista e fordista o ensino em geral – e mais ainda o profissionalizante – primavam pela especialização, sob a vigência do toyotismo, da empresa flexível e da hegemonia financeira, o ensino profissionalizante está sendo cada vez mais baseado na "desespecialização multifuncional".

É por isso que o ensino (sobretudo o técnico) tem buscado adaptar seus currículos a um contexto no qual os trabalhadores/as devem ser mais flexíveis, "polivalentes", ao operarem equipamentos cada vez mais avançados, baseados nas tecnologias digitais e de informação. Isso porque a educação exigida atualmente pelo capital deve ser mais "flexível", "multifuncional", "polivalente", "on line", "digital". Da *pragmática da especialização* taylorista–fordista, estamos adentrando na *pragmática da liofilização e da flexibilização "multifuncional"* exigida pelas corporações em suas cadeias produtivas de valor, cada vez mais globalizadas.

A análise crítica das experiências recentes de educação no Brasil e Portugal, com ênfase na educação profissionalizante, bem como a ampla pesquisa empírica realizada por Cílson C. Fagiani, ajudam a compreender as causas de tantos descaminhos que foram cometidos. E essa reflexão crítica do passado recente é importante para que se tanto combater seus tantos descaminhos, como avançar substantivamente em uma *educação para além do capital*.

Ricardo Antunes

I

CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Aborda–se nesse capítulo a discussão sobre o processo de globalização do capital sob a égide do neoliberalismo e suas implicações na educação no Brasil e em Portugal, especialmente a partir da década de 1990. Guardadas as particularidades históricas, econômicas e sociais de Brasil e Portugal, bem como a posição de cada um em blocos econômicos diferentes, ambos tendem a uma aproximação na atualidade quanto às políticas neoliberais implementadas pelos seus respectivos governos vinculadas as exigências de ajuste fiscal promovidas pelos organismos financeiros internacionais como o FMI, BID e BM. Nesse quadro, o Estado deve ser reestruturado de forma a reduzir seu papel de mediador das relações entre capital e trabalho e proporcionar maiores espaços para a reprodução do capital.

GÊNESE E EXPANSÃO DO CAPITALISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O modo de produção capitalista é um sistema global, desde sua criação, no qual produtos e serviços necessários à vida são produzidos para troca lucrativa no mercado e para promover a acumulação e valorização do próprio capital. Para Mészáros (2002),

> […] o capital não é uma entidade material e menos ainda um mecanismo racional controlável dado que sua regra fundamental consiste em sua própria reprodução e sua contínua expansão. "É um modo de controle do metabolismo social" construído ao longo de um processo histórico que se torna um controle totalizante na medida em que todos os seres humanos devem se ajustar a ele com o risco de não sobreviverem (MÉSZÁROS, 2002, p. 67).

Para Wood (1999) apud Previtali et al (2012), o capitalismo é um sistema que se expande através do desenvolvimento das forças de produção e do aumento constante da produtividade do trabalho por meio da inovação técnica aplicada aos processos produtivos. Outro elemento que o caracteriza é que a maior parte do trabalho da sociedade é feito por trabalhadores que foram separados da propriedade dos meios de produção, sendo obrigados a vender a sua força de trabalho em troca de salário para ter acesso aos meios de vida.

Para Mascaro (2013), o capitalismo é um sistema econômico, político e social e ideológico fundado no valor, nas trocas de mercadorias e exige uma formação política que é o Estado.

> O Estado, tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificamente moderna, capitalista. Em modos de produção anteriores não há uma separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente. […] Somente com o aparecimento de uma instância estatal é possível a reprodução capitalista (MASCARO, 2013, p.17).

O Estado, portanto, serve aos interesses do capital na medida em que busca assegurar e promover a expansão deste e a reprodução do próprio modo de produção capitalista.

Para Mascaro (2013, p. 18), nas sociedades em que os meios de produção são apropriados por uma determinada classe social, o Estado acaba por ser apropriado também por esta classe, a fim de gerir seus interesses econômicos. "O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca de mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada".

Na sociedade capitalista, o Estado assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo interesses da classe burguesa. Destaca–se que essa função não é determinista e sem precedentes históricos. Pelo contrário, o Estado é formado a partir das relações sociais de produção, sendo elemento constituinte da sociedade na dinâmica das lutas de classe e por isso transforma–se na dinâmica dessa luta. De acordo com Mascaro (2013),

> Dada a primazia das relações de produção, o Estado nesse contexto corrobora por alimentar a dinâmica da valorização do va-

> lor, como também, a seu modo, as interações sociais dos capitalistas e dos trabalhadores, tudo isso num processo contraditório. As classes burguesas, cujas frações são variadas, podem até mesmo constatar em interesses imediatos. As lutas dos trabalhadores, engolfadas pela lógica da mercadoria, ao pleitearem aumentos salariais, chancelam a própria reprodução contínua do capitalismo. O Estado, majorando impostos ou mesmo ao conceder aumento dos direitos sociais, mantém a lógica do valor. […] Por isso a luta de classes revela a situação específica da política e da economia dentro da estrutura do capitalismo (MASCARO, 2013, p. 20).

Para Previtali, et al. (2012), é por necessidade que o sistema de capital se articula e se consolida como uma estrutura de mando, desenvolvendo–se uma correlação entre economia e política, cujas primeiras expressões vieram no século XVI dando origem ao Estado Moderno, que nos séculos seguintes foi sendo constituído e impulsionado pelas ideias liberais.

Para uma melhor compreensão da constituição do Estado Moderno se torna importante a leitura dos clássicos. Segundo Francisco Weffort os clássicos da política do mundo moderno, como homens de pensamento de uma grande época da política, cada um a seu tempo, acompanharam a formação do Estado moderno, desde Maquiavel no século XVI, Hobbes e Locke, ambos no século XVII, Montesquieu, Rousseau, Madison, Hamilton e Jay no século XVIII e Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill e Marx no século XIX.

> A reflexão sobre a gênese do Estado Moderno é, nos clássicos o caminho de uma ampla reflexão sobre a gênese da sociedade moderna. Mais do que uma imagem restrita sobre a ordem política eles nos oferecem cada qual ao seu modo, uma concepção sobre os indivíduos, a propriedade, a desigualdade, a religião, a moral, etc. (WEFFORT, 2011 p. 21).

Destaca–se também, na consolidação do Estado Moderno e das ideias liberais, a burguesia ascendente, a qual era partidária de tais ideais. Neste momento histórico tem enorme influência as ideias de John Locke, que viveu entre os anos de 1632 até 1704, alcançando as revoluções liberais da época moderna. Suas ideias na composição da teoria dos direitos naturais são peculiares, segundo Mello (2011),

> Em oposição à tradicional doutrina aristotélica, segundo a qual a sociedade precede o indivíduo, Locke afirma ser a existência do indivíduo anterior ao surgimento da sociedade e do Estado. Na sua concepção individualista, os homens viviam originalmente num estágio pré–social e pré–político, caracterizado pela mais perfeita liberdade e igualdade, denominado estado de natureza […] Neste estado pacífico os homens já eram dotados de razão e desfrutavam da propriedade que, numa primeira acepção genérica utilizada por Locke, designava simultaneamente a vida, a liberdade e os bens como direitos naturais do ser humano (MELLO, 2011, p. 68).

Ainda, segundo Norberto Bobbio (2000), encontra–se no livro Segundo Tratado sobre o Governo Civil elaborado por Locke, e publicado pela primeira vez em 1690, a primeira formulação de todas as ideias teóricas do Estado Liberal, podendo então ser conferido a John Locke o rótulo de "pai do liberalismo" (BOBBIO, 2000, p. 59).

Assim, ao longo dos séculos, a teoria política liberal clássica acompanhada da teoria econômica clássica tornaram–se pressupostos fundamentais de organização da sociedade capitalista até os anos 1930, quando começam tomar corpo as teorias sobre um Estado forte e mediador no cenário político–econômico. Isso não significa que eram as únicas formas de pensar e organizar a sociedade, mas sim que foram se tornando hegemônicas no movimento histórico das lutas sociais, até serem questionadas a partir do final dos anos 1920, quando começou a ser construído o Estado do Bem Estar Social ou também chamado Estado de Compromisso, sob o regime fordista de produção (PREVITALI, 2011).

Até a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, esses anos foram marcados pela prosperidade das economias mundiais, mas de forma a acentuar a desigualdade socioeconômica. A parcela mais rica da população aumentava sua riqueza em oposição ao empobrecimento da classe trabalhadora. Vale lembrar que nesse período houve um significativo crescimento tecnológico do processo produtivo através da introdução de novos modelos organizacionais e técnicos, com destaque para os princípios da Administração Científica de Taylor e a esteira rolante de Ford (PREVITALI, 2011). Essas inovações elevaram drasticamente a produtividade do trabalho no chão de fábrica sem a correlação salarial. Bihr (1998) destaca que nesse período, enquanto a produtividade do trabalho crescia a uma ordem de 6% ao ano nas economias capitalistas,

especialmente nos Estados Unidos, os salários mantiveram–se em níveis de meados do século XIX, qual seja, em torno de 2% ao ano.

> Esses anos loucos iriam desembocar, inevitavelmente no crash de 1929–1930, expressão direta no plano financeiro da crescente distorção entre as capacidades de produção acumuladas e a demanda solvente [...]. A crise dos anos 30 marca, então, os limites da onda de acumulação com característica dominante intensiva da década de 20. Esta, em última análise, foi bloqueada pela taxa de exploração demasiadamente elevada que a tornara possível: um crescimento de salários reais insuficiente para equilibrar a acumulação do capital possibilitada pelo crescimento abusivo dos lucros (BIHR, 1998, p. 41–42).

Os anos 1920–30 revelaram que a "Grande Depressão" na verdade demonstrou/evidenciou o colapso total e o impasse do sistema capitalista mundial, que por sua vez se mostrou incompetente para manter as forças produtivas como eram anteriormente à crise. Ainda vale salientar que nos anos 1930, a saída encontrada pelos capitalistas veio pela Guerra (indústria armamentista e de gêneros relacionados) e também através da destruição massificada das forças produtivas, ou seja, do achatamento salarial e das condições de trabalho como forma de contribuir para o acúmulo de capital.

É nesse contexto que as teorias sobre um Estado forte e mediador começam a aparecer no cenário político–econômico. De acordo com Bihr (1998), após a crise de 1929 e especialmente após a II Guerra Mundial, a classe burguesa se viu obrigada, para a manutenção do sistema capitalista, a renunciar ao liberalismo e aceitar as bases do compromisso fordista[1]. Ao mesmo tempo, a classe trabalhadora também renunciou à sua luta revolucionária pelo socialismo e aceitou discutir a dominação capitalista mediante a implementação de reformas sociais.

Para Harvey (1998), a teoria keynesiana do Estado representou uma ruptura com a teoria clássica até então porque apontava para a necessidade de uma intervenção e acompanhamento dos agentes econômicos. O Estado passou a intervir na economia, exercendo a função de regulador das relações entre capital e trabalho através do reconhecimen-

[1] Os pontos do compromisso podem ser resumidos na a aceitação do Estado como mediador das relações capital e trabalho, na equidade entre aumento da produtividade do trabalho e os aumentos salariais de forma a não permitir crises de subconsumo e na implementação de benefícios sociais pelo Estado. Consultar Harvey (1998), Bihr (1998) e Antunes (2000).

to dos sindicatos como representantes legítimos dos trabalhadores e inseriu uma série de reivindicações trabalhistas. As reivindicações da classe trabalhadora se tornam direitos e amplia–se o espaço da democracia nos países do eixo ocidental europeu e nos Estados Unidos. A título de exemplo, na Inglaterra, apenas após a II Guerra Mundial, sob o governo trabalhista no Estado, é que a escola torna–se pública e laica e a educação passa a ser política pública de governo.

Essa forma de acumulação do capital, o regime fordista[2] como foi denominado, começa a apresentar sinais de esgotamento já na década de 1960 e dá lugar a um novo regime de acumulação denominado por Harvey (1992) de acumulação flexível,

> A acumulação flexível, como vou chamá–la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. 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, sobre tudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas [...] (HARVEY, 1992, p. 140).

Para Antunes (2000) a denominada crise do fordismo e de sua estrutura de mando, o keynesianismo, foi a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo, relacionado à crise estrutural do capital, com destaque para a tendência decrescente da taxa de lucro e do valor de uso das mercadorias.

> Como resposta a sua própria crise, iniciou–se um processo de reorganização do capital e do seu sistema ideológico e politico de dominação, cujo contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2000, p. 31).

Com o declínio do compromisso fordista a partir do final dos anos 1970, a classe burguesa vem conquistando maiores espaços de atu-

[2] Denominação desenvolvida pela Escola de Regulação Francesa. Ver Harvey (1998).

ação para o capital, impondo–se na luta de classes contra o trabalho o que implica no retrocesso de conquistas sociais adquiridas ao longo de um processo histórico.

A GLOBALIZAÇÃO E O NEOLIBERALISMO

Deve–se considerar que a globalização[3] não leva o Estado–Nação ao declínio, mas recria as relações de poder e equilíbrio de forças entre a esfera pública e privada, na produção de mercadorias nacional e internacionalmente. A globalização é intrínseca ao capitalismo enquanto modo de produção. Tal fenômeno foi observado por Marx (2003), quando afirma que no capitalismo existe a necessidade de um mercado constantemente em expansão, o que impele a burguesia a invadir todo o globo e recriar os espaços de dominação.

> […]Necessita estabelecer–se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Por meio de sua exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas ou estão–se destruindo dia a dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida e morte para todas as nações civilizadas, por indústrias que não empregam matérias–primas autóctones, mas matérias–primas vindas das zonas mais remotas; indústrias cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pela produção nacional, encontramos novas necessidades que requerem para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento local e da autossuficiência das nações, desenvolvem–se, em todas as direções, um intercâmbio e uma interdependência universais. E isso tanto na produção material quanto na intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam–se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam–se cada vez mais impossíveis e das numerosas literaturas

[3] Alguns autores, com destaque para Chesnais (1998) denominam essa nova onda de expansão do capital a partir da década de 1980 de mundialização. Nesse trabalho optou–se por utilizar o conceito de globalização.

> nacionais e locais surge a literatura universal" (MARX, 2003, p. 28).

Assim, a globalização existente desde os primórdios do capitalismo, assume a partir do final dos anos 80[4] do século XX novas características, as quais aprofundam–se cada vez mais ao longo do século XXI. Para Ianni (2011),

> A globalização expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória (IANNI, 2011, p. 11).

A globalização envolve a transnacionalização dos mercados apoiada fortemente nas novas tecnologias de informação. Segundo Frigotto (2012, p. 41–42),

> [...] a ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição na realização (venda) das mercadorias que condensam trabalho social explorado (capital–mercadoria), sobre égide da força desigual do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e pela hegemonia do capital–financeiro (capital–dinheiro), que circula, como uma nuvem, de um polo a outro do planeta, facilitando pelas redes de informação, sob a tecnologia microeletrônica, em busca de valorização. Estima–se que circulem por dia no mundo mais de 3 trilhões de dólares, capazes de, de uma hora para outra, quebrar bancos e desabilitar economias nacionais.

Nessa perspectiva de análise, Previtali et al. (2012),consideram importante entender a globalização em termos de interdependência entre as Nações no âmbito da nova divisão internacional do trabalho, envolvendo novas formas de controle e coordenação entre as cadeias produtivas e entre estas e o Estado–Nação, pois, dessa forma, pode–se apreender o caráter essencialmente capitalista do modo de produção vigente e de seus elementos centrais, os quais envolvem a produção de

[4] O grande avanço deve–se a queda do muro de Berlim, ao fim do socialismo, a expansão do capitalismo e do neoliberalismo, após a Segunda Grande Guerra Mundial e com o avanço da Comunidade Comum Européia (STIGLITZ, 2007).

produtos e serviços para a troca lucrativa no mercado através da competição e da maximização dos lucros a partir da exploração do trabalho. Assim, os autores, analisam "o processo de globalização e expansão do capitalismo como elementos intrínsecos a uma dada forma de sociabilidade humana histórico–social" (PREVITALI et al., 2012, p. 183).

Cumpre ressaltar que o neoliberalismo acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas (MORAES, 2002). As teses liberalizantes, manifestas na centralidade do mercado como agente regulador e do declínio do Estado, demonstram uma crescente concentração de capital sob o poder de bancos privados e empresas transnacionais à custa do retrocesso de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

Para Coggiola (2012), com a globalização e o desenvolvimento da economia do rentista internacional, os Estados se endividaram tomando grandes somas emprestadas de instituições financeiras para pagar juros aos rentistas a taxas estabelecidas por outro braço do governo, os bancos centrais. O acúmulo de grandes dívidas públicas conferiu aos interesses financeiros e bancários o poder de direcionar a política social e econômica, processo originado na sobre acumulação de capital.

Dessa forma, explica o autor, passa a existir um excesso de capital que não consegue valorização nos moldes "tradicionais"[5], isto é, por meio da produção crescente de valores, com posterior venda/realização da mais–valia neles contida, em mercados também em expansão, sendo necessário encontrar outra esfera para que esse capital produzido em excesso conseguisse valorizar–se.

Essa outra esfera está sendo construída pelo capital, mediante a privatização dos chamados serviços públicos essenciais como a previdência social, a educação e a saúde no âmbito de uma ampla reforma do Estado que tem levado ao declínio, nos países onde se desenvolveu, do chamado Estado de Bem Estar Social ou Estado de Compromisso como o chama Bihr (1998).

Estudiosa dos processos de privatização e da emergência dos fundos de pensão privados, Granemann (2008, s/p) considera que,

> […] o fetiche da iniciativa privada aplicado ao Estado tem o 'mérito' de ocultar a essência dos processos que o Estado do capital deseja legitimar: ao tentar prender–nos à forma desviamo–nos do fundamental, do essencial. A forma é a fundação estatal,

[5] Grifos do autor

> o conteúdo é a privatização dos serviços sociais, das políticas sociais, dos direitos dos trabalhadores. As fundações estatais são formas atualizadas das parcerias público–privadas, das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), das Organizações Sociais (OS), das Fundações de Apoio e de numerosas outras tentativas que sempre tentam repetir o mesmo – privatizar – sob emblema diverso para que a resistência dos trabalhadores seja vencida (GRANEMANN, 2008).

O processo de globalização sob o neoliberalismo se torna expressivo especialmente a partir da década de 1990, quando é marcado por forte expansão dos meios informatizados, tanto nos sistemas produtivo, financeiro e de entretenimento. Tal expansão também resulta na facilidade do capital financeiro se deslocar por entre as fronteiras dos países e uma nova política internacional é elaborada e imposta pelo grande capital representado por poderosas organizações financeiras. O elemento novo é a informatização, não a expansão, pois segundo Ianni (2001),

> Desde que o capitalismo desenvolveu–se na Europa, apresentou sempre conotações internacionais, multinacionais, transnacionais e mundiais, desenvolvidas no interior da acumulação originária do mercantilismo, do colonialismo, do imperialismo, da dependência e da interdependência (IANNI, 2001, p. 14).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009) tem início já nos anos 1960 uma paulatina e crescente "vingança do capital"[6] contra os processos externos, os mecanismos políticos e econômicos de regulação de suas crises cíclicas, as políticas keynesianas associadas ao sistema fordistas construídas desde os anos 1930. Para os autores, essas políticas tiveram origem "nas contradições do sistema capitalista, na luta organizada dos trabalhadores em muitos países, constituindo–se como estratégia de enfrentamento do risco da expansão do bloco socialista" (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2009, p. 6).

Para Frigotto (2012, p. 42),

> Vinculada ao monopólio crescente de base científica e tecnológica, a globalização permite uma verdadeira "vingança" do capital contra o trabalho. De um lado, a nova base tecnológica, marcadamente flexível, permite um rápido deslocamento de investimentos produtivos de uma parte para outra do mundo (desterri-

[6] Grifos dos autores.

> torialização do capital) para buscar vantagens nas taxas de lucro e, de outro lado, aumenta exponencialmente a intensidade do capital morto e a consequente diminuição do capital vivo, força de trabalho. Com estas armas o capital vem desmobilizando e minguando a organização e o poder sindical que é forçado a negociar direitos conquistados por uma garantia mínima do emprego. Amplia–se, nesse contexto, a possibilidade de superexploração da força de trabalho.

Um modelo de sociedade econômica é imposto de maneira globalizada incluindo e excluindo mercados de forma desigual e seguindo os princípios históricos do capital de expressar e desenvolver a contradição entre a produção de valores de uso e sua realização como valores de troca. Segundo Antunes (2000, p. 33),

> Essa lógica destrutiva, ao reconfigurar e recompor a divisão internacional do sistema do capital, traz como resultado a desmontagem de regiões inteiras que estão, pouco a pouco, sendo eliminadas do cenário industrial e produtivo, derrotadas pela desigual concorrência mundial.

É importante destacar a ocorrência de dois acontecimentos marcantes no século XX, a Grande Depressão de 1930, que resultou em uma queda expressiva no comércio entre os países, queda de aproximadamente 68%, e a Segunda Guerra Mundial pela qual os países ficaram amplamente destruídos.

Esses acontecimentos levaram, em 1944, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em Bretton Woods, nos Estados Unidos da América, a criação de duas instituições internacionais denominadas Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial (BM), e Fundo Monetário Internacional (FMI) de cunho financeiro e com o objetivo de garantir o comércio entre os países, através de empréstimos e assessoria técnica à aqueles que precisassem. Tal relação seria então pautada por documentos assinados pelas partes, de comprometimento internacional, descrevendo metas a serem alcançadas e desta maneira, induzindo políticas econômicas em países de todo o planeta (IMF, 2015).

Outra instituição de ações semelhantes é o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estabelecido em 1959 com a parceria de 19 países da América Latina e os Estados Unidos da América. Hoje é

composto por 47 países membros distribuídos por todo o mundo (BID, 2015).

Chomsky (1993, p. 6–18), numa análise sobre os novos senhores da humanidade, mostra que se no início do capitalismo

> Os mercadores e manufatureiros eram os principais arquitetos da política de Estado, utilizando seu poder para levar desditas terríveis aos vastos reinos que subjugavam, em nossa época os senhores são, cada vez mais, as corporações supranacionais e as instituições financeiras que dominam a economia mundial incluindo o comércio internacional.

Dada a facilidade de deslocamento e expansão do capital financeiro, o capital busca força de trabalho em lugares que possibilitam cada vez maior precarização desta, em função de diferentes fatores tais como: menores salários, piores condições de trabalho, maior desregulamentação das leis trabalhistas e menor proteção social por parte do Estado. Tal expansão implica em uma divisão internacional do trabalho e peculiares relações econômicas entre os países. Para Previtali et al. (2012), passa haver maior interpenetração e interdependência das economias centrais, em conjunto com um maior grau de concorrência, resultando em um processo de especialização das empresas e uma divisão do trabalho que tende a se sobrepor sobre aquela baseada na troca entre matérias–primas e produtos industrializados, desenvolvendo uma divisão fundada na oposição entre os setores indústrias.

Na relação de forças entre os países são formados blocos de países sob as mesmas bases econômicas e sociais com objetivos de aumentar a força destes na concorrência internacional do capital, porém, reproduzindo dentro dos blocos a mesma relação de exploração globalizada, num movimento desigual e combinado de expansão do capital (ANTUNES, 2000).

Para Antunes (2000) o processo de reorganização do capital incorpora os países de industrialização intermediária como são exemplos os denominados "novos países industrializados" (ANTUNES, 2000, p. 32), dos quais se destacam os asiáticos, porém, numa posição de total subordinação e dependência.

Na formação dos blocos, a pretensa proteção a seus participantes, faz com que os países se submetam às regras que implicam em situações monetárias que os países menos industrializados, mais marginalizados, não possuem. Para alcançar tais exigências esses países se sub-

metem a empréstimos financeiros elevados e de consequências drásticas nas condições sociais internas de sua população.

As poderosas instituições internacionais financeiras credoras como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento emprestam o dinheiro, porém, junto com o contrato de empréstimo exigem austeridade fiscal e até autorização para auditar as contas do país. O que significa que após certo período são enviados auditores ao país para verificar as contas do governo e conferir o cumprimento das metas explicitadas nos contratos. Aos credores, não importa o custo social ao país em questão para atingir as metas acordadas.

De acordo com Lucena e França (2013), o plano Brady[7] consolidou a instauração do neoliberalismo na América Latina, pois condicionou aos países que a ele aderiram, a necessidade de reformas estruturais, liberalização de mercados nacionais e rediscussão do Estado nacional, estratégias essas alinhadas aos interesses da reprodução do capital em larga escala em nível internacional. Países latino–americanos como Chile, México, Argentina e Brasil aderiram ao plano, que incluía como diretriz fundamental a liberdade irrestrita ao capital e a liberalização do comércio exterior. Essas medidas visavam gerar novos espaços para acumulação do capital, num momento em que estava em mais uma de suas crises cíclicas.

É nesse contexto que a educação no Brasil em particular e no mundo em geral, como será exemplificado no caso de Portugal, passa por um processo de privatização e mercantilização, sob o argumento de superação da ineficácia, burocracia e corrupção do Estado, tendo como contraponto a eficiência, liberdade, criatividade, dinamismo e empreendedorismo da iniciativa privada (CABRITO e SILVA JR, 2012; RAIMANN, 2014).

[7] Programa elaborado no final da década de 1980, voltado à renegociação da dívida externa dos países devedores. Foi divulgado pelo Secretário do Tesouro dos Estados Unidos, Nicholas Frederick Brady, em março de 1989 e tinha como proposta o abatimento das dívidas externas contraídas por países devedores mediante a troca de títulos por bônus novos, denominados como Bradies. Consultar Lucena e França (2013).

A EDUCAÇÃO SOB A INFLUÊNCIA DO CAPITAL INTERNACIONAL.

Para Lucena (mimeo), em que pese as bases do neoliberalismo serem construídas ainda no governo Figueiredo (1979/1985), é sob o governo de Collor de Melo[8] que se torna um programa de governo sistematizado. Segundo o autor, o crescimento da dívida externa, bem como a concordância política com os princípios econômicos hegemônicos internacionais justificou à adesão ao neoliberalismo.

O Brasil apresenta um histórico de endividamento com bancos internacionais muito longo, ou seja, já iniciado em 1824, após a declaração de sua independência, quando tomou emprestado uma quantia de 3 milhões de libras esterlinas da Inglaterra. Conhecido como "empréstimo português"[9] teve como objetivo cobrir dívidas do período colonial, as quais se elevaram muito com a vinda da família real ao Brasil em 1808 e atingiu situação crítica quando esta partiu para Portugal em 1821, e que na prática nada mais era do que um pagamento à Portugal pelo reconhecimento da independência brasileira e também o reconhecimento da soberania brasileira por parte dos ingleses. No período imperial, entre os anos 1824 e 1888 foram contraídos ao todo 15 empréstimos, muitos com objetivos de sustentação financeira, ou seja, para pagar juros e dívidas anteriores (SILVA, 2009). Durante a República o cenário não mudou, entre negociações e novas contrações de empréstimos em 1934 a dívida brasileira batia a casa dos 237 milhões de libras esterlinas (HISTORIANET, 2015).

Nos anos 1930 as relações com os norte–americanos se tornaram estreitas ao ponto dos empréstimos começarem a ter como fonte os Estados Unidos da América em detrimento da Inglaterra. No período pós golpe militar, especificamente na segunda metade dos anos 1960, o cenário não muda, e não obstante as taxas da economia estarem elevadas e mesmo por isso, novos empréstimos são contraídos para sustentar o chamado "milagre econômico"[10] (HISTORIANET, 2015). A dívida externa (pública e privada) sofreu um aumento de 37,5% passando de 3,2 bilhões de dólares em 1964 para 4,4 bilhões de dólares no

[8]Collor de Melo governou o país entre março de1990 até dezembro de 1992, quando renunciou após ter sido condenado em processo de Impeachment.

[9] Grifos do autor.

[10] Grifos do autor.

final de 1969 e até 1975 apresentou um crescimento de 400% chegando aos valores de 21,2 bilhões de dólares (MOLLO apud PEDRAS, 2009).

As últimas operações financeiras de tomada de crédito entre o Brasil e o FMI ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o ministro Pedro Malan nos seguintes anos e respectivas quantias negociadas: 1998/20 bilhões de dólares, 1999/32 bilhões de dólares e 2002/30 bilhões de dólares (BRASIL247, 2015).

Segundo Chomsky apud Frigotto (2010) a expansão financeira do capital através dessas instituições financeiras internacionais, disseminam políticas, definidas pelas mesmas, que não beneficiam os que delas precisam, mas exclusivamente os "homens de negócio"[11].

> Os programas ditados pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial já ajudaram a dobrar a brecha entre os países ricos e pobres desde 1960. As transferências de recursos dos países pobres para os ricos chegaram a mais de US$ 400 bilhões entre 1982 e 1990, o equivalente, em valores atuais, a mais ou menos seis Planos Marshall "fornecidos pelo sul ao norte" (CHOMSKY apud FRIGOTTO, 2010, p. 92).

Para o Brasil, um importante documento de orientação de desenvolvimento socioeconômico regional, já que foi feito pensando na América Latina, teve origem em reunião realizada em Washington, em 1989, onde se sentavam na mesma mesa representantes de governos de países em desenvolvimento e desenvolvidos, ministros da Fazenda, representantes das instituições financeiras internacionais e presidentes de bancos centrais. Tal documento é denominado Consenso de Washington e descreve um modelo de reforma a ser aplicada pelos países já devedores e que precisem de mais empréstimos dos credores internacionais (SILVA, 2005).

Com diagnóstico que apontava para a vulnerabilidade apresentada pela situação dos países da América Latina trazia em um conjunto de medidas, chamadas de "as reformas de primeira geração"[12], amplamente neoliberais, dentre as quais destacam–se aqui algumas:

> – A disciplina fiscal, em que o Estado deveria cortar gastos e eliminar ou diminuir as suas dívidas, reduzindo custos e funcionários,

[11] Grifos do autor.

[12] Grifos do autor.

> – A reforma fiscal e tributária, em que o governo deveria reformular seus sistemas de arrecadação de impostos a fim de que as empresas pagassem menos tributos,
> – Privatização de empresas estatais, tanto em áreas comerciais quanto nas áreas de infraestrutura, para garantir o predomínio da iniciativa privada em todos os setores,
> – Abertura comercial e econômica dos países, diminuindo o protecionismo e proporcionando uma maior abertura das economias para o investimento estrangeiro e a desregulamentação progressiva do controle econômico e das leis trabalhistas. (KUCZYNSKI e WILLIAMSON apud SILVA, 2005)

O Brasil, embora não tenha aceitado de imediato tais medidas, aplicou–as de forma muito contundente na década de 1990. Merece destaque também, neste mesmo contexto, a relação do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

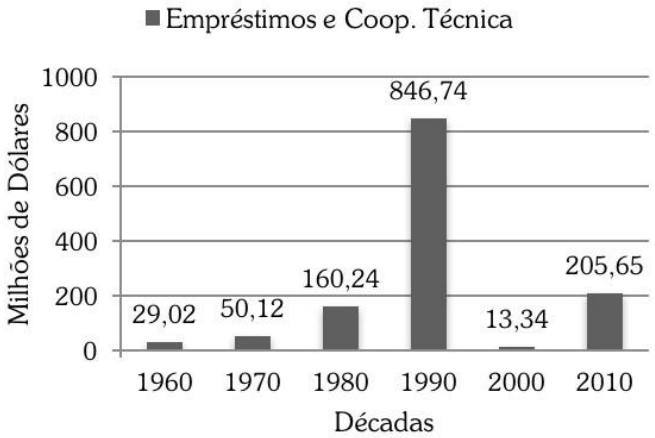
Em ação conjunta com o governo brasileiro, em seus três níveis, municipal, estadual e nacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento tem como estratégia o desenvolvimento, por meio do setor privado, dos diferentes setores econômicos e sociais, tais como os de desenvolvimento rural e urbano, saúde, educação, modernização do estado, transporte e comércio, entre outros. Em documento (BID, 2012) que traz as estratégias de ação do banco com o Brasil destacam–se como as prioritárias,

> A estratégia reflete as prioridades compartilhadas entre o Governo (PPA) e o Grupo BID (GCI–9) e estabelece um equilíbrio entre a definição de seis grandes objetivos estratégicos: (i) estimular a inclusão social e produtiva; (ii) melhorar as condições de infraestrutura no país; (iii) fomentar o desenvolvimento de cidades sustentáveis; (iv) aprimorar a capacidade institucional dos entes públicos; (v) incrementar a gestão sustentável de recursos naturais e as ações de mitigação e adaptação às mudanças climáticas; e (vi) promover o desenvolvimento por meio do setor privado. O Banco atuara com os três níveis de governo, com ênfase nos subnacionais (BID, 2012, p. 1).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento tem sido o principal credor internacional para o setor público do Brasil. Em dados do banco até 2012, os empréstimos em execução consistiam em 105 operações de crédito com um montante de 8.56 bilhões de dólares aprovados (BID, 2012).

Na Área da Educação, desde a fundação do banco em 1959, observa–se no gráfico 1 que a década de 1990 foi a que apresentou um maior volume de dinheiro nas relações de empréstimos e cooperação técnica entre o Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. (IDB, 2015)

Gráfico 1 – Volume de dinheiro envolvido em empréstimos e cooperação técnica para o Brasil tomados ao Banco Interamericano de Desenvolvimento na Área da Educação dentro das décadas desde 1959.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Banco Interamericano de Desenvolvimento (IDB, 2015).

Atrelando suporte econômico à adesão às suas recomendações de maior rigor em termos de gestão pública e contenção orçamental através de diversos tratados, essas instituições promovem a difusão e adoção dos ingredientes da chamada Nova Gestão do Estado (HOOD, 1995), ou ainda Estado Gestor ou Managerista (CARVALHO, 2006), fundadas na ideologia neoliberal.

Segundo Carvalho (2006, p. 38–39), os principais traços do novo modelo de gestão do Estado Managerista são os seguintes:

a) a ênfase no controle financeiro, em que se procura aumentar os ganhos de eficiência, traduzidos na noção de 'fazer mais com menos', e aumentar o valor do dinheiro, desenvolvendo–se, para tal, sistemas de informação mais elaborados de monitorização e de controle de custos;

b) a gestão pela hierarquia, sustentada numa forma de trabalhar de comando e controle direto e vertical, na definição de objetivos claros e na avaliação de desempenho, aspectos que correspondem ao aumento do poder da gestão de topo;

c) a orientação para uma cultura de auditoria, tanto financeira como profissional, com ênfase em métodos de avaliação de desempenho mais transparentes, baseados no 'benchmarking', e no estabelecimento de protocolos de desempenho profissional;

d) a valorização da responsabilidade do prestador perante o consumidor, acompanhada de uma crescente importância atribuída ao papel reservado aos prestadores do setor não público e da ênfase na orientação para o consumidor;

e) a desregulação do mercado de trabalho, acompanhada da erosão dos acordos coletivos e do crescimento de acordos individuais, baseados em contratos em curto prazo, e no aumento do turnover nas posições de topo;

f) os constrangimentos na autorregulação das profissões, que produzem alterações no poder profissional, com o deslocamento deste poder para a área da gestão e/ou o aumento de papéis de gestão desempenhados pelos profissionais;

g) o desenvolvimento de formas de gestão menos burocráticas e mais empreendedoras;

h) a instalação de novas formas de governo e gestão assentadas na marginalização dos representantes eleitos.

Com tais medidas observa–se a ênfase do controle do Estado sobre os profissionais, através de restrições ao seu poder, com base no aumento do controle sobre os orçamentos disponíveis e no aumento das prescrições centrais acerca dos processos de prestação de serviços, seguindo–se uma imposição da disciplina de mercado e cultura empreendedora.

Embora chame a atenção para as particularidades dos países membros da OCDE, Hood (1995) identifica a nova realidade da gestão pública em todos os países a partir de sete dimensões de mudanças, quais sejam:

1– Profissionalização da gestão nas organizações públicas
2– Medidas explícitas e quantificadas de desempenho
3– Ênfase no controle dos resultados
4– Desagregação das unidades
5– Tendência para aumentar a competição

6– Insistência em estilos e práticas de gestão privada
7– Ênfase em maior disciplina e parcimônia na utilização dos recursos

Portanto, o Estado não deixa de ser um agente regulador. O que muda é o foco da regulação que passa a ser a desregulamentação das relações entre trabalho e capital concomitantemente a abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital. Essas determinações fizeram emergir um período na história que entre outras consequências, tem se caracterizado pela destruição de direitos sociais duramente conquistados pelos trabalhadores, pelo enfraquecimento da luta coletiva e pelo agravamento das desigualdades sociais.

Portugal, país vulnerável e periférico no bloco econômico europeu recorreu também à ajuda destas instituições financeiras e teve suas condições sociais, econômicas e educacionais amplamente agravadas em particular pelo desmonte do Estado Social (VARELA, 2013).

Desta feita, Portugal aderiu ao Fundo Monetário Internacional em 1960 e tomou dinheiro emprestado por três vezes, em 1977, em 1983 e a terceira vez, bem mais recente, em 2011. Nesta última situação, Portugal, em condições ruins economicamente, pioradas depois da entrada na zona do euro[13], pediu dinheiro emprestado ao FMI, de aproximadamente 26 bilhões de euros, e também recorreu a Comissão Europeia e ao Banco Central Europeu onde obteve um empréstimo de até 52 bilhões de euros (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 2011; IMF, 2011).

Tais instituições formaram um conjunto de credores denominados de Troika, para a qual Portugal teria que se submeter às políticas determinadas no programa do empréstimo com supervisão periódica de resultados, feitas por visitas dos técnicos ao país em tempos determinados. Neste último empréstimo as supervisões estão previstas para ocorrer até 2021 (EXPRESSO, 2014).

Essa política baseada unicamente na recuperação econômica impõe sérios riscos às condições sociais e à diminuição da qualidade de vida de seus cidadãos já que estão amplamente constituídas e voltadas

[13]Amaral analisa três períodos distintos no processo de entrada na zona do euro por Portugal, um primeiro em que o impacto foi positivo, com crescimento econômico, o segundo de preparação para a moeda única o que gerou problemas de competitividade externa à política macroeconômica seguida e às transformações do comércio mundial e o terceiro, que se estende até os dias atuais, em que a economia portuguesa entrou em crise e o elevado nível de endividamento condiciona as possibilidades de crescimento futuro. Para maiores detalhes ver AMARAL, J. F. O Impacto Econômico da Integração de Portugal na Europa, 2006.

para privatizações, flexibilização das leis trabalhistas e diminuição dos gastos públicos, principalmente no que se refere aos recursos humanos, seja com programas de demissão voluntária, reorganização das funções causando sobrecarga de trabalho e até diminuição direta dos rendimentos e benefícios já adquiridos. Dessa maneira os setores da saúde e educação públicas são muito afetados e tem a qualidade drasticamente diminuída. Somando–se a estas situações temos a entrega de empresas de fornecimento estratégico de bens de sobrevivência à iniciativa privada, tais como as de fornecimento de energia, gás, água, transportes e telecomunicação. Como mostram as imagens 1, 2, 3, 4 e 5, os seguimentos organizados do setor público mostraram seus descontentamentos e protestaram em passeatas pelas ruas de Lisboa.

Do ponto de vista do FMI, Portugal está no caminho certo e deve aprofundar as reformas rumo às privatizações. De acordo com um comunicado oficial do órgão emitido na imprensa em 12 de Fevereiro de 2014 (FMI, 2014):

> É de louvar o empenhamento das autoridades portuguesas na execução do programa apoiado pelo FMI, não obstante os recentes contratempos jurídicos. As autoridades promulgaram um orçamento para 2014 que é coerente com os objetivos do programa e introduziram medidas para compensar a componente da reforma das pensões […] Será preciso resistir às pressões para o aumento da despesa pública e dar seguimento aos esforços para racionalizar a administração pública e reduzir a brecha entre as transferências sociais e as contribuições.

IMAGEM 1 – Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

A "resistência às pressões" referida no comunicado está direcionada à resistência do governo aos movimentos sociais e de sindicatos contra as reformas quer seja através de ações de inconstitucionalidade no plano jurídico, quer seja através de manifestações sociais e greves como mostram as imagens. Segundo o órgão da segurança pública representado pela Polícia de Segurança Pública (PSP) em 2012 ocorrem 579 manifestações em Lisboa (DIÁRIO DIGITAL, 2013).

IMAGEM 2 – Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

IMAGEM 3 – Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

IMAGEM 4 – Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

IMAGEM 5 – Manifestação convocada pela Confederação Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP) contra o Orçamento do Estado e políticas de austeridade implementadas pelo Governo português.

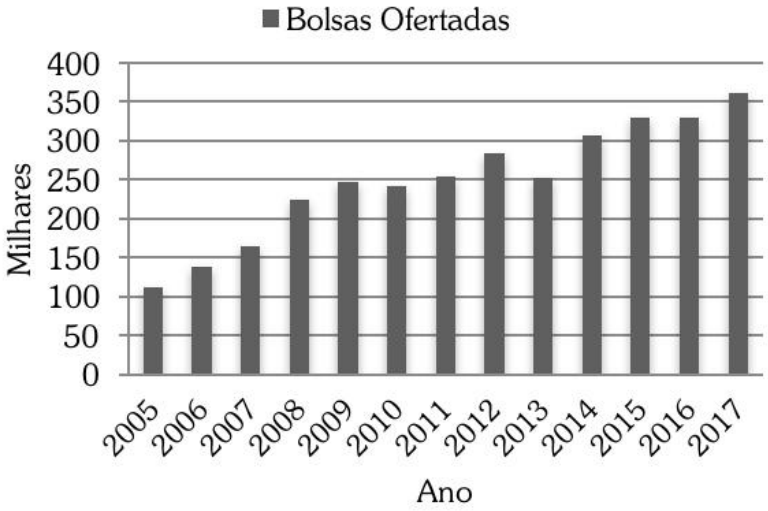
Fonte: Arquivo próprio (Novembro de 2013).

Na América Latina, em particular no Brasil, observam–se programas de governo que incentivam à iniciativa privada em atividades educacionais, no ensino superior com financiamentos dos custos dos

cursos particulares e com bolsas de estudo e na educação profissional com bolsas de estudo.

No caso do ensino superior, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado em 2005 (LEI nº 11.096), tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais. Até 2014 já atendeu aproximadamente 1,5 milhão de estudantes sendo 70% com bolsas integrais. No primeiro ano, em 2005, o programa ofertou 112.275 bolsas e em 2017 foram ofertadas 361.925, apresentando um aumento de 222% em uma crescente evolução durante o período (Gráfico 2).

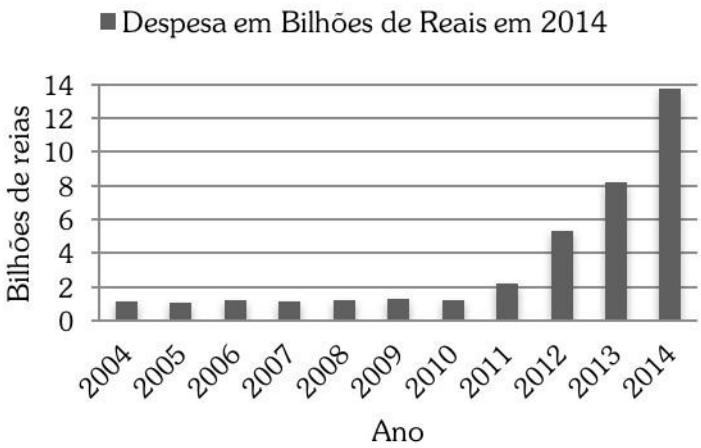
Gráfico 2 – Bolsas de estudos integrais e parciais ofertadas pelo Governo do Brasil no Programa Universidade para Todos desde a sua institucionalização.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Sistema PROUNI (2018).

Outro programa é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), institucionalizado em 2001 (LEI n. 10.260) para financiamento dos custos dos cursos superiores nas instituições particulares, que em 2014 se tornou o maior item de despesa em educação do governo federal, a exceção com gastos em pessoal, com 15% do total e uma quantia de 13.769 milhões de reais. Sua evolução no período de funcionamento, desde 2004, apresentou tímido crescimento até 2010 e uma explosão a partir de então, até 2014 (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Despesas do governo federal do Brasil com o programa Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) desde o início de seu funcionamento em 2004 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de MENDES (2015) com dados do Sistema Siga Brasil e IBGE, com deflator IPCA junho a julho de 2014.

Vale ressaltar que no primeiro semestre de 2015 os dois programas, PROUNI e FIES juntos, ocuparam 69% das vagas no ensino superior, ou seja, verba destinada as instituições particulares e 31% foram ocupadas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), este destinado as instituições públicas (G1, 2015).

Assim, não apenas no plano do discurso, mas também nas ações, os documentos da área dos credores enfatizam o papel da educação privada e, ao mesmo tempo, a necessidade de formação de trabalhadores flexíveis, adaptáveis as rápidas inovações tecnológicas, conferindo empregabilidade a estes e competitividade às empresas (IMF, 2011 e WBG, 2011).

Em documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a América Latina e o Caribe intitulado Estratégias Sobre a Política Social para Equidade e Produtividade (2011), que apresenta como prioridade a melhoria da qualidade da escola destaca–se,

> To maximize the impact of this Strategy the Bank will seek the participation of the private sector both through the IDB's internal windows as well as through the mobilization of external resources, including through private foundations and corporations.

> The Bank will also work closely with other donors and multilateral institutions to identify comparative advantages and avoid the duplication of efforts(IDB, 2011, p. 36)[14].

No Brasil, a proposta de empréstimo feita ao BID pelo governo municipal de Manaus/AM (2014), inclui no projeto objetivos de expansão e melhoria da qualidade do sistema de educação pública em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Tal proposta foi aprovada com as condições de alinhamento do projeto aos documentos do banco,

> Strategic alignment of the program. The program is aligned with the Bank's country strategy with Brazil (2012–2014) (document GN–2662–1), as part of the objective of fostering social inclusion in the priority sector of education, and is included in the 2014 Operational Program Report Update (document GN–2756–2). It will also contribute to the poverty reduction and equity enhancement lending priority of the IDB's Ninth General Capital Increase (GCI–9) (document AB–2764). It will contribute to the regional targets for the share of young people ages 15 to 19 who finish 9th grade and to the following outputs: (i) students benefiting from educational projects; and (ii) teachers trained. It is aligned with the Bank's Strategy for a Social Policy for Equity and Productivity (document GN–2588–4), linking improved educational quality and investment to effective early childhood development. According to the Education and Early Childhood Development Sector Framework Document (document GN–2708–2), it fits in with four priority dimensions for the Bank's intervention in education: (i) the high targets for student learning guide the provision and monitoring of educational service on all levels; (ii) new students join ready to learn; (iii) all students have access to effective teachers; and (iv) all schools have adequate resources and are able to use them for learning. (IDB, 2014, p. 5)[15]

---

[14] Tradução: Para maximizar o impacto desta estratégia, o Banco procurará a participação do setor privado ambos através da janela interna do BID assim como através da mobilização de recursos externos, incluindo fundações e corporações privadas. O Banco também trabalhará estreitamente com outros doadores e instituições multilaterais para identificar as vantagens comparativas e evitar a duplicação de esforços

[15] Tradução: Alinhamento estratégico do programa. O programa está alinhado com a estratégia de país do banco com o Brasil (2012–2014) (documento GN–2662–1), como parte do objetivo de promover a inclusão social no setor prioritário da educação, e está incluído na atualização de relatório operacional do programa de 2014 (documento GN–2756–2). Também contribuirá para a redução da pobreza e melhoria da

Nesta nova fase do modelo capitalista, na qual contemplam–se o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias no sistema produtivo, o que está ocorrendo de forma muito acelerada é a inovação no mundo do trabalho, com o surgimento de diferentes tipos de trabalho, que nem sempre tem a mercadoria concreta sendo produzida. Busca–se, como esperado, maior produtividade na competitividade sem freio para a acumulação do capital. Esta nova fase do capital se volta para os sistemas educacionais e de maneira também globalizada, como tentaremos demonstrar analisando as situações de Brasil e de Portugal, no arcabouço dos princípios originais do modelo capitalista, planeja e avança com este planejamento na mesma relação de dominantes e dominados na conjugação do trabalho e educação, com objetivo de garantir a força de trabalho demandada pelo momento atual e manter a estrutura de classes, agora globalizada. Segundo Sanfelice (2008, p. 79),

> A globalização, a mundialização e a transnacionalização – fenômeno econômico, político, social e cultural – trouxeram consigo a revolução tecnológica, a reestruturação do trabalho produtivo, a reorganização mundial da produção e do trabalho. O rol de perguntas que emergiram no campo da Educação passou a ser inusitado. Ante todos os novos componentes da capacidade histórica capitalista de ainda sobreviver, como se situa a Educação nessa "nova" ordem? Os estudos sobre as políticas educacionais induzidas pelas Agências, sobre os pressupostos teóricos da "nova pedagogia da hegemonia", sobre a formação para o trabalho – qual trabalho? – a formação dos educadores, os parâmetros curriculares, os temas transversais, os sistemas de avaliação, a educação a distância, a especialização versus a formação geral, o

---

equidade, prioridade do Nono Aumento Geral de Capital do BDI (GCI–9) (documento AB–2764). Contribuirá para as metas regionais na participação dos jovens de idades entre 15–19, que terminaram o 9º ano nas seguintes atividades: (i) os alunos beneficiam de projetos educativos; e (ii) professores treinados. Ele está alinhado com a estratégia do Banco para uma Política Social para Equidade e Produtividade (documento GN–2588–4), vinculando a melhoria da qualidade educacional e investimento para desenvolvimento eficaz na primeira infância. De acordo com o Documento de Desenvolvimento da Estrutura do Setor Educação Infantil (documento GN–2708–2), ele se encaixa em quatro dimensões de prioridade para a intervenção do banco na educação: (i) as metas principais para a aprendizagem do aluno orientando a prestação e monitoramento de serviço educativo em todos os níveis; (ii) novos alunos prontos para aprender; (iii) todos os alunos ter acesso a eficientes professores; e (iv) todas as escolas terem recursos adequados e prontos para serem utilizados no aprendizado.

> financiamento, os níveis de ensino e dezenas de outras possibilidades demonstram que os "novos tempos" pautam, com destaque, a Educação.

Portanto, a pertinência da discussão da relação entre o movimento de internacionalização do capital e a educação se mostra necessária tendo em vista o avanço do capital em direção a um elemento básico na formação do trabalhador que é o sistema educativo.

II

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR NO BRASIL.

Nesse capítulo é analisada a educação escolar e a formação do jovem trabalhador no Brasil. Em um primeiro momento se discute o desenvolvimento, implantação e consequências da cultura escolar dentro do modelo econômico capitalista e em seguida a organização da educação escolar no Brasil.

Destaca–se em nossas análises neste capítulo o período desde a década de 1990 até 2014.

Nos primeiros anos deste período tivemos o momento de afirmação do modelo neoliberal que teve início no governo Collor de Mello passando por Itamar Franco e culminando com o governo de Fernando Henrique Cardoso até 2002.

Após 2002 quando assume o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) com Luiz Inácio Lula da Silva e posteriormente Dilma Rousseff, tivemos um governo de natureza de implantação de políticas sociais amplamente estendidas com a inclusão dos mais pobres, aparente melhora da situação dos trabalhadores porém sem inviabilizar o beneficiamento do capital.

Nos anos 1994 até 2002, notadamente no Governo de Fernando Henrique Cardoso, que se iniciou com a política econômica do Plano Real e estancamento da galopante inflação brasileira, destaca–se uma série de acontecimentos de relevante importância para a educação brasileira, como: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a extensão do ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública e iniciando–se aos 6 (seis) anos, a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, a Reforma da Educação Profissional e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Mais recentemente tivemos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissio-

nal e Tecnológica (SISUTEC) e programas e projetos educacionais de inclusão de pessoas com necessidades especiais, dentre outras ações.

Com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) são expostos e discutidos a distribuição e a evolução das matrículas dos estudantes nas diferentes modalidades de ensino, público e privada.

CULTURA ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO, IMPLANTAÇÃO E CONSEQUÊNCIAS.

No Brasil, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alteram o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinam que a obrigatoriedade de frequência escolar passa a ser desde os 4 anos até os 17 anos de idade, ou seja, um período de 14 anos. Tempo suficiente para formar o trabalhador de forma cidadã ou alienada, dependendo da cultura[16] escolar em que este estiver inserido.

A utilização da instituição escolar como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante é o que indica a baixa qualidade da educação universalizada e sua dualidade em ensino propedêutico e profissionalizante. Soma–se a esse contexto, a existência de condições amplamente vantajosas nas escolas privadas de ensino básico que garantem àqueles que a frequentam o alcance às melhores escolas públicas de ensino superior.

Para que a educação cumpra um papel transformador, o que deveria ser buscado insistentemente e sem dissimulações seria a melhoria da qualidade do ensino básico público. Uma qualidade que necessariamente trabalha a qualificação humana, que segundo Frigotto (2010, p. 34) pode ser entendida como,

> […] o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico.

[16]Entende–se cultura de forma ampla, envolvendo toda a criação de valores, costumes resultantes das relações entre os Homens e destes com a Natureza por meio do trabalho. Ver Saviani (2007), Frigotto (2009) e Manacorda (2011).

Para Demo (2000) a educação pode ser um elemento fundamental para a cidadania, desde que fundada no saber pensar e que tenha qualidade, formal e política.

Para o autor, deve–se entender o conceito de qualidade como sendo dinâmico e que compreende dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à qualidade técnica, formal. Esta deve ser entendida como aquela que forma o estudante trabalhando todo o conhecimento até então produzido pelas ciências humanas, biológicas e exatas, integrando e possibilitando a sua ação na utilização e desenvolvimento de tais conhecimentos. O outro aspecto destacado pelo autor refere–se à qualidade política, compreendida como aquela que forma o estudante de maneira crítica, observando, relacionando, problematizando, participando, construindo e organizando alternativas às questões sociais prementes dentro da sociedade em que vive.

E aqui se destacam pontos de fundamental importância como o entendimento histórico do contexto cultural, social e econômico da sociedade moderna, capacidade de organização e articulação dentro desta sociedade e principalmente consciência crítica com relação a tudo que lhe é dado como certo e imutável e que tenta impor, de forma cultural, conformismos e aceitações na relação de domínio dentro desta sociedade.

Na discussão de cultura e civilização desenvolvida por Kuper (2002, p. 45 – 71), tem–se a citação de Elias destacando sua ideia de civilização em ação no processo de civilização na história europeia. Em seus estudos Elias retratou a clássica visão alemã do processo de civilização como exterior, costumeira e impondo regras formais sobre os atos expressivos ou instintivos, um processo que ele vincula à extensão do controle do Estado. Também encontra–se a citação de Freud que analisa a civilização, cultura humana, por todos os aspectos em que a vida humana se eleva acima do status animal e difere da vida das feras. Para o autor, a cultura transforma um simples Ser Humano em deus, poder conquistado com grande esforço e conclui que o processo de educação do Ser Humano é considerado puramente externo, imprimido pela força.

Em estudos de Keith Thomas, citado por Fonseca (2003), é possível perceber a íntima relação da educação formal com a história das mulheres e crianças na construção do conjunto de valores de uma cultura. Segundo ele, "os valores educacionais de um período histórico são muito instrutivos, já que não só revelam o tipo de pessoas que são

aí criadas, como também os próprios valores daquela cultura" (p. 53), deixando transparecer a vital relevância do estudo da educação para a compreensão da formação cultural de uma sociedade.

Em um contexto histórico, destaca–se o trabalho de Jean Hébrard, intitulado "A escolarização dos saberes elementares na época moderna", em que ele faz um estudo da história das disciplinas e começa interrogando a pertinência da inclusão dos saberes elementares tais como ler, escrever e contar, demonstrando ao longo do texto as intensas trocas estabelecidas entre a sociedade e a escola que foram configurando saberes sociais em saberes escolares e saberes escolares em saberes sociais nos séculos XVI, XVII e XVIII (VIDAL, 2005, p. 7).

Na análise sobre a evolução da cultura material escolar feita por Souza (2007), se entende cultura material escolar como um recorte do universo da cultura material especificado em um domínio próprio, isto é, o dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada incluindo as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, novas tecnologias de ensino e também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social ao longo dos tempos, tem–se que o desenvolvimento da instituição escolar em seu aspecto físico é cheio de intenções políticas, econômicas, homogeneizadoras, limitantes e controladoras.

Souza (2007) destaca que a preocupação com materiais para uso escolar remonta períodos anteriores, no século XVI em textos de Comenius, no século XVIII com a invenção da lousa, artefato de ensino mútuo, pelos lassalistas e principalmente a partir de meados do século XIX, no bojo do processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino e de desenvolvimento do capitalismo. Neste período a autora evidencia a construção de prédios escolares, surgimento de modernos mobiliários escolares e novos materiais de ensino em articulação com a moderna pedagogia, o processo de escolarização em massa e a expansão do mercado industrial. Exposições dos materiais escolares começaram a ser feitas redefinindo o papel da educação, que em conjunto com os métodos, programas e propostas de educação popular eram concebidos a partir de uma perspectiva educativa e de representação dos avanços educacionais atingidos por país.

Nestas exposições era encontrada toda indústria moderna dos países e também se inseria naquele contexto todos os âmbitos da vida

econômica, social e cultural dos países envolvidos transformando–se em verdadeiras celebrações da sociedade burguesa.

O aparecimento, o uso, a transformação e o desaparecimento dos objetos escolares expostos eram reveladores das práticas educacionais e suas mudanças (VIÑAO FRAGO apud SOUZA, 2007), pois traziam consigo concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional. Assim também com os seus significados que, além de instituírem um discurso e um poder, informam valores e concepções subjacentes à educação (ESCOLANO apud SOUZA, 2007).

Embora possa–se conceber o desenvolvimento da composição material da educação escolar com o objetivo de tornar a organização da escola de forma mais racional e o processo de ensino aprendizagem mais atrativo e eficiente, com aulas mais motivadas e atrativas, não podemos ser ingênuos em nossa análise e não perceber que os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional, constituindo um aspecto significativo da cultura escolar. Segundo Souza (2007, p. 180):

> Da articulação entre saberes, práticas e materiais escolares é que se concretiza o fazer pedagógico que está no cerne da compreensão do funcionamento interno da escola e de sua função no tempo e espaço sócio–histórico.

Ressalta–se também a inserção de novas tecnologias na materialidade escolar e seu significado quanto ao sentido educativo e a correlação com a evolução científica aplicada à produção industrial. A escola pode então ser ferramenta de condução/adaptação não de pessoas em sua constituição individual, mas de verdadeiras populações e o que mais interessa ao sistema manipular é a População Economicamente Ativa.

A População Economicamente Ativa, de acordo com os conceitos principais das notas metodológicas da pesquisa mensal de emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2013), compreende o potencial de mão de obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a população ocupada e a população desocupada.

A população ocupada é composta pelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho, mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias). Vale citar que a referência para o IBGE de ocupação se refere ao trabalho, que por sua vez sig-

nifica a "ocupação econômica remunerada em dinheiro, produtos ou outras formas não monetárias"[17] e são classificadas em:

A– Empregadas – aquelas pessoas que trabalham para um empregador ou mais, cumprindo uma jornada de trabalho, recebendo em contrapartida uma remuneração em dinheiro ou outra forma de pagamento (moradia, alimentação, vestuário, etc.).

B– Conta Própria – aquelas pessoas que exploram uma atividade econômica ou exercem uma profissão ou ofício, sem empregados.

C– Empregadores – aquelas pessoas que exploram uma atividade econômica ou exercem uma profissão ou ofício, com auxílio de um ou mais empregados.

D– Não Remunerados – aquelas pessoas que exercem uma ocupação econômica, sem remuneração, pelo menos 15 horas na semana, em ajuda a membro da unidade domiciliar em sua atividade econômica, ou em ajuda a instituições religiosas, beneficentes ou de cooperativismo, ou, ainda, como aprendiz ou estagiário[18].

A população desocupada[19] é composta pelas pessoas que não tinham trabalho, num determinado período de referência, mas estavam dispostas a trabalhar, e que, para isso, tomaram alguma providência efetiva (consultando pessoas, jornais, etc.).

De acordo com os resultados da Pesquisa Mensal de Emprego (IBGE, 2013), a População Economicamente Ativa de seis regiões metropolitanas, quais sejam, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, foi estimada, em maio de 2013, em 24,4 milhões de pessoas.

Como podemos observar na Tabela 1 a grande maioria desta população passou por um tempo de, no mínimo, 11 anos de escola em todas as regiões metropolitanas, apresentando no total das seis áreas 63,1 %. Seja lá o que for que tenha sido trabalhado durante todo este período, de melhor ou pior qualidade, 11 anos, quase o ensino fundamental e médio juntos, faltando apenas um ano para completar o médio, é tempo suficiente para constituir valores, formar opiniões e produzir ou induzir comportamentos e hábitos.

---

[17] http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm Acesso em 08 de Julho de 2013.

[18] Idem. Acesso em 08 de Julho de 2013.

[19] Idem. Acesso em 08 de Julho de 2013.

A cultura escolar tem influência direta na constituição social desta população. Segundo Julia (2001, p. 09) a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, em um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Viñao Frago (2000, p. 100) também define a cultura escolar como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas, são modos de pensar e de atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver–se tanto nas aulas como fora delas, no restante do recinto escolar e no mundo acadêmico, e integrar–se na vida cotidiana das mesmas. Ainda segundo Viñao Frago (2000) estes modos de fazer e pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados são assumidos sem questionamentos e interiorizados.

Tabela 1 – População economicamente ativa (%) com Diferentes Anos de Estudo, por região metropolitana, em maio de 2013.

Anos de estudo	Total das seis áreas	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Sem instrução e menos de 1 ano	1,3	2,1	1,1	1,7	1,5	1,2	0,7
1 a 3 anos	2,7	3,4	3,3	2,8	2,8	2,4	2,8
4 a 7 anos	15,9	17,5	14,6	18,0	14,7	15,3	19,1
8 a 10 anos	16,9	14,4	15,7	18,1	16,8	16,7	20,1
11 anos ou mais	63,1	62,2	65,2	59,4	64,1	64,3	57,2

FONTE: Elaborada a partir de IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2013.

Os espaços escolares se organizam sob aspectos de visibilidade e controle, assim como um grande peso de tendências fragmentadoras e diferenciadoras dos espaços compartilhados e de reuniões. O tempo escolar como um tempo formalmente prescrito e uniforme, analisado por Viñao Frago (2000, p. 105) sob três aspectos de influências recíprocas, quais sejam: o tempo teórico, a legalidade deste tempo e a realidade deste tempo nas escolas, sendo possível apenas desta maneira refletir as descontinuidades e rupturas, as inércias e persistências, a diversidade de práticas, os elementos determinantes destas diversidades e a tripla natureza da distribuição do trabalho escolar como meio disciplinador, mecanismo de organização e racionalidade curricular e instrumento de controle externo.

Ainda sobre a organização do tempo, sua contextualização nos permite concluir quanto sua racionalização, que traz em seu bojo a distribuição das disciplinas, dos conteúdos nas disciplinas e a seriação do ensino conjugado com a idade dos alunos, contribuindo para a organização do capitalismo industrial no fim do século XIX e começo do XX.

Como podemos observar na Tabela 2, a maior parte, 85,6%, da População Economicamente Ativa é homogeneamente distribuída entre as principais atividades propulsoras e mantedoras do sistema capitalista, ou seja, 16,0% se encontram na indústria e energia, 18,7% no comércio, 16,0% nas finanças, 17,1% na educação, saúde e administração pública e 17,8% nos transportes.

A importância de uma força de trabalho adequadamente preparada e controlada reflete diretamente nos custos da produção e consequentemente na obtenção do lucro. Em dias de fácil comunicação e inovações informacionais, esta tarefa, de preparação e controle do trabalhador, vai se desenvolvendo em uma dinâmica dialética que, ao mesmo tempo, beneficia e dificulta a reprodução do sistema capitalista, visto que este mesmo trabalhador também adquire habilidades de mobilização em maior número e em menor tempo, com maior quantidade de informação.

Tabela 2 – Distribuição da população ocupada, por região metropolitana, segundo os grupamentos de atividade em maio de 2013.

Grupamentos de atividade	Total seis Áreas	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
A	16,0	11,3	9,3	16,1	12,0	19,6	20,0
B	7,7	8,3	8,5	9,2	7,5	7,1	8,1
C	18,7	22,3	22,2	18,9	17,9	17,6	19,6
D	16,0	15,7	16,9	14,7	16,1	16,4	14,7
E	17,1	18,7	17,9	17,5	19,7	15,0	17,5
F	6,2	7,5	7,1	6,1	6,5	6,1	4,5
G	17,8	15,5	17,4	16,8	19,7	18,0	15,1

A – Indústria extrativa, de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água.
B – Construção.
C – Comércio, reparação de veículos automotores e de objetos pessoais e domésticos e comércio a varejo de combustíveis.
D – Serviços prestados a empresa, aluguéis, atividades imobiliárias e intermediação financeira.
E – Educação, saúde, serviços sociais, administração pública, defesa e seguridade social.
F – Serviços domésticos.
G – Outros serviços (alojamento, transporte, limpeza urbana e serviços pessoais).
FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego 2013.

Portanto, a cultura escolar pode ser influenciada pela implementação de novos hábitos através da composição material da educação escolar. Entendemos essa materialidade escolar feita através do planejamento da construção de prédios escolares, mobiliários escolares e materiais de ensino articulados a pedagogias intencionalmente planejadas. Toda essa materialização busca um processo de escolarização em massa para responder as necessidades da expansão do mercado produtivo capitalista.

Assim segundo os aspectos expostos reforça–se que a permanência de 11 anos na escola, com frequência obrigatória e até integral, manhã e tarde, da grande maioria da População Economicamente Ativa é tempo suficiente para constituir valores, formar opiniões e produzir ou induzir comportamentos e hábitos na formação dos trabalhadores.

Em Mészáros (2005, p. 25), educar não é mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida. Para esse

autor, "os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados".

Nessa perspectiva, as reformas educacionais adotadas a partir da década de 1990 explicitam o seu alinhamento aos interesses do capital privado internacional, ou seja, à lógica da acumulação, refletindo nos números de estudantes matriculados nas diferentes formas administrativas e tipos de educação, privilegiando a iniciativa privada e a formação específica para o trabalho.

O contexto apresentado expõe a utilização de toda a complexa composição do sistema de educação escolar como uma significante ferramenta estratégica de manutenção e reprodução das ordens capitalistas vigentes, estruturando e mantendo a distinção entre as classes sociais como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada, reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante, ou seja, o planejamento do complexo educacional é determinista e direciona a formação dos jovens trabalhadores.

É importante salientar que a caracterização da Educação Escolar no Brasil e uma detalhada mostra de onde se encontram matriculados os estudantes da população estudantil brasileira da Educação Básica, desde a pré–escola até o Ensino Médio, e da Educação Profissional Técnica de nível médio, hoje e sua evolução desde a década de 1990, são indicativos de onde se encontra e para onde está sendo encaminhado o jovem da classe trabalhadora e que tipo de formação esta tendo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Atualmente a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil é datada no dia 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9.394, 1996). Desde então esta lei vem sofrendo alterações com inclusões, revogações e regulamentações através de decretos e outras leis no estabelecimento da educação escolar, a qual é definida como sendo desenvolvida predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Já em suas primeiras linhas pode–se ler que a lei determina que "A educação escolar deverá vincular–se ao mundo do trabalho e à prática social" e:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

> finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB EI n. 9.394/96, Art. 21)

A educação escolar, da qual trata a LDB 9394/96 em seus diferentes sistemas de ensino, quais sejam: Municipal, Estadual e da União, é composta pela Educação Básica, com as modalidades de Educação Infantil, oferecida em creches para crianças de até 3 anos de idade e em pré–escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade, pelo Ensino Fundamental, com início aos 6 anos de idade e duração de 9 anos, ou seja, até os 15 anos de idade, e pelo Ensino Médio que constitui a etapa final do Ensino Básico com três anos de duração. Compondo ainda a educação escolar tem–se a Educação Superior, que pode também ser encontrada nos sistemas de ensino dos Municípios, Estados e da União organizada em cursos sequenciais por campo de saber, cursos de graduação, cursos de pós–graduação com mestrado, doutorado, especialização e aperfeiçoamento e cursos de extensão (Artigo 44 da LDB 9394/96). Há ainda a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e a Educação Profissional e Tecnológica.

A Educação de Jovens e Adultos é prevista e destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, sendo preferencialmente articulado com a Educação Profissional e limitado pela idade, o Ensino Fundamental somente para maiores de 15 anos e o Ensino Médio somente para os maiores de 18 anos.

A Educação Especial, dever constitucional do Estado com início na faixa etária de 0 a 6 anos de idade na Educação Infantil, é oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino e destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Educação Profissional e Tecnológica integra–se aos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação escolar nacional, pode ser desenvolvida articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

A Educação Profissional e Tecnológica abrange os seguintes cursos[20]:

– Curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, preferencialmente articulado com os cursos de educação de jovens e adultos objetivando a qualificação para o trabalho e o aumento do nível de escolaridade do trabalhador;

– Curso de educação profissional técnica de nível médio, o qual apresenta diferentes formas de implementação, ou seja, articulado com o ensino médio de maneira integrado oferecido somente ao estudante que concluiu o ensino fundamental, com matrícula única em mesma instituição, de maneira concomitante oferecido ao estudante que inicia ou já está cursando o ensino médio, com matrículas distintas em mesma instituição ou instituição distinta, e subsequente para quem já tenha concluído o ensino médio;

– Curso de graduação tecnológica de graduação e pós–graduação regulamentados pelos Municípios, Estados e União em seus respectivos sistemas de ensino em acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

A educação escolar pode ser privada ou pública em suas diversas modalidades de Educação infantil, Ensinos fundamental, médio e superior. No entanto, é gratuita nos estabelecimentos de ensino organizados e mantidos pelo Poder Público e é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, compreendendo as modalidades de ensinos pré–escolar, fundamental e médio.

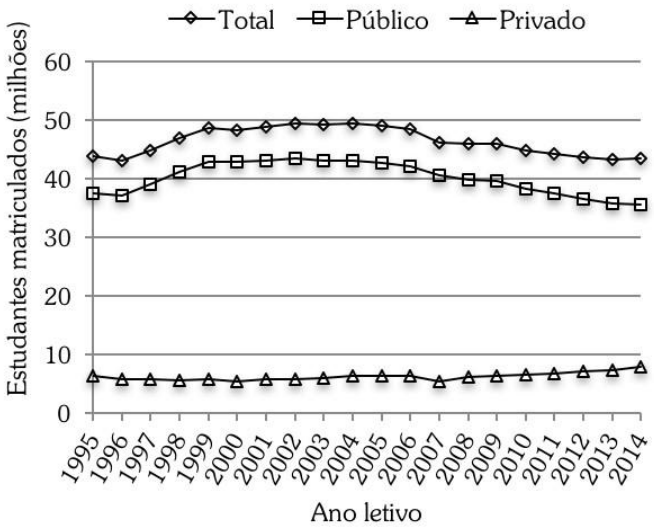
Aos municípios cabe a oferta da Educação Infantil em creches e pré–escolas e prioritariamente o Ensino Fundamental, podendo atuar em outros níveis de ensino somente após ter atendido integralmente os ensinos de sua área de competência. Aos estados cabe assegurar o Ensino Fundamental, definindo com os municípios formas de colaboração, oferecer o Ensino Superior e prioritariamente o Ensino Médio. A União coordena a política nacional de educação, elaborando em conjunto com os estados, municípios e o Distrito Federal o Plano Nacional de Educação e organiza, mantém e desenvolve os órgãos e instituições oficiais do sistema Federal de ensino, podendo oferecer as modalidades de

[20] Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008 incorpora o essencial do Decreto n. 5.154/2004 e altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica na Educação Básica.

ensino médio e técnico, assim como os ensinos superiores tecnológicos, licenciaturas e bacharelados.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a população estudantil brasileira da Educação Básica, desde a pré–escola até o Ensino Médio, e da Educação Profissional Técnica de nível médio, no ano letivo de 2014 foi de 43.588.749 estudantes, sendo a grande maioria dos estudantes matriculados na escola pública (Gráfico 4) (INEP, 2014).

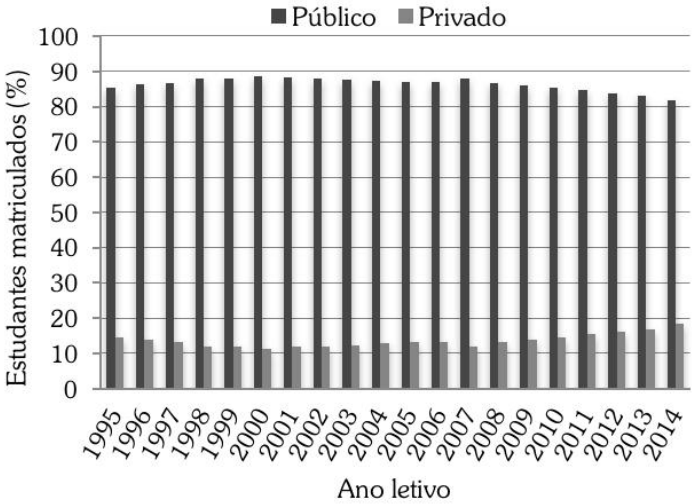
Gráfico 4 – Estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: FAGIANI, 2016.

Em 2014 os dados mostram que a porcentagem de estudantes das escolas públicas foi de 82% e dos estudantes das escolas privadas 18%. O gráfico 5 mostra a evolução da composição percentual do número de estudantes matriculados na escola pública e privada. Depois de uma queda da porcentagem dos estudantes da escola privada até o ano 2000, quando apresentou 11% do total, ocorre um aumento até os anos atuais, chegando a 18% em 2014, um aumento de mais de 50%. Já no ensino público observa–se uma oscilação na composição porcentual até o ano letivo de 2007, quando apresentou 88%, seguido por uma queda até o ano letivo de 2014 com 82% (FAGIANI, 2016).

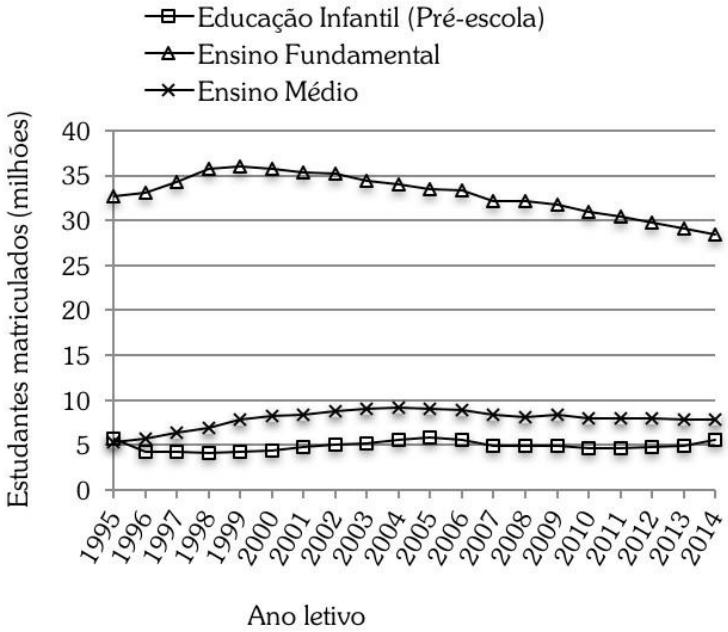
Gráfico 5 – Porcentagem dos estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: FAGIANI, 2016.

Seguindo a mesma metodologia e fonte dos dados da análise feita a cima, os dados da pré–escola, ensino fundamental e ensino médio da Educação Básica mostram uma evolução do número de estudantes matriculados semelhante quando observam–se os dados referentes ao total de estudantes do Brasil e os estudantes apenas do ensino público, ou seja, uma grande diminuição do número de estudantes do ensino fundamental a partir do ano letivo de 1999, um aumento do número de estudantes do ensino médio até o ano letivo de 2004 com pequena queda logo em seguida e uma pequena oscilação do número de estudantes da pré–escola (Gráficos 6 e 7)(INEP 1995 até 2014; FAGIANI, 2016).

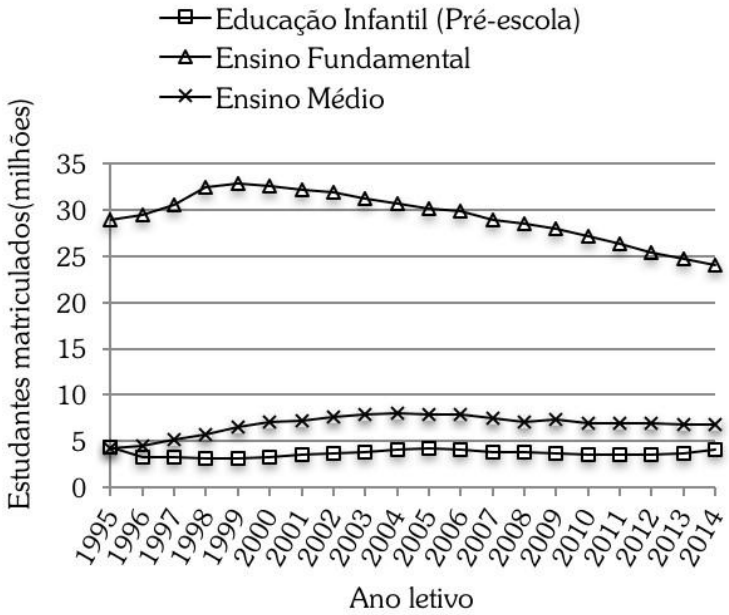
Gráfico 6 – Estudantes matriculados na pré–escola, ensino fundamental e ensino médio nas escolas públicas e privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: FAGIANI, 2016.

Na comparação com a evolução do número de estudantes matriculados na escola privada nas mesmas modalidades de educação e nível de ensino encontra–se comportamento diferente quanto ao número de estudantes do ensino fundamental que, ao contrário das escolas públicas, apresenta queda até o ano letivo de 2000 e depois forte elevação. No ensino médio o número de estudantes apresenta pequena queda até o ano letivo de 2007 e pequena elevação até o ano letivo de 2014 (Gráfico 8).

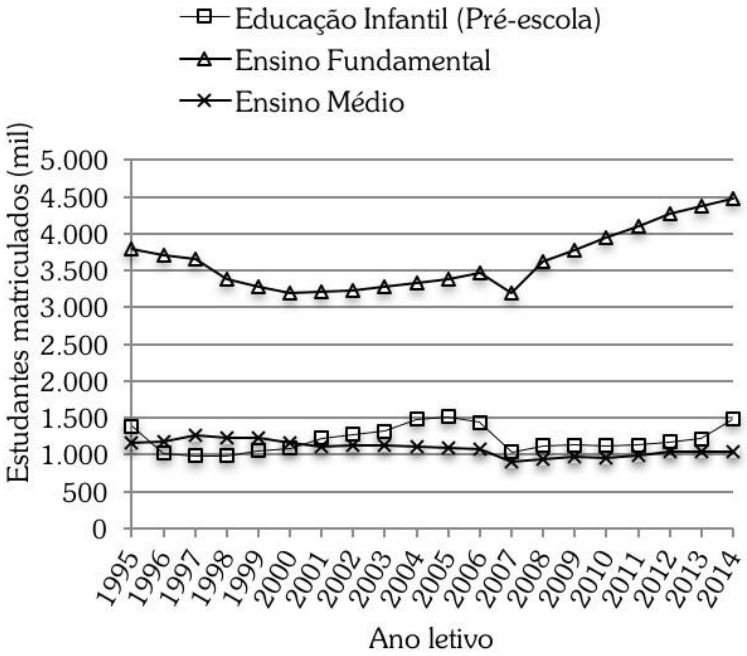
Gráfico 7 – Estudantes matriculados na pré–escola, ensino fundamental e ensino médio nas escolas públicas do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: FAGIANI, 2016.

Todas as evoluções analisadas em relação ao número de estudantes matriculados na Educação Infantil pré–escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas públicas e privadas têm por base a região geográfica brasileira total, que tendo como peculiar sua dimensão continental, poderia apresentar resultados diferentes quando analisados através de suas 5 grandes regiões, ou seja, Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. No entanto, o que se observa é um padrão de evolução regional que acompanha o padrão de evolução nacional, com maiores acentuações nas curvas observadas nas regiões Nordeste e Sudeste (FAGIANI, 2016).

Gráfico 8 – Estudantes matriculados na pré–escola, ensino fundamental e ensino médio nas escolas privadas do Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: FAGIANI, 2016.

Em todas as modalidades da Educação Básica, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio encontram–se que estas têm, de acordo com a Lei n. 9.394 de 1996, a finalidade de desenvolvimento integral dos estudantes em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, com formação básica do cidadão mediante a compreensão do ambiente social, do sistema político, dos valores em que se fundamenta a sociedade e o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LEI n. 9.394, 1996).

No entanto, o discurso que contempla a falta de atratividade do ensino propedêutico, a atratividade do ensino prático, a empregabilidade do jovem trabalhador, maior qualificação da força de trabalho jovem, resposta desta qualificação à demanda do mercado de trabalho e competitividade internacional é amplamente disseminado induzindo os estudantes especialmente os de mais baixa renda pertencentes à classe

trabalhadora, a optarem pela Educação Profissional em cursos técnicos no ensino médio com formação específica para o mercado de trabalho e, até, a possível continuação dos estudos na Educação Superior. No entanto, concretamente, como será visto em seguida, os jovens trabalhadores da Educação Profissional não dão continuidade aos estudos na Educação Superior.

Saes (2008) em uma análise mais ampla do sistema de educação público, destaca que este sistema, sendo amplamente predominante nos ensinos fundamental e médio, é responsável pela reprodução, no Brasil, de uma pirâmide educacional que reserva uma trajetória escolar curta à maioria social e uma trajetória escolar longa à minoria social que frequenta o ensino privado.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao longo da história da educação brasileira a modalidade profissionalizante de nível médio tem sido alvo das mais diferentes políticas e tem se caracterizado muito mais por um modelo de treinamento do que por uma educação técnica de caráter mais abrangente. Propagada de forma mais atraente, com ênfase na aprendizagem prática, aplicada e concreta na vida dos estudantes se apresenta na forma de curta duração prometendo, principalmente, colocação no mercado de trabalho. Desvaloriza o ensino propedêutico, teórico, de utilização indireta, e que é voltado para o preparo dos estudantes para cursos de nível superior.

A Reforma da Educação Profissional (REP) implementada durante a década de 1990 esteve assentada em um discurso que vincula a necessidade urgente de adequação dos diferentes países às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, tendo em vista o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho e a introdução de tecnologias modernas que se baseiam principalmente no desenvolvimento da microeletrônica. A grande inspiração para sua elaboração foram os documentos do Banco Mundial (BM), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e dos setores produtivos mundiais (LIMA FILHO, 2003).

Nessa perspectiva, o ensino profissional é considerado de modo utilitarista, sendo que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos devem ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado.

De acordo com Sampaio e França (2009) e França (2011), nas reformas educacionais nos anos 1990 fica evidente a ênfase para preparo de mão de obra adequada para atender as necessidades do mercado, acompanhando o momento e desenvolvimento econômico do país. Para os autores, nesse contexto a educação se apresenta como mecanismo de exclusão, considerando sua origem e trajetória marcada no Brasil por duas características, quais sejam: a) sempre foi uma educação destinada aos subalternos da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, e, b) ter–se constituído, historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino.

Esse quadro torna–se ainda mais perverso quando considera–se que uma imensa maioria foi e está excluída até mesmo desta estrutura dual, ou seja, grande parcela da população que nem a esta "educação de classe" teve acesso, faz com que nos certifiquemos do caráter classista e discriminatório da sociedade brasileira (SAMPAIO; FRANÇA, 2009: s/p).

Sampaio e França (2009) argumentam que em função do processo de mundialização, as elites nacionais assumiram a defesa de um modelo de formação profissional mais moderno e adequado ao novo momento econômico do Brasil. Neste, a questão da qualidade passou a ocupar lugar de destaque na defesa pública do valor da educação. Dessa maneira vários projetos foram implementados apresentando–se como reformas educacionais que por sua vez tiveram como ponto de partida a questão da empregabilidade. Assim, o Estado pôs em prática, por um lado, a qualificação, o treinamento e a formação profissional, financiados com recursos públicos e, por outro lado, pretendeu combater o analfabetismo e a exclusão.

As políticas públicas para o ensino profissional na última década têm–se caracterizado pelo aspecto irregular, fragmentário e compensatório (SAMPAIO; FRANÇA, 2009, FRANÇA, 2011). Segundo os autores, as políticas e diretrizes do MEC para a área, praticamente se restringem à sugestão e à oferta de materiais didáticos a quem se interessar por desenvolvê–la. Sampaio e França (2009) destacam que, apesar de o Estado financiar "de forma eventual, alguns projetos com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento), nas áreas de capacitação de recursos humanos, aquisição de material escolar e reprodução de material didático" (SAMPAIO; FRANÇA, 2009: s/p), evidenciam–se que essas ações são "ineficientes e inadequadas, tendo em vista a amplitude da carência educacional da população jovem e adulta do país, sina-

lizando, pois, a inexistência de uma política eficaz para o enfrentamento da questão" (SAMPAIO; FRANÇA, 2009: s/p). Concluindo, os autores ressaltam que o ensino profissional orienta–se pelo conceito de empregabilidade. Como consequência, tem havido um processo de individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável por buscar suas competências, a serem alcançadas, segundo o discurso governamental, com o desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão.

Para Sampaio e França (2009) a criação do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador) e do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) exemplifica um processo que se vem consolidando no país, desde o início dos anos 1990. Isto é, de atrelamento às proposições econômicas e políticas dos organismos internacionais, para os quais o problema da educação é tratado de forma minimalista, numa perspectiva pragmática e de alívio à pobreza. O PLANFOR foi publicado em 1995 lançando algumas bases para atingir a estabilidade econômica do Brasil, de forma que retomasse o desenvolvimento, a democracia e a equidade social. Essa sigla surgiu em 1996, como desafio de integrar a educação profissional à política social, incluindo financiamento do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), sob responsabilidade administrativa dos sindicatos.

Os autores destacam que o PLANFOR representa uma nova forma do Estado atuar no campo da qualificação e treinamento buscando elevar a produtividade do trabalho, incluindo a educação profissional na política pública de trabalho. O plano tem o objetivo de oferecer a educação profissional, enfatizando a demanda do mercado de trabalho, de forma que qualifique ou requalifique a capacidade e competência existentes nesta área, garantindo a formação de profissionais preparados para atuar de acordo com as mudanças e inovações tecnológicas.

Segundo Frigotto (1999), as iniciativas de cursos do PLANFOR são tão diversas que intervenções focalizadas se materializam por uma dispersão sem limites. Os cursos abarcam uma ampla gama de atividades, desde emissão de passagens, "fazer velas ou treinar os desempregados para oferecer serviços de catar piolho, cuidar de cachorros, catar minhocas" (FRIGOTTO, 1999: s/p).

Para o autor, o Decreto nº 2.208/97, revogado pelo Decreto nº 5.154/04, que regulamentava as diretrizes nacionais para a Educação Profissional representou uma regressão ao dualismo e exacerbação da fragmentação.

Esta rede de formação técnico–profissional se estruturava em três níveis, a saber:

a) O nível básico para a massa de trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolarização anterior, mas certamente igual ou inferior ao ensino fundamental, que tinha o objetivo de "qualificar, requalificar ou reprofissionalizar". Além disso, era um terreno aberto para quem queira disputar os recursos públicos do FAT (Fundo de Assistência do Trabalhador). Tratavam–se de cursos que não estavam sujeitos à regulamentação curricular;

b) O nível técnico, com uma organização curricular independente destinado a matriculados ou egressos do ensino médio. Aqui se situava a pressão e a direção para onde queria se encurralar o Sistema de Escolas Técnicas Federais. Tratava–se de "flexibilizar seus currículos" adaptando–os às "competências" demandadas pelo mercado. Implementar um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras da empregabilidade;

c) O nível tecnológico, destinado a egressos do ensino médio e técnico, para a formação de tecnólogos em nível superior em diferentes especialidades.

Envolvidos com esta modalidade educacional, a Educação Profissional, estão as Redes Públicas (Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal) e Rede Privada, quais sejam:

I – A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

a) Os Centros Federais de Educação Tecnológica e suas unidades de ensino descentralizadas (CEFET/RJ e CEFET/MG);

b) Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;

c) Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;

d) As Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais;

e) Colégio Pedro II.

II – As Redes Públicas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

a) Suas unidades de formação profissional;

b) Os centros de educação tecnológica e suas unidades descentralizadas;

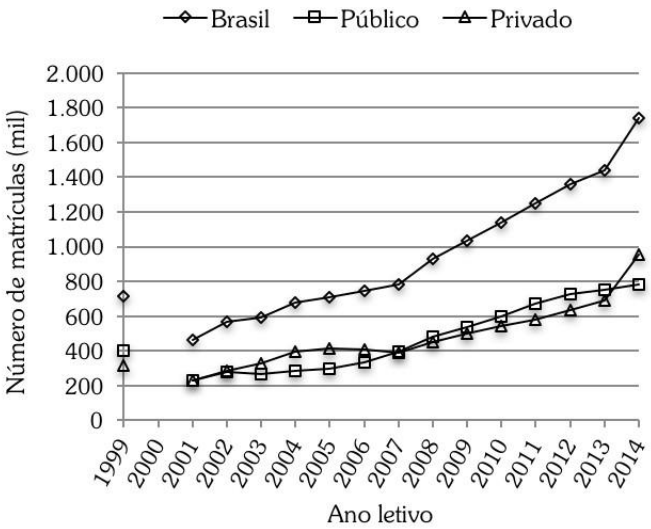
c) As escolas técnicas vinculadas às instituições estaduais de ensino superior;

III – A Rede Privada:
a) O Sistema S, que inclui:
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
SESI – Serviço Social da Indústria;
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;
SESC – Serviço Social do Comércio;
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola;
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte;
SEST – Serviço Social do Transporte;
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas;
SESCOOP – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços.
b) As escolas técnicas e faculdades de tecnologia;
c) As escolas e centros de formação profissional, mantidos por sindicatos de trabalhadores;
d) As escolas e fundações mantidas por grupos empresariais;
e) As escolas vinculadas às organizações não–governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 ao definir as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica reconhece a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e articulada com o ensino regular. No Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade, autoriza a integração com a Educação Profissional e Tecnológica, prevendo atendida a formação geral, incluindo a formação básica para o trabalho, com o aumento de 800 horas nas já previstas 2400 horas do curso. Destaca–se que a concepção de trabalho presente nesta resolução é a da perspectiva ontológica, isto é, como elemento inerente ao Ser Humano e através do qual ele produz sua própria existência na sua relação com a Natureza.

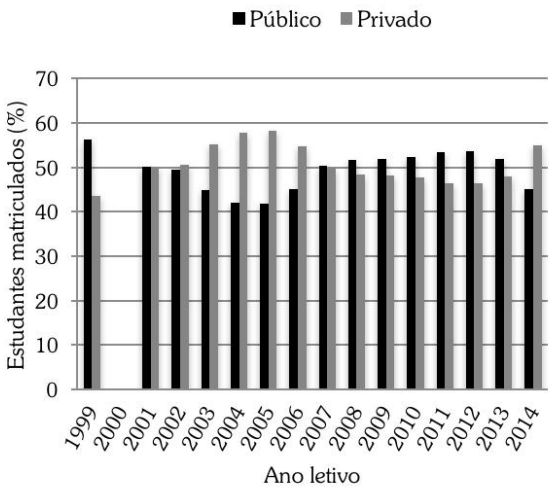
A partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo INEP podemos constatar um grande aumento no número de matrículas da Educação Profissional ensino técnico na década de 2000, apresentando alternância quanto a sua composição porcentual entre as escolas públicas e privadas (Gráfico 9 e 10).

Gráfico 9 – Número de matrículas na Educação Profissional ensino técnico nas escolas públicas e privadas no Brasil no período de 1999 até 2014.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep nos anos 1999 até 2014.

Gráfico 10 – Porcentual do número de matrículas na Educação Profissional ensino técnico nas escolas públicas e privadas no Brasil no período de 1999 até 2014.

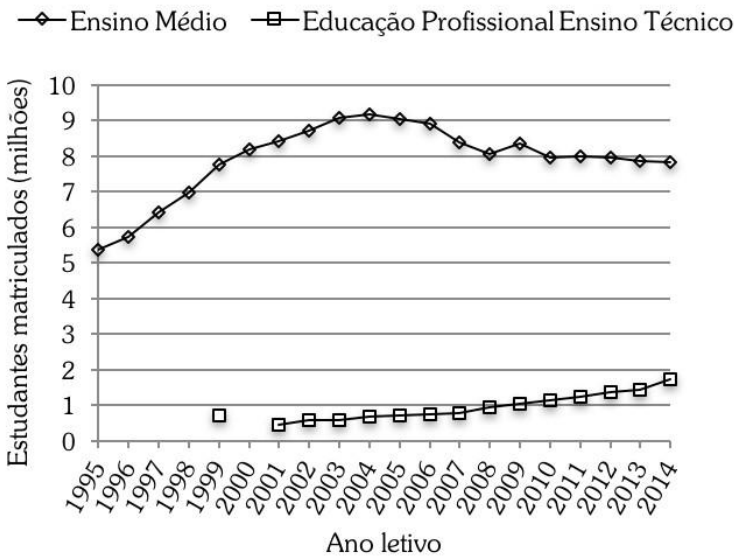


Fonte: Elaborado a partir de dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Inep nos anos 1999 até 2014.

No gráfico 11 pode–se observar que enquanto o número de estudantes do ensino médio reduziu a partir do ano letivo de 2004, o número de estudantes no ensino técnico aumentou desde o ano letivo de 2001. Embora o número de estudantes na Educação Profissional do ensino técnico sejam os menores, observa–se que desde o ano letivo de 2001 ocorreu uma elevação de 277%, passando de 1% a 4% na composição do número total de estudantes no ano letivo de 2014 (FAGIANI, 2016).

Nos dados referentes ao número de estudantes da Educação Profissional ensino técnico nas escolas públicas e privadas apresentados pelas 5 grandes regiões brasileira é observado o mesmo padrão de distribuição (FAGIANI, 2016).

Gráfico 11 – Estudantes matriculados no ensino médio e no ensino técnico no Brasil no período de 1995 até 2014.



Fonte: FAGIANI, 2016.

Mais recentemente, em 2013, foi criado o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC), a mais nova forma de seleção para o ensino profissionalizante do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O PRONATEC foi criado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Segundo as próprias pa-

lavras de Aloizio Mercadante, que era o ministro da Educação, o objetivo é proporcionar opções para os candidatos que não conseguiram entrar no ensino superior e querem continuar os estudos[21].

De acordo com o edital do SISUTEC (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – SEÇÃO 3, N. 149, 5/08/2013, p 61), 85% das vagas são destinadas aos candidatos que cursaram integralmente o ensino médio público ou cursaram o ensino médio em instituições privadas como bolsista integral e 50% das vagas das instituições da rede federal são reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, per capita, que tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas ou em instituições privadas, na condição de bolsista integral.

Completando as modalidades de concorrência haverá ainda a reserva de vagas para: a) os autodeclarados "pretos", (grifo nosso), pardos e indígenas, conciliando com as mesmas condições familiares e de estudo descritas anteriormente; b) para os autodeclarados "pretos", (grifo nosso), pardos e indígenas conciliando apenas as condições de estudo descritas anteriormente e finalmente c) as vagas destinadas à ampla concorrência.

Ainda de acordo com o edital a seleção destina–se também à ocupação de vagas gratuitas em instituições privadas, ofertadas por intermédio da Bolsa–Formação, que terá seu pagamento proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (PORTARIA N. 168, 2013).

Nos números que são apresentados logo a baixo verifica–se que a ampla maioria destas vagas estão sendo oferecidas pelas instituições da iniciativa privada, ocasionando uma imensa transferência de dinheiro público para essas instituições.

Na mesma apresentação do então ministro da Educação Aloizio Mercadante é divulgado que as 239.792 vagas autorizadas apresentam–se distribuídas, de acordo com a dependência administrativa, da seguinte maneira: 17.931 (7,48%) no Sistema S (SENAI e SENAC), 24.518 (10,22%) nas instituições públicas (Institutos Federais, Centros Fede-

[21]Discurso do Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, na apresentação do Sisutec realizada no dia 5 de agosto de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18947:selecao–unificada–abre–inscricoes–nesta–terca–para–2397–mil–vagas&catid=209&Itemid=86. Acesso em e 08 Agos. 2013.

rais, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Escolas Estaduais e Municipais) e 197.343 (82,3%) nas instituições privadas (Institutos de Ensino Superior e Escolas Técnicas).

No segundo semestre de 2014 foram 289.341 vagas, sendo 10.457 (3,6%) vagas para instituições públicas, 30.996 (10,7%) no sistema S (Senai e Senac) e 247.888(85,7%) vagas para as instituições privadas e no ano de 2015 a previsão é de 12 milhões de vagas (SISUTEC, 2015).

Embora a legislação preveja no planejamento curricular a possibilidade de continuidades nos estudos dos estudantes provenientes da Educação Profissional Ensino Técnico de nível médio na Educação Superior, observa–se através dos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), mais especificamente das respostas da questão 18 do questionário socioeconômico, que a porcentagem dos estudantes da Educação Superior provenientes da Educação Profissional é bem baixa e que a grande maioria é proveniente do Ensino Médio tradicional (Tabela 3).

Tabela 3 – Número de Estudantes da Educação Superior segundo o tipo de curso do Ensino Médio que cursou.

Tipo de Curso no Ensino Médio	Ano		
	2009	2010	2011
Ensino Médio Tradicional	448.841 (40,6%)	233.961 (36,0%)	216.575 (57,6%)
Profissionalizante Técnico	69.848 (6,3%)	24.940 (3,8%)	34.209 (9,1%)
Profissionalizante Magistério	18.411 (1,7%)	9.911 (1,5%)	39.713 (10,6%)
Educação de Jovens e Adultos / Supletivo	31.186 (2,8%)	13.720 (2,1%)	15.376 (4,1%)
Outros	5.684 (0,5%)	2.619 (0,4%)	3.324 (0,9%)
Respostas em Branco	526.649 (47,7%)	363.392 (55,9%)	65.705 (17,5%)

Fonte: Elaborado a partir dos Microdados do Enade dos anos 2009,2010 e 2011 (INEP, 2009, 2010 e 2011).

Em questão semelhante do questionário socioeconômico dos vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no

período de 1995 até 2014, observam–se na tabela 4 porcentagens de estudantes matriculados, provenientes do Ensino Técnico nível médio, pouco maior que os dados anteriores, mas ainda bem menores e diminuindo com o passar dos anos (UNICAMP, 2014).

Tabela 4 – Porcentagem de estudantes matriculados na Educação Superior da Universidade Estadual de Campinas segundo o Tipo de Curso feito no Ensino Médio no período de 1995 até 2014.

Ano	Tipo de Curso no Ensino Médio		
	Técnico	Tradicional	Outros
1995	22,7	73,1	4,2
1996	21,5	71,7	6,8
1997	22,1	72,9	5
1998	22,5	71,9	5,6
1999	24,8	70,3	4,9
2000	24,5	71,7	3,8
2001	22,1	74,5	3,4
2002	21,4	75,3	3,3
2003	19,7	77,5	2,8
2004	15,9	80,2	3,9
2005	16,3	79,5	4,2
2006	16,7	77,8	5,5
2007	16,0	79,4	4,6
2008	14,8	79,7	5,5
2009	13,5	82,0	4,5
2010	13,0	82,3	4,7
2011	13,8	82,0	4,2
2012	14,6	81,7	3,7
2013	12,5	84,2	3,3
2014	14,8	81,7	3,5

Fonte: Elaborado a partir de dados do Perfil Socioeconômico dos Inscritos e Matriculados nos vestibulares da Universidade Estadual de Campinas.

Entre os estudantes ingressantes na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) no período de 2002 até 2012, observa–se na tabela 5, porcentagens de estudantes provenientes do Ensino Técnico nível médio ainda menores que da Universidade Estadual de Campinas e também diminuindo com o passar dos anos (UNESP, 2012).

Tabela 5 – Porcentagem de Estudantes ingressantes na Educação Superior da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) segundo o Tipo de Curso feito no Ensino Médio no período de 2002 até 2012.

Ano	Tipo de Curso no Ensino Médio		
	Técnico	Tradicional	Outros
2002	10,41	87,96	1,63
2003	8,81	89,72	1,47
2004	8,02	89,51	2,47
2005	7,00	89,00	4,00
2006	5,80	89,54	4,65
2007	5,19	88,07	6,64
2008	4,40	92,30	3,30
2009	3,98	92,59	3,43
2010	3,80	93,30	2,90
2011	5,00	93,00	2,00
2012	4,00	93,00	3,00

Fonte: Elaborado a partir de dados do perfil dos ingressantes no Anuário Estatístico da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

Outro destaque que merece muita atenção é a meta 11 do Plano Nacional de Educação[22] que prevê triplicar as matrículas, e não a oferta de vagas, da Educação Profissional técnica de nível médio tendo como uma de suas estratégias,

> 11) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a con-

[22] O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei N. 13.005 de 25 de junho de 2014 com vigência para 10 anos (2014/2024) com claras diretrizes que apontam para a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho, gestão democrática da educação pública, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), valorização dos profissionais da educação e promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Tem o grande objetivo de articular os sistemas de ensino dos municípios, distritos e estados em um único Sistema Nacional de Ensino. Para isso estipulou 20 metas a serem trabalhadas e avaliadas dentro do prazo de vigência do plano.

sultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores. (LEI N. 13.005/2014)

Somando–se ao contexto já exposto, a falta de regulamentação suficiente que contemplem normas de cooperação dos sistemas de ensino entre os estados, distritos e municípios ocasiona lacunas de articulação entre estas unidades federativas resultando em descontinuidades de políticas, desarticulação de programas e insuficiência de recursos, facilitando desta maneira a promoção de programas experimentais, irresponsáveis de viés utilitários, imediatistas, de contenção de recursos e sem comprometimento com a formação humanística do jovem trabalhador.

Assim, o que observa–se claramente é uma dissimulação na justificação quanto as análises da educação escolar, fundamentalmente na educação básica em seus ensinos fundamental e médio, de necessárias alterações na sua organização para torná–la mais atrativa dando uma ênfase maior em aprendizagens de maior praticidade em detrimento de aprendizagens cognitivas. A real intenção é organizar os sistemas de ensinos municipal e estadual de forma utilitarista, preparando e orientando a grande maioria dos jovens da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, com a gravidade de ser um preparo prematuro, terminal e limitado. Prematuro devido a fase de desenvolvimento que se encontram os estudantes em seus anos iniciais de estudo, terminal porque, embora permita–se a continuidade dos estudos no ensino superior, a base cognitiva essencial para a continuidade dos estudos é prejudicada e limitado devido as próprias características do mercado de trabalho, que se apresenta dinâmico com mudanças rápidas vinculadas ao desenvolvimento e inserção de novas tecnologias.

Tal determinismo recai amplamente sobre a formação dos jovens trabalhadores, já que a ampla maioria se encontra nas escolas de ensino público, que já excluídos pelas suas condições sociais e materiais de vida, também são excluídos quando são envolvidos em todas essas dissimulações.

III

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR EM PORTUGAL

Em Portugal, a obrigatoriedade do regime de escolaridade para crianças e jovens com idade escolar vai desde os 6 até os 18 anos, condicionando uma frequência de 12 anos a escola. Todos os integrantes da sociedade têm necessariamente que frequentar a escola este período de ano de suas vidas e a escola que é frequentada por eles podem apresentar diferentes condições de funcionamento (LEI N. 85/2009).

Legalmente, Portugal, através de sua Constituição Federal (VII Revisão Constitucional, 2005) defende a "liberdade de aprender e de ensinar", também prevê o direito ao estabelecimento de escolas não públicas (privadas e cooperativas), permitindo a existência da possibilidade de quem pode pagar frequentar uma escola diferente da fornecida por este, portanto mesmo que este tenha sobre seu controle estas escolas, elas são autônomas para definirem seus projetos educativos que serão elaborados de diferentes formas, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se inserem (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1989; LEI N. 49/2005).

Neste início de século XXI, a rede escolar em Portugal passa por uma, ainda recente, reestruturação de constituição de agrupamentos escolares através da agregação de agrupamentos já existentes e escolas isoladas. O processo de agrupamento iniciado no final da década de 1990 com o Decreto–Lei nº 115 – A/98 e o Decreto–Regulamentar nº 12/2000 tem continuidade no final do ano letivo 2002/2003 com o Despacho 13 313/2003, priorizando agrupamentos verticais e reagrupamentos. Até 2003 foram formados agrupamentos escolares do tipo vertical e horizontal, cabendo o ensino infantil e ciclos do ensino básico, restando ainda escolas isoladas e todas as escolas secundárias, estas últimas não previstas na lei.

As últimas ações do governo português foram com o Decreto–Lei n. 75/2008 de 22 de abril, que com argumentos de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas, entre outros, prevê a constituição de agrupamentos escolares resultantes dos processos de agregação. Desde então foram 4 etapas: 2010 com constituição de 84 agrupamentos, 2012 com a constituição de 150 agrupamentos, Janeiro de 2013 com a constituição de 67 agrupamentos e no mês de abril de 2013 com o processo de constituição dos últimos agrupamentos escolares através da homologação de 18 novos agrupamentos[23], chamados "mega–agrupamentos" pelas entidades de classe dos profissionais da educação, devido sua abrangência geográfica extensa e ao grande número de alunos atendidos. Assim ao final de todo o processo, encontramos listado no site da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares do Ministério da Educação e Ciência um total 712 agrupamentos representando toda rede escolar de Portugal (PÚBLICO 2013).

Em estudo realizado pela Federação Nacional dos Professores relativo aos agrupamentos de escolas, já era observado que a maioria dos agrupamentos constituídos até então, configuravam organizações escolares irracionais, quer do ponto de vista da sua dimensão, quer no que respeita à sua área geográfica. Há agrupamentos com mais de 60 estabelecimentos de ensino, mais de 2500 alunos e mais de 250 professores. Há agrupamentos em que há estabelecimentos distante da escola sede em mais de 45 Km e de outros estabelecimentos do mesmo agrupamento em mais de 65 Km (FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PREFESSORES, 2004).

Esta reestruturação, embora venha recheada das melhores intenções pelos seus governantes é profundamente criticada pelas organizações representativas dos profissionais da educação, por exemplo o Sindicato dos Professores do Norte (SPN), membros da Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP). Em estudo feito pelo SPN desde 2010 é observado uma série de problemas que a reestruturação vem causando, dentre eles citamos alguns: Dificuldade na construção de um Proje-

[23]http://www.portugal.gov.pt/pt/os–ministerios/ministerio–da–educacao–e–ciencia/mantenha–se–atualizado/20130401–mec–agregacao–escolas.aspx. Acesso em 17 dez. 2013.

to Educativo aglutinador de comunidades educativas diferentes, Gestão trabalhosa e muito complexa por parte da direção, Diminuição do número de postos de trabalho, Reforço do controle e não autonomia (também destacado em análise e orientações do Conselho Nacional de Educação em documento emitido em outubro de 2012) , Sobrecarga de trabalho dos coordenadores e concentração de poderes (SINDICATO DOS PROFESSORES DO NORTE, 2013).

Destaca–se também a aprovação da Resolução de Ministros (RESOLUÇÃO N.º 173/2007) que propõe uma reforma na formação profissional e engloba todo o sistema educacional português, desde o Ensino Básico até o doutoramento, no Ensino Superior.

ORGANIZAÇÃO E COMPOSIÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL EM PORTUGAL

De acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo – LBSE (LEI N. 46/86, 1986) a organização geral do sistema educativo de Portugal compreende a educação pré–escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A educação pré–escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza–se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

A educação pré–escolar destina–se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Na educação escolar, o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. Ingressam no ensino básico as crianças que completem 6 anos de idade até o dia 15 de Setembro.

Na educação escolar, o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.o de quatro anos, o 2.o de dois anos e o 3.o de três anos. A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico. Cada ciclo do ensino básico tem seus objetivos específico que

estão de acordo com o desenvolvimento etário correspondente, cabe aqui destacar as particularidades do 2.o e 3.o ciclos descritos na LBSE (1986):

> b) Para o 2.o ciclo, a *formação* humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, *visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes*;
>
> c) Para o 3.o ciclo, a *aquisição* sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, *bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana*.(Grifos nossos)

Os cursos do ensino secundário da educação escolar têm a duração de três anos. O ensino secundário organiza–se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos. É garantida a permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida ativa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos. A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida ativa, a qualificação obtida para efeitos do exercício de atividades profissionais determinadas.

O ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Cabe aqui destacar os objetivos dos ensinos universitário e politécnico descritos na LBSE (1986):

> 3 – O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exer-

> cício de atividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.
>
> 4 – O ensino politécnico, *orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos*, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas *aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais*. (Grifos nossos)

Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam provas de capacidade para a sua frequência, os maiores de 23 anos também tem acesso ao ensino superior através de uma prova de capacidade especificamente preparada pelos estabelecimentos de ensino superior. No ensino superior são conferidos os graus acadêmicos de licenciado, mestre e doutor. Os graus de licenciado e mestre são conferidos nos ensinos universitário e politécnico. O grau de doutor é conferido apenas no ensino universitário. Os estabelecimentos de ensino superior podem ainda realizar cursos de ensino pós–secundário não superior visando a formação profissional especializada.

Dentro das modalidades especiais da educação escolar estão incluídos a educação especial, a formação profissional, o ensino recorrente de adultos, o ensino a distância e o ensino português no estrangeiro. Cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege–se por disposições especiais.

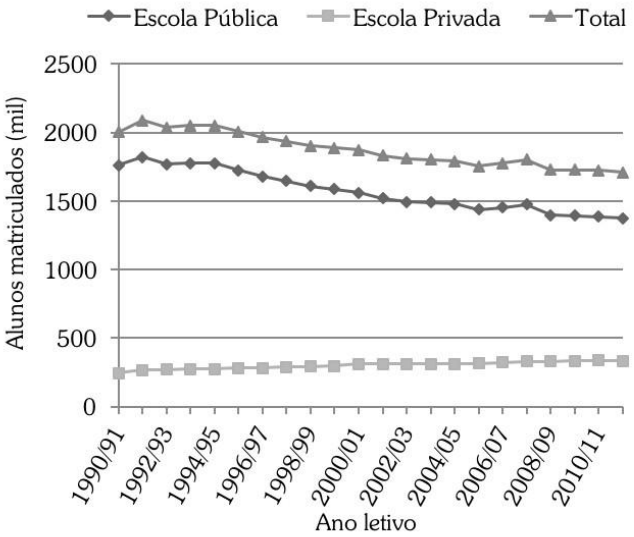
Nos dados divulgados pela Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2013), órgão vinculado ao Ministério da Educação de Portugal, podemos observar uma população de 1.710.075 alunos matriculados nas escolas públicas e privadas no ano letivo correspondente a 2011/12. No período compreendido entre o ano letivo 1990/91 e 2011/12, a grande maioria dos estudantes estava matriculada na escola pública (Gráfico 12)[24].

Ainda no ano letivo 2011/12, a distribuição dos estudantes da escola pública por nível de educação/ensino corresponde a 10,5%, 69,5% e 20,0% respectivamente a Educação Pré–escolar, Ensino Básico

[24] Em 2011/12 os estudantes da escola pública correspondem a 80,4% do total, enquanto os estudantes da escola privada correspondem a 19,6% (FAGIANI, 2016).

e Ensino Secundário, enquanto, na mesma análise, os estudantes da escola privada a distribuição corresponde as porcentagens 38,2%, 40,0% e 21,9% respectivamente (FAGIANI, 2016). A análise pontual destes dados nos indica que os estudantes da escola pública estão mais concentrados no ensino básico (69,5%) e os estudantes da escola privada na educação pré–escolar (38,1%) e no ensino básico (40,0%). Porém, o que mais interessa é a análise evolutiva da situação e esta análise é feita com os dados provenientes desde o ano letivo de 1990/91 até o ano letivo 2011/12.

Gráfico 12 – Alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de Portugal no período de 1990 até 2012.



Fonte: FAGIANI, 2016.

No Gráfico 12 observa–se ainda que a população total dos alunos matriculados nas escolas de Portugal apresenta uma queda no período entre os anos letivos 1990/91 – 2011/12. Destaca–se no mesmo gráfico o acompanhamento na queda do número de matrículas dos alunos na escola pública e uma situação oposta no número de matrículas dos alunos na escola privada, ou seja, uma elevação.

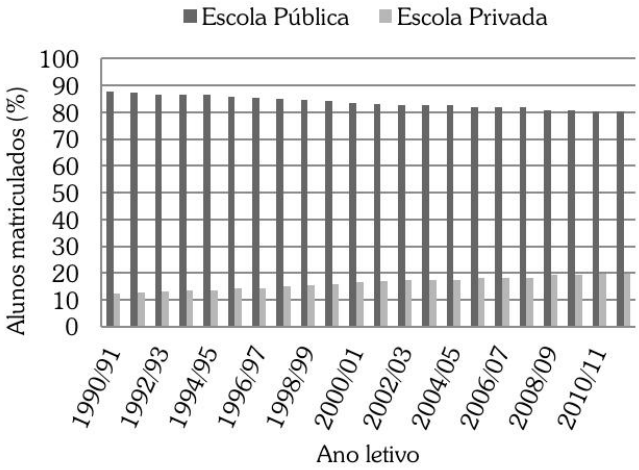
Levando–se em consideração o Censo populacional dos grupos etários com idade entre 05 e 19 anos divulgada pela Pordata com dados do INE – X a XV Recenseamentos Gerais da População de 1991, 2001

e 2011, verifica–se que a população nesta faixa etária apresentou uma queda de 27% (PORDATA, 2012). Este dado pode justificar a queda de 18% no número total de matrículas e 24% no número de matrículas dos alunos nas escolas públicas. Porém, diante desta situação de diminuição da população nesta faixa etária, o aumento no número de matrículas dos alunos na escola privada, que foi de 37%, tem sua significância elevada.

A proporção entre o número de matrículas dos alunos nas escolas públicas e nas escolas privadas apresenta uma tendência a diminuição em sua diferença com a queda das matrículas nas escolas públicas e a elevação das matrículas na escola privada (Gráfico 13). No entanto, com a diminuição do poder aquisitivo da grande maioria e a remuneração mais elevada em grupos distintos, este quadro tende a estabilização, mesmo em uma grande maioria de matrículas na escola pública e uma minoria na escola privada.

Para os propósitos desta pesquisa é relevante destacar a evolução do número e da composição porcentual das matrículas dos alunos nas escolas públicas e privadas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período entre os anos letivos 1990/91 e 2011/12.

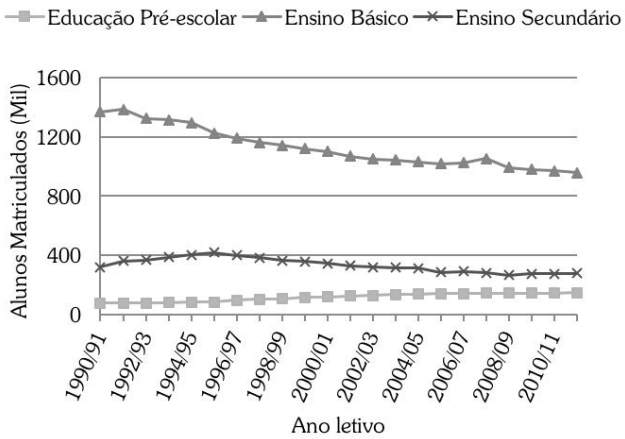
Gráfico 13 – Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de Portugal no período de 1990 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Assim no Gráfico 14, que mostra o número de alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal, observa–se que houve uma queda no número de matrículas do Ensino Básico e do Ensino Secundário e um aumento no número de matrículas da Educação Pré–escolar. No Ensino Básico a queda foi mais acentuada. Entre o ano letivo 1990/91 e o ano letivo 2011/12, houve uma diminuição de 410.927 alunos no Ensino Básico, que equivale a 30% de queda. No Ensino Secundário, no mesmo período, a diminuição foi de 42.939 alunos matriculados, que equivale a 13% de queda. Já na Educação Pré–escolar observa–se um aumento de 69.877 alunos, que embora seja bem menor que o número de alunos diminuindo no Ensino Básico, equivalem a 93% de aumento no número de matrículas neste nível de educação (FAGIANI, 2016).

Gráfico 14 – Alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.



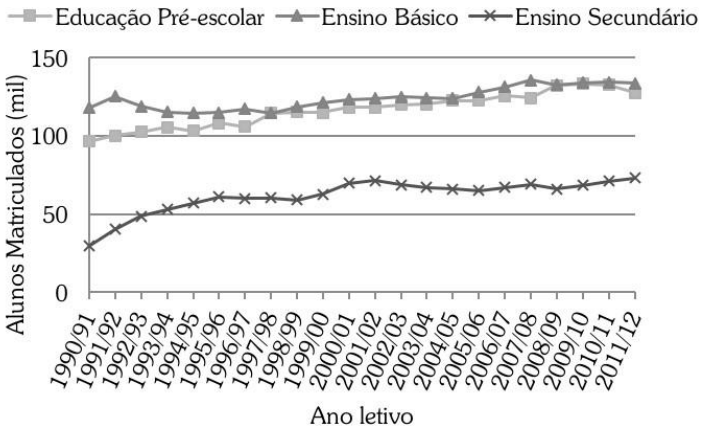
Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

No caso das escolas privadas, observa–se através do Gráfico 15 que os números de alunos matriculados em todos os níveis de educação/ensinos apresentaram elevação. O maior aumento de alunos matriculados é observado no Ensino Secundário. Observa–se um aumento de 31.118 alunos matriculados na Educação Pré–escolar, equivalente a 32% de aumento, 15.765 alunos matriculados no Ensino Básico, equi-

valente a 13%, e 43.462 alunos matriculados no Ensino Secundário, um aumento de 146% (FAGIANI, 2016).

Nata et al. (2014) demonstram, em análise dos resultados dos exames nacionais do Ensino Secundário no período compreendido entre os anos letivos 2001/02 até 2011/12, que a média das Classificações dos alunos provenientes das escolas privadas apresentam uma crescente diferença em relação as médias dos alunos das escolas públicas conforme vai aumentando a nota classificatória, atingindo seus maiores valores entre as notas 12 e 20, ou seja, exatamente nos valores decisivos para o acesso ao Ensino Superior. Em todos os valores, de 0 até 20, as médias dos alunos das escolas públicas foram abaixo da média geral.

Gráfico 15 – Alunos matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.



Fonte: FAGIANI, 2016.

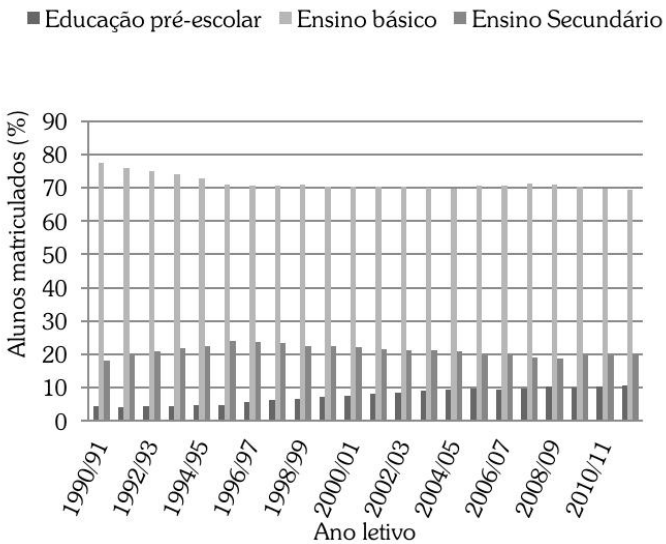
No mesmo trabalho os autores demonstram que as notas classificatórias com aumento de 1 valor possibilitam a subida de 471 posições na lista de acesso ao curso do Ensino Superior de Medicina da Universidade do Porto, que teve a média de acesso mais elevada no ano letivo de 2013/14. Estando o último classificado na posição 504, tal ganho de posições representa uma subida de 93%. Considerando os dez cursos com médias de acesso mais elevadas, os autores concluíram que meio valor acima das notas classificatórias representa uma subida de 60% e um valor acima representa uma subida de 90% nas posições classificatórias.

Embora a maior diminuição de alunos matriculados na escola pública tenha ocorrido com os alunos do Ensino Básico, nota–se através do Gráfico 16, que este nível de ensino ainda compõe a maior parte dos alunos da escola pública em todos os anos no período compreendido entre os anos letivos 1990/01 até 2011/12. Merece destaque ainda a tendência de equiparação na composição entre o número de matrículas dos alunos na Educação Pré–escolar e no Ensino Secundário.

Na composição do número total de alunos matriculados na escola privada, percebe–se no Gráfico 17, que a tendência de igualdade ocorre entre a Educação Pré–escolar e o Ensino Básico, ficando o Ensino Secundário com a menor proporção em todos os anos letivos apresentados.

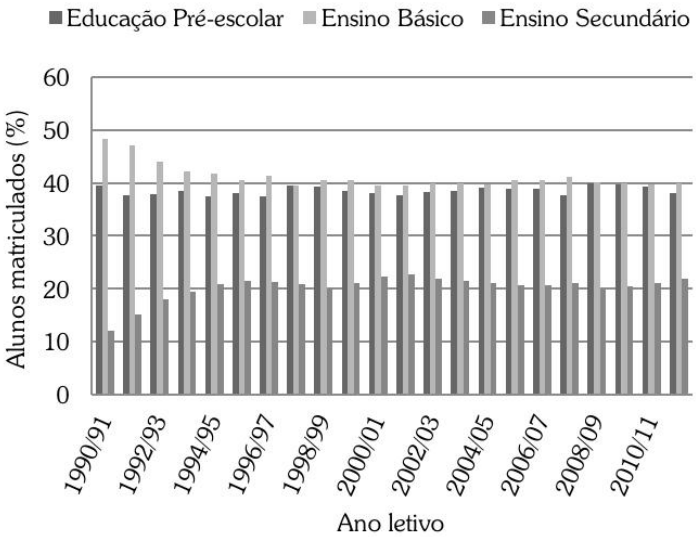
O que observa–se através destes últimos gráficos é que na escola pública o planejamento da formação no ensino básico requer maiores investimentos e atenção do governo pois a quantidade dos alunos matriculados é praticamente o dobro da soma dos alunos matriculados no ensino infantil e no ensino secundário em todos os anos.

Gráfico 16 – Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Gráfico 17 – Porcentagem dos alunos matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo o nível de educação/ensino no período de 1990 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012 .

O SISTEMA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR EM PORTUGAL.

Já no final do 6º ano escolar os estudantes e suas famílias são questionados a direcionar suas opções de continuidade educacional futura, tendo como opções direcionar nos próximos anos de estudos um caminho voltado para o Ensino Superior ou para o Ensino Profissional. Essas opções em tese não são excludentes, porém, como discutiremos mais adiante, na situação concreta dos estudantes, sim. A opção pelo caminho a ser tomado ainda passa por mais outras duas decisões que ocorrerão no final do 9º e 12º anos escolares quando os estudantes e suas famílias voltam a ser questionados quanto ao tipo de curso e instituição que querem frequentar, sendo que no questionamento que ocorre no 12º ano, são decisivas as médias obtidas no ensino secundário para a sequência dos estudos em cursos superiores, os quais também exigem médias diferentes, e as condições econômicas da família para a permanência, se estes decidirem pelo Ensino Superior.

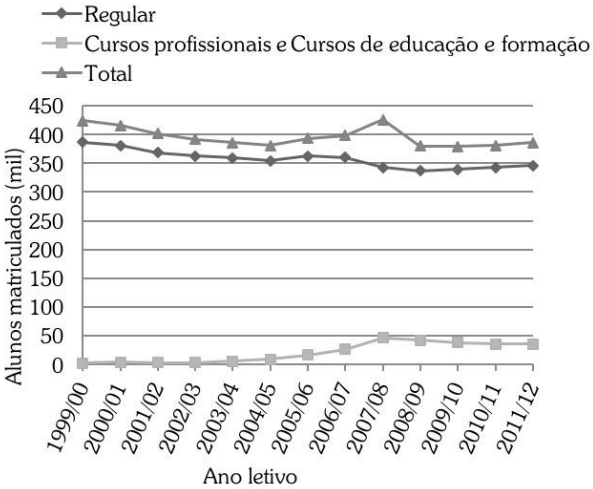
No 3º ciclo do Ensino Básico existe a possibilidade do aluno ser matriculado na modalidade de curso no qual ele já recebe uma certificação profissional, além da conclusão do 9º ano de escolaridade e finalização do 3º ciclo do Ensino Básico. Essa modalidade é chamada Curso de Educação e Formação que embora seja voltada para jovens com mais de 15 anos, permite–se a matrícula de jovens com idade inferior a 15 anos (DESPACHO – CONJUNTO N.º 453/2004). Também lhes são oferecidos os Cursos Profissionais, os quais são destinados a alunos que pretendam obter uma qualificação profissional que lhes facilite o ingresso no mercado de trabalho e nesse caso é exclusivo para formação profissional de instrumentistas. Ainda têm–se neste nível de ensino os cursos de ensinos artísticos especializados voltados para a formação nas áreas da Dança, da Música ou do Canto Gregoriano.

Na publicação "Estatísticas da Educação – Jovens", produzida e divulgada pela Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, do Ministério da Educação e Ciência, órgão responsável pelas estatísticas oficiais da educação, analisada desde o ano letivo 1999/00 até o ano letivo 2011/12, observa–se que a grande maioria dos alunos matriculados no 3º ciclo do Ensino Básico nas escolas de Portugal se encontra na modalidade Regular, nos Cursos de Educação e Formação e nos Cursos Profissionais[25].

Analisando–se a evolução do número de matrículas nas modalidades de maior número de alunos no período mencionado, observa–se no Gráfico 18 que o número de alunos matriculados na modalidade de ensino Regular apresentou queda até o ano letivo 2008/09 e pequena elevação até o ano letivo 2011/12. No ano letivo 1999/00 a porcentagem de matrículas na modalidade de ensino do Curso Profissional e Curso de Educação e Formação foi quase desprezível, de difícil observação no Gráfico 19, porém seu número apresentou elevado crescimento até o ano letivo 2011/12. Pode–se observar ainda no Gráfico 18 um avanço muito elevado no número de alunos matriculados nas modalidades de ensino Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12, ou seja, de 2.325 alunos para 35.788 alunos, um aumento de aproximadamente 15 vezes (FAGIANI, 2016).

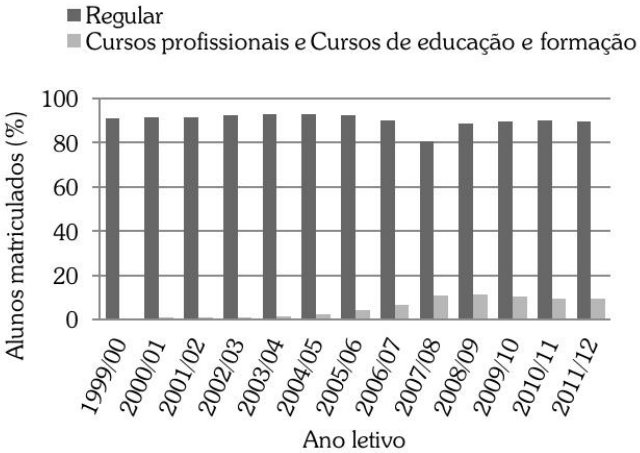
[25] No ano letivo 2011/12, foram matriculados no 3º ciclo do Ensino Básico 385.569 alunos, dentro deste universo encontra–se a grande maioria de alunos, 346.067, matriculados na modalidade Regular e 35.788 alunos matriculados nas modalidades de ensino Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação (FAGIANI, 2016).

Gráfico 18 – Alunos do ensino básico matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Gráfico 19 – Porcentagem de alunos do ensino básico matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.

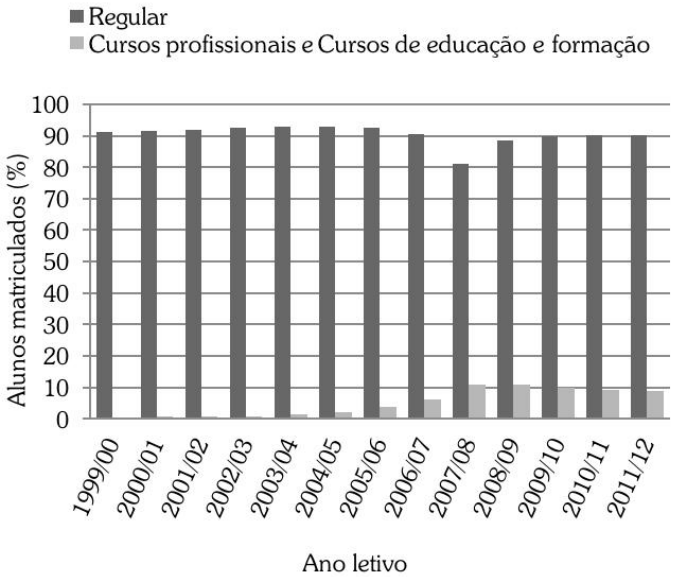


Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Analisando–se as mesmas modalidades de curso no 3º ciclo do Ensino Básico, nos diferentes contextos administrativos, observa–se que a distribuição dos alunos matriculados tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas de Portugal no ano letivo 2011/12, se apresentam de forma muito semelhante, ou seja, 90/86 % e 9/13 % respectivamente para as modalidades de ensino Regular e Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais (FAGIANI, 2016).

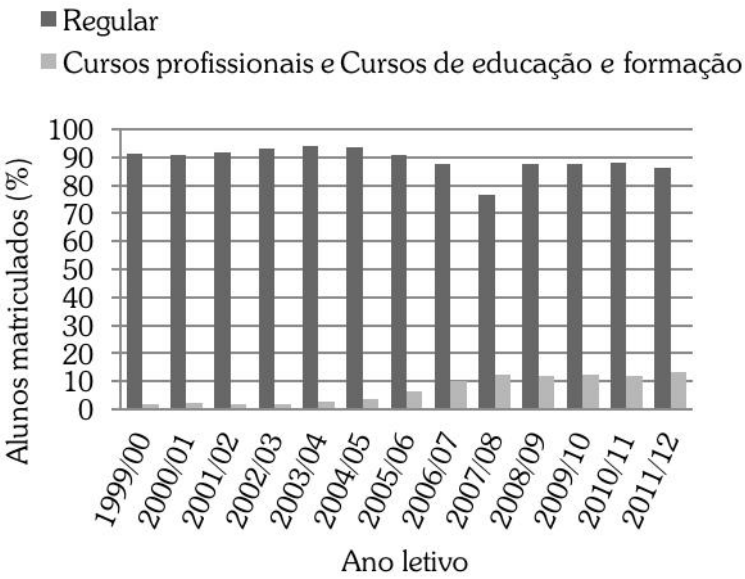
Nos Gráficos 20 e 21 pode–se observar a semelhança na evolução na composição percentual do número de alunos matriculados nos dois contextos administrativos para as modalidades de curso e nível de ensino citado a cima, apresentando quantidades porcentuais muito pequenas para os Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais no ano letivo 1999/00 e elevado crescimento até o ano letivo 2008/09, com tendências diferentes logo em seguida, de elevação nas escolas privadas e queda nas escolas públicas.

Gráfico 20 – Porcentagem de alunos do ensino básico matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

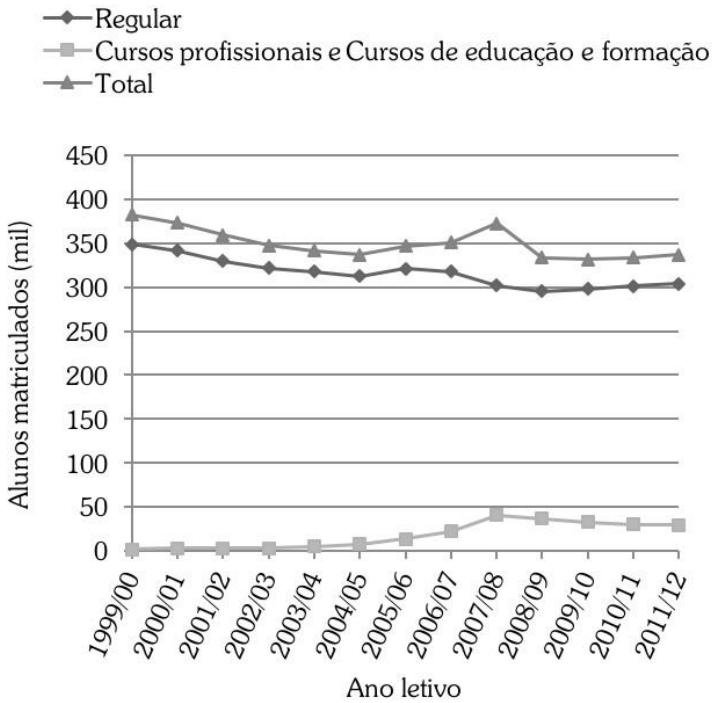
Gráfico 21 – Porcentagem de alunos do ensino básico matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Na escola pública, com exceção do ano letivo 2007/08, tanto o número de alunos total como o número de alunos matriculados na modalidade de ensino Regular apresentaram queda até o ano letivo 2008/09 e pequeno aumento até o ano letivo 2011/12, situação inversa é observada na modalidade de ensino Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, a qual apresentou aumento no número de matrículas até o ano letivo 2007/08 e pequena diminuição até o ano letivo 2011/12 (Gráfico 22).

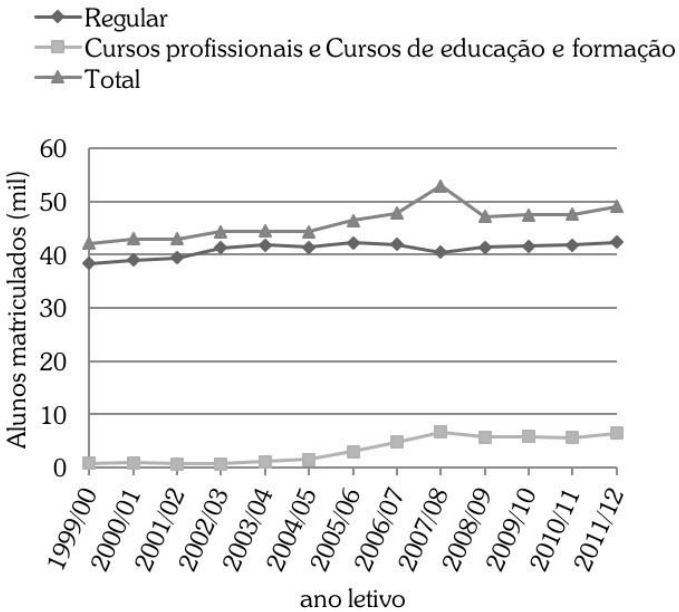
Gráfico 22 – Alunos do ensino básico matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Nos dois contextos administrativos observa–se um grande aumento na evolução do número de alunos matriculados na modalidade de ensino Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12. Aumento de aproximadamente 19 vezes na escola pública e 9 vezes na escola privada, ocorrência que acompanha a evolução do número de matrículas independente do tipo de administração (FAGIANI, 2016). As escolas privadas apresentam aumento na evolução do número de alunos matriculados tanto na modalidade de ensino Regular quanto nas modalidades de ensino Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais, sendo que nesta última modalidade o aumento é muito mais expressivo (Gráfico 23).

Gráfico 23 – Alunos do ensino básico matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Neste nível de ensino o aluno recebe uma certificação profissional de nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações cumprindo o curso Regular ou de dupla certificação que inclui o componente profissionalizante (Quadro 1).

Segundo os descritores dos níveis do quadro nacional de qualificações de acordo com os resultados esperados das aprendizagens correspondentes segundo os conhecimentos, aptidões e atitudes encontrados no quadro 2, tem–se que o resultado da aprendizagem correspondente ao nível 2 é quanto ao conhecimento; entendido como o acervo de fatos, princípios, teorias e práticas relacionados com um domínio de estudos ou de atividade profissional, os conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo, quanto as aptidões; entendida como a capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas podendo ser cognitiva (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e prática

(implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos), as aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples e quanto as atitudes; entendida como a capacidade para desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade, trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2009).

Quadro 1 – Quadro Nacional de Qualificações que apresenta os níveis com as qualificações e seus respectivos níveis e modalidades de ensino.

Níveis	Qualificações	Notas
1	2.º ciclo do ensino básico	
2	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação.	
3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior.	
4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional — mínimo de seis meses.	
5	Qualificação de nível pós –secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos de nível superior.	(1)
6	Licenciatura	(2)
7	Mestrado	(3)
8	Doutoramento	(4)

(1) Corresponde aos cursos de especialização tecnológica regulados pelo Decreto –Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio.

(2) Corresponde ao 1.º ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005, no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 5.º do Decreto–Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto –Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

(3) Corresponde ao segundo ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 15.º do Decreto –Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto –Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

(4) Corresponde ao terceiro ciclo de estudos do Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior, acordado pelos ministros do ensino superior na sua reunião em Bergen, em Maio de 2005 no âmbito do processo de Bolonha. Cf. especialmente o artigo 28.º do Decreto –Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto –Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho.

Fonte: Diário da República, 2009.

Quadro 2 – Descritores dos níveis do quadro nacional de qualificações de acordo com os resultados esperados das aprendizagens correspondentes segundo os conhecimentos, aptidões e atitudes.

Níveis de qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
Nível 1	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado.
Nível 2	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.
Nível 3	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da seleção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações de básicas.	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.
Nível 4	Conhecimentos fatuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	Gerir a própria atividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades em

Continua

Quadro 2 – Descritores dos níveis do quadro nacional de qualificações de acordo com os resultados esperados das aprendizagens correspondentes segundo os conhecimentos, aptidões e atitudes.

Continuação

Níveis de qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
Nível 4			contextos de estudo ou de trabalho.
Nível 5	Conhecimentos abrangentes, especializados, fatuais e teóricos numa determinada área de estudo ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
Nível 6	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho.	Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.
Nível 7	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação.	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e ou para rever o desempenho estratégico de equipas.

Quadro 2 – Descritores dos níveis do quadro nacional de qualificações de acordo com os resultados esperados das aprendizagens correspondentes segundo os conhecimentos, aptidões e atitudes.

Conclusão

Níveis de qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
Nível 7	Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.		
Nível 8	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e ou da inovação para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

Fonte: Diário da República, 2009.

Após a conclusão do Ensino Básico, com 9 anos de escolaridade e 14/15 anos de idade, o aluno volta a ser questionado quanto a suas pretensões futuras, se vai desejar cursar o Ensino Superior, o que pretende cursar no Ensino Superior e se vai querer ao final do Ensino Secundário uma certificação profissional e neste caso cursar um Ensino Secundário de dupla certificação. Neste nível de ensino o aluno pode optar por várias modalidades de educação e formação que são: Cursos Científicos humanísticos Vocacionados, Cursos Tecnológicos, Cursos dos Ensinos Artísticos Especializados, Cursos Profissionais, Cursos de Aprendizagem, Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo e Cursos de Educação e Formação.

Na publicação "Estatísticas da Educação – Jovens", produzida e divulgada pela Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, do

Ministério da Educação e Ciência, órgão responsável pelas estatísticas oficiais da educação, analisada desde o ano letivo 1999/00 até o ano letivo 2011/12, tem–se que a grande maioria dos alunos matriculados no nível de Ensino Secundário está na modalidade Cursos Científicos humanísticos Vocacionados e nos Cursos Profissionais.

O curso científico humanístico vocacionado é composto por disciplinas da componente de formação geral, padronizadas para todos os alunos, e por disciplinas da componente de formação específica. A carga horária de todas as disciplinas é fixada por lei e pode ser observada no Quadro 3 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012).

Quadro 3 – Disciplinas e carga horária da modalidade de ensino Curso Científico Humanístico Geral no Ensino Secundário.

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10º ano	11º ano	12º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	150	150	–
Filosofia	150	150	–
Educação Física.	150	150	150
Específica:			
Trienal	250	250	270
Opções (c):			
Bienal 1	270 ou 315	270 ou 315	–
Bienal 2	270 ou 315	270 ou 315	–
Opções (d):			
Anual 1.	–	–	150
Opções (e):			
Anual 2 (f) . . .	–	–	150
Educação Moral e Religiosa (g) . .	(90)	(90)	(90)
Tempo a cumprir (h) . . .	1530 a 620 (1620 a 1710)	1530 a 1620 (1620 a 1710)	1035 (1125)

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos— mínimo por disciplina e total por ano.
(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.
(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).
(f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.
(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º, com carga fixa de 90 minutos.
(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.
Fonte: Decreto–Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012).

O aluno direciona sua formação para a área que pretende continuar seus estudos no nível superior, escolhendo as disciplinas do componente de formação específica que irão compor sua matriz curricular. A aprendizagem nessas disciplinas mais a aprendizagem nas disciplinas do componente de formação geral são avaliadas em avaliação denominada sumativa interna, de responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, e sumativa externa, de responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência, para obtenção de certificações e classificações, sendo esta última utilizada para o acesso aos cursos superiores. A avaliação sumativa externa é de caráter obrigatório e realizado ao final do ano terminal das disciplinas de português da componente de formação geral, da disciplina trienal da formação específica e de duas disciplinas bienais da formação específica ou uma bienal da formação específica e da disciplina Filosofia da formação geral, de acordo com a opção do aluno.

Assim, tem–se que a certificação profissional do Quadro Nacional de Qualificações obtida com a conclusão deste curso é de nível 3 (Quadro 1). Caso o aluno se interesse na obtenção de uma certificação profissional após a conclusão do curso, ele pode cumprir um estágio profissional, de no mínimo 6 meses, e neste caso obter uma certificação profissional de nível 4 (Quadro 1).

Os cursos profissionais são organizados de maneira autônoma pelas escolas, que também oferecem conjuntamente o ensino secundário, de modo a respeitar a carga horária das disciplinas, que compõem os componentes de formação, definidas por lei no Quadro 4 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013a).

Quadro 4 – Disciplinas e carga horária da modalidade de ensino Curso Profissional no Ensino Secundário.

Componentes de formação	Disciplinas	Carga horária (a)
Sociocultural	Língua Portuguesa . . . . . . Língua Estrangeira I, II ou III (b). . . . . . .Área de Integração . . . . . Tecnologias de Informação e Comunicação/Oferta de Escola. . . . . . Educação Física	320 220 220 100 140
Científica	Duas a três disciplinas (c)	500
Técnica	Três a quatro disciplinas (d). . . . . . Formação em Contexto de Trabalho (e)…	1100 600 a 840
Total		3200 a 3440

(a) Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.
(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, inicia obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.
(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.
(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.
(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e é objeto de regulamentação própria.
Fonte: Decreto–Lei n.º 91/2013 de 10 de Julho (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013a).

A avaliação sumativa da aprendizagem com objetivos classificatórios e de certificação também compreende duas formas, interna e externa. A avaliação sumativa interna, para fins de certificação profissional e conclusão do ensino secundário, é feita pelos professores ao final de cada módulo da disciplina ou ao final da disciplina e na Formação de Contexto de Trabalho através da Prova de Aptidão Profissional que é um projeto orientado, de estreita relação com as atividades planejadas na Formação de Contexto de Trabalho e apresentada perante um júri composto por representantes acadêmicos, profissionais da área e entidades de classe (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013b).

A certificação profissional do Quadro Nacional de Qualificações obtida com a conclusão deste curso é de nível 4 (Quadro 1). Para os alunos que querem prosseguir os estudos no Ensino Superior é obri-

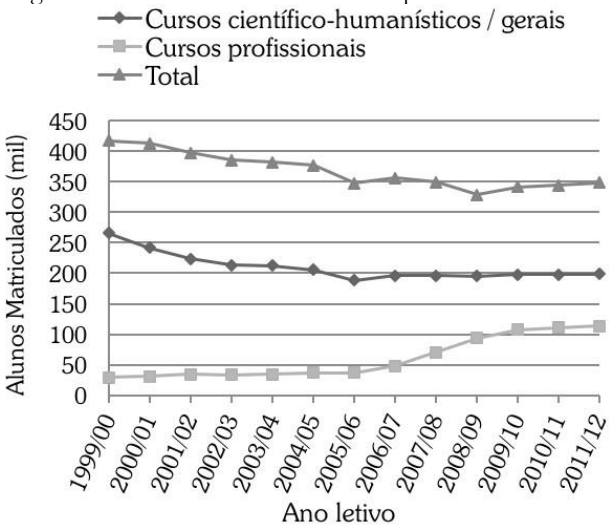
gatório a realização da avaliação sumativa externa, de responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência, regulamentada pelo Decreto–Lei n.º 139/2012 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012) e Portaria n.º 74–A/2013 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013b), para a composição de até 30% na classificação final nas determinadas disciplinas, ficando os outros 70% da composição com a classificação final do curso profissional concluído, e assim poder prosseguir seus estudos no nível superior.

Esta avaliação sumativa deve necessariamente ser na disciplina de Português da componente de formação geral dos Cursos Científicos Humanísticos, numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida dentre as que compõem os planos de estudo dos vários Cursos Científicos Humanísticos e numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários Cursos Científicos Humanísticos (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012 e DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2013b).

No ano letivo 2011/12 foram matriculados 348.434 alunos no Ensino Secundário em Portugal, destes, 199.131 alunos na modalidade Curso Científico Humanístico Geral e 113.749 alunos na modalidade Curso Profissional representando uma proporção de 57% e 33% respectivamente do total (FAGIANI, 2016). No Gráfico 24 pode–se observar a evolução no número de matrículas entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12, observa–se que a modalidade Curso Científico Humanístico Geral apresenta uma elevada queda até o ano letivo 2005/06 e pequena recuperação até o ano letivo 2011/12, acompanhando o padrão de evolução do número total de alunos matriculados neste nível de ensino.

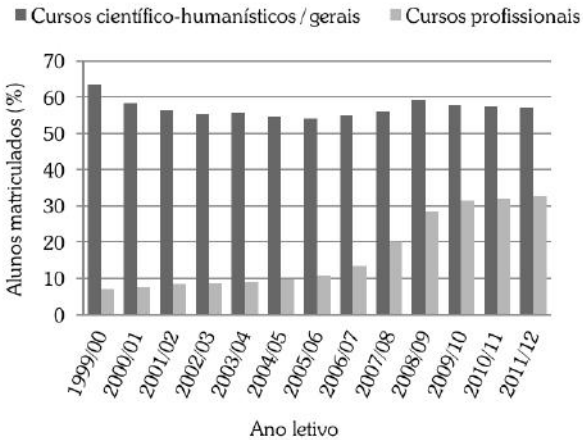
Situação muito diferente quando atenta–se para a evolução do número de alunos matriculados na modalidade Curso Profissional. Neste caso há um pequeno aumento até o ano letivo 2006/07 e um grande aumento do número de alunos matriculados até o ano letivo 2011/12. O aumento apresentado neste período foi de aproximadamente 4 vezes. No Gráfico 25 constata–se a evolução da relação proporcional entre as modalidades, com tendência a equiparação.

Gráfico 24 – Alunos do ensino secundário matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

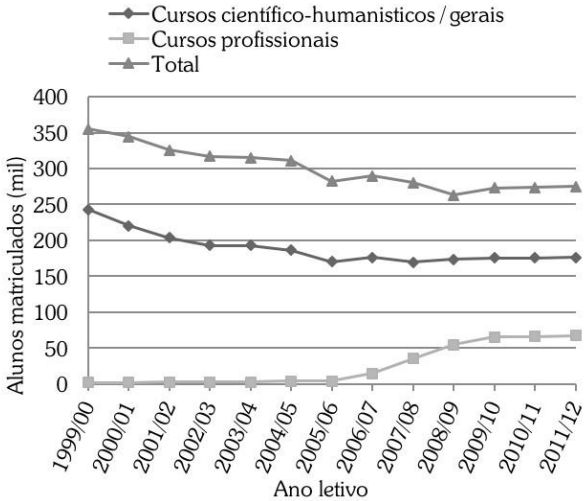
Gráfico 25 – Porcentagem de alunos do ensino secundário matriculados nas escolas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

A evolução do número de matrículas da escola pública observada no Gráfico 26 também é muito semelhante a evolução no número total de alunos matriculados no país. O que chama a atenção nestes dados é o aumento de aproximadamente 29 vezes o número de alunos matriculados na modalidade Curso Profissional entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12 (FAGIANI, 2016).

Gráfico 26 – Alunos do ensino secundário matriculados nas escolas públicas de Portugal segundo as modalidades de cursos no período de 1999 até 2012.



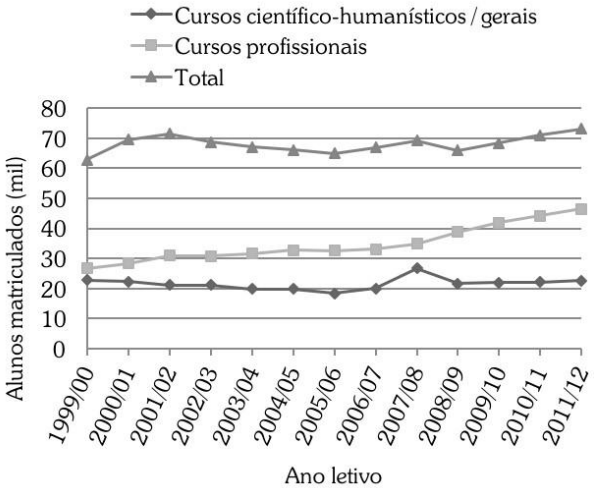
Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Na evolução do número de alunos matriculados entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12 apresentada no Gráfico 27, observa–se uma oscilação com aumento até o ano letivo 2008/09 e aumento até o ano letivo 2011/12 no número total de alunos matriculados. Há uma pequena diminuição do número de alunos matriculados na modalidade Curso Científico Humanístico Geral até o ano letivo 2005/06 e aumento na mesma proporção até o ano letivo 2011/12 e aumento contínuo do número de alunos matriculados na modalidade Curso Profissional.

O Gráfico 28 mostra a evolução da composição do número total de alunos matriculados segundo as modalidades de ensino nas escolas privadas entre os anos letivos 1999/00 e 2011/12, nota–se que a proporção da modalidade Curso Profissional apresenta tendência de re-

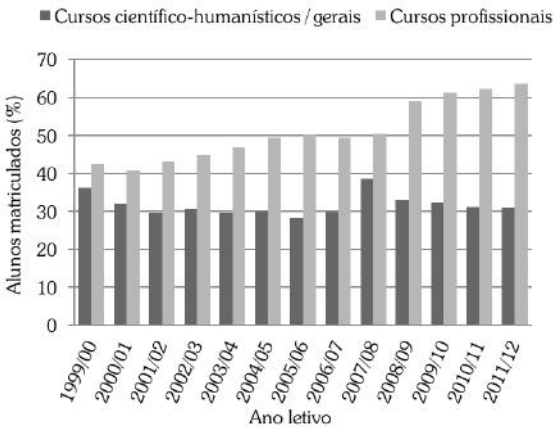
presentação bem maior que a modalidade Curso Científico Humanístico Geral.

Gráfico 27 – Alunos do ensino secundário matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

Gráfico 28 – Porcentagem de alunos do ensino secundário matriculados nas escolas privadas de Portugal segundo a modalidade no período de 1999 até 2012.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) 2009 e da Direção–Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011; 2011/2012.

A ORIENTAÇÃO PRECOCE PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

A década de 2000 mostrou um expressivo crescimento do número de alunos matriculados na modalidade de ensino profissionalizante de Portugal. Houve um aumento de aproximadamente 15 vezes no 3º Ciclo do Ensino Básico e um aumento de aproximadamente 4 vezes no Ensino Secundário. As escolas privadas apresentaram um aumento de aproximadamente 9 vezes no 3º Ciclo e 74% no Ensino Secundário. Mais expressivos ainda foram os aumentos nas escolas públicas, aproximadamente 19 vezes no 3º Ciclo e 29 vezes no Ensino Secundário. Tais incrementos são resultantes de uma proposta de governo apresentada em 2007 em Resolução do Conselho de Ministros, através de sua presidência e publicada em Diário da República em 7 de novembro (RESOLUÇÃO N.º 173/2007).

O que motivou a proposta foi a identificação da baixa qualificação da população ativa com elevados índices de abandono escolar e a consequente dificuldade de entrada no mercado de trabalho dos jovens em Portugal. O documento referido acima teve como base: os dados divulgados pelos Recenseamentos Geral da População de 1991 e 2001, na análise desses dados verificou–se que 62% da população ativa tinha apenas o 3º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, aproximadamente 3 milhões de pessoas, o incentivo da Comissão Europeia para implementar medidas destinadas a assegurar uma forte melhoria dos níveis de habilitações dos jovens e a orientação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no sentido de dar prioridade política para incrementar a produtividade da força de trabalho com o reforço da escolarização ao nível do Ensino Secundário.

Na Resolução também encontram–se dados das taxas de abandono escolar, saídas antecipada e precoce do sistema de ensino nos anos 1991 e 2001, ou seja, abandono escolar (10 –15 anos) sem a conclusão do 3º ciclo do ensino básico de 13% e 3% respectivamente, saída antecipada (18 –24 anos) sem a conclusão do 3º ciclo do ensino básico de 54% e 25% respectivamente e saída precoce (18 –24 anos) sem a conclusão do Ensino Secundário de 64% e 45% respectivamente.

Assim conferindo uma estreita relação entre qualificação e o sistema de ensino, a proposta traz em seu bojo um sistema fechado e complexo que vincula diretamente qualquer atividade formativa, inclusi-

ve todo o sistema de ensino, com a possível atividade profissional, relacionando esta com diferentes níveis de qualificações obtidos com os respectivos conhecimentos, aptidões e atitudes adquiridas na atividade formativa, regulando a formação profissional e a atuação na determinada profissão. Esta resolução de governo é composta pela aprovação da Reforma da Formação Profissional, do Sistema Nacional de Qualificações, de um Quadro Nacional de Qualificações, do Catálogo Nacional de Qualificações, da Caderneta Individual de Competências e dos princípios do Sistema de Regulação de Acesso a Profissões.

Toda a Reforma da Formação Profissional é feita alicerçada na formação de uma base sólida de competências que possibilitaria a adaptação da população ativa a contextos de reestruturação econômica e de mobilidade profissional e vinculam diretamente, na situação do jovem, o aumento e diversificação da oferta de cursos profissionalizantes que confiram dupla certificação e voltados para a demanda do mercado de trabalho do sistema produtivo.

Ora se a formação é específica para uma determinada profissão, oferecida no Ensino Secundário ou após este, quando o jovem já terá 15 ou 18 anos, como pode ser de base sólida? A base sólida só pode ser desenvolvida com o forte investimento na sua formação básica, ou seja, no Ensino Básico. Pensando no sistema produtivo, a proposta de formação em atividade específica só atinge seu objetivo em curto prazo, pois a médio e longo prazo é duvidosa, o sistema produtivo sofre rápidas modificações e requer diferentes profissionais em um espaço curto de tempo, alterando constantemente sua demanda no mercado de trabalho. Considerando a formação humana é muito mais duvidoso ainda, pois a médio e longo prazo, esta pessoa estará em outra fase de vida, com outras responsabilidades assumidas e necessidades a curto prazo.

Portanto, todo o sistema aprovado na Resolução do Conselho de Ministros em 2007 e em vigor até os dias atuais com declarações explícitas, reproduzidas abaixo, e assinatura do Memorando de Entendimento[26] no âmbito do Ensino Profissional com a Alemanha (MINIS-

[26] O Memorando de Entendimento é um documento que normatiza as condições gerais da política econômica de Portugal perante a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu (BCE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) no âmbito do apoio da União Europeia para a assistência financeira portuguesa.
http://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou_pt_20110517.pdf
acessado 28 mai. 2014

TÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2012), beneficia grandemente o sistema produtivo e não a formação humana.

Nas palavras do Primeiro Ministro Pedro Passos Coelho,

> Temos formação profissional em Portugal também, mas não temos um sistema como este que existe quer na Áustria quer na Alemanha, que é conhecido como um sistema dual, em que de forma sistemática existe uma relação direta entre a aprendizagem em torno de profissões e as empresas, que de alguma maneira asseguram um nível de empregabilidade muito elevado (GOVERNO DE PORTUGAL, 2013).

E do Ministro da Educação e Ensino Superior, Nuno Crato:

> Os nossos planos são chegar a 50 por cento ainda este ano, do ensino secundário e O nosso objetivo é que os jovens escolham as suas carreiras, mas pensamos que chegar aos 50 por cento na parte da escolaridade obrigatória no ensino profissional é um objetivo que faz sentido para o país (PÚBLICO, 2012).

E ainda de João Grancho, Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário:

> Portugal precisa de técnicos intermédios para desenvolver a indústria e combater o desemprego e O Governo está fortemente empenhado na estratégia de criar um sistema dual, mas acima de tudo em responder às especificidades dos jovens e às necessidades das empresas (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2013).

Em um seminário internacional sobre o ensino e formação profissional dual na Alemanha e em Portugal realizado em abril de 2013, a responsável do Instituto de Emprego e Formação Profissional, Carla Gouveia, lembrou que o ensino profissional abrangeu até 2012 cerca de 30 mil alunos e que espera "conseguir abranger 100 mil jovens até 2020" (JORNAL DE NOTÍCIAS, 2013).

Quanto à empregabilidade do jovem, só pode–se afirmar que é aumentada com a obtenção do nível de instrução dos Cursos profissionais do Ensino Secundário quando comparada com a empregabilidade dos jovens que não tem esse nível de instrução. Com a crescente inserção de sistemas cada vez mais vinculados na base de tecnologias de informação e comunicação nas últimas décadas do século XX, sejam nos setores de serviços, os que mais apresentam crescimento, seja no setor

industrial, apenas esta modalidade de ensino não é suficiente para sua empregabilidade a médio e em longo prazo.

Em dados apresentados pela OCDE (2013), verifica–se que de 1998 até 2009 houve um crescimento de 18,97% de participação no mercado de trabalho de adultos, pessoas com idade entre 16 e 65 anos, com instrução de nível superior, enquanto os adultos que apresentam nível de instrução secundária, mesmo a profissional, apresentaram uma diminuição na participação no mercado de trabalho de 7,92%. Nesta mesma pesquisa é destacado que se há alguma mensagem central emergindo de sua totalidade, é a mensagem que o que as pessoas sabem e o que elas podem fazer com que sabem tem um grande impacto em suas oportunidades de vida.

É também questionável se a empregabilidade é resolvida apenas com o aumento da qualificação da população sem uma concomitante e efetiva política de criação de postos de trabalho. O desemprego é crescente independente do grau de instrução das pessoas, porém quanto mais elevado o grau de instrução menor é o crescimento do desemprego.

Entre 2000 e 2010 o desemprego da população, com idade entre 25 e 64 anos, com grau de instrução de nível secundário e profissional aumentou 6,2% enquanto o desemprego da população com nível superior aumentou 3,6%, que comparados com a média dos crescimentos apresentados pelos países da OCDE, 1,9% e 1,2% respectivamente, são bem elevados (OECD, 2012). Entre 2008 e 2011 esses índices foram de 5,7% e 2,2% em Portugal e 3,8% e 1,5% na média dos países da OCDE, respectivamente para a população com grau de instrução de nível secundário e superior (OECD, 2013).

Portanto, a maneira como a Reforma da Formação Profissional articula o Sistema de Ensino entra em conflito direto com a Lei de Base do Sistema Educativo, visto que a mesma, já em sua definição sobre o Sistema de Ensino traz:

> O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (LEI N.º 49/2005, p. 5124).

Beneficiando o sistema produtivo e tornando a formação profissional voltada para atender as demandas mais imediatas do mercado

de trabalho como recomendam os países economicamente desenvolvidos da União Europeia e da OCDE no modo de relação capitalista, Portugal está reproduzindo esta relação e reproduzir esta relação significa reproduzir a estratificação social de classes na qual ela é organizada, determinando a formação que a pessoa terá vinculada a sua posição de classe, solidificando esta estrutura. Acrescenta–se ainda que, neste caso também se observa condição de conflito com a LBSE, que em seus princípios gerais nos números 3, 4 e 5 do artigo 2º do capítulo 1, descrevem os princípios de liberdade de escolha das pessoas sem determinações de políticas de Estado e com possibilidades de transformação progressiva dentro do meio social em que vivem, como transcrito a seguir:

> 3—No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:
>
> a) O Estado não pode atribuir–se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
>
> 4—O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.
>
> 5—A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (LEI N.º 49/2005, p. 5125).

Neste sistema de enquadramento funcional e utilitário do Sistema de Ensino pode–se observar que os alunos matriculados nas diferentes modalidades de curso do Ensino Secundário, Curso Científico Humanístico Geral e Curso Profissional, apresentam padrões claros de procedência familiar no que se refere ao nível de escolaridade dominante na família. Em todos os anos letivos, desde o ano 2007/08 até o ano 2012/13, a maior porcentagem de alunos matriculados na modalidade de Curso Profissional apresenta procedência de família com nível de es-

colaridade até o 3º Ciclo do Ensino Básico. Em situação diferente, a maior porcentagem dos alunos matriculados na modalidade de Curso Científico Humanístico Geral apesenta procedência de família com Ensino Secundário ou Superior (Tabela 6).

Tabela 6 – Porcentagem de alunos segundo a modalidade frequentada de curso do Ensino Secundário e o nível de escolaridade dominante na família entre os anos letivos 2007/08 até 2012/13.

Nível de Escolaridade Dominante na Família	Modalidade de Ensino	Ano Letivo					
		2007–08	2008–09	2009–10	2010–11	2011–12	2012–13
Até 3º Ciclo do Ensino Básico	CCH	50,3	47,0	42,6	41,8	40,1	38,9
	CP	76,4	72,2	66,8	61,7	62,4	58,3
Ensino Secundário ou Superior	CCH	49,7	53,0	57,4	58,2	59,9	61,1
	CP	23,5	27,8	33,2	38,2	37,6	41,7

CCH – Curso Científico–humanístico Geral
CP – Curso Profissional
Fonte: FAGIANI, 2016.

Outro aspecto não menos importante a ser analisado é a posição que Portugal almeja, ou aceita, na relação com os outros países dentro da União Europeia. O Quadro Nacional de Qualificação relaciona o processo formativo pelo qual a pessoa obteve a sua formação profissional, classificando–a em níveis de qualificação que vão de 1 até 8. Destaca–se que nos descritores do resultado da aprendizagem esperada correspondente aos níveis de qualificação, apresentados no quadro 2, pode–se observar claramente que no nível 4, onde esta incluída a maior parte dos alunos do Ensino Profissional no Ensino Secundário, modalidade de ensino que é destacada pelo maior incentivo e empenho do governo português, todos, ou seja, tanto o conhecimento como as aptidões e atitudes esperadas são limitantes tanto para a pessoa, pensando em seu desenvolvimento pessoal, quanto para Portugal, pensando em seu desenvolvimento econômico e de inserção na União Europeia.

O conhecimento esperado não é abrangente, as aptidões esperadas não são abrangentes e também não são voltadas para conceber soluções criativas para problemas abstratos, apenas para problemas específicos e o mais grave, as atitudes esperadas são dentro de um quadro de relações estabelecidas em contexto previsível e não imprevisíveis com responsabilidades determinadas. O sistema está voltado para a for-

mação de pessoas acríticas, obedientes e de capacidade limitadíssima quanto a solução de problemas pessoais e ao desenvolvimento de novas tecnologias para o país.

No plano da União Europeia, Portugal estará em total desvantagem competitiva e submisso aos países mais desenvolvidos, e mantido em situação notadamente periférica e de inserção precária da sua população. Nas palavras de Santos (2014) Portugal mantém seu estatuto histórico de país periférico na Europa, "[…] Do Deutsche Bank ao FMI, os relatórios são unânimes em mostrar que Portugal, longe de convergir, vai continuar a divergir da Europa desenvolvida".

A legislação faculta o acesso ao Ensino Superior aos alunos oriundos da modalidade de ensino Curso Profissional do Ensino Secundário, porém a mesma legislação impõe a submissão a um processo avaliativo que tem como parâmetro as condições de ensino desenvolvidas na modalidade de ensino Curso Científico Humanístico Geral, proporcionando condições desiguais e principalmente desvantajosas aos alunos provenientes dos Cursos Profissionais, resultando em médias classificatórias menores e decisivas quanto ao acesso aos cursos do Ensino Superior mais concorridos. O número 4 do artigo 29, o Decreto–Lei n.º 139/2012 de 5 de julho descreve:

> 4 – A avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos profissionais realiza –se nos termos seguintes:
>
> a) Na disciplina de Português da componente de formação geral dos cursos científico–humanísticos;
>
> b) Numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico–humanísticos;
>
> c) Numa disciplina bienal da componente de formação específica, escolhida de entre as que compõem os planos de estudo dos vários cursos científico–humanísticos (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012 p. 3483).

No Curso Científico Humanístico Geral, a disciplina de Português da componente de formação geral tem uma carga horária de 560 horas, enquanto no Curso Profissional a carga horária é de 320 horas. A carga horária total do Curso Científico Humanístico Geral é de, no mínimo, 4095 horas, enquanto no Curso Profissional esta carga horária é de, no mínimo, 3200 horas. Destas 3200 horas do Curso Profissional

600 são cumpridas em estágio no contexto de trabalho nas empresas (Quadros 3 e 4).

Este processo avaliativo também não direciona, nem avalia o trabalho desenvolvido nas escolas que oferecem os Cursos Profissionais, pois, institucionalmente as escolas não são obrigadas a submeterem seus alunos ao exame, isso porque, para a conclusão do curso não é obrigatório a submissão a este exame, são os alunos que se inscrevem no processo avaliativo como autoproposto. No caso dos Cursos Científico Humanísticos Gerais, de acordo com o artigo 30 do Decreto–Lei n.º 139/2012 (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2012), para a conclusão do curso é obrigatório a submissão de todos os alunos a esta avaliação.

Dados do desempenho escolar segundo a modalidade de Ensino Secundário frequentado, segundo a média global das classificações, utilizadas para o acesso ao Ensino Superior, correspondente ao ano letivo de saída 2008/09, mostram que 72,6% dos alunos da modalidade Curso Científico Humanístico Geral apresentou conceito elevado, correspondendo a médias classificatórias entre 15 e 20, comparado a 38,1% dos alunos da modalidade Curso Profissional. Com classificação insuficiente, médias entre 0 e 9, tem–se que 3,1% dos alunos são provenientes da modalidade Curso Científico Humanístico Geral comparado com 18,2% que são alunos provenientes da modalidade Curso Profissional (FAGIANI, 2016).

Esse padrão se segue quando observam–se os dados dos correspondentes aos anos letivos, 2009/10, 2011/12 e 2012/13, distribuídos pelas médias globais das classificações entre 10 e 20. Ou seja, a maior porcentagem de alunos com melhores médias vem dos alunos do Curso Científico–humanístico Geral (Tabela 7)

Tabela 7 – Porcentagem de alunos segundo a Média Global das Classificações e a modalidade de Ensino Secundário frequentada.

Média Global das Classificações	Ano Letivo					
	2009/10		2011/12		2012/13	
	CCH	CP	CCH	CP	CCH	CP
10 – 14	52,1	66,2	53,3	65,8	51,9	62,4
15 – 17	40,3	32,2	38,4	32,6	39,2	36,0
18 – 20	7,6	1,6	8,4	1,6	9,0	1,7

CCH – Curso Científico–humanístico Geral
CP – Curso Profissional
Fonte: FAGIANI, 2016.

Em estudo de Almeida et al. (2006) feito com estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho em Portugal, no qual classificou os estudantes nas variáveis de gênero e de origem sociocultural, sendo esta última variável composta por três categorias, as quais levaram em consideração o tempo de escolaridade dos pais, e descritas como: alta (A), pais com mais de 12 anos de escolaridade, média (M), pais com escolaridade entre 5 e 12 anos e baixa (B), pais com escolaridade até 4 anos. Pode–se observar o acesso à universidade quanto à origem sociocultural e à distribuição dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento, de acordo com o componente científico dominante em cada curso.

Constatou–se significativo acesso à universidade de estudantes de origem sociocultural da categoria média (M) e baixa (B) e um quadro mais definido quanto à opção elevada pelos cursos na área de Engenharias pelos estudantes de origem sociocultural da categoria alta (A) e à opção elevada pelos cursos na área de Ciências Sociais pelos estudantes de origem sociocultural da categoria média (M) e baixa (B) (Tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição dos estudantes provenientes de diferentes famílias nas diferentes áreas do conhecimento.

Origem sociocultural	Total	Ciências Naturais	Ciências Econômicas	Ciências Sociais	Engenharias
B	414	41 (9,9%)	100 (24,1%)	143 (34,5%)	130 (31,4%)
M	524	78 (14,9%)	90 (17,2%)	167 (31,9%)	189 (36,1%)
A	375	52 (13,9%)	72 (19,2%)	88 (23,5%)	163 (43,5%)

B – Estudantes provenientes de família de pais com até 4 anos de escolaridade.
M – Estudantes provenientes de família de pais com 5 até 12 anos de escolaridade.
A – Estudantes provenientes de família de pais com mais de 12 anos de escolaridade.
Fonte: Elaborado a partir de Almeida et al. 2006.

O elevado acesso à universidade dos estudantes de origem sociocultural classificados na categoria média (M) e baixa (B) pode nos induzir a concluir pela igualdade de oportunidade de ascensão social e econômica. Porém, no mesmo estudo observa–se a análise da ocorrência das dificuldades antecipadas. As dificuldades antecipadas expressam as dificuldades econômicas apresentadas pelos estudantes no decorrer do Ensino Superior, estas apresentaram as seguintes ocorrências: 43,3% para os estudantes de origem sociocultural da categoria baixa (B), 35,4%

para os estudantes de origem sociocultural da categoria média (M) e 17,5% para os estudantes de origem sociocultural da categoria alta (A).

Com relação à quantidade da ocorrência de dificuldades antecipadas, pois são abordados outros tipos de dificuldade como aprendizagem, amizades, professores e tarefas, o estudo também mostra que 30,6% e 48,8% dos estudantes de origem sociocultural das categorias baixa (B) e alta (A) apresentaram, respectivamente, nenhuma dificuldade e 20,6% e 13,1% dos estudantes de origem sociocultural baixa e alta apresentam, respectivamente, duas ou mais dificuldades antecipadas. Além dos estudantes de origem sociocultural alta apresentar uma elevada porcentagem com nenhuma dificuldade, a quantidade dos estudantes da mesma categoria com duas ou mais dificuldades é muito menor, 70% menos, sendo que no caso dos estudantes de origem sociocultural baixa essa quantidade não é tão menor, apresentando apenas 30% menos.

Esse conjunto de dados corrobora com a ideia de que a democratização do acesso ao ensino superior não é suficiente para garantir a democratização do processo, tal como este é configurado, pressionando por possíveis escolhas desde o 6º ano escolar, e do sucesso no ensino superior, mesmo quando classes sociais menos favorecidas têm acesso ao sistema. Em um quadro lógico os estudantes de origem sociocultural baixa têm refletido em suas dificuldades econômicas a baixa formação acadêmica dos pais e o baixo rendimento socioeconômico da família e sendo a primeira geração no ensino superior também apresentarão dificuldades quanto ao entendimento de funcionamento do mesmo e até quanto às suas possíveis escolhas de curso.

A especificidade e a diferenciação interna do sistema de ensino superior português que se manifestam, sobretudo em três diferenciações: Universidade e Politécnico, Sistema Público e Sistema Privado e domínios de formação (Áreas do conhecimento) são indicados por Pinto (2002) como fatores de influência na vida escolar dos estudantes do ensino superior. Tais diferenciações culminam em um universo amplo e altamente fragmentado com diferentes estratégias de ensino–aprendizagem e de orientações das instituições de nível superior voltadas para privilegiar o ensino, a investigação ou a prestação de serviço. Os estudantes de origem sociocultural alta detentores de maior capital econômico, social, cultural e valores materiais são direcionados para áreas de maior prestígio sociocultural, tendo garantido seu acesso, e sucesso no processo.

Neste processo, o Ensino Superior se apresenta estratificado onde as classes mais favorecidas têm acesso privilegiado aos lugares mais prestigiados e concorridos do sistema, reproduzindo assim a classe social mais favorecida. Outros autores também destacam os efeitos da posse diferencial de recursos econômicos, culturais e escolares, dos estudantes do ensino superior e de suas famílias de origem, quer no acesso, no processo ou no sucesso nos diferentes sistemas de ensinos de diferentes países. (LOPES e COSTA, 2012).

Portanto, os integrantes da sociedade não têm as mesmas oportunidades e a manutenção destas condições de ensino só servem para a manutenção da estratificação econômica e de classes da sociedade capitalista, pois serão os oriundos das famílias com formações em atividades economicamente mais rendosas, de poder aquisitivo mais elevado, que poderão frequentar as escolas que lhes darão melhores condições para desenvolver suas habilidades e poder ter acesso à formação em atividades mais rendosas e assim sucessivamente.

Em publicação da OCDE (2013), encontram–se dados de 2000 até 2011 que relacionam os ganhos dos trabalhadores com 25 até 64 anos de idade, de acordo com seu nível de instrução, qual seja: acima do ensino secundário ou com ensino profissional pós–secundário, com ensino superior, e abaixo do ensino secundário ou com ensino profissional pós–secundário.

Para efeito de comparação, o trabalhador com grau de instrução secundária ou com ensino profissional pós–secundário é considerado com 100% de ganho. Em todos os países pesquisados observam–se dados de rendimentos maiores para adultos com grau de instrução de nível superior do que para adultos com grau de instrução de nível secundário ou profissional. Estes rendimentos vão desde 18,31%, na Nova Zelândia, até 159,62%, no Chile, a mais para os adultos com grau de instrução de nível superior. O Brasil é o segundo país com maior porcentagem de rendimento com 157,18% e Portugal apresenta 69,7% de rendimento maior para os adultos com instrução de nível superior (OCDE, 2013).

IV

OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DE UMA FORMAÇÃO HUMANISTA PARA O JOVEM TRABALHADOR

Discute–se neste capítulo a relação histórica e dialética entre trabalho e educação de forma a compreender estas categorias enquanto princípios formativos do processo de humanização. Destacam–se a institucionalização da educação escolar no capitalismo e os complexos sistemas de manipulação e dissimulação das formas de dominação da classe trabalhadora pela educação. Busca–se apontar as perspectivas para uma formação humana para além da mera instrumentalização do ser social no capitalismo.

RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

O surgimento e manutenção da existência de qualquer ser vivo dependem das condições favoráveis que este encontra na natureza. A coexistência dos seres vivos faz com que estes se relacionem de diferentes maneiras entre si e com os fenômenos naturais do meio ambiente de origem não viva que os cercam. O Ser Humano, como ser diferenciado na natureza, pelas suas características que permitem uma apropriação e manipulação planejada da natureza, perpetua as condições que lhe são favoráveis, pois produziram e produzem as condições necessárias a sua existência.

Segundo Marx e Engels,

> Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria

> vida material. (MARX; ENGELS, 1974, p. 19, apud SAVIANI, 2007)

Os meios de vida são produzidos pelo trabalho nas relações em que os homens estabelecem entre si e com o meio em que vivem. Assim pode–se afirmar que o trabalho é a própria existência do Ser Humano.

Saviani parte da afirmação de Marx (2013, p. 255) para quem trabalho é:

> […] antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo esse em que o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta como com uma potência natural. A fim de apropriar–se da matéria natural de uma forma útil, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade […]. Agindo sobre a natureza externa e modificando–a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

De acordo com Saviani (2007), no processo de surgimento do Ser Humano, constata–se seu início no momento em que o ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, o Ser Humano tem de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando–a, o Ser Humano ajusta a natureza às suas necessidades. Isso significa que o Homem não nasce Homem, ele forma–se Homem na medida em que o ato de trabalhar e também um ato de aprender e ensinar. Portanto, a origem da educação coincide com a origem do próprio Ser Humano. Nas palavras do autor, "A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem." (p. 154).

Ainda em Saviani (2007), trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que apenas o Ser Humano trabalha e educa. O autor tece críticas à concepção idealista de Homem racional que ocasionalmente pode trabalhar e afirma que essa ideia predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico ocidental e que se cristalizou no senso comum. Para Saviani (2007, p. 153), essa é "[…] uma concepção marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens […]. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o con-

junto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana".

Contrariando as teses idealistas sobre o ser e fundamentando–se em Marx e Engels, Saviani (2007) afirma que a essência humana é produzida pelos próprios Homens e que o Homem se constitui pelo trabalho. Isso porque, no processo de surgimento do Ser Humano constata–se a necessidade dele produzir sua própria vida agindo sobre a Natureza e ajustando–a as suas necessidades. A existência humana passa a ser produto do seu trabalho, seu agir sobre a Natureza.

O ato de agir sobre a natureza transformando–a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho (ANTUNES, 2010; SAVIANI, 2007). Segundo Antunes (2010), por meio do trabalho ocorre uma dupla transformação, uma vez que o Ser Social que trabalha atua sobre a natureza e, concomitantemente, se autotransforma. Para o autor, "[…] é através dessa complexa processualidade que trabalho humano–social se converte em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana". (ANTUNES, 2010, p. 10).

Previtali (2009) argumenta na mesma direção, o trabalho é elemento de mediação entre Homem e Natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sociocultural através do qual o Ser Humano não apenas modifica o material ao qual deseja satisfazer suas necessidades, ele concretiza neste material um projeto anterior criado conscientemente. Dessa forma, segundo a autora, ele coloca em ação não apenas as suas potencialidades naturais, mas também retira as potencialidades existentes na natureza e as coloca em seu favor. É nesta atividade fundante da existência humana em que o trabalho adquire forma e atributos, os quais são condicionados social e historicamente.

Dizendo o mesmo, mas de outra maneira, Morin (2007) defende que há três instâncias no Homem: indivíduo–sociedade–espécie e elas formam uma tríade inseparável. O autor argumenta que o Ser Humano, mesmo na sua autonomia, é 100% biológico e 100% cultural e apresenta–se como o "ponto de um holograma" (MORIN, 2007, p. 18) que contém o todo da espécie e da sociedade, mesmo na sua irredutível singularidade. Para Morin (2007), o Ser Humano "carrega a herança genética e, ao mesmo tempo, o *imprinting* e a norma de uma cultura […]. Podemos distinguir, mas não isolar umas das outras as fontes biológica, individual e social." (MORIN, 2007, p. 19).

Para Saviani (2007), a essência humana não é dada ao Homem, nem tampouco uma dádiva divina ou natural ou ainda algo que precede

a existência do próprio Homem. Em verdade, a essência humana é produzida pelo próprio Ser Social nas suas relações vivenciadas cotidianamente e coletivamente, na construção de sua cultura e conhecimentos, através das gerações. Isso significa que o Homem não nasce Homem, ele forma–se Homem na medida em que o ato de trabalhar é também um ato de aprender e ensinar. A partir dessas considerações, o autor conclui que a origem da Educação coincide com a origem do próprio Ser Humano, uma vez que,

> […] ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 153).

Em condições favoráveis, a perpetuação da existência de qualquer espécie depende da existência de indivíduos que se reproduzam e produzam indivíduos que consigam se reproduzir de acordo com as características reprodutivas de cada espécie. No caso do Ser Humano e para garantir a não ocorrência de cruzamentos consanguíneos, processo genético que proporciona a expressão de genes prejudiciais à espécie, algumas dezenas de casais sem parentesco já seria muito para a manutenção da espécie em condições favoráveis.

Hoje, segundo o Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas através de sua Divisão de População, a população humana mundial chega ao século XXI com 7 bilhões de pessoas que se relacionam das mais diferentes formas e portanto o desafio que se apresenta não é mais a perpetuação da espécie, mas a perpetuação de cada indivíduo dentro destes 7 bilhões respeitando–se reciprocamente e vivendo em condições dignas dentro das condições que a sua própria espécie proporciona (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011).

O desenvolvimento do indivíduo dentro de uma sociedade estabelecida pode ser analisado a partir de seus devires e das formas como ocorrem a transmissão dos conhecimentos adquiridos e produzidos, constituindo o que pode–se chamar de educação. Educação enquanto fenômeno que se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres com diferentes níveis de desenvolvimento humano, ao longo do tempo, tempo que não para e portanto, em diferentes situações histori-

cas, e o sentido desta comunicação, seu principal objetivo, o desenvolvimento do próprio Ser Social.

Nas sociedades primitivas essa educação é encontrada de maneira simples e homogênea, já nas sociedades atuais se apresenta de forma difusa, complexa e heterogênea. Encontra–se a educação, assim definida de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade. As pessoas vivem, interagem com as outras pessoas e com o meio ambiente, modificam–se a si mesmas e são modificadas, se comunicam com o intuito que não é o de educar, no entanto, educam e se educam. Esta educação é chamada por Saviani (2005) de educação assistemática, a qual ocorre ao nível da consciência irrefletida, sem intenção.

Ainda em Saviani (2005) tem–se que, quando a ação educativa é planejada é porque aparece ao Ser Humano como problemática, algo que ele precisa fazer, mas ele não sabe como fazê–lo, exigindo–se dele a reflexão quanto ao ato educativo, ocupando o primeiro plano na sua consciência e neste caso temos a educação sistemática. E assim sistematizada a educação deve seguir alguns aspectos inerentes a essa condição, tais como ter consciência da estrutura educacional, captar os seus problemas, refletir sobre eles, planejar esses problemas em termos de objetivos realizáveis, organizar meios para alcançar os objetivos, instaurar um processo concreto que os realiza e manter ininterrupto o movimento dialético ação–reflexão–ação. Destaque a esse último aspecto que resume todo o processo e é condição necessária para garantir sua coerência.

De modo semelhante à existência do Homem pelo trabalho, aqui encontra–se uma práxis que se estrutura em função de determinados objetivos que não se encerra em si mesmo, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando uma nova práxis, nova por acrescentar e pressupor a anterior prolongando esta ação em um processo único inserido na totalidade do existir.

Nunca na história do Ser Humano se viu desenvolvimento tecnológico e de produtos tão rápido e diversificado como nos dias de hoje. Dessa maneira todo esse complexo processo educacional ocorre em um contexto no qual se tem o mais elevado nível de desenvolvimento e implementação tecnológica informacional e de comunicação na relação entre os homens e destes com a natureza e vice-versa, em um espaço de tempo tão curto e dinâmico. Todo esse desenvolvimento estreita a relação entre os indivíduos que vivem e sobrevivem em sociedades distintas e distantes, proporcionando desta maneira uma maior

interação e o possível desenvolvimento de uma efetiva inteligência coletiva[27] direcionada à solução de desafios locais, regionais, nacionais e mundiais. Segundo Lévy (2011, p. 17),

> […] se nos engajássemos na vida da inteligência coletiva, progressivamente inventariamos as técnicas, os sistemas de signos, as formas de organização social e de regulação que nos permitiriam pensar em conjunto, concentrar nossas forças intelectuais e espirituais, multiplicar nossas imaginações e experiências, negociar em tempo real e em todas as escalas as soluções práticas aos complexos problemas que estão diante de nós. Aprenderíamos aos poucos a nos orientar num novo cosmo em mutação, à deriva; a nos tornar, na medida do possível, seus autores; e nos inventar coletivamente como espécie.

De acordo com Johann (2009), a educação sempre implicará um processo amplo de transformação e desenvolvimento do Ser Humano, em toda a sua pluridimensionalidade. O autor afirma que a educação ocorre quando são mobilizadas as potencialidades humanas de um ser que é "bio–psico–social" (JOHANN, 2009, p. 20) e o Ser Humano haverá de ser tanto mais humanizado quando puder avançar no desenvolvimento de suas potencialidades. Para o autor, quando o Ser Humano descobre que pode ir além do seu estado natural, se inscreve o fenômeno da educação como possibilidade de ser diferente, de ser mais, de ser melhor e de se apresentar de forma ilimitada.

Desde a origem do Ser Humano, o fator decisivo para sua sobrevivência foi a transmissão do conhecimento adquirido. Seja lá qual for a maneira que esta transmissão ocorria, a este processo podemos dar o nome de ensino–aprendizagem. A propriedade cognitiva do Ser Humano, esta estritamente relacionada a atividade de ensino/aprendizagem. Em qualquer fase de desenvolvimento da vida do Ser Humano, esta propriedade será melhor ou pior desenvolvida de acordo com as condições que ocorrem tal atividade.

Com o passar do tempo e a evolução da sociedade as atividades foram se multiplicando e se tornando cada vez mais complexas proporcionando uma elevada amplitude de conhecimento. O conhecimento

[27]Por inteligência coletiva entende–se segundo Lévy (2011), uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada. Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber esta na humanidade, mesmo onde se tenta fazer crer que não existe inteligência, como no fracasso escolar ou no subdesenvolvimento, o juízo global de ignorância volta–se contra quem o pronuncia.

então adquirido, já não está tão relacionado a sobrevivência do Ser Humano e sim as condições da sua vivência. Dentro do sistema capitalista de produção e reprodução da sociedade, no qual nós vivemos hoje, as condições de vivência do Ser Humano estão estritamente relacionadas a sua condição na aquisição de meios, melhores ou piores, que proporcionem sua melhor ou pior vivência e aqui é importante destacar que não se trata mais da sobrevivência da espécie humana.

De maneira geral, os meios referidos acima são conseguidos através da valorização dos conhecimentos adquiridos e a prática destes em uma situação de relacionamento social que se torna cada vez mais complexa pelo constante crescimento da população mundial, pelas atividades desenvolvidas e também pelos novos conhecimentos desenvolvidos e suas respectivas tecnologias. Os produtos destes últimos, a tecnologia, assim como a própria produção do conhecimento são disputados em uma sociedade constituída por classes sociais que apresentam interesses antagônicos.

Com números apresentados pelo Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas, através de sua Divisão de População, que indicam um crescimento populacional mundial em constante elevação desde o século XIX e de forma mais rápida no século XX, com um crescimento de 143% só na última metade desse século, chegando aos 7 bilhões de pessoas no século XXI, não se coloca mais em discussão a manutenção da espécie humana, embora os perigos sempre existam, mas a manutenção do individuo Ser Humano em vida (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS , 2011).

O monopólio da produção e transmissão do conhecimento à cargo majoritariamente da instituição escolar e a obrigatoriedade na sua frequência faz com que a eficiência deste processo, de ensino e aprendizagem, e consequente apropriação do conhecimento, esteja diretamente relacionado com as condições de existência e funcionamento destas próprias instituições na sociedade capitalista. O trabalhador pode ser levado a almejar uma escola na qual seus filhos apenas passem o tempo, uma escola que aprenda atividades somente práticas, ou uma escola onde além das atividades práticas também aprenda a pensar. O controle e a manipulação coletiva das condições de vida do trabalhador se tornam mais vulneráveis, de elaboração complexa, de fácil dissimulação e difícil compreensão.

A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR

O capitalismo é um modo de produção voltado para a exploração do trabalho de forma a garantir a expansão e acumulação do próprio capital (MÉSZÁROS, 2008) e é sustentado pelo próprio Ser Social. A competição e não a cooperação, o individualismo e não o coletivismo, o egoísmo e não o altruísmo, a concentração e não a distribuição são características intrínsecas a este sistema. Os Seres Humanos são constrangidos a agir de uma determinada forma e não outra e atuam nesta direção para sua própria sobrevivência. Se em um primeiro momento o Ser Humano sobreviveu isolado, em um segundo momento teve mais êxito em uma vida comunitária a qual já não era desprovida de laços entre os seres que a compunham. O processo histórico que culminou com a formação da sociedade capitalista é complexo e longo não cabendo aqui demonstrar tal evolução. Destaca–se, porém, que nenhum modelo de sociedade anterior a este teve a riqueza na riqueza em si o objetivo da produção, em detrimento da valorização do indivíduo. Segundo Marx,

> Entre os antigos não encontramos uma única investigação a propósito de qual a forma de propriedade, etc, que seria a mais produtiva, que geraria o máximo de riqueza. A riqueza não constituía o objetivo da produção […] A pesquisa, sempre, era sobre qual o tipo de propriedade que geraria os melhores cidadãos […] Assim, a antiga concepção segundo a qual o homem sempre aparece (por mais estreitamente religiosa, nacional ou politica que seja a apreciação) como o objetivo da produção parece muito mais elevada do que a do mundo moderno, na qual a produção é o objetivo do homem, e a riqueza, o objetivo da produção (MARX, 1985, p. 80).

A transformação do sistema capitalista depende da construção de novas relações sociais e materiais em um processo histórico. Falando sobre as diferentes formas de sociedade, Marx destaca que,

> Em todas estas formas, o fundamento da evolução é a reprodução das relações entre o indivíduo e sua comunidade aceitas como dadas — que podem ser mais ou menos primitivas, mais ou menos produtos da história, porém fixadas na tradição — e uma existência objetiva, definitiva e predeterminada seja quanto ao relacionamento com as condições de trabalho, como quanto

> às relações do homem com seus companheiros de trabalho, de tribo, etc. (MARX, 1985, p. 79).

O Ser Humano é o único animal que pode planejar aquilo que pretende produzir e na interação com o que é produzido se modificar e continuar planejando e produzindo novas condições de vida. O produto produzido gera condições de vida, novas e diferentes condições de vida, que vão tendo grande influência nos planejamentos futuros, ou seja, o que esta por vir é imprevisível e depende das condições produzidas pelo Ser Humano e do que ele venha a produzir. Observa–se aqui uma relação estreita entre o Homem e a Natureza caracterizando o trabalho, atividade exclusivamente humana, como um elemento de mediação entre o Homem e a Natureza no processo de produção e reprodução de sua existência sociocultural.

O Ser Humano é movido por devires. O indivíduo é produto da constituição e integração de múltiplos devires. Podemos definir o sujeito social por intermédio de seus devires. Assim,

> O que nos precipita num devir pode ser qualquer coisa, a mais inesperada, a mais insignificante. Você não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estufar, e que lhe arrasta [...] No caso, qualquer coisa serve, mas o caso se revela político. Devir minoritário é um caso político, e apela a todo um trabalho de potência, uma micropolítica ativa. É o contrário da macropolítica, e até da História, onde se trata de saber sobretudo como se vai conquistar ou obter uma maioria (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 93).

Sendo esta maioria definida por Deleuze e Guattari (1997) não como uma quantidade relativa maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão que tem como principal característica a dominação. Este estado ou padrão pode também ser encontrado no interior da categoria Homem onde uma minoria se torna tal maioria, tomando e impondo decisões. Decisões que tem como principal objetivo perpetuar esta maioria.

Assim, "Todo devir é um bloco de coexistência" e "Devir nunca é imitar" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.94:113).

Lembrando–se do sistema–linha do devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.94) temos que devir é um movimento pelo qual a linha libera–se do ponto, e torna os pontos indiscerníveis formando um rizoma que seria o oposto da arborescência, livrando–se da arborescência,

contraposição ao paradigma arbóreo, hierarquizado que prevaleceu entre os séculos XVI e XX.

O rizoma que liga e pode dar origem a diferentes corpos e conceitos, seria a completa interação sem direção determinada de idas e vindas, uma rede simples e ao mesmo tempo complexa, com entradas múltiplas, possibilitando uma série de comunicações transversais. Socialmente o indivíduo agenciado também faz parte do rizoma, faz rizoma com tudo o que é externo a si, podendo–se valer das linhas de fuga que germinam no rizoma para criar rupturas, ampliando seus espaços e territórios, mesmo estando agenciado. Suas relações com o mundo social, natural e cultural acontecem de forma fragmentada e cada fenômeno vivido ou observado é tido como fato isolado, porém interligado e inserido em uma rede que lhes dão sentido e significado. O rizoma não ocorre na imaginação, produz a si próprio, comporta a coexistência de durações autônomas, é uma involução (não regressão) por comunicações transversais, rizoma e multiplicidades são a mesma coisa, matilha, bando, população.

O devir é uma antimemória que foge a integração de um sistema molar ou majoritário, busca constantemente a desterritorialização.

> Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em via de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.67).

O exercício puro dos devires faz com que os agenciamentos molares se tornem mais difíceis e menos eficientes. O Homem ser animal carrega consigo a potencialidade de todos os devires, inclusive a do Ser Humano. Os desenvolvimentos destes devires estão condicionados ao plano que este Homem é submetido podendo este, por suas características intrínsecas, agir na direção da construção, manutenção e até alteração do próprio plano.

Deleuze e Guattari (1997) descrevem dois planos: de organização ou de desenvolvimento e de imanência, consistência ou composição. O plano de organização cobre efetivamente a estratificação, possi-

bilitando o desenvolvimento das formas e formação dos sujeitos, os órgãos e as funções são "estratos" ou relações entre estratos. O plano de imanência é o contrário, cobre a desestratificação, é o corpo sem órgãos, implicam movimentos de desterritorialização, ele não preexiste a estes movimentos, são as linhas de fuga que o traçam e o fazem subir à superfície, aos devires que o compõem.

O que temos então são dois planos que se digladiam entre a manutenção da territorialização e dos agenciamentos, que esconde e evita o aparecimento das linhas de fuga, que aparecem (re)construindo formas e sujeitos em profundidade e o plano da criação de partículas que fogem para fora dos estratos, que quebram as funções regidas pela força dos agenciamentos, dando origem as linhas de fuga e a desterritorialização.

Mas a questão fundamental estaria no devir todo mundo. Em Deleuze e Guattari (1997) encontra–se a citação de como vivia Fitzgerald que para ser como todo mundo havia a necessidade de se sair de uma verdadeira ruptura. Enfatiza–se que ser como todo mundo não é nada fácil.

> Se é tão difícil ser "como" todo mundo, é porque há uma questão de devir. Não é todo mundo que devém como todo mundo, que faz de todo mundo um devir. É preciso para tudo isso muita ascese, sobriedade, involução criadora: uma elegância inglesa, um tecido inglês, confundir–se com as paredes, eliminar o percebido demais, o excessivo–para–perceber. "Eliminar tudo que é dejeto, morte e superfluidade", queixa e ofensa, desejo não satisfeito, defesa ou arrazoado, tudo que enraíza alguém (todo mundo) em si mesmo, em sua molaridade. Pois todo mundo é o conjunto molar, mas devir todo mundo é outro caso, que põe em jogo o cosmo com seus componentes moleculares. Devir todo mundo é fazer mundo, fazer um mundo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 76).

Então, voltamos ao problema inicial, do sistema no qual vivemos, em que o Ser Social pode apresentar uma grande diversidade de mundos, onde o melhor para uns pode não ser o melhor para outros com questões e valores multiplicados, como destaca Lévy (2011):

> Logo, o objeto, a técnica, a competência, o projeto, o gosto, a ideia, a unidade de sentido, o ato, afetados de tal valor, em tal comunidade, em tal contexto, em tal lugar, em dado momento, as-

> sumirão outros valores, em outros espaços e em outros tempos (LÉVY, 2011, p. 81).

Daí a importância do espaço coletivo, verdadeiramente democrático onde os oportunismos, egoísmos, egocentrismos, demagogismos, etc., possam ser expostos, diluídos e massacrados pelos objetivos comuns, que não privilegiam um pequeno grupo, aquela maioria definida por Deleuze e Guattari (1997), mas o maior grupo possível, não sem pensar nas consequências futuras, preservando o lugar onde vivemos, custe o que custar, ou melhor, deixando de ganhar o quanto for necessário.

O espaço coletivo só terá resultado positivo para a coletividade quando for formado por homens (sujeitos sociais) que tenham os valores construídos a partir da perspectiva do aprendizado coletivo do direito, da autonomia, da reciprocidade e da responsabilidade, negociando democraticamente os conflitos de interesse sem a utilização arbitrária dos agenciamentos. Formação que é totalmente oposta a qual e praticada e incentivada hoje e que reprime e esmaga sociopolítico e economicamente os possíveis indivíduos com formação diferente, oriundos das linhas de fuga provenientes do plano de imanência.

Historicamente podemos observar diferentes estilos de vida, desde a antiguidade, idade média, moderna e para alguns autores, até a idade pós–moderna. É inquestionável que em todos estes períodos com seus diferentes estilos de vida o que há de comum é o aspecto da dominação, e se há a dominação, há o dominador e o dominado. Ao dominador (nobres, reis, senhores feudais, oligarquias, grandes empresários e proprietários de terras) a vivência, ao dominado (plebeus, servos, escravos e trabalhadores) a sobrevivência. A estratégia do dominador é cada vez mais elaborada e dissimulada, a mais grave é aquela que se apropria da subjetividade do dominado, fazendo com que este não se sinta bem quando não estiver integrado ao sistema, mesmo na condição de dominado.

É utopia pensar que o sujeito social com seus devires seja capaz de proporcionar, individualmente, uma sociedade sem dominação e igualitária. Há a necessidade da tomada de consciência da existência de classe social, das disputas existentes entre estas classes e da classe social a qual pertence, proporcionando, organizando e participando de ações coletivas constantes pela sua não exploração.

Em oposição a essa tomada de consciência as organizações educacionais "pós–modernas" produzem e reproduzem um estilo de vida individualista, egoísta, competitivo, segregacionista, materialista e desumano, onde o Ser Humano não é o mais importante, o importante é o material, é ter e não ser. Aliás, a origem e desenvolvimento das organizações educacionais ocorrem concomitantemente ao surgimento dos problemas suscitados com o tipo de sociedade emergente, a sociedade industrial (SAVIANI, 2005, p. 90). Neste contexto a direção é clara, ou seja, existe um "plano de ação" ideológico que se esforça para transformar o próprio trabalhador em ferramenta descartável.

Esta sociedade capitalista, por um lado, aumenta a riqueza intelectual e acelera o desenvolvimento das forças produtivas, com a produção de novos conhecimentos e novas tecnologias. Entretanto, por outro lado, exclui o acesso da maioria dos indivíduos às riquezas intelectuais e materiais obtidas, restringindo o acesso ao próprio conhecimento produzido, é centrada na obtenção de lucros e acumulação do mesmo nas mãos de poucos, valoriza de forma exacerbada o mundo das coisas, desvalorizando em proporção direta o mundo dos homens. O fetiche da mercadoria, assim o ter é importante e não o ser.

Para Mészáros,

> Quanto mais "avançada" a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma de "privatização" promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Impulsionada pelas ideias liberais, principalmente de Adam Smith no século XVIII, esta sociedade que avança com um Estado Liberal tem na formação humana o componente de formação para o trabalho, contradizendo–a ao mesmo tempo, pois esta formação para o trabalho esta diretamente relacionada com a formação da força de trabalho para o capital, naturalizando a transformação do sujeito em instrumento de reprodutibilidade do capital, sujeito alienado, sem nenhuma autonomia, criticidade, participação e criação, desprovido de qualquer intelectualidade (REIS, 2013).

Ao sujeito desta sociedade não é explicado a essência da propriedade privada e nem como tem origem nesta propriedade privada a di-

visão da sociedade em proprietários e não proprietários criando diferentes classes e grupos sociais com poderes aquisitivos também diferentes, com necessidades diferentes, costumes diferentes, hábitos diferentes e educação diferente.

Esse Estado, hoje neoliberal, que também atua como forma operacional e reprodutor da sociedade capitalista tem em seu poder a institucionalização das organizações educacionais.

A dominação e estratificação social são estabelecidas pelo Estado por meio de pura coerção, mas não sem o necessário consentimento, o que para isso exige–se a construção do que Antonio Gramsci definiu como hegemonia, levando a classe oprimida, manipulada, a acreditar que a fração hegemônica representa o suposto interesse geral da sociedade e o bem para todos.

Com relação a educação na escola institucionalizada pelo Estado na formação do jovem trabalhador Marx (2012, p. 46), na Crítica do Programa de Gotha, faz sérias críticas a uma "educação popular a cargo do Estado" afirmando:

> Absolutamente condenável é uma "educação popular sob incumbência do Estado". Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano–alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um ("de um Estado futuro"; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa.

Para Mészáros (2008), embora as maiores personagens do Iluminismo burguês fossem favoráveis ao pleno desenvolvimento humano realizado nos indivíduos, eles queriam ver esta realização efetivada dentro da estrutura da sociedade capitalista. Porém, do ponto de vista do capital não puderam conceber a mudança radical necessária a ordem social como um todo, prevalecendo seus ideais capitalistas. Dentro desta perspectiva de formação humana, as mudanças visadas pelas grandes personagens burguesas iluministas se caracterizavam de forma assimétrica. Segundo Mészáros (2008, p. 85),

> Pois, embora fosse suficientemente radical em relação a denunciada ordem feudal da sociedade dominante no antigo regime, com relação ao futuro, a concepção de mudança que eles defendiam só poderia se estender ao desenvolvimento educacional pessoal dos indivíduos particulares, como um meio ilusório de se contrapor às tendências sócio–históricas negativas.

Assim permanecendo intacta a conformação estrutural e os crescentes antagonismos da sociedade capitalista emergente.

A DIALÉTICA DO MOVIMENTO SÓCIOEDUCACIONAL.

As organizações educacionais do Estado apoderam–se das escolas, já totalmente desfigurada de seu sentido original que vem lá da Grécia como Paidéia que servia para a educação dos dominadores, homens livres, proprietários, futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções de guerra, mas também nas funções de mando por meio do domínio da arte do discurso e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social centrada nas atividades intelectuais. Esta era a ideia de formação humana que implicava em um desenvolvimento integral do Ser Humano, ainda que não para todos os Seres Humanos.

Da ruptura do estilo de vida escravista, a ordem feudal, com forte influência da Igreja Católica, gera um tipo de escola que em nada lembra a Paidéia grega, estando mais para a Duléia grega que, significando escravidão, remete a educação enquanto a conformação dos dominados à sua condição, condição esta aprisionada pela atividade laboral originando uma educação assimilada ao próprio processo de trabalho. Uma dualidade educacional já na sua origem.

Em Saviani (2005), encontra–se uma citação de Malcolm B. Campbell, pesquisador com referências mais da Europa Ocidental e Estados Unidos, na qual expõe os problemas para a construção de um sistema educacional[28] como algo necessariamente intencional e planejado, fato que somente depois da Segunda Grande Guerra começou a tentar–se construir. Nota–se ainda a relação da questão educacional com a estrutura da sociedade de classes, a qual gera um conflito de interesses e

[28]Para maiores detalhes sobre a definição de sistema educacional, ver Saviani, D., Educação brasileira: estrutura e sistema, Campinas, SP: Autores Associados,2005)

torna difícil a práxis intencional comum e uma pertinente citação de Vázquez (apud SAVIANI, 2005, p. 112):

> […] A atividade social consciente da classe dominante, numa estrutura que vigora a propriedade privada sobre os meios de produção, não pode dar lugar a um produto intencional […] já que a própria estrutura engendra uma divisão de interesses que impede reduzir esses interesses a um denominador comum […]

O Ser Social então sujeito da formação educacional estaria refém das estruturas socioeconômicas vigentes, já que são estas que determinam as organizações educacionais. E para piorar, estas mesmas estruturas agindo na vida cotidiana do indivíduo através de determinações objetivas da sua normalidade, proporcionam a educação contínua destes indivíduos no sentido de tomar como dado e internalizado a inalterabilidade da ordem "natural" estabelecida.

> Eis porque mesmo os melhores ideais da educação moral de Kant e da educação estética de Schiller – que tinham a intenção de ser, para seus autores, os antídotos necessários e possíveis da progressiva tendência de alienação desumanizadora, contraposta pelos indivíduos moralmente preocupados em sua vida pessoal à tendência criticada – foram condenados a permanecer para sempre no reino das utopias educacionais irrealizáveis (MÉSZÁROS, 2008, p. 81).

O estilo de vida capitalista dá origem a uma educação peculiar e coloca o Estado em posição central de protagonismo, forjando a ideia da escola pública, gratuita, universal, obrigatória e leiga.

A produção de ideias, pensamentos e conceitos diferentes estariam mais difíceis para os sujeitos educadores e educandos porque se desenha todo um sistema de aculturação e de anticriação próprio dos países desenvolvidos, muito pior que a censura que dá origem a provocações e reações, mesmo que subterrâneas. Na ação de se fazer ciência não há mais lugar para as descobertas e para a criatividade somos só operadores.

Este sistema de aculturação do capital caminhou de mãos dadas com o desenvolvimento, doutrinando uma esmagadora maioria de pessoas com os valores da sociedade capitalista de forma inalterável, ajustando adequadamente suas aspirações a tais valores, mesmo que estes indivíduos não pudessem ou possam fugir da áspera situação da escravidão assalariada. A isto nós podemos chamar de dominação ideológica,

que atua por toda a vida dos indivíduos, na qual diariamente são embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural (MÉSZÁROS, 2008).

Neste contexto as empresas não podem ser vistas apenas como consumidoras e produtoras de bens e de serviços, como quer o enfoque econômico clássico. Não se restringem em aplicar, elaborar e distribuir savoir–faire[29]e conhecimento, como mostra a nova abordagem cognitiva das organizações. Deve–se reconhecer que, além disso, as empresas, com outras instituições, até mesmo educacionais, acolhem e constroem subjetividades (LÉVY, 2011, p. 21).

Indicando uma resistência, a educação (formação) dos indivíduos através dos devires e a socialização destes nos espaços coletivos, pode sim criar uma ordem hegemônica alternativa a da sociedade capitalista, com objetivos bem claros de propiciar mudanças nas determinações estruturais da ordem social estabelecida que produzem e reproduzem os efeitos e consequências destrutivas ao Ser Humano.

Historicamente a realização do Ser Humano pelo trabalho tornou–se deletéria a este devido a divisão do trabalho em trabalho mental e trabalho manual, condição esta que leva à realidade de diferentes indivíduos a atividade intelectual e a atividade material, o consumo e a produção, o prazer e o trabalho. O trabalho que é caráter específico do Homem como atividade livre e consciente deixa de existir, dando lugar a um trabalho estranho ou alienado determinado pelas condições da atividade humana. Tendo como base a propriedade privada o trabalho aparece como propriedade alheia ao trabalhador, estranha, prejudicial e nociva causando privação e tendo sua alienação ocultada pelas próprias condições dada a este homem. Segundo Manacorda,

> Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está à frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, e é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir–se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e á na-

[29]Savoir–faire: literalmente, saber–fazer.

> tureza e, assim, à consciência e à vida (MANACORDA, 2007, p. 58).

A questão fundamental está em suprimir a divisão do trabalho manual e intelectual. Nessa direção a educação escolar na formação do trabalhador se torna fundamental e determinante, seja na sua aplicação, seja no seu planejamento. Uma educação que não forme o jovem trabalhador especificamente para um trabalho de forma unilateral, dependente, como um simples treinamento, mas para o trabalho totalizante, um processo de recuperação da integralidade do Ser Humano, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, com desenvolvimento de forças materiais intelectuais que representa o domínio deste Ser Social sobre a natureza, possibilitando e satisfazendo seu desenvolvimento de forma omnilateralmente e independente.

As condições e a própria formação de intelectuais da classe trabalhadora se tornam imprescindíveis, intelectuais de difícil cooptação e realmente comprometidos com a classe a que pertencem, representando–a, defendendo–a e principalmente criando condições para que possam formar outros intelectuais da mesma classe e assim sucessivamente.

A escola pode não ser vista como geradora de mudanças no estilo de vida da sociedade porque ela é moldada por este estilo de vida e tem a responsabilidade da sua reprodução. Porém, a mesma escola como ferramenta de Estado e este criado e mantido pela burguesia que proclama a igualdade de todos os homens por natureza, traz consigo, inevitavelmente uma forte dialética. Tonet apud Reis (2013) afirma que,

> […] na sociedade burguesa é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza. O que, em princípio, todos eles deveriam poder ter acesso ao conjunto do patrimônio humano. No entanto, como isto, de fato, não é possível […], a dissociação entre o discurso e a realidade efetiva põe–se como uma realidade. Proclama–se o direito de todos a uma força integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural e intelectual (TONET, 2006, p. 13 apud REIS, 2013, p. 55).

Mais ainda, a educação escolar tem como matéria–prima, o Ser Humano, que por definição se distingue dos outros animais por um caráter voluntário, consciente, próprio da atividade humana que o subtrai

ao domínio de qualquer esfera particular e a tudo que é natural e espontâneo, ao domínio da naturalidade e da causalidade, na qual o Homem não domina, mas é dominado, condição na qual não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera e vive no reino da necessidade e não no da liberdade. Assim,

> […] a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta–se da sujeição à casualidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver–se onilateralmente (MANACORDA, 2007, p. 65).

Segundo Saviani (2005) mesmo situado em determinadas condições, o Ser Humano em sua formação tem potencial de reação a essa situação, um elemento de pessoalidade, aceitando naturalmente ou rejeitando sumariamente algumas condições e também procurando transformar outras condições,

> […] volto–me novamente para a criança e observo que, se ela é um ser situado, por outro lado, noto que ela reage à sua situação. Reage pessoalmente. Constato que alguns elementos da situação são aceitos naturalmente por ela; outros, ela os rejeita sumariamente; e a outros, ela procura transformar. Isso parece mostrar que o homem é capaz de superar os condicionamentos de sua situação; ele se revela capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. (SAVIANI, 2005, p. 50)

O capitalismo deve ser enfrentado não como um efeito em si, mas como uma estrutura de "ordem sociometabólica" (MÉSZÁROS, 2015), com grande possibilidade de criar alternativas desta ordem, e a ordem socialista é uma delas, com uma sustentabilidade histórica que depende da viabilidade prática de seus princípios orientadores rivalizantes, a partir do fazer história de todos e dos indivíduos,

> Eis que a ordem socialista só pode ser vislumbrada sobre a base material da apropriação racionalmente planejada e determinada do trabalho excedente produzido por todos e cada um dos indivíduos livremente associados da sociedade, que realizam e satisfazem suas aspirações no espírito anteriormente discutido do seu tempo disponível, com base em sua igualdade substantiva, em

> plena solidariedade uns com os outros e com as suas aspirações socialmente compartilhadas (MÉSZÁROS, 2015, p. 112).

E neste momento que nos encontramos, precisamente a partir da década de 1990 quando tem–se uma explosão no desenvolvimento das tecnologias informacional e de comunicação, com ampla inserção em todos os meios de nossa vida, observa–se também seu forte impacto no meio educacional. Estas tecnologias que vêm por forte aclamação do discurso modernizante têm influência direta na formação do jovem trabalhador, podendo–se fazer minuciosas análises dos prós e contras de tal inserção.

O próprio capital em sua conformação dialética oferece uma oportunidade *sine qua non* de ferramentas de comunicação que podem ser de grande utilidade em termos de aprendizagem, abrindo espaço, divulgando, interagindo uma grande diversidade de ideias e pessoas, diminuindo a distância entre elas. Ideias e pessoas antes escondidas e isoladas. E na organização social, tais ferramentas, que possibilitam a transmissão rápida de informação, a comunicação em tempo real por pessoas separadas por longas distâncias, permitindo assim maior integração e articulação, fornecendo aos trabalhadores instrumentos para reunir suas forças, articulando movimentos, coletivizando atitudes, enfim constituindo uma inteligência coletiva que aproxime e construa uma resistência de trabalhadores de forma globalizada.

Assim, podendo servir tanto para o mal, aumentando os aspectos desumanos da sociedade que vivemos, quanto para o bem, criando novos laços sociais entre os grupos, em um momento em que estes perdem seus pontos de referência e veem suas identidades se desagregar, trazendo a tona valores sociais esquecidos e desconhecidos, democratizando o conhecimento, as técnicas, enfim agindo no plano de imanência, diversificando e aumentando as linhas de fuga.

O grande desafio do começo do século XXI está em se construir uma sociabilidade humana fundada no controle social da tecnologia de forma que ela seja efetivamente criada e utilizada de forma a desenvolver todas as potencialidades humanas, dificultando a exploração e ou submissão da classe trabalhadora. Para um futuro bem próximo a construção e organização de um espaço interativo e móvel da classe trabalhadora em um possível ciberespaço[30].

---

[30]Ciberespaço: palavra de origem americana, empregada pela primeira vez pelo autor de ficção cientifica William Gibson, em 1984, no romance Neuromancien. O ciberes-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar como está sendo desenvolvida a formação do jovem trabalhador no contexto da Educação Escolar. Almejou–se verificar em que medida as políticas públicas educacionais e a ênfase dada aos cursos profissionalizantes de nível médio no Brasil e em Portugal estão restringindo a formação do jovem da classe trabalhadora condicionando a grande maioria a uma formação exclusivamente direcionada para a demanda do mercado de trabalho e, desta maneira, o planejamento de forma utilitária de todo o complexo educacional.

Os objetivos específicos buscaram:

– Discutir a relação entre a dependência econômica de Brasil e Portugal no cenário mundial e a implementação de políticas educacionais voltadas para o ensino básico e profissional de nível médio;

– Compreender os aspectos gerais da configuração da educação no Brasil e em Portugal, tendo como eixo central o ensino básico e profissionalizante de nível médio;

– Contextualizar os programas governamentais de incentivo ao ensino profissionalizante de nível médio;

– Analisar em que medida a formação do jovem trabalhador é restringida e limitada tendo em vista a estrutura do ensino básico e profissionalizante de nível médio.

Quanto aos objetivos específicos no período analisado, desde a década de 1990, observa–se a acomodação do sistema capitalista com novas bases econômicas, políticas e sociais do projeto societal das elites, que mantêm o mesmo princípio da propriedade privada e acumulação do capital. As dinâmicas de globalização, produtiva e financeira, inscrevem–se nestes processos, modelando–os e sendo alimentadas por ele.

O elemento novo que aparece é a facilidade de deslocamento do capital financeiro. Isso faz com que o capital possa buscar força de trabalho em lugares que a organização política e social permitam cada vez maior precarização desta, em função de diferentes fatores tais como:

---

paço designa ali o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. Consultar Lévy(2011:106).

menores salários, piores condições de trabalho, maior desregulamentação das leis trabalhistas e menor proteção social por parte do Estado. Tal expansão implica em uma divisão internacional do trabalho e peculiares relações econômicas entre os países.

A expansão financeira do capital através de instituições financeiras internacionais disseminam políticas, definidas pelas mesmas, que não beneficiam os que delas precisam, mas exclusivamente o sistema capitalista enquanto modo de acumulação via exploração do sujeito social trabalhador.

O Estado não deve ser entendido como neutro nas relações entre capital e trabalho, mas como um mecanismo de regulação para o capital, fundando–se, cada vez mais, sob os princípios da gestão pública e de eficiência de mercado através da desregulamentação das relações entre trabalho e capital concomitantemente a abertura e garantia de novos caminhos para a acumulação do capital.

As poderosas instituições internacionais financeiras credoras como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento emprestam o dinheiro, porém, junto com o contrato de empréstimo exigem austeridade fiscal, o que significa menores investimentos nos serviços públicos, e até autorização para auditorar as contas do país. Aos credores, não importa o custo social ao país em questão para atingir as metas acordadas.

Na relação de forças entre os países são formados blocos de países sob as mesmas bases econômicas e sociais com objetivos de aumentar a força destes na concorrência internacional do capital, porém, reproduzindo dentro dos blocos a mesma relação de exploração globalizada, num movimento desigual e combinado de expansão do capital.

Na formação dos blocos, a pretensa proteção a seus participantes, faz com que os países se submetam às regras que implicam em situações monetárias que os países menos industrializados, mais marginalizados, não possuem. Para alcançar tais exigências esses países se submetem a empréstimos financeiros elevados e de consequências amplamente negativas nas condições sociais internas de sua população. Os trabalhadores são submetidos a piores condições que só aumentam a situação de precarização e exploração destes.

É nessa situação que se encontra Portugal que neste início de século recorre as instituições financeiras internacionais (FMI) e europeias (Comissão Europeia e Banco Central Europeu) se submetendo a contratos de elevado teor de interferência em seu patrimônio e políticas

sociais. Aceita privatizar empresas de grande importância social e estratégicas em sua autonomia como pais e implementa políticas de diminuição dos gastos públicos aplicando cortes em aposentadorias, em salários e reorganizando setores que afetam grandemente seus cidadãos na área da educação e saúde.

A opção de posicionamento na organização produtiva na relação com outros países observa–se que com a Reforma da Formação Profissional implementada no começo do século, Portugal se coloca como fornecedor de força de trabalho que procura formar os jovens trabalhadores de acordo com a demanda do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação omnilateral.

Observou–se nesta pesquisa que o Brasil segue as mesmas diretrizes políticas que Portugal. A busca frenética pelo aumento do superávit primário e pagamento das dívidas, ou mesmo juros destas, também faz do Brasil refém do capitalismo global. Destaca–se ainda aqui a enorme corrupção que se encontra na esfera política no relacionamento com grandes empresas privadas, supervalorizando os contratos e aumentando a justificativa para as políticas liberais e de austeridade fiscal.

São políticas baseadas unicamente na recuperação econômica que impõe sérios riscos às condições sociais e à diminuição da qualidade de vida das pessoas já que estão amplamente constituídas e voltadas para privatizações, flexibilização das leis trabalhistas e diminuição dos gastos públicos, principalmente no que se refere aos recursos humanos, seja com programas de demissão voluntária, reorganização das funções causando sobrecarga de trabalho e até diminuição direta dos rendimentos e benefícios já adquiridos. Dessa maneira, os setores da saúde e educação públicas são muito afetados e têm a qualidade drasticamente diminuída, uma vez que são precarizadas as condições daqueles que trabalham e ao atendimento dispensado à população. Somando–se a estas situações temos a entrega de empresas de fornecimento estratégico de bens de sobrevivência à iniciativa privada, tais como as de fornecimento de energia, gás, água, transportes e telecomunicação.

Na reestruturação das escolas portuguesas, a política de reagrupamento das escolas fecha escolas, concentra estudantes, ocasionando maior número por sala, diminui professores, sobrecarregando os que ficam, distancia os responsáveis pela gestão das escolas, prejudicando o comprometimento dos gestores com a comunidade escolar, e ocasiona dificuldades no acesso as escolas pelo maior distanciamento das casas dos estudantes. O projeto pedagógico fica comprometido pelas grandes

áreas de abrangência dos agrupamentos, perdendo a identidade com o local. Observa–se recentemente que a receita também é experimentada no Brasil, quando o governador do estado mais rico, São Paulo, tenta implantar uma reestruturação na organização escolar do estado propondo a transferência de estudantes e o fechamento de escolas, não sem a forte resistência da comunidade escolar envolvida (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015; G1, 2015).

Ainda em Portugal, conjuntamente a essas políticas tem–se uma Reforma da Formação Profissional que atrelou toda a formação escolar a um nível de qualificação profissional, sujeitando os jovens trabalhadores desde seus 12 anos de idade.

No Brasil, os discursos de alteração do Ensino Médio tornando–o mais atrativo, privilegiando aprendizagens mais práticas e menos teóricas, e políticas educacionais que por um lado precariza a Educação Básica pública, com enorme concentração de alunos, professores doentes, desestimulados e com baixos rendimentos e por outro incentiva a Educação Profissional, também vem de encontro a formação dos jovens trabalhadores voltada exclusivamente ao fornecimento de força de trabalho para a demanda do mercado de trabalho. As políticas de valorização da formação profissional estimulam (empurram) o jovem trabalhador em direção a esta formação em claro desestimulo a possibilidade de uma formação de nível superior, que quando ocorre se apresenta de baixa qualidade.

É nesse contexto que a educação de nível básico, secundário e profissional, com sérios reflexos no nível superior, no Brasil e em Portugal, ousando uma inferência de forma globalizada, pela contextualização globalizada dos fatores analisados, passa por um processo de privatização, mercantilização e de planejamento utilitário, direcionada, sob o argumento de superação do desemprego, ineficácia, burocracia e corrupção do Estado, tendo como contraponto a empregabilidade, eficiência, liberdade, criatividade, dinamismo e empreendedorismo na iniciativa privada. Observa–se um negligenciamento das dimensões pedagógicas e políticas da educação escolar.

Nos dois países observou–se que embora as legislações permitam a continuidade da formação escolar no nível superior aos estudantes da Educação Profissional, as dificuldades encontradas por estes são enormes tanto para conseguir a vaga no Ensino Superior quanto para se manter e conseguir completar os cursos. Destaca–se também que nos

cursos mais concorridos e de maior retorno econômico fica quase impossível.

Assim, os estudantes das escolas públicas da Educação Básica e da Educação Profissional de nível médio, que compõe a maioria dos estudantes da classe trabalhadora, ficam excluídos da possibilidade de obtenção de diplomas no Ensino Superior que possam lhes conferir maiores rendimentos e conforto econômico.

O discurso que contempla a falta de atratividade do ensino propedêutico, a atratividade do ensino prático, a empregabilidade do jovem trabalhador, maior qualificação da força de trabalho jovem, resposta desta qualificação à demanda do mercado de trabalho e competitividade internacional é amplamente disseminado induzindo os estudantes especialmente os de mais baixa renda pertencentes à classe trabalhadora, a optarem pela Educação Profissional em cursos técnicos no ensino médio com formação específica para o mercado de trabalho e, até, a possível continuação dos estudos na Educação Superior. No entanto, concretamente, como já mencionado anteriormente, a quantidade de jovens trabalhadores da Educação Profissional que dão continuidade aos estudos na Educação Superior é mínima.

Resultante das crises econômicas endêmicas do capital, o desemprego, permite a promessa de maior empregabilidade com a formação obtida por meio dos cursos profissionais fazendo com que os jovens da classe trabalhadora percorram importante período de suas vidas se qualificando para as demandas do mercado de trabalho que, pela característica de inovação tecnológica extremamente acelerada, se satisfazem num período muito pequeno. Dessa maneira, este jovem ficará constantemente se qualificando e requalificando para o mercado de trabalho, com agravante de ter o tempo passando e sua idade avançando e necessidades de vida emergentes lhe obrigando a aceitar qualquer condição de trabalho, determinando uma vida alienada e alheia da participação na sociedade já que o tipo de formação induz uma formação prática que não desenvolve consciência crítica.

Assim, o sistema está organizado para reproduzir privilégios sociais reafirmando e expandindo as desigualdades sociais, reprimindo a grande maioria da classe trabalhadora.

Na América Latina, em particular no Brasil, observam–se programas de governo que incentivam à iniciativa privada em atividades educacionais, seja com a precarização do público, seja com políticas de

incentivo ao ensino profissional e superior com transferência de dinheiro público para a iniciativa privada por meio de bolsas de estudo.

Assim, não só apenas no plano do discurso, mas também nas ações, os documentos da área dos credores enfatizam as políticas voltadas a iniciativa privada na educação e, ao mesmo tempo, a necessidade de formação de um trabalhador flexível, adaptável as rápidas inovações tecnológicas, conferindo empregabilidade a este e competitividade à empresa. Conforme demonstrado nesta pesquisa, observa–se a importância do vínculo entre o movimento de internacionalização do capital e o planejamento de forma utilitária da educação tendo em vista o avanço do capital em direção a um elemento básico na formação do trabalhador que é o sistema educativo.

Outro ponto é que, verifica–se a existência de condições amplamente vantajosas nas escolas privadas de ensino básico garantindo àqueles que a frequentam o alcance aos melhores cursos e escolas públicas de ensino superior. E à grande maioria a qualificação para o trabalho. O planejamento de forma utilitária e a diminuição da qualidade das escolas públicas e da educação universalizada reforçam uma educação dual composta pelo ensino propedêutico, frequentado por poucos e o profissionalizante, frequentado pela grande maioria dos jovens da classe trabalhadora.

Na pesquisa, foi problematizada a utilização da instituição escolar como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante acusando a baixa qualidade da educação universalizada e sua dualidade em ensino propedêutico e profissionalizante. Para que a educação cumpra um papel transformador, o que deveria ser buscado insistentemente e sem dissimulações é a melhoria da qualidade do ensino básico público. Uma qualidade que necessariamente trabalha a qualificação voltada para o Ser Humano.

Uma escola atrativa e prática constituída por artefatos e mídias eletrônicas vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional, constituindo um aspecto significativo da cultura escolar para uso dissimulatório e manipulador. Quanto às novas tecnologias educacionais, ressalta–se sua inserção na materialidade escolar e seu significado quanto ao sentido educativo e a correlação com a evolução científica aplicada à produção industrial.

A escola pode então ser ferramenta de condução/adaptação não de pessoas em sua constituição individual, mas de verdadeiras populações e o que mais interessa ao sistema é manipular a População Economicamente Ativa. A obrigatoriedade da frequência escolar em período de vida decisivo para os jovens da classe trabalhadora pode ter dois sentidos, pois é período suficiente para constituir valores, formar opiniões e produzir ou induzir comportamentos e hábitos. Assim também, a cultura escolar tem influência direta na constituição social desta população. Em Mészáros (2005, p. 25), educar não é mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida, sendo que "os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados".

Mais uma vez observa–se a utilização de toda a complexa composição do sistema da educação escolar, em um discurso dissimulante, como uma significante ferramenta estratégica de manutenção e reprodução da ordem capitalista vigente, estruturando e mantendo a distinção entre as classes sociais como meio de controle e imposição de uma hegemonia dominante e uma sociedade estagnada, reprodutora apenas desta hegemonia, sem qualquer intenção de alteração na ordem reinante, ou seja, o planejamento do complexo educacional é determinista e direciona a formação dos jovens trabalhadores.

Saes (2008) em uma análise mais ampla do sistema de educação público, destaca que este sistema, sendo amplamente predominante nos ensinos fundamental e médio, é responsável pela reprodução, no Brasil, de uma pirâmide educacional que reserva uma trajetória escolar curta à maioria social e uma trajetória escolar longa à minoria social que frequenta o ensino privado.

Todas as políticas para a Educação Básica e Educação Profissional são feitas alicerçadas na formação de uma base sólida de competências que visa possibilitar a adaptação da população ativa a contextos de reestruturação econômica e de mobilidade profissional e vinculam diretamente, na situação do jovem trabalhador, o aumento e diversificação da oferta de cursos profissionalizantes que confiram dupla certificação e voltados para a demanda do mercado de trabalho do sistema produtivo.

Ora, se a formação é específica para uma determinada profissão, oferecida no Ensino Secundário ou após este, quando o jovem já terá 15 ou 18 anos, como pode ser de base sólida? A base sólida só pode ser desenvolvida com o forte investimento na sua formação básica, ou seja, no Ensino Básico. Pensando no sistema produtivo, a proposta de for-

mação em atividade específica só atinge seu objetivo em curto prazo, pois a médio e longo prazo é duvidosa, o sistema produtivo sofre rápidas modificações e requer diferentes profissionais em um espaço curto de tempo, alterando constantemente sua demanda no mercado de trabalho. Considerando a formação humana é muito mais duvidoso ainda, pois a médio e longo prazo, esta pessoa estará em outra fase de vida, com outras responsabilidades assumidas e necessidades emergentes a curto prazo.

Assim, tanto na situação de Portugal com o sistema aprovado na Resolução do Conselho de Ministros em 2007 e em vigor até os dias atuais, como na situação do Brasil com as políticas de precarização da Educação Básica e estímulos a Educação Profissional acusa–se o grande beneficiamento ao sistema produtivo e não à formação humana dos jovens trabalhadores.

Quanto à empregabilidade do jovem, só pode–se afirmar que é aumentada com a obtenção do nível de instrução dos Cursos profissionais do Ensino Secundário quando comparada com a empregabilidade dos jovens que não tem esse nível de instrução. Com a crescente inserção de sistemas cada vez mais vinculados na base de tecnologias de informação e comunicação nas últimas décadas do século XX, sejam nos setores de serviços, os que mais apresentam crescimento, seja no setor industrial, apenas esta modalidade de ensino não é suficiente para sua empregabilidade a médio e em longo prazo.

É também questionável se a empregabilidade é resolvida apenas com o aumento da qualificação da população sem uma concomitante e efetiva política de criação de postos de trabalho. O desemprego é crescente independente do grau de instrução das pessoas, porém quanto mais elevado o grau de instrução menor é o crescimento do desemprego.

Portugal e Brasil seguem as recomendações dos países mais desenvolvidos no modo de relação capitalista, assim beneficiando o sistema produtivo e tornando a formação profissional voltada para atender as demandas mais imediatas do mercado de trabalho. Portugal e Brasil estão reproduzindo esta relação e reproduzir esta relação significa reproduzir a estratificação social de classes na qual ela é organizada, determinando a formação que a pessoa vai ter vinculado a sua posição de classe, solidificando esta estrutura.

Outra conclusão a ser analisada é qual posição que as políticas educacionais adotas por Portugal o coloca na relação com os outros pa-

íses dentro da União Europeia. O Quadro Nacional de Qualificação relaciona o processo formativo pelo qual a pessoa obteve a sua formação profissional, classificando–a em níveis de qualificação que vão de 1 até 8. Destaca–se que nos descritores do resultado da aprendizagem esperada correspondentes aos níveis de qualificação, apresentados no quadro 2, pode–se observar claramente que no nível 4, onde esta incluída a maior parte dos alunos do Ensino Profissional no Ensino Secundário, modalidade de ensino que é destacada pelo maior incentivo e empenho do governo português, todos, ou seja, tanto o conhecimento como as aptidões e atitudes esperadas são limitantes tanto para a pessoa, pensando em seu desenvolvimento pessoal, quanto para Portugal, pensando em seu desenvolvimento econômico e de inserção na União Europeia.

Sendo assim, constata–se que o conhecimento esperado não é abrangente, as aptidões esperadas não são abrangentes e também não são voltadas para conceber soluções criativas para problemas abstratos, apenas para problemas específicos e o mais grave, as atitudes esperadas são dentro de um quadro de relações estabelecidas em contexto previsível e não imprevisíveis e com responsabilidades determinadas.

O sistema está voltado para a formação de pessoas acríticas, obedientes e de capacidade limitadíssima quanto a solução de problemas pessoais e ao desenvolvimento de novas tecnologias para o país. No contexto europeu, Portugal não terá vantagem competitiva e estará submisso aos países mais desenvolvidos, e mantido em situação notadamente periférica e com sérios problemas de inserção socioeconômica de sua população.

Outra afirmativa errônea é a da democratização do acesso ao ensino superior o que não é suficiente para garantir a democratização do processo, tal como este é configurado, pressionando por possíveis escolhas desde o 6º ano escolar, e do sucesso no ensino superior, mesmo quando classes sociais menos favorecidas têm acesso ao sistema.

Tanto no Brasil como em Portugal, os estudantes de origem sociocultural baixa têm refletido em suas dificuldades econômicas a baixa formação acadêmica dos pais e o baixo rendimento socioeconômico da família e sendo a primeira geração no ensino superior também apresentarão dificuldades quanto ao entendimento de funcionamento do mesmo e até quanto às suas possíveis escolhas de curso. Destaca–se que nos cursos superiores de maior concorrência as chances de acesso e sucesso são mínimas.

Portanto, os integrantes da sociedade não têm as mesmas oportunidades e a manutenção destas condições de ensino só servem para a manutenção da estratificação econômica e de classes da sociedade capitalista, pois serão os oriundos das famílias com formações em atividades economicamente mais rendosas, de poder aquisitivo mais elevado, que poderão frequentar as escolas que lhes darão melhores condições para desenvolver suas habilidades e poder ter acesso à formação em atividades mais rendosas e assim sucessivamente.

Por outro lado, nunca na história do Ser Humano se viu desenvolvimento tecnológico e de produtos tão rápido e diversificado como nos dias de hoje. Todo o complexo processo educacional ocorre em um contexto no qual se tem o mais elevado nível de desenvolvimento e implementação tecnológica informacional e de comunicação na relação entre os Homens e destes com a natureza e vice-versa, em um espaço de tempo tão curto e dinâmico. Esse desenvolvimento estreita a relação entre os indivíduos que vivem e sobrevivem em sociedades distintas e distantes, proporcionando maior interação e o possível desenvolvimento de uma efetiva inteligência coletiva direcionada à solução de desafios locais, regionais, nacionais e mundiais.

Precisamente nos anos que vivemos a instituição escolar tem monopolizado a produção e transmissão do conhecimento. A lei obriga a frequência escolar que resulta uma formação exclusiva, de resultados dependentes das condições de existência e funcionamento destas instituições. Assim a eficiência do processo de ensino aprendizagem esta diretamente ligada a estas condições. O trabalhador pode ser levado a almejar uma escola na qual seus filhos apenas passem o tempo, uma escola que aprendam atividades somente práticas, ou uma escola onde além das atividades práticas também aprendam a pensar. O controle e a manipulação das condições de vida do trabalhador se tornam mais vulneráveis, de elaboração complexa, de fácil dissimulação e difícil compreensão.

Daí a importância do espaço coletivo, verdadeiramente democrático onde os oportunismos, egoísmos, egocentrismos, demagogismos, etc., possam ser expostos, diluídos e massacrados pelos objetivos comuns, que não privilegiam um pequeno grupo, mas o maior grupo possível, não sem pensar nas consequências futuras, preservando o lugar onde vivemos, custe o que custar, ou melhor, deixando de ganhar o quanto for necessário.

O espaço coletivo só terá resultado positivo para a coletividade quando for formado por homens (sujeitos sociais) que tenham os valores construídos a partir da perspectiva do aprendizado coletivo do direito, da autonomia, da reciprocidade e da responsabilidade, negociando democraticamente os conflitos de interesse sem a utilização arbitrária dos agenciamentos. Formação que é totalmente oposta a qual e praticada e incentivada hoje e que reprime e esmaga sociopolítico e economicamente os possíveis indivíduos com formação diferente, oriundos das linhas de fuga provenientes do plano de imanência.

O individuo trabalhador necessariamente tem que ter consciência de sua classe. Não terá êxito nenhum o sujeito social isolado com seus devires no desenvolvimento de uma sociedade sem dominação e igualitária. Há a necessidade da tomada de consciência da existência de classe social, das classes sociais, das disputas existentes entre estas classes e da classe social a qual pertence, proporcionando, organizando e participando de ações coletivas constantes pela sua não exploração.

Em oposição a essa tomada de consciência as organizações educacionais "pós–modernas" produzem e reproduzem um estilo de vida individualista, egoísta, competitivo, segregacionista, materialista e desumano, onde o Ser Humano não é o mais importante, o importante é o material, é ter e não ser. Neste contexto a direção é clara, ou seja, existe um "plano de ação" ideológico que se esforça para transformar o próprio trabalhador em ferramenta descartável.

O Estado, por meios dissimulatórios, permite e reproduz a relação de dominação e a estratificação social. Neste processo tem–se o necessário consentimento, o que para isso exige–se a construção do que Gramsci definiu como hegemonia, levando a classe oprimida, manipulada, acreditar que a fração hegemônica representa o suposto interesse geral da sociedade e o bem para todos e que melhor dominado do que fora da sociedade. Na verdade o sujeito dominado acaba tendo sua própria subjetividade apropriada ideologicamente pelo explorador a ponto de defendê–lo.

Indicando uma resistência, a educação (formação) dos indivíduos através dos devires e a socialização destes nos espaços escolares, pode sim criar uma ordem hegemônica alternativa a da sociedade capitalista, com objetivos bem claros de propiciar mudanças nas determinações estruturais da ordem social estabelecida que produzem e reproduzem os efeitos e consequências destrutivas ao Ser Humano.

A questão fundamental está em suprimir a divisão do trabalho manual e intelectual. Nessa direção a educação escolar na formação do trabalhador se torna fundamental e determinante seja na sua aplicação, seja no seu planejamento. Uma educação que não forme o jovem trabalhador especificamente para um trabalho de forma unilateral, dependente, como um simples treinamento, mas para o trabalho totalizante, um processo de recuperação da integralidade do Ser Humano, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, com desenvolvimento de forças materiais intelectuais que representa o domínio do Homem sobre a natureza, possibilitando e satisfazendo seu desenvolvimento de forma omnilateralmente e independente.

Mais ainda, a educação escolar tem como matéria–prima, o Ser Humano, que por definição se distingue dos outros animais por um caráter voluntário, consciente, próprio da atividade humana que o subtrai ao domínio de qualquer esfera particular e a tudo que é natural e espontâneo, ao domínio da naturalidade e da causalidade, na qual o Ser Humano não domina, mas é dominado, condição na qual não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera e vive no reino da necessidade e não no da liberdade.

A hipótese que norteou este trabalho se confirma a medida que no percurso da pesquisa observou–se o forte empenho dos governos liberais no discurso ideológico e nas políticas voltadas para o controle e planejamento da educação escolar, indicando a importância desse setor em suas estratégias de manutenção da ordem capitalista, seja no direcionamento do indivíduo para a formação de força de trabalho ou na privatização da própria educação. Esse processo resultou em uma elevação significativa no número de matrículas nos cursos profissionalizantes de nível médio, e consequentemente, tem limitado, por um lado, a formação ampla e crítica destes jovens trabalhadores e, por outro lado, vem impedindo a possibilidade de ascensão socioeconômica, mantendo–os em seu estrato social.

Escolas públicas mantidas pelo Estado mas controladas pelos trabalhadores com valores e conceitos necessários da classe trabalhadora, que desenvolvam consciência crítica de classe trabalhadora e contribua para a formação de intelectuais da classe trabalhadora se tornam imprescindíveis, intelectuais de difícil cooptação e realmente comprometidos com a classe a que pertencem, representando–a, defendendo–a e principalmente criando condições para que possam formar outros intelectuais da mesma classe e assim sucessivamente.

A explosão de desenvolvimento e inserção de novas tecnologias informacionais e de comunicação pode servir tanto para o mal, aumentando os aspectos desumanos da sociedade que vivemos, quanto para o bem, criando novos laços sociais entre os grupos, em um momento em que estes perdem seus pontos de referência e veem suas identidades se desagregar, trazendo a tona valores sociais esquecidos e desconhecidos, democratizando o conhecimento, as técnicas, enfim agindo no plano de imanência, diversificando e aumentando as linhas de fuga.

O grande desafio do começo do século XXI para a classe trabalhadora está em se construir uma sociabilidade humana fundada no controle social da tecnologia de forma que ela seja efetivamente criada e utilizada de forma a desenvolver todas as potencialidades humanas, dificultando a exploração e ou submissão desta classe. E para um futuro bem próximo a construção e organização de um espaço interativo e móvel da classe trabalhadora em um possível ciberespaço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA et al. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sociocultural e Percurso Académico dos Alunos. **Rev. Psicologia: reflexão e crítica.** Porto Alegre, vol. 19. nº 3, p. 507–514, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102–79722006000300020> Acesso em 10 de mai. 2014.

AMARAL, J. F. O Impacto Econômico da Integração de Portugal na Europa. In: **Rev. Nação e defesa.** Lisboa: Instituto da Defesa Nacional, n.115, p. 113-128, 2006. N. 115 3. Série. p. 113–128.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

_____. A classe trabalhadora hoje e a nova morfologia do trabalho: informalidade, infoproletariado, (I)materialidade e valor. In: Raquel Varela (Coord.) **A segurança social é sustentável**. Lisboa: Bertrand ed. 2013. p. 337–362.

_____. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2002.

_____. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. **Rev. Argumentum,** Vitória, v. 2, n. 2, p. 09–15, jul./dez, 2010.

BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Países membros**. 2015. Disponível em: <http://www.iadb.org/pt/sobre–o–bid/paises–membros–,6291.html.> Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. **Brasil Estratégia do BID com o país 2012– 2014**. 2012. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36850901>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa:** o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo. 1998.

BOBBIO, N. **Direito e Estado no pensamento de Emanuel Kant 2**. Mandarim: São Paulo, 2000.

BRASIL. **DECRETO Nº 2.208 de 17 de Abril de 1997.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 1 set. 2015.

_____. **DECRETO Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004–2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **DESPACHO – CONJUNTO N.º 453/2004.** Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Disponível em: <http://dre.pt/pdf2sdip/2004/07/175000000/1129611307.pdf> Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59 de 11 de Novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 1 set. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação, 1996.

_____. **LEI Nº 9.394/1996, de 20 de Dezembro.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. **LEI Nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao–2005/87–lei–n–11–096–de–13–de–janeiro–de–2005> Acesso em: 10 ag. 2015.

_____. **LEI Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007–2010/2008/lei/l11741.htm> Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **LEI Nº 12.796 de 4 de abril de 2013.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011–2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 01 set. 2015.

_____. **LEI N. 13.005/2014 DE 25 DE JUNHO.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011–2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 5 mai. 2015.

_____. **LEI N. 46/1986 DE 14 DE OUTUBRO.** Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf > Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **LEI N.º 49/2005 DE 30 DE AGOSTO.** Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF–1DBF–40C0–B194–E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf>Acesso em: 21 nov. 2013.

_____. **LEI N.º 85/2009 DE 27 DE AGOSTO.** Disponível em: <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **LEI ORDINÁRIA n. 10260, de 12 DE AGOSTO DE 2001**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=1315&cod_modulo=85> Acesso em: 11 ago. 2015.

BRASIL247. **Há 12 Anos, Brasil pedia o colo do FMI pela última vez**. 2015. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/economia/149113/Há–12–anos–Brasil–pedia–o–colo–do–FMI–pela–última–vez.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.

CABRITO, B. G.; SILVA JR. J. R. Brasil e Portugal: financiamento da educação superior e da pesquisa, in.: LUCENA, C. e SILVA JR. J. R. (orgs) **trabalho e educação no século XXI** – experiências internacionais. SP: Xamã, 2012, p. 159–178.

CARVALHO, M. T. G. **A nova gestão pública, as reformas no sector da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de gestão em portuga.** Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências Sociais Jurídicas e Políticas. 2006, p. 38–39.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã. 1998.

CHOMSKY, N. **Novos senhores da humanidade**. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, SP. 35 abr. 1993 Caderno Mais, p. 6–18.

COGGIOLA, O. **Crise global:** uma abordagem do período de 2007 a 2012. Porto Alegre: Ed. Pradense. 2012.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2. 2. Ed. V. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DEMO, P. **Educação e conhecimento:** relação necessária, insuficiente e controversa. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1989, 1.a série – **N.o 29. Decreto–Lei nº43/89 de 03 de Fevereiro**. Disponível em: <http://www.dre.pt/pdf1s/1989/02/02900/04560461.pdf>Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. 2009,1.a série – Nº 141. **Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho**. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/BA4CD986–0385–4DAC–BB19–EC8092BA3E6D/5154/Portaria7822012.pdf> Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. 2012, 1.a série – Nº. 129. **Decreto–Lei nº 139/2012 de 5 de Julho.** Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <http://www.dgidc.min–edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=79> Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. 2013a, 1.ª SERIE – Nº 131. **Decreto–Lei nº 91/2013 de 10 de Julho.** Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: http://dre.pt/pdf1sdip/2013/07/13100/0401304015.pdf Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. 2013b, 1.a série – Nº 33. **Portaria n.º 74–A/2013 de 15 de Fevereiro.** Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Disponível em: <https://dre.pt/pdf1sdip/2013/02/03301/0000200009.pdf> Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. **Resolução do Conselho de Ministros** N.º 173/2007. Disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/154>Acesso em: 19 jan. 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 2011. **FMI está pronto a ajudar Portugal pela 3.ª vez, diz porta–voz.** 2011. Disponível em: <http://www.dn.pt/inicio/economia/interior.aspx?content_id=1824377>Acesso em: 24 fev. 2015.

DIÁRIO DIGITAL. **Realizaram–se 579 manifestações em Lisboa, 1,5 por dia, no ano passado**. 2013.Disponível em: <http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=620476> Acesso em: 13 mar. 2015.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO – Seção 3, N. 149, de 5 de Agosto de 2013, p 61. **Edital Sisutec n. 1, de 2 de Agosto de 2013.** Processo Seletivo Para Ocupação de Vagas Gratuitas em Cursos Técnicos. Disponí-

vel em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=61&data=05/08/2013>Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **RESOLUÇÃO DO CNE/CEB 2/2012.** Brasília, 31 de janeiro de 2012, Secção n.1, p. 20.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010.** Brasília, 14 de julho de 2010, Secção 1, p. 824.

DIREÇÃO–GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). **Estatísticas da Educação 2008/2009/2010 2010/2011/2011/2012 – Jovens**. Disponível em: <http://www.dgeec.-mec.pt/np4/96/>Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. **Estudantes à entrada do secundário 2007/2008 e 2010/2011.** Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/256> Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. **Estudantes à Saída do Secundário 2008/2009; 2009/2010 e 2011/2012.** Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/256>Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. **Estudantes à Saída do Secundário 2012/2013.** Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/352>Acesso em: 30 mar. 2014.

EXPRESSO. **FMI não larga Portugal até 2021**. 2014.Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/fmi–nao–larga–portugal–ate–2021=f866858#ixzz3SlZMKIGd)>Acesso em: 25 fev. 2015.

FAGIANI, C. C. **Educação e trabalho:** a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. 2016.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES. **Ministério da Educação violou a Lei na constituição de agrupamentos de escola.** 2004. Disponível em: <http://www.fenprof.pt/Download/FEN-PROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_316/Doc/FENPROF_316.pdf> Acesso em: 20 mar. 2014.

FMI, Fundo Monetário Internacional. **Comunicado de Imprensa nº 14/55**. 2014. Disponível em: <https://www.imf.org/external/lang/portuguese/np/sec/pr/2014/pr1455p.pdf>Acesso em: 20 mar. 2015.

FONSECA, T.N.L. História da educação e história cultural. In: **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. p 49–75.

FRANÇA, R. L. "O discurso e a educação profissional de nível técnico e tecnológico", in: Scocuglia, a. et al. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital.** Curitiba: CRV Editora. 2011

_____. (Org.) **Educação e trabalho –** políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas: Alínea. 2010.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 168 – 194, jan./abr., 2009.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito, in: Frigotto, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2012. p. 25– 53.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Globalização e crise do emprego:** mistificações e perspectivas da formação técnico–profissional. 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/252/boltec252c.htm. 1999>Acesso em: 12 fev. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Vocational Educatión ande Development. In. **UNESCO. Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany, UNIVOC, p. 1 307–1319, 2009. Disponivel em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf>Acesso em: 10 jan. 2013.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011. **Relatório sobre a situação da população mundial 2011**. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/situacao–da–populacao–mundial>Acesso em 04 de Jun. 2014.

G1. **Alunos fecham parte da Av. Paulista em protesto contra reforma no ensino.** 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao–pau-

lo/noticia/2015/10/estudantes–bloqueiam–faixas–da–av–paulista–em–protesto–contra–reforma.html>Acesso em: 25 de out. 2015.

_____. **MEC diz que esgotou a verba para novos contratos do Fies em 2015.** 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/mec–diz–que–esgotou–verba–para–novos–contratos–do–fies–em–2015.html> Acesso em: 04 mai. 2015.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GOVERNO DE PORTUGAL, 2013. **Ensino dual deve ser uma inspiração para Portugal.** Disponível em: <www.portugal.gov.pt/pt/mantenha–se–atualizado/20130222–pm–viena–escola.aspx>Acesso em: 15 dez. 2013.

GRANEMANN, S. **Fundações estatais:** projeto de estado do capital. 2008. Disponível em: <http://dceufpr.files.wordpress.com/2008/08/fundacoes–sara–granemann.pdf>Acesso em: 15 abr. 2014.

HARVEY, D. **A condição pós–moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HISTORIANET. **A dívida externa brasileira**. 2015. Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=211>Acesso em: 25 fev. 2015.

HOOD, C. The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a theme. **Accounting, organizations and society**, vol. 20, No. 2/3, p. 93–109.1995. Disponível em:

<http://www.dn.pt/inicio/economia/interior.aspx?content_id=1824377>Acesso em: 24 fev. 2015.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1996.

_____. O. **Teorias da globalização**. 9 ed. Rio de Janeiro. 2001.

IDB, Inter–American Development Bank. **Strategy on social policy for equity and productivity**. 2011, p. 36. Disponível em: <http://idb-docs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35802223> Acesso em: 18 Mar. 2015.

_____. **Project to improve quality and expand coverage of the manaus municipal public education system (PROEMEM)**. 2014. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=39274452>Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. **Project Details**. 2015. Disponível em: <http://www.iadb.org/en/projects/advanced–project–search,1301.html?yearto=&financingover=&status=&sector=&country=BR&cofinancing=&topic=EDUC&subsector=&esic=&financingunder=&financialprod=&yearfrom=&projecttype=&query=&fund=&adv=true&fincurrency=&projectnumber> Acesso em: 02 mar. 2015.

IMF. International Monetary Fund. **Cooperation and reconstruction (1944–71)**. 2015. Disponível em: <http://www.imf.org/external/about/histcoop.htm> Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. **Portugal:** request for a three–year arrangement under the extended fund facility. 2011.Disponível em: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2011/cr11127.pdf > Acesso em: 24 fev. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 1995 até 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica–censo–escolar–sinopse–sinopse>Acesso em: 10 mai. 2015.

_____. **Microdados do Enade 2009, 2010 e 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica–levantamentos–microdados> Acesso em: 22 mai. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa mensal de emprego.** Brasília/DF: Maio 2013. Disponível em: <http://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/fasciculo_indicadores_ibge/2013/pme_201305pubCompleta.pdf> Acesso em: 08 jul. 2013.

_____. 2001. **Censos 2001. XIV recenseamento geral da população. IV recenseamento geral da habitação resultados definitivos**. Disponível em: <http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_2001>Acesso em: 10 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE), 2009. 50 ANOS DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO – Volumes I, II e III. Disponível em: <www.ine.pt> Acesso em: 16 fev. 2014.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada:** implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília. 2007.

JOHANN, J. R. **Educação e ética:** em busca de uma aproximação. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. 130 p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs> Acesso em: 14 mar. 2014.

JORNAL DE NOTÍCIAS, 2013. **Legislação que permite acesso ao ensino profissional no 6º ano quase pronta**. Disponível em: <http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=3163472&page=-1> Acesso em: 10 mar. 2014.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9–43, jan./jun., 2001.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHENER, K. M.(Orgs) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43–66.

KUENZER, A. Z. **Educação profissional:** categorias para uma nova pedagogia do trabalho. 2003. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/252/boltec252b.htm> Acesso em: 15 fev. 2011.

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

KUPER, A. **Cultura:** a visão dos antropólogos. Bauru/SP: EDUSC. 2002. p 45–71.

LÉVY, P. **A inteligência Coletiva.** Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo, S.P.: Edições Loyola, 2011.

LIMA FILHO, D. L. **A desescolarização da escola:** impactos da reforma da educação profissional (período 1995–2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LOPES, J. T. e COSTA, A. F. **Desigualdades de percurso dos estudantes do ensino superior**. 2012. Disponível em: <http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0988_ed.pdf> Acesso em: 15 mar. 2014.

LUCENA, C. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

LUCENA, C.; FRANÇA, R. L. O Plano Brady, a dívida externa e o neoliberalismo na América Latina. In.: PREVITALI, F. S. (Org.) **Novos contornos do trabalho, educação e alienação no século XXI.** SP: Xamã, 2013. p.71 a 84.

MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. Marx e a Formação do Homem. **Revista HISTEDBR on line**. Número especial, p. 6–15, abr. 2011.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo. 2012.

_____. **Formações econômicas pré–capitalistas**. 4. Edição. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1985.

_____. **O Capital**. Coleção os Economistas. São Paulo: Abril Cultural. 1988.

_____. O Processo de Trabalho e o Processo de Valorização. In: **O Capital**, v. 1, São Paulo: Boitempo. 2013. p. 255 – 263.

MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sundermann: São Paulo. 2003.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo. 2013.

MELLO, A. I. L. Jonh Lock e o individualismo liberal. In.: WEFFORT C. F. (Org.) **Os clássicos da política 1.** 14.ed. SP: Ática, 2011.

MENDES, M. J. A Despesa Federal em Educação: 2004–2014. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015. **Bole-**

tim Legislativo no 26, 2015. Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>Acesso em: 11 ago. 2015.

MERCADANTE, Aloizio. **Discurso do Ministro da Educação na apresentação do Sisutec realizada no dia 5 de agosto de 2013.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18947:selecao–unificada–abre–inscricoes–nesta–terca–para–2397–mil–vagas&catid=209&Itemid=86> Acesso em: 08 ago. 2013

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo. 2008.

_____. **A montanha que devemos conquistar**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2012. **Memorando de entendimento no âmbito do ensino profissional**. Disponível em: http://www.psdvalongo.net/docs/Governo/20121105_mec_ensino_profissional_alemanha.pdf. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. PORTARIA N. 168/2013 DE 7 DE MARÇO. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_168_070313.pdf>Acesso em: 20 mai. 2015.

MORAES R. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado–sociedade. **Educação e Sociedade**. n. 80, v. 23, ed. especial, p. 13–24, 2002.

MORIN, E. **O método 6:** Ética / Edgar Morin. Tradução Juremir Machado da Silva. 3a ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NATA, G. et al. 2014. Unfairness in access to higher education: a 11 year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. In: **The International Journal of Higher Education Research**. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734–014–9748–7>Acesso em: 10 abr. 2014.

OECD. **Country Note Education at a Glance:** OECD Indicators 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/Portugal_EAG2013%20Country%20Note.pdf> Acesso em: 02 mai. 2014.

_____. **Education at a glance:** oecd indicators 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/portugal/CN%20–%20Portugal.pdf> Acesso em: 02 mai. 2014.

_____. **Education at a glance:** oecd indicators 2013**.** Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)—FINAL%2020%20June%202013.pdf>Acesso em: 02 mai. 2014.

_____. **First results from the survey of adult skills,** 2013. Disponível em: <http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf >Acesso em: 02 jun. 2014.

PEDRAS, G. B. V. História da dívida pública no Brasil de 1964 até os dias atuais. In: SILVA, A. C. et al. (orgs). **Dívida pública:** a experiência brasileira. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional: Banco Mundial. 2009. p. 57–80.

PINTO, J. M. 2002. **Segundo painel:** sucesso e insucesso no ensino superior português. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios–e–coloquios/764–sucesso–e–insucesso–no–ensino–superior–portugues>Acesso em: 15 mar. 2014.

PORDATA, 2012. **População residente segundo os Censos:** total e por grupo etário. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Populacao+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+grupo+etario–2>Acesso em: 10 dez. 2013.

PREVITALI, F. S. "Aspectos teóricos e estudos empíricos", In: SCOCUGLIA, A. et al. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital.** Curitiba: CRV Editora. 2011. p. 35–84.

_____. et al. Globalização, relações interfirmas e trabalho no século xxi. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 46: p. 181–208, jan./jun. 2012.

_____. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. In: **Rev. Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes.** Ponta Grossa, vol.17, n. 2, p. 141–155, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/1768/1313>Acesso em: 11 jan. 2014.

PROUNI. Programa Universidade para Todos. **Dados e estatísticas**. 2018. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados–e–estatisticas>Acesso em: 10 mar. 2018.

PÚBLICO, 2012. **Governo quer que 50% dos alunos escolham o ensino profissional.** Disponível em: <http://p3.publico.pt/actualidade/educacao/4235/governo–quer–que–50–dos–alunos–escolham–o–ensino–profissional> Acesso em: 10 fev. 2014.

_____.2013. **Constituição de mega–agrupamentos chega ao fim com mais 18 novas unidades.** Disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/constituicao–de–megaagrupamentos–chega–ao–fim–com–mais–18–novas–unidades–1589811> Acesso em: 17 dez. 2013.

RAIMANN, E. G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente:** sua redução à ação empreendedora. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. 2014.

REIS, J.M.S. A formação humana enquanto princípio educativo. In: LIMA, A.B; FREITAS, D.N.T. (Org.). **Políticas sociais e educacionais:** cenários e gestão. Uberlândia, M.G.: Edufu, 2013. p. 51–66.

SAES, D. Escola Pública e Classes Sociais no Brasil Atual. **Rev. Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 27, p. 165–176, jul./dez. 2008

SAMPAIO, I.; FRANÇA, R. L. O PNPE na política do Ministério do Trabalho e Emprego e a formação do jovem: precarização e captura da subjetividade. **Rev. da RET. Estudos do Trabalho**. N. 5. 2009.

SANFELICE, J. L. Transformações no estado–nação e impactos na educação. In.: LUCENA, C.(org). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP. Alínea, 2008, p. 65–84.

SANTOS, B. S. (2014). **A saída limpa…da Europa.** Disponível em: <www.cartamaior.com.br/colunaImprimir.cfm?cm_conteudo_idioma_id=30970> Acesso em: 10 mai. 2014.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Rev. Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n 34, p. 152–165, jan./abr., 2007.

SCOCUGLIA, A. et al. **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital**. Curitiba: CRV. 2011.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2015. **Entenda como funcionará a reorganização escolar da rede estadual paulista**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com–foco–na–qualidade–de–ensino–educacao–anuncia–nova–organizacao–para–a–rede–estadual>Acesso em: 15 out. 2015.

SILVA, A. C. Origem e história da dívida pública no Brasil até 1963. In: _____. et al. (orgs). **Dívida Pública:** A Experiência Brasileira. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional: Banco Mundial. 2009. p. 33–56.

_____. **Transformações no mundo do trabalho e educação no campo:** um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia–MG em 2010. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Programa de Pós–Graduação em educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2011.

SILVA, M.A. O Consenso de Washington e a privatização na educação Brasileira. **Rev. Linhas Críticas,** Brasília, v. 11, n. 21, p. 255–264, jan./jun. 2005.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO NORTE. MEGA–agrupamentos. Disponível em: <http://www.spn.pt/Pasta/mega-agrupamentos> Acesso em: 17 dez. 2013.

SISUTEC. Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica. **Vai se inscrever no Sisutec 2015?,** 2015. Disponível em: <http://www.sisutec.com.br>Acesso em: 20 mai. 2015.

SOUZA, A. C. A relação entre ética e educação em Karl Marx. In: **Rev. Filosofia e Educação** (Online) vol. 3, n. 1, Abr., 2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2377/2522>Acesso em: 16 mar. 2014.

SOUZA, R. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez. 2007. p 163–189.

STIGLITZ, J. E. **Globalização:** como dar certo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. **Perfil socioeconômico dos inscritos e matriculados nos vestibulares dos anos 1995 até 2014**. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/perfil/perfil.html>Acesso em: 25 mai. 2015.

UNESP. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". **Anuário Estatístico 2012**. 2012. Disponível em: <http://www.unesp.-br/ape/mostra_arq_multi.php?arquivo=9453>Acesso em: 25 mai. 2015.

VARELA, R. **A História do PCP na Revolução dos Cravos**. Lisboa: Bertrand. 2011.

_____. Ruptura e pacto social em Portugal (1974 – 2012), in: Previtali F. S. (Org). **Novos contornos do trabalho, educação e alienação no século xxi.** São Paulo: Xamã. 2013. p. 49 – 70.

VIDAL, D. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares, In: SOUZA, R.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas/SP: Autores Associados. 2005. p 3–30.

VII REVISÃO CONSTITUCIONAL, 2005. **Constituição da República Portuguesa**. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> Acesso em: 10 fev. 2014.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: **Rev. Contemporaneidade e Educação**, ano V, n. 7, 2000.

WBG, World Bank Group. **Education Strategy 2020.** Learning for all. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf >Acesso em: 5 fev. 2015.

WEFFORT, F. C. (Org.). **Os clássicos da política** 1. 14.ed. SP: Ática 2011.

SOBRE O AUTOR

Gilson César Fagiani

Doutor em Educação (PPGED/UFU, bolsa Fapemig – 2016) com Doutorado Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, Portugal (Bolsa Capes: 2013-2014). Pós-doutorado realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Bolsa CNPq: 2017-2018). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas (UFSCar – 1991). Técnico-administrativo em Assuntos Educacionais (UFU: 2006-2013). Coordenou projetos de extensão envolvendo escolas de educação básica municipal e a Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência como coordenador pedagógico na educação básica e profissional e como professor nos ensinos: Fundamental, Médio, EJA e Superior. Tem experiência em laboratório de ensino e pesquisa. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU) junto a Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação (PPGED/UFU). É investigador no Instituto de História Contemporânea, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (IHC/FCSH/UNL), Portugal. É membro do Grupo de Pesquisa História Global do Trabalho e dos Conflitos Sociais (IHC/FCSH/UNL). É docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE (2017). Possui artigos publicados em periódicos nacionais e internacio-

nais, em revistas de divulgação científica e capítulos de livros. Coordena o grupo de estudos e pesquisas Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais e desenvolve pesquisas que discutem trabalho e educação, formação e trabalho docente, formação do jovem trabalhador na educação básica, reestruturação produtiva e políticas educacionais.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet.

Título	Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI?
Autor	Cílson César Fagiani
Formato	A5
2ª Edição	Julho de 2018

Navegando Publicações

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Cílson César Fagiani publica agora o livro BRASIL E PORTUGAL: QUAL A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR PARA SÉCULO XXI? que nos vai ajudar a compreender alguns dados fundamentais da formação e composição das classes trabalhadoras brasileira e portuguesa. Por um lado uma perspectiva comparativa entre os dois países, que permite compreender que parte das políticas de regulação da força de trabalho têm origem em centros internacionais de reflexão e plano neoliberais – naturalmente distintas na sua aplicação prática em cada país, sobretudo a partir de 1990 e da restruturação produtiva pós anos 80 do século XX; por outro qual o papel da formação profissional na configuração desta classe; finalmente quem são estes jovens trabalhadores, uma categoria tão referida pelas ciências sociais mas ao mesmo tempo tão desconhecida. Recomendo vivamente a leitura deste livro importante, rigoroso, sério para ajudar a preencher lacunas evidentes de conhecimento hoje.

Raquel Varela

NAVEGANDO

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPEMIG

CAPES