

14 - Educação e trabalho: uma questão de direitos humanos

Aldacy Rachid Coutinho

Para vir a propósito...

Submerso em um regime capitalista de mercado não monopolista, nada mais restaria ao homem despossuído de capital senão vender sua força-de-trabalho como condição necessária e suficiente para garantir a própria subsistência. A partir da idéia de um certo grau de otimização do mercado de trabalho em busca do salário de equilíbrio, tem-se, pela teoria econômica neoclássica, que as condições de empregabilidade e distintos níveis salariais seriam contingências da insuperável, inevitável e natural lei da oferta e da procura de mão-de-obra. Dimensionada a circulação valor de troca/valor de uso pela lei de bronze dos salários, cada um ingressaria no mercado segundo suas possibilidades, vendendo o tempo socialmente necessário por um preço que deveria ser, no mínimo, o suficiente para reprodução da própria força-de-trabalho.

A demanda por mão-de-obra é sempre derivada e, nas empresas competitivas e maximizadoras de lucros, estaria adstrita em função da produção, tomando-se como referencial a idéia do produto marginal decrescente. Assim, a contratação de um trabalhador dependeria de uma opção do capitalista considerando quanto cada trabalhador proporcionará de lucro.

Ocorre que o progresso tecnológico, sobretudo a partir dos anos 90, trouxe implicações diretas no mercado de trabalho, aumentando o produto marginal do trabalho e, assim, também, da demanda de mão-de-obra, o que reduz significativamente os níveis salariais. Trabalha-se mais, ganha-se menos.

Além disso, uma revisão na divisão sexual de tarefas (gênero), com maior impacto quantitativo e qualitativo das mulheres no mercado, bem como as decisões em torno do *tradeoff* trabalho-lazer (destino do tempo de vida) recortadas pelo desejo de consumo e a necessidade de compensar a baixa salarial trabalhando mais horas, geram maior oferta de mão-de-obra.

Seguindo uma idéia disseminada de que o padrão de vida (poder aquisitivo) estaria vinculado à capacidade/habilidade de cada um produzir mas, ainda, aos “diferenciais compensatórios”, no sentido de que diferenças salariais também decorrem de características não-monetárias de distintos empregos ofertados – os mais capacitados conseguem mais altos salários em melhores empregos –, a acumulação dos investimentos nas pessoas, dito capital (fator de produção produzido) humano, focará a economia e, prioritariamente, a educação (gasto de recursos para aumentar, no futuro, a produtividade). Cria-se, assim, a perspectiva de que maior número de anos de escolaridade, ou seja, quanto mais alto o grau de instrução, mais condições de empregabilidade teria o trabalhador que, portanto, teria assegurado os melhores ganhos.

Se a educação sempre foi destinada, prioritariamente, para a elite, agora, mais do que nunca, os mais ricos tenderiam a ficar cada vez mais ricos e os pobres a reproduzirem a própria pobreza, já que o acesso à educação de qualidade não se dá em igualdade de oportunidades no mercado. No entanto, em tempos de trabalho como bem escasso, o incremento do número de postos de trabalho tem se verificado exatamente em funções com menor remuneração e mais precarizadas, que demandam trabalho não qualificado (v.g. trabalho doméstico), assim como a obtenção de título universitário não mais significa a garantia de postos de trabalho melhor remunerados.

A questão central para análise, e que se coloca, ora, em xeque, então, é educar quem, para o que, de sorte a estabelecer parâmetros para o Estado definir políticas públicas de educação.

Educação e Trabalho: um olhar sobre o Brasil

A implicação educação/trabalho aparece, como objeto de análise, com o advento e desenvolvimento do capitalismo, exteriorizando, desde sempre, a preocupação com a formação ou preparação de mão-de-obra capacitada da classe assalariada. Educação seria, então, no ensino superior, o privilégio de uma elite pensante e, nas classes mais pobres, tão-só preparação de fator de produção para o mercado de trabalho (trabalho manual), não raras vezes com perfil assistencialista (aos desafortunados).

A Constituição Política do Império de 1824, liberal, em seu art. 179, ao enumerar os direitos assegura, no inciso XXXII, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. (BRASIL, 1824) O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, laicos desde então, restou afirmado da mesma forma como direito pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891 (art. 72, parágrafo 6.º). (BRASIL, 1891).

Na segunda metade da década de 10, o ensino profissional passa a ser uma atribuição do Ministério da Indústria e Comércio, embora mantivesse um caráter mais assistencialista do que um viés universal emancipatório. A preparação da mão-de-obra qualificada era desde logo percebida como uma questão de Estado para assegurar o processo futuro de desenvolvimento econômico no Brasil, que rompesse com o perfil agrícola.

Foi, então, com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, período de início do processo de industrialização do país, que a educação ganhou um capítulo à parte (capítulo II do Título V – Da Família, da Educação e da Cultura). (BRASIL, 1934). Nos artigos 148 a 158, garantiu-se a liberdade de cátedra, a vitaliciedade e inamovibilidade nos cargos aos docentes nomeados por concurso de provas e títulos para os institutos oficiais, bem como a estabilidade e remuneração digna a professores em estabelecimentos de ensino particulares. Para financiamento, foram destinados, da arrecadação dos tributos federais e municipais, no mínimo 20%, e dos estaduais e do Distrito Federal, outros 10%, respectivamente, para manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos; prevista ainda a isenção de tributos aos estabelecimentos particulares, de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos. O ensino primário integral se tornou gratuito e de frequência obrigatória, com “tendência à gratuidade” do ensino educativo ulterior ao primário, com vistas a torná-lo mais acessível a todos: público, gratuito, com prevalência do ensino primário (fundamental); e privado, com financiamento/fomento de recursos públicos, apontando para uma direção a ser seguida nas políticas educacionais futuras.

A previsão constitucional de um Plano Nacional de Educação compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, dá conta

da correção em identificar a década de 30 como um marco referencial na história da política de educação nacional. Nesse trilhar, se seguiram as Leis Orgânicas da Educação Nacional, do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943), do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946), e a criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). A educação, com maior organicidade, se instala como bem público, tornando-se dever do Estado.

Porém, uma estrutura dual na política educacional brasileira revela: formação de uma elite condutora do país, por um ensino mais prolongado e definido pelo Estado, de natureza emancipatória e, por outro lado, preparação para um ofício destinado aos filhos dos operários, aos desvalidos e aos menos afortunados, que deveriam ingressar no mercado de trabalho, de natureza mais assistencialista. Era a preparação de trabalhadores manuais, especializados, que tinham no “fazer” a constituição de sua identidade, que vinculava educação e trabalho.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, com perfil corporativista e sob influência do positivismo, embora mantenha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, por seu art. 130,

não exclue (sic) o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

O ensino cívico, a educação física e os trabalhos manuais se tornam obrigatórios enquanto conteúdo ministrado nas escolas primárias.

O ensino passa a representar, então, expressão do dever de um Estado preocupado com a formação de uma disciplina moral e adestramento físico do cidadão que, da sua parte, deveria cumprir com seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.³⁷² Note-se a adoção da idéia de que a educação para o trabalho constitui a personalidade moral do sujeito, já que o ócio seria pernicioso e destrutivo. A educação passa a ter

372 Nesse sentido, anote-se o disposto no art. 132: “O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação”. (BRASIL, 1937).

uma dimensão geral, de enquadramento social (docilização) e outra mais específica, de colaboração com o capital. Assumiria o Estado, se faltassem recursos necessários nas instituições particulares, por meio de fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus, a garantia de que a infância e juventude receberiam educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. De qualquer sorte, manteve-se um viés assistencialista, pois o “ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.”³⁷³ Sindicatos e as indústrias, como colaboradores do Estado, deveriam criar, na esfera de suas especialidades, escolas de aprendizagem, destinadas aos filhos dos seus operários ou associados, ainda que com as facilidades, subsídios ou auxílios do Estado.

Idêntica perspectiva de colaboração das empresas industriais e comerciais com o Estado persiste na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1946, por seu artigo 168, pois eram obrigadas a ministrar aprendizagem, em cooperação, aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecesse, respeitados os direitos dos professores (BRASIL, 1946). A educação não mais se confundia com ensino, passando a ser de responsabilidade compartilhada, dada no lar e na escola. Já o ensino, sempre laico, mantém-se obrigatório e gratuito, no primário, como dever do Estado, sendo direito de todos, e ministrado com base nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. A iniciativa privada, em respeito à legislação, tendo em vista a livre iniciativa, poderia igualmente oferecer ensino nos diferentes ramos. A liberdade de cátedra continuava garantida aos docentes, com provimento em cargos no ensino secundário oficial e superior, mediante concurso de provas e títulos, assegurando-lhes a vitaliciedade. A União deveria aplicar, pelo menos, 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de 20% da renda dos impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino. O sistema federal de ensino era supletivo, na dependência das deficiências, em relação aos Estados-Membros e Distrito Federal. Nos estabelecimentos de ensino superior, de preferência.

É naquele período, décadas 50-60, que se opera a equiparação legal entre ensino profissional e secundário para fins de acesso ao ensino

373 Art. 129. (BRASIL, 1937).

superior, embora mantendo a dualidade de perspectivas – formação de trabalhador/formação da elite intelectual.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, de 27 de janeiro de 1967, no título IV – Da família, da Educação e da Cultura, as empresas industriais, comerciais e agrícolas mantêm o dever de ministrar ensino primário gratuito aos seus empregados e aos filhos destes e as comerciais e industriais a oferecerem, igualmente, cursos de aprendizagem de ofícios metódicos aos seus trabalhadores menores (BRASIL, 1967). A educação, laica, continua sendo direito de todos, assegurada a igualdade de oportunidades, assentada nos princípios da unidade nacional, ideais de liberdade e de solidariedade humana, sendo ministrado, nos diferentes graus, pelos poderes públicos. O ensino é livre à iniciativa privada, com o amparo técnico e financeiro dos poderes público, inclusive por meio de concessão de bolsas de estudo, sendo, dos sete aos quatorze anos, obrigatório para todos, e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. A liberdade de cátedra dos docentes, transformada em liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, restou mantida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1969, com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969). O acesso a cargos públicos somente se dará mediante prévia submissão e aprovação em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial, e de prova de habilitação, no magistério de grau médio e superior.

Por meio da Reformas do Ensino Superior e do Ensino de 1.º e 2.º graus, com a edição das Leis 5.540/68 e 5.692/71, a educação passa a integrar um planejamento estratégico de desenvolvimento econômico ao qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho, em ambiente de crescimento da pressão da classe média pelo ingresso nas universidades. O ensino de 2.º grau passa a ser compulsoriamente profissionalizante, com a formação de técnicos de nível médio, com resultados aquém do pretendido e rejeição dos corpos discente, docente e instituições (BRASIL, 1968), (BRASIL, 1971). A dita profissionalização é meramente formal, sem qualificação efetiva de trabalhadores, *máxime* pela banalização dimensionada pela falta de organicidade e integração das disciplinas profissionalizantes, além do desinteresse dos que viam no ensino médio apenas um degrau

para chegar até a universidade. A Lei 7.044/82, com aplausos, extinguiu a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante (BRASIL, 1982).

A partir da década de 70, o ensino sofre as influências da teoria do Capital Humano, de Becker (1992) que atende à lógica de mercado do capitalismo e à implementação da reestruturação produtiva, transportando o ensino de bem público a mercadoria, ganhando uma nova racionalidade efficientista (que domina o pensamento único atual), como instrumento para assegurar, mais facilmente, a maximização dos lucros e a minimização dos custos.

The accumulating evidence on the economic benefits of schooling and training also promoted the importance of human capital in policy discussions. This new faith in human capital has reshaped the way governments approach the problem of stimulating growth and productivity, as was shown by the emphasis on human capital [...] (BECKER, 1992, p. 44)

Com a promulgação da Constituição da República de 1988, a educação, integrante da Ordem Social e expressão de direito de todos e dever do Estado e da família, reforça na ordem jurídica a sua expressão como um bem público, mudando o foco único de sua finalidade até então, qual seja, a qualificação do trabalho, de modo a assegurar, como instrumento, o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania, que é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1.º). (BRASIL, 1988). A ordem econômica do mercado, a despeito do contido na Constituição, continua ditando as regras do ensino como mercadoria, inclusive abrindo novas frentes para investimento e obtenção de lucro. Outrossim, mantém a norma constitucional a coexistência da dicotomia de instituições públicas e privadas.

Os princípios constitucionais que regem o ensino laico, em absoluta adequação com a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais – objetivos da República (art. 3.º) –, se pautam pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1988). O pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, expresso pelo direito das minorias indígenas a usar a língua materna e processos próprios de

aprendizagem, bem como pelo atendimento especializado aos portadores de deficiência, pautam novas ações na educação para a cidadania.

A gratuidade do ensino não mais se restringe ao fundamental (que conserva, no entanto, a obrigatoriedade), mas se amplia para abarcar qualquer grau, desde que seja ensino ministrado em estabelecimentos oficiais, previsto como um direito público subjetivo. Avanços significativos são igualmente percebidos na perspectiva de uma democratização que abre as portas do ensino com previsão de uma gestão democrática do ensino público, para a valorização dos profissionais da educação e manutenção do acesso a cargos na rede oficial, mediante concurso público de provas e títulos, piso salarial e plano de carreira, meios de garantia de um ensino de qualidade. E, por fim, sendo indissociáveis, na educação, o ensino, a extensão e a pesquisa, como princípio, as universidades – espaços privilegiados da pesquisa – gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Fica preservada a destinação de recursos públicos para financiamento, com, pelo menos, 18% pela União e, 25%, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, dos impostos arrecadados, com vistas à manutenção e desenvolvimento do ensino, devendo, no entanto, na distribuição de recursos, ter prevalência o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, com atuação prioritária dos Municípios, no ensino fundamental e educação infantil, e dos Estados e Distrito Federal, no fundamental e médio. Uma contribuição social (tributo) arrecadada das empresas, nominada “salário-educação”, também financiará o ensino público básico. Recursos públicos poderão, entretanto, financiar a iniciativa privada, por suas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com fins não lucrativos.

A Constituição “cidadã” deveria, com as normas protetivas, ter instalado uma barreira para o avanço da teoria economicista do Capital Humano, que afeta a concepção de educação como bem público, o que não ocorreu, devido a um processo de cooptação dos interesses do trabalho pelo capital³⁷⁴ e captura da subjetividade do ser trabalhador. A força da

374 “Há também evidências de que a abertura da economia – especialmente ao FDI (Foreign Direct Investment ou investimento direto estrangeiro) – incrementa a recompensa pela educação e aumenta o prêmio por qualificação (pagamento extra que trabalhadores qualificados recebem a mais em relação a trabalhadores não qualificados.” (BANCO MUNDIAL, 2003, p.31).

lógica do mercado, aliada à sedução dos consumidores consumidos, estão em perfeita adequação ideológica com a reforma do ensino da década de 90 e que vem sendo mantida. Tanto que as justificativas a serem apresentadas nos planos de cursos técnicos, segundo diretrizes da Coordenação Geral de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, devem observar

[...] que o mesmo poderá ser oferecido, para suprir as necessidades de formação de profissionais com possibilidades de inserção no mundo produtivo. Logicamente que, para tanto, a Instituição precisa ter realizado estudos de demandas e prospecções da realidade onde está inserida, das necessidades de educação profissional, evidenciada pelos cidadãos, pela sociedade, pelo mundo produtivo (BRASIL, 2007).

Recentes alterações na legislação infraconstitucional trabalhista, tampouco, deslocaram o eixo da educação para o trabalho produtivo dominado pelas necessidades do capital. Ao contrário, reforçaram tal perspectiva, tanto porque aumenta a faixa de destinatários - até 24 anos - dos contratos de aprendizagem, por meio da Lei 11.180/05, (BRASIL, 2005) quanto pela possibilidade de suspensão do contrato de trabalho por dois a cinco meses, sem percepção de salário, para participação de empregado em curso ou programa de qualificação profissional oferecido pelo empregador. Além disso, a alteração da Lei 6.594/77 pela Medida Provisória 2164-41/01 (BRASIL, 1977), permite o estágio a estudantes do ensino médio não profissionalizante.

Reflexos do movimento de globalização, que permitem a entrada das teorias neoliberais, são sentidos na tendência mundial de extensão da escolaridade fundamental e alargamento do ensino profissionalizante (posição encampada pelo Banco Mundial), focados em competências profissionais, bem como na redução (ou aniquilamento) do ensino superior público. Nesse sentido, a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constrói, no espaço do ensino profissional, a integração entre a educação e o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva. (BRASIL, 1996). As políticas públicas de educação, no Brasil contemporâneo,

nos marcos da LDB, mantêm, na trajetória indicada, a perspectiva do ensino profissional paralelo ao do ensino básico (fundamental, médio e superior), na busca da concretização de um “perfil profissional”, definido através de pesquisas dos cenários e tendências das profissões da Área. A educação profissional, para tanto, será ministrada em três níveis. O nível básico busca qualificar, requalificar e reprofissionalizar os trabalhadores, independentemente de qualquer escolaridade prévia, possibilitando a preparação e o desenvolvimento de “competências sócio-profissionais”, segundo demandas do mercado para determinadas ocupações. O nível técnico visa a habilitação profissional de Técnico de Nível Médio a alunos matriculados ou egressos do Ensino Básico Médio, concomitante ou sucessivo, bem como especializações e qualificações técnicas. O terceiro nível, tecnológico, mantém correspondência ao nível superior, destinando-se à formação técnico-científica do conhecimento. Para além dos três níveis, compreende a educação profissional, ainda, os cursos complementares de especialização, aperfeiçoamento e atualização.

A estruturação curricular está toda assentada na idéia de flexibilização (*máxime* por módulos sem terminalidade), com preocupação marcante na interdisciplinariedade e contextualização do profissional, como trabalhador produtivo, marcada pela prática (fazer) e não mais transmissão de conhecimento por conteúdos “estanques”. Isto porquanto a demanda, no mercado, é de trabalhadores multifuncionais e criativos, os saberes efêmeros e a sociedade pós-moderna, ditada pela complexidade; a postura, antes passiva (trabalhador subordinado com dever de fidelidade e obediência), transforma-se em ativa (colaboradores e líderes). Os cursos profissionalizantes, então, segundo orientações para formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB 04/99, devem compreender que

[...] não apenas a preparação deve ser para técnico numa dada função produtiva, mas para a Área Profissional na qual essa função está inserida. Isso assegura visão de conjunto ao aluno, amplia seus horizontes para além da função técnica que escolheu e lhe oferece possibilidades de futura mobilidade no mundo produtivo [...] (BRASIL, 1999).

No fim, é mudar para que tudo fique como está, pois, afinal:
(a) continua-se buscando assegurar uma “formação para o mercado

de trabalho”, que dita as regras visando exclusivamente os processos produtivos e não as pessoas enquanto cidadãos, adotando-se uma postura meramente pragmática e volátil,³⁷⁵ por um lado incompatível com políticas públicas educacionais gerais e, por outro, não poucas vezes descolada da realidade heterogênea das demandas de mão-de-obra (daí falar-se em qualificação complementar na mesma Área); e (b) mantém as dicotomias conhecimento teórico e práticas do trabalho e saber tácito e saber científico, assim como perpetua, no imaginário social, a idéia de que somente a educação profissional teria condições de preparar/qualificar a força de trabalho, ao passo que a educação básica (ou acadêmica) prepararia tão-somente para a ciência, sem sofrer as ingerências dos interesses do mercado, o que não é verdadeiro. Tanto que a perspectiva de um mestrado profissionalizante vem atender aos interesses de um “profissional” como se a preparação de um docente, pelo mestrado acadêmico, não fosse da mesma forma preparação de um profissional do magistério: “professor, além de dar aula, o senhor também trabalha?”

Note-se, nesse trilhar, que a “crise” do Estado de Bem-Estar Social reforça o movimento de projeção da educação básica superior aos ditames do mercado, com o testemunho das mais de mil faculdades de direito no Brasil de hoje e das propostas do mestrado profissionalizante, deixando a concentração dos esforços/recursos públicos restrita ao ensino fundamental.

No final das contas, quando no mercado, para admissão em um posto de trabalho, se exige um número mínimo de anos de escolaridade (a baixa escolaridade no Brasil sempre foi um atributo negativo), se está projetando igualmente sobre o ensino básico a tarefa de qualificar os trabalhadores. Enfim, nascidos estes para trabalharem, e livres, no mercado, para contratarem, a integração no regime econômico capitalista obnubila a possibilidade de construir-se um projeto de educação efetivamente emancipatório da cidadania pelos direitos humanos.

Imperioso ponderar, ademais, que as mudanças no mercado de trabalho, com o suposto fim dos empregos (embora farsa) e aumento do

375 “O sistema de formação profissional no Brasil tem experimentado crescentes pressões para adaptar sua estrutura e seu modo de atuação para melhor atender às novas demandas surgidas no mundo do trabalho. A liberalização econômica e a competição global exigem uma força de trabalho qualificada para lidar com processos mais sofisticados tecnologicamente”. (POSTHUMA, 1999, p. 359).

trabalho autônomo, precarização dos postos de trabalho (informalidade crescente) e introjeção de uma nova subjetividade da classe trabalhadora pelo “empreendedorismo”, acarretam reflexos na construção dos projetos pedagógicos. Não por outro motivo, na organização curricular dos cursos técnicos, objetiva-se a construção e aquisição de

conhecimentos e informações, articulando-os e aplicando-os em situações reais ou similares ao processo produtivo, decidindo como fazer, quando, onde, com quê, com quem e para quê fazer, requer que sejam desafiados pelos professores a desenvolverem variadas atividades que exijam estudo, aplicação, definição, análise, observação, investigação, decisão, experimentação, avaliação, projeção etc, através de esforços individuais e coletivos. (BRASIL, 2007)³⁷⁶

Para tanto, é mister identificar, no trabalho, o efêmero e o eterno, até mesmo para analisar a pertinência/adequação do pensar a formação do trabalhador/pessoa.

Trabalho – o eterno e o efêmero ou as mudanças no mundo do trabalho

Como ressalta Lukács (apud LESSA, 2002, p.26-27), há na sociedade capitalista moderna uma confusão entre trabalho e trabalho abstrato, tendo o último absorvido o primeiro, ou seja,

com a extensão das relações capitalistas até praticamente todas as formas de práxis social, com a incorporação, ao processo de valorização do capital, de atividades que anteriormente ou estavam dele excluídas ou apenas participavam de modo muito indireto, vivemos uma situação em que praticamente a totalidade dos atos de trabalho assume a forma abstrata de sua subordinação ao capital. (LESSA, 2002, p. 26-27).

376 Organização curricular. Orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB 04/99, Coordenação Geral de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. (BRASIL, 2007).

Ora, o trabalho abstrato é a atividade humana medida pelo tempo de trabalho socialmente necessário, produtor de mais-valia. Revela-se, tal trabalho, abstrato enquanto força-de-trabalho reificada e exteriorizada pelo fetichismo da mercadoria no modo de produção capitalista, que absorve e se identifica como a única possibilidade de concretizá-lo. O trabalho em si, da sua parte, é a atividade humana de transformação da realidade que se manifesta como autoconstrução humana, pois, ao construir algo, o sujeito constrói a si mesmo, como indivíduo, e ainda à totalidade social da qual é partícipe.

Destarte, não há exclusão absoluta entre as categorias trabalho e trabalho abstrato. Elas podem, não raras vezes, identificar-se, o que não implica, necessariamente, identidade entre as duas modalidades de trabalho. Outrossim, não se pode, jamais, olvidar a diferença ontológica entre ambas, visto que cumprem funções sociais sempre distintas: o trabalho abstrato é necessidade para reprodução do capital e o trabalho, em si, necessidade eterna para a existência e reprodução social. Educar para o trabalho *em si* é questão de direitos humanos (direito à vida, ao trabalho), educar para o trabalho concreto é formar habilitada/capacitada mão-de-obra, sem custo direto para o capital.

Portanto, ao imaginar-se (e apontar para) o fim do trabalho, somente se poderá tomar a afirmação no sentido de se referir ao trabalho abstrato:

[...] tanto é assim que, repetimos, a superação do trabalho abstrato (com suas especificidades de ser produtivo ou improdutivo) é uma possibilidade histórica, enquanto a superação do intercâmbio orgânico com a natureza, a mais absoluta impossibilidade ontológica. (LESSA, 2002, p.33).

Quando se vem propondo a educação como formação de um trabalhador, é sempre com o sentido do trabalho abstrato, histórico, e que, volátil, sofre o impacto das mudanças tecnológicas e das reestruturações produtivas na gestão de pessoas e não no sentido ditado pela Constituição “cidadã”, de trabalho em si, para preservação da dignidade da pessoa humana. Como ressalta Kuenzer (1999, p. 3), com absoluta percuciência

[...] deixando o trabalho de ser cada vez mais concreto, dotado de conteúdo a exigir competências e habilidades

específicas, desenvolvidas ao longo do tempo pela experiência, para ser trabalho abstrato, sem conteúdo, a exigir apenas a observação ou manuseio simplificado de máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados, para o que já não se exige mais qualificação tal como era entendida no taylorismo/fordismo, ou seja, como resultante de relações sociais que combinavam escolaridade, experiência e formação profissional

Isto não quer dizer que não exista mais trabalho concreto, mas apenas que este deixou de ser dominante do ponto de vista da geração de valor. É preciso compreender que a acumulação flexível se alimenta da contradição entre trabalho concreto e abstrato, ou seja, para que este possa gerar mais valor, é preciso que sejam mantidos um sem-número de trabalhos cada vez mais precarizados, tal como ocorre hoje na divisão internacionalizada do trabalho, que articula organicamente trabalho escravo, trabalho infantil, trabalho informal, trabalho domiciliar, trabalho terceirizado, às formas mais sofisticadas de trabalho automatizado, em alguns casos já próximas do “trabalho humano zero”. Esta divisão ocorre tanto no âmbito nacional quanto nas relações entre os países, e é ela que alimenta a chamada “globalização”.

Mudanças na organização produtiva, que superam um modelo taylorista ou taylorista-fordista, em prol do ohnismo ou toyotismo, aliado ao processo de reengenharia, fez emergir um novo “perfil” de empregado, deixando de lado o paradigma do empregado assujeitado, obediente, subordinado e referência da CLT, apenas destinatário do poder de comando e direção, para adotar um trabalhador “eficiente”, produtivo, criativo,³⁷⁷ que assume responsabilidades e age, independentemente do comando do capital, que decide, sempre atendendo as demandas do mercado, em uma estrutura de organização flexível, em busca do consumo.

377 Não por outro motivo se expande a idéia de “metacapacitação”, ou seja, a possibilidade de um conhecimento que não contemple somente o técnico-científico, mas ainda competências sócio-profissionais, tais como: (a) redimensionamento do pensamento lógico-abstrato (visão holística do processo de trabalho, criatividade e capacidade de resolver problemas); (b) comunicação e linguagens do mundo contemporâneo; (c) trabalho em equipes multidisciplinares, multifuncionais e virtuais; (d) capacidade de adaptação à mudança (resistência ao estresse da mudança profissional constante). (MULTIPLICANDO, 2007).

A especialização, por decomposição de iguais ou distintas atividades, torna-se multidimensional, no sentido de que um trabalhador passará a desempenhar todas as tarefas de um processo ou subprocesso, produzindo um resultado identificado com o sujeito e produtivo, adicionador de valor ao capital, e não mais a partir de uma segmentação manual/intelectual, chefe/subordinado.

O trabalho não agregador de valor é banido com os níveis gerenciais. Um processo de individualização, no ambiente de trabalho, acarreta uma dissociação entre o sistema de trabalho e o sistema técnico, passando os próprios empregados a exercer funções de controle do processo, em busca da produtividade e qualidade (ISO 9000, sistema 5S, 6 Sigma...), e projeta a decisão como nova responsabilidade a ser assumida no quadro das atividades cotidianas. (BERCOT, 2001, p.52).

O controle da atividade desempenhada, objeto do contrato de trabalho, que era identificado a partir de um controle simples, através de dominação arbitrária e personalista (ambiente despótico), exercido com mecanismos de coerção - poder punitivo, disciplinador - passa a ser complexo (ambiente hegemônico), caracterizado pela impessoalidade de empresas internacionalizadas, em alta concentração de capital, e pela natureza condicionada e compensatória. A subordinação torna-se prescindível, o empregado, descartável para a produção, sendo menos relevante a disponibilidade contínua de uma força de trabalho do que o resultado desta.

A economia encontra, então, seu ápice de gozo. O sujeito que trabalha somente interessa ao capital na exata medida de sua (e enquanto) capacidade de conversão do trabalho em capital (daí a necessidade de investimento em educação), qualquer que seja a relação jurídica que com ele venha a manter e aonde quer que esteja, pois já fora docilizado pelo consumo, e sendo proveitoso enquanto realiza o ciclo de produção, agregando mais valor. Descerrada está a porta para externalização da produção, consórcios produtivos, empresas como organização de capital sem trabalho, terceirização, “pejotização”³⁷⁸ ou subcontratação.

378 Neologismo que significa a transformação de pessoas físicas em pessoas jurídicas (pj) para fraudar a aplicação da legislação trabalhista, fazendo com que o vínculo para entrega de força de trabalho se dê mediante contrato de prestação de serviços e não contrato de trabalho. A configuração da invalidez pelo vício social (fraude) afasta os

Educação para emancipação – uma questão de direitos humanos

A título de exemplo e mirando a última década, o Brasil adotou no primeiro período 1995-1998 o Planfor (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), que investiu mais de R\$ 1 bilhão de reais para capacitar 5,7 milhões de treinandos, diversificando e alavancando o sistema educacional profissional então existente, que já aplicava R\$ 9,5 bilhões de reais, em recursos próprios, para capacitar 16,8 milhões de treinandos. (POSTHUMA, 1999, p. 360). Tais políticas públicas visavam aumentar a capacidade institucional de treinamento para promover a empregabilidade da população trabalhadora, prioritariamente os desocupados e trabalhadores com baixa escolaridade, assegurando-lhes novas e mais amplas oportunidades. O treinamento ocorreu com a parceria de universidades, fundações e institutos públicos (25%), centrais e sindicatos (24%), universidades, fundações e institutos particulares (15%), sistema “S” (18%), ONGs (12%), Escolas Técnicas públicas (1%) e privadas (2%) e outras entidades (3%). Salienta-se a participação da própria classe trabalhadora, por seus sindicatos e centrais.³⁷⁹ como exemplos e, por todos, com o Programa Integrar (CNM/CUT 1998) e Força Sindical (1997). (STEIN, 2003, p. 70). Os treinandos eram partícipes, tanto de grupos vulneráveis, tais como egressos do sistema prisional ou com risco de desemprego e adolescentes em risco social, quanto de setores em expansão, como assentamentos e comunidades rurais, artesanato, pesca. Pretendia-se, dessa forma, focar os destinatários como sendo os mais “necessitados” ante a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, mas falhas foram apontadas, na medida em que se constatou um alto índice de ocupados fazendo os cursos (v.g. 79% no Mato Grosso) ou com um nível alto de escolaridade, acima da média da população (v.g. 88% dos cursandos do Rio de Janeiro tinham o primeiro grau completo), demonstrando as dificuldades em atingir o público-alvo. Ademais, o foco não visava atender, exclusivamente, a “empregabilidade” – entenda-se, empregos formais – mas, igualmente,

efeitos pretendidos pelas partes contratantes para declarar a existência de um vínculo de emprego e aplicar os dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho.

379 “Diante desse quadro os sindicatos de trabalhadores passam a assumir posições que não estavam tradicionalmente incluídas na pauta de lutas dos trabalhadores; entre estas se destaca a questão da educação e qualificação de trabalhadores. (STEIN, 2003, p. 70).

pelos conteúdos ministrados, que enfrentavam as habilidades de gestão, incrementar a capacidade de administrar uma atividade própria.

As taxas de desemprego crescentes, em nível mundial, e a prevalência da teoria neoliberal do capital humano demonstram, à saciedade, que não há qualquer implicação necessária entre nível de escolarização e qualificação dos trabalhadores e crescimento da oferta de postos de trabalho (empregos). No espaço temporal de uma década – 95/05 –, segundo dados do IBGE, o índice de desemprego entre jovens cresceu, na Região Sudeste, de 12,5% para 22,5%; no mesmo período, aumentou o número de anos de escolaridade. (IBGE, 2007). Enquanto a taxa de ocupação geral melhora progressivamente, o desemprego entre os que têm faculdade, aumenta somente 5,99%, desde 2004. Entre 2005 e 2007, a redução do desemprego cai de 16,7% para 13,9%, mas o maior número de postos de trabalho criados situa-se em funções menos qualificadas (emprego doméstico, vigilância, limpeza e conservação). Da mesma forma, em 2005, 60% das vagas criadas ofereciam remuneração de 3 salários mínimos; nas duas últimas décadas, 10 milhões de brasileiros deixaram de pertencer à classe média.

Comprova-se, por conseguinte, que, no Brasil, nunca houve falta de recursos para educação, não somente pela destinação constitucional da arrecadação de impostos, mas ainda pela constatação de que são despendidos de 4 a 5% do PIB. (POSTHUMA, 1999, p. 372). Segundo dados do Banco Mundial, foram gastos, com educação no Brasil, nos anos 1995 (4,2%), 1997 (4,6%), 1998 (5,3%), 1999 e 2000 (5,5%) do PIB, o que não é pouco. (BANCO MUNDIAL, 2003). No ano de 2001, a União distribuiu os gastos em 61,3% para o Ensino Superior; 16%, para Programas de Fortalecimento da Equidade (merenda escolar, transferência de renda para crianças pobres, educação especial e de adultos e saúde escolar); 14,1%, para o Ensino Fundamental; 4,4%, para o Ensino Médio e; 4,3%, para outros gastos (v.g. administração geral), o que totalizou R\$11.637,3 milhões. Em 2000, os Estados-Membros gastaram com educação R\$ 26.500 milhões, sendo 0,9% em Educação Infantil (creches, pré-escolas, alfabetização); 58,2%, com o Ensino Fundamental; 32,9%, com Ensino Médio e; 7,9%, com Educação de Adultos.³⁸⁰ Nos últimos anos, o Banco Mundial financiou

380 Dados do Banco Mundial. Imperioso notar que os Estados-membros gastaram mais com o Ensino Médio do que a União com o Ensino Superior. Totalizando o que foi

vários projetos, dentre os quais o Fundo de Fortalecimento da Escola III – Fundescola III, Escola Novo Milênio (Ceará), Programa de Educação da Bahia (fase 2), Projeto integrado de desenvolvimento e melhora da qualidade da educação de Pernambuco. Aliás, na visão do Banco Mundial sobre os efeitos da globalização para garantia de crescimento e redução da pobreza, o programa de ação deverá ter na agenda o bom fornecimento de serviços de educação e saúde, priorizando o ensino fundamental e médio.³⁸¹

O primeiro grande desafio do Brasil é pensar a educação para um contingente populacional que representa, em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, em 2005, uma taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, de 10,9% da população e, em se tratando de analfabetismo funcional, chega a 23,2% (36,3% na Região Nordeste). Dentre as pessoas com 25 anos ou mais, 14,8% têm instrução de menos de 1 ano (27,7% na Região Nordeste) e somente 8,1% com 15 anos ou mais; 27,5% da população com 25 anos ou mais têm escolaridade que varia de 4 a 7 anos. Portanto, a educação da força de trabalho brasileira parte, antes de tudo, da necessidade de erradicação do analfabetismo, e não de qualquer projeto específico para qualificar mão-de-obra. Ensinar direitos humanos é realizar direitos humanos na cidadania (direito a ter direitos), alfabetizando todos os brasileiros.

Em segundo lugar, é preciso perceber que as novas formas de reestruturação produtiva não afetam a lógica do capitalismo, resultando insuperável a divisão social e técnica do trabalho que produz excluídos (ou não incluíveis, hoje), sem condições materiais de existência e, portanto, assumir que a sobrevivência/subsistência deve ser questão de Estado, Estado de Bem-Estar Social, condição de humanidade a que todos os vivos têm direito, enquanto cidadãos. Hoje, com o impacto do capital humano, soltos e abandonados para buscar, no mercado, a possibilidade de um emprego, devem garantir o investimento em si mesmos e assumir

destinado por ambos, ter-se-ia R\$ 7.132,7 milhões com Ensino Superior e R\$ 9.236,9 milhões para o Ensino Médio.

381 “Se os pobres têm pouco ou nenhum acesso à educação e à saúde, então é muito difícil que eles se beneficiem do crescimento desencadeado pela integração. Com serviços sociais ruins, a globalização pode facilmente levar a uma desigualdade crescente dentro de um país e dar continuidade à situação de extrema pobreza” (BANCO MUNDIAL., 2003, p. 209).

a culpa de não serem desejados nem para serem explorados. O mínimo existencial não pode ser vinculado e dependente de níveis de escolaridade e oferta de emprego e, assim, a educação deixa de ser instrumento a garantir a viabilidade de ser “desejado” como trabalhador. Educação é formação para cidadania, garantida pelo Estado. Identificar as demandas efetivas pelo crescimento de postos de trabalho no mercado demonstrará que estão dimensionadas por políticas públicas econômicas não recessivas, mais do que resultados eventuais de níveis de escolaridade ou atendimento das finalidades da qualificação para a inserção no mercado de trabalho formal.

Em terceiro lugar, reconhecer que educação deve ser voltada sempre, como conteúdo e como expressão, aos direitos humanos, fundamentais, em respeito à dignidade de vida, para emancipação.

Assim, Educação Básica (e não só a profissional) também, e principalmente, se traduz na possibilidade de construir espaços de saber que permitem a inclusão no mercado de trabalho, assim como o investimento em Ensino Superior garantirá o desenvolvimento de pesquisas de ponta no Brasil.

Quanto ao trabalho, como uma das referências da cidadania e dos direitos humanos, não pode ser pensado somente no modelo do emprego ou trabalho abstrato, ainda que seja a centralidade de uma sociedade salarial construída nos moldes do capitalismo. Mais do que objetivar o trabalho abstrato, como preparação e segundo demandas do “mercado de trabalho”, deve-se priorizar a educação para cidadania trabalhadora que permita, com a atuação direta do Estado, as condições materiais mínimas de existência que importam, inclusive, no acesso ao conhecimento. O conhecimento é um

bien social que debe ser protegido de la tendencia privatizadora impuesta por la ideologia y politica neoliberales. Aún más, no tener en cuenta la funcion social del conocimiento, provoca la pasividad o la impotencia ante el despliegue de reglas globales (acuerdos sobre patentes, acuerdos sobre servicios esenciales...) surgidas de la Organización Mundial del Comercio y ejecutadas por el resto de Instituciones Financieras Internacionales. (HERRERA FLORES, 2005, p. 181).

E ser concludente ...

O Estado deve pautar as suas políticas públicas educacionais pela perspectiva de que o conhecimento teórico e prático não está subordinado aos interesses do mercado para adestramento de pessoas em benefício do capital produtivo, em sendo um bem público (e não mercadoria). Caso o capital necessite de competências, deverá investir com recursos próprios, privados (e não subsidiados pelo Estado), para qualificar a mão-de-obra de que necessita.³⁸²

A categoria trabalho como princípio educativo só pode ser tomada na medida em que não se refira a trabalho abstrato, mas a trabalho

compreendido como o conjunto de ações materiais e espirituais que o homem, e o conjunto dos homens, desenvolve ao longo da história para construir suas condições de existência; que o trabalho, assim concebido, é teórico-prático e transformador, e, portanto, fundamento da construção do conhecimento e da história”. (KUENZER, 1999-2000, p. 4).

Destinada a educação aos cidadãos, como condição e expressão dos direitos humanos e como condição de possibilidade, pelo conhecimento do que são os direitos humanos de sua efetiva concretização, destina-se a

trabalhadores e excluídos, não para ajustá-los às demandas da acumulação flexível, mas para torná-los aptos para destruir as condições de exclusão e construir uma sociedade em que todos possam usufruir dos benefícios da produção social, segundo seu desejo e suas necessidades. (KUENZER, 1999-2000, p. 6).

382 “O Banco Mundial formula suas orientações para a educação no Brasil, a partir de um raciocínio, discriminatório, porém simples para o Banco, ‘ensino superior não é para todos, mas sim para dirigentes e técnicos de alto nível, para o que, se exige estudantes bem preparados pela educação primária e secundária, cujos egressos devem se rigorosamente selecionados, premiando os que sejam realmente competentes’... “para o Banco Mundial e para boa parte de políticos, dirigentes e mesmo muitos intelectuais brasileiros, a ‘competência’ é um atributo biológico ou até mesmo divino, que não tem nada a ver com as condições econômicas, sociais, culturais na determinação das formas de produção, sistematização e divulgação do conhecimento”. (KUENZER, 1997, p. 68).

Os recursos públicos deverão ser priorizados para erradicação do analfabetismo, vergonha nacional, sem o qual não é possível implementar qualquer diretriz constitucional de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, com respeito à dignidade da pessoa, mas não devem ser destinados, com prevalência ao ensino fundamental (e/ou médio), já que a pesquisa científica que permite a melhoria da condição de vida se dá exatamente no ensino superior, atualmente em desmantelamento, pelo completo abandono.

A democratização do conhecimento, pela educação, tem uma função social de reflexão e construção dos direitos humanos, definidos por Herrera Flores (2000, p.52) como “sistemas de objetos (valores, normas, instituciones) y sistema de acciones (práticas sociales) que posibilitan la apertura y la consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana”, que não é um dado, nem um construído, mas um processo contínuo de construção, mediante a ação política, na qual “conhecer é saber interpretar o mundo”, como diz Herrera Flores (2000, p.47). Ele afirma ainda que:

[...] se “los derechos humanos no son categorías normativas que existen en un mundo ideal que espera ser puesto en práctica por la acción social. Los derechos humanos se van creando y recreando a medida que vamos actuando en el proceso de construcción social de la realidad.” (HERRERA FLORES, 2000, p. 27).

E, portanto, temer não somente o provável, mas ainda o possível, integrando nos nossos projetos (inclusive econômicos) a perpetuação de uma humanidade na sua expressão sócio-cultural de dignidade, assumindo o princípio ético da responsabilidade que, segundo Hans Jonas, se traduz no imperativo “Age de tal modo que ainda exista humanidade depois de ti, e por tanto tempo quanto possível”. (JONAS, apud RICOEUR, 2000, p. 45-46).

Referências

BANCO MUNDIAL. **Globalização, crescimento e pobreza.** Relatório de pesquisa política do Banco Mundial. São Paulo: Futura, 2003.

BECKER, Gary. The economic way of looking. **Nobel Lecture**. December 9, 1992. Disponível em: http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1992/becker-lecture.pdf. Acesso em: 20 ago.2007.

BERCOT, Régine. Évolution des formes de travail: quelques configurations et contradictions actuelles. Cites: **philosophie, politique, histoire**. Villejuif, v.8, p.52, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria e Educação Média e Tecnológica. Coordenação Geral de Educação Profissional. **Orientação para formulação e apresentação dos Planos de Curso Técnicos com base na Resolução CNE/CEB n. 04/99**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/oriplantec.pdf>. Acesso em: 19 set.2007.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Constituição Política do Império do Brazil**, 25 de março de 1824. Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil. Livro 4 de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes, Rio de Janeiro, 22 abr.1824, p. 17.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 25 fev.1891, p. 000777 1.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul.1934. p. 000001 1.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov.1937. p. 022359 1.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 19 set.1946, p.1; republicado a 25 set.1946.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, referendada em 24 de janeiro de 1967, pelo Congresso Nacional, investido do poder constituinte delegado. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 jan. 1967, p.1.

_____. Emenda Constitucional 1, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, de 17 de outubro de 1969. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 out.1969, p. 8865; retificada no D.O.U. de 21 out.1969 e republicada no D.O.U. de 30 out.1969.

_____. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 29 nov. 1968, p. 010369 4. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em 26 set. 2007.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1. e 2 graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 ago. 1971, p. 006377; ret. 18 ago.1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em 26 set. 2007.

_____. Lei 7.044 de 11 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 out.1982, p. 19539, seção 1.

_____. Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, n. 185, 26 set. 2005, p. 1.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, , n 248, 23 dez.1996, p. 27833.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação. Resolução 4, 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb0499.pdf>. Acesso em: 17 set.2007.

HERRERA FLORES, Joaquín. **Los derechos humanos como productos culturales**: crítica del humanismo abstrato. Madrid: Catarata, 2005.

HERRERA FLORES, Joaquín. Hacia una visión compleja de los derechos humanos. In: _____. (org). **El vuelo de Anteo**: derechos humanos y crítica de la razón liberal. Madrid : Desclée, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo : Cortez, 1997.

NOGUEIRA, Nivaldo Antonio David. Entrevista com Acácia Zeneida Kuenzer. **Pensar e prática**. v. 3, jul./jun. p.1-18. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 17 set.2007.

MULTIPLICANDO COMPETÊNCIAS. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia>. Acesso em: 17 set.2007.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

POSTHUMA, Anne Caroline. Transformando o sistema brasileiro de formação profissional: o primeiro quadriênio do Planfor. In: _____. (Org.) **Brasil**: abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil – Políticas para conciliar os desafios do emprego e competitividade. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego; Organização Internacional do Trabalho, São Paulo: Editora 34, 1999.

RICOEUR, Paul. **O único e o singular**. São Paulo: Unesp; Belém: Editora Universidade Estadual do Pará, 2002, p. 45-46.

STEIN, Edson Francisco. Transformações no mundo do trabalho e o papel dos sindicatos na qualificação dos trabalhadores. **Cadernos da Escola de Negócios da UniBrasil**. Curitiba, p.69-89 jul/dez, 2003.