

O ENSINO TÉCNICO E AS DEMANDAS DOS CICLOS DESENVOLVIMENTISTAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: NACIONAL- DESENVOLVIMENTISMO DE JK, MILAGRE ECONÔMICO DOS MILITARES E NEODESENVOLVIMENTISMO DE LULA E DILMA

Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE). Docente do Instituto Federal do Pará (IFPA)-Campus Belém.
Afonsoricardo2@hotmail.com

Mário Lopes Amorim. Doutor em Educação pela USP. Docente do PPGTE-UTFPR.
marioamorim@utfpr.edu.br

Resumo:

Este artigo tem como objetivo estabelecer uma breve reflexão sobre a relação entre os ciclos desenvolvimentistas ocorridos no Brasil e as mudanças demandadas pelo capital e pelos respectivos governos que as formularam, resultando na reconfiguração do ensino-técnico-profissional de nosso país. Por conseguinte, estabelece uma discussão sobre a relação entre educação profissional e interesses do capital no contexto da expansão industrial-capitalista, enfatizando esta relação nos três ciclos desenvolvimentistas em questão. Tal reflexão se utiliza de pesquisa bibliográfica como base para a sua elaboração e ao final se busca perceber algumas similaridades e permanências presentes nestes três ciclos desenvolvimentistas e suas influências sobre o ensino profissional no Brasil, a partir da análise das contradições envolvendo as categorias: capital, trabalho e educação e tendo como referencia teórica o método dialético. Para tanto, utilizamos como referência produções teóricas no campo da sociologia (Otávio Ianni, Ricardo Antunes), da história (Maria Helena Moreira Alves), da economia brasileira (Fábio Giambiagi, Guido Mantega) e também produções no campo de estudo da relação Educação & Trabalho (Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Lima Filho, Acácia Kuenzer, Moacir Gadotti, Mariano Enguita, Mário Manacorda, Luiz Antônio Cunha).
Palavras-chave: Desenvolvimentismo, Neodesenvolvimentismo, Educação Profissional, PRONATEC.

Introdução

O presente artigo busca discutir a relação entre os ciclos econômicos desenvolvimentistas e as decorrentes mudanças ocorridas na estrutura, perfil e oferta do ensino profissional de nosso país em suas respectivas épocas. Ou seja, constitui objetivo principal dessa discussão perceber como as fases de crescimento econômico acelerado afetam e determinam demandas e reformas no ensino técnico-profissional? Nesse sentido, são abordadas três importantes discussões relacionadas a essa questão central: 1) resgatar o significado histórico dos ciclos desenvolvimentistas de JK e dos militares; 2) Refletir sobre o papel ideológico desses ciclos e a função deles como elemento de superação de períodos de crise econômica que os antecederam; 3) Discutir a trajetória

do ensino profissional diante das demandas do capital em tempos de expansão econômica desenvolvimentista; 4) Estabelecer uma breve reflexão sobre o papel desempenhado pelo PRONATEC no contexto do novo desenvolvimentismo dos governos de Lula e Dilma Rousseff.

1.O significado histórico dos ciclos desenvolvimentistas da segunda metade do século XX: O desenvolvimentismo de JK e o Milagre Econômico do Regime Militar

Da segunda metade da década de 1950 até o início da década de 1960 - mais especificamente durante o governo de Juscelino Kubitschek (JK) -, transcorreu o ciclo de crescimento econômico denominado de “Nacional-Desenvolvimentismo”, personificado no Plano de Metas e Bases. Quanto ao significado histórico desse período econômico-político, Octavio Ianni (1986, p.102) assim o definiu:

[...] com a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira, sob a proteção do Exército, iniciou-se uma das fases mais importantes da história econômica do Brasil. Nos anos de 1956-60, realizou-se ampla e profunda transformação do sistema econômico do país. A política econômica governamental desses anos foi sistematizada no Programa de Metas [...] De fato, durante o governo Kubitschek aprofundaram-se bastante as relações entre o Estado e a Economia [...] Essa atuação destinou-se a acelerar o desenvolvimento econômico, particularmente a industrialização, e a impulsionar o setor privado nacional e estrangeiro.

E não obstante, o conjunto de condições desfavoráveis que antecederam a sua posse, a saber: a) a crise política que resultou no suicídio de Vargas (agosto de 1954); b) as pressões internas e externas em favor do abandono do modelo econômico nacionalista de Vargas, somada à crise inflacionária; c) a crise política que resultou no afastamento do vice-presidente Café Filho e a tentativa de golpe de Carlos Luz, em aliança com a UDN e grupos militares seguida do consequente contragolpe do Marechal Lott, que garantiu a posse de JK, o governo do então eleito presidente foi caracterizado como um período de “desenvolvimento econômico e estabilidade política”, conforme a análise de Maria Vitória de Mesquita Benevides (1979):

[...] a estabilidade política do governo Kubitschek foi fruto de uma conjuntura favorável, na qual as Forças Armadas (notadamente o Exército) e o Congresso (aliança majoritária PSD PTB) atuaram de maneira convergente no sentido de apoiar a política econômica, cujo núcleo era o Programa de Metas (BENEVIDES, 1979, p. 28).

Já, o Milagre Econômico, do final da década de 1960 e primeira metade da década de 1970, segundo Maria Helena Moreira Alves (1987, p. 145) correspondeu ao “período de crescimento industrial entre 1968 e 1973”, no qual, o país conheceu taxas de crescimento de

dois dígitos (avaliados segundo o PIB)”, variando em torno de 8,8% (1970) até 14,0% (1973). Nesse período, a taxa de inflação foi mantida numa média de 20% e estimulou-se o crescimento industrial com base em investimentos estrangeiros. E quanto a dimensão histórico-econômica desse período, a referida autora afirma-se que:

O governo Médici fez amplo uso da propaganda política enfatizando o crescimento econômico do país e sua consequente capacidade de cumprir seu destino manifesto de grande potência (o “Brasil Grande”) [...] Juntamente com a nova disponibilidade de bens de consumo, ao alcance das classes médias através de um sistema ampliado de crédito ao consumo, isto deu um novo tipo de legitimidade ao Estado de Segurança Nacional: uma legitimidade baseada em crescimento econômico contínuo e acelerado (Moreira Alves, 1987, p. 150).

De uma forma geral, entre esses dois ciclos de desenvolvimento econômico, contradições políticas, econômicas e ideológicas engendraram no início da década de 1960 um quadro de crise/colapso do modelo econômico nacional-desenvolvimentista e do populismo, acompanhado de uma aguda crise inflacionária e recessiva, resultando na queda do governo de João Goulart e a consequente implantação do Regime Militar em abril de 1964. A ditadura militar (1964-1985), por sua vez, estabeleceu uma política austera de ajuste fiscal, monetário e de controle inflacionário a partir da segunda metade da década de 1960, consubstanciado no Plano PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo). Desse modo, observa-se que, em comum esses dois ciclos “desenvolvimentistas” guardam a semelhança de terem historicamente sucedido períodos de recessão econômica, crise inflacionária, por conseguinte, estabelecendo a necessidade de retomada do crescimento econômico-industrial nesses momentos distintos da história de nosso país.

2 Ciclos desenvolvimentistas subsequentes aos períodos de ajustes econômicos e a função político-ideológica destes para os seus respectivos governos

A empreitada empreendida por Juscelino (JK) a partir da segunda metade da década de 1950 de um ousado projeto de desenvolvimento econômico-industrial acelerado buscou superar a crise do período anterior, em especial, o quadro de instabilidade política, econômica e institucional ocorrido durante o governo constitucional de Getúlio Vargas (1951-1954) e do qual foram componentes:

A) Entre 1951 e 1952, o governo de Vargas adotou uma política econômica ortodoxa: “tratava-se de comprimir severamente as despesas governamentais, aumentar, na medida do

possível a arrecadação e adotar políticas monetária e creditícia contracionista [...] As despesas do setor público em 1951 foram efetivamente reduzidas. Essa orientação fiscal foi mantida em 1952, quando o superávit no orçamento da União foi praticamente igual ao do ano anterior” (HERMANN; VILLELA, 2011, p. 9-10).

B) Em 1953 numa conjuntura econômica caracterizada como de “colapso cambial”, também “com grande volume de atrasados comerciais e sem ter êxito na redução da inflação”, o governo objetivando contornar esses problemas cambiais e fiscais, baixou a Instrução 70 da SUMOC¹, pela qual foram introduzidas alterações no sistema cambial brasileiro:

(1) o restabelecimento do monopólio cambial do Banco do Brasil; (2) a extinção do controle quantitativo das importações e a instituição de leilões de câmbio; e (3) (quanto às exportações) substituição das taxas mistas por um sistema de bonificações incidentes sobre a taxa oficial (Idem, p. 13).

C) Em 1954, as novas dificuldades criadas pelos salários e café: A proposta de 100% de aumento do salário mínimo sugerido pelo ministro do Trabalho João Goulart e posteriormente concedido por Vargas no dia 1º de maio, então “preocupado com o desgaste de seu governo e voltado para as eleições de 1954” [...] “Também as dificuldades com o café voltaram a colocar a possibilidade de crise cambial” (Idem, p. 16).

D) A crise político-institucional provocada pela UDN e militares golpistas, agravada pelo episódio do atentado contra Carlos Lacerda e as pressões em favor da renúncia ou deposição do presidente Getúlio Vargas e que tiveram como desfecho o suicídio de Vargas em agosto de 1954.

E) Confirmando a opção pelo nacionalismo econômico, intensificada entre 1953-1954, Vargas promoveu a criação de duas importantes empresas estatais: “o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e a Petróleo Brasileiro S.A (Petrobrás). Ambas ajudariam a construir um país que se modernizava” [...] (Idem, p. 9).

Por conseguinte, o “desenvolvimentismo” implantado durante o governo de JK, serviu como elemento catalisador capaz conciliar interesses de grupos antagônicos: burguesia e classes trabalhadoras; empresas nacionais e capital multinacional, nacionalistas e “entreguistas”, ou seja, promover um ambiente de conciliação nacional e coadunação de

¹ Superintendência da Moeda e do Crédito.

esforços objetivando superar os graves problemas econômicos herdados do período anterior (presidência de Vargas e o breve governo Café Filho). O objetivo central era o desafio de juntar num tripé, a aliança entre capital estrangeiro, grande capital nacional e capital estatal, em torno de um projeto de crescimento industrial acelerado com forte presença do planejamento do Estado nacional. E nesse sentido, tornara-se vital o papel desempenhado pela ideologia desenvolvimentista no governo de JK, já que:

[...] existiam vários nacionalismos, e se o Governo Kubitschek era considerado entreguista pela esquerda (capital estrangeiro etc.), era nacionalista em relação à direita reacionária- radical de Lacerda e seguidores. O que parece pertinente lembrar é que a ideologia nacionalista não era difusa nem muito menos do governo, mas sim a ideologia desenvolvimentista. O desenvolvimentismo tinha sobre o nacionalismo vantagens que o tornavam mais atraente, tanto do ponto de vista puramente ideológico, quanto em termos pragmáticos.

Ao nível do poder central, grande difusor dessa ideologia, é possível afirmar que o desenvolvimentismo foi usado como um recurso para a garantia da estabilidade do sistema, em termos de mobilização e legitimação (BENEVIDES, 1979, p. 239-40).

Já no decorrer do Regime Militar (1964-1985) o período de 1968 até 1973 representou para o nosso país a fase de recuperação e crescimento econômico acelerado, conhecido como o “milagre econômico”. A caracterização geral do Milagre foi assim definida por Herman (2011, p. 62):

Em 1968, a economia brasileira inaugurou uma fase de crescimento vigoroso, que se estendeu até 1973. Nesse período, o PIB cresceu a uma taxa média da ordem de 11% ao ano, liderado pelo setor de bens de consumo durável e, em menor escala, pelo de bens de capital. A taxa de investimento que ficou estagnada em torno de 15% do PIB no período de 1964-67, subiu para 19% em 1968 e encerrou o período do milagre em pouco mais de 20%. O crescimento do período de 1968-73 retomou e complementou o processo de difusão da produção e consumo de bens duráveis, iniciado com o Plano de Metas.

Ressalta-se que, o milagre econômico (1968-73) sucedeu a diretriz de saneamento e ajuste macroeconômico adotada no período anterior, de 1964-1967, pelos militares, consubstanciada no Plano PAEG.

No que tange ao desempenho da economia, os anos de 1964-73 abrigam duas fases distintas. A primeira, de 1964 a 1967, caracterizou-se como uma fase de ajuste conjuntural e estrutural da economia, visando o enfrentamento do processo inflacionário, do desequilíbrio externo e do quadro de estagnação econômica do início do período. Os anos de 1964-67 foram marcados pela implementação de um plano de estabilização de preços de inspiração ortodoxa – o Plano de Ação Econômica do Governo (Paeg) – e de importantes reformas estruturais do sistema financeiro, da estrutura tributária e do mercado de trabalho. Nesse período a economia teve um comportamento do tipo stop and go, embora o crescimento médio do PIB tenha sido razoável (4,2% ao ano). (Idem, p. 50).

Sob a ótica da política econômica, portanto, concebida enquanto diretriz governamental, a adoção do milagre econômico por parte do governo militar se constituiu como resposta a três importantes questões colocadas no cenário econômico-político da época:

- a) Representou a transição de uma política econômica restauradora, austera e recessiva, personificada no PAEG do período anterior de 1964-1968 e caracterizada pelo controle fiscal e inflacionário e de restabelecimento da credibilidade frente aos investidores internacionais, para um ciclo de crescimento econômico acelerado com o objetivo de garantir o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo superando o quadro de subdesenvolvimento e mantendo a integração do país na dinâmica do capitalismo mundial;
- b) Garantir a estabilidade política, sob um regime que os cientistas políticos descrevem como “autoritarismo modernizante”, sendo que tal regime se caracteriza pela forte presença do estado planejador, capaz de tutelar os “subsistemas” (partidos políticos, imprensa, sindicatos patronais e trabalhistas) “detentores de grau de autonomia temporariamente limitado” (Moreira Alves, 1987, p. 147);
- c) Significou a opção por um modelo econômico que obedecia a uma tendência definida como “produtivista”, ou seja, a visão de que “um país subdesenvolvido precisa criar condições possíveis para o investimento, especialmente o estrangeiro, de modo a acumular suficiente capital para promover a arrancada do desenvolvimento econômico” (Idem, p. 146). De acordo com Moreira Alves (1987, p. 146), “a posição produtivista está implícita na Doutrina da Segurança Nacional e Desenvolvimento²: o crescimento é necessário para aumentar a capacidade produtiva industrial do Brasil”.

Portanto, para os militares e os ideólogos da doutrina da segurança nacional, o milagre econômico representou ao mesmo a superação do modelo anterior nacional-populismo e o triunfo do modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital estrangeiro, que garantiu a plena integração do país às diretrizes do capitalismo mundial.

O esgotamento do milagre econômico em larga escala deveu-se a mudanças ocorridas na conjuntura internacional, especialmente ocasionadas pela crise do petróleo - ou seja, “os

² A referida “doutrina foi formulada pela ESG (Escola Superior de Guerra), em colaboração com o IPES e o IBAD, num período de 25 anos. Trata-se de um abrangente corpo teórico constituído de elementos ideológicos e de diretrizes para infiltração, coleta de informações e planejamento político-econômico de programas governamentais” (Idem, p. 34). Inserida no contexto da América Latina durante a guerra fria, segundo Margaret Crahan (apud Moreira Alves) a ideologia da segurança nacional vinculava-se as teorias geopolíticas, ao antimarxismo e às tendências conservadoras do pensamento social católico [...] (Idem, 33).

fortes aumentos do preço do petróleo no mercado internacional” - e o “aumento dos juros norte-americanos ente 1979-82” (Hermann, 2011, p. 74). Esses choques ocorridos no âmbito da economia mundial afetaram diretamente a economia de nosso país:

Diante da significativa dependência do Brasil à importação de petróleo e de bens de capital e do elevado endividamento externo do país à época, esses choques condicionaram decisivamente a política econômica brasileira no período de 1974-84, exigindo políticas de ajuste (Idem, p. 74).

Dessa maneira, a crise do Milagre Econômico dos governos de Costa e Silva e Médici deixou como herança para o governo subsequente de Ernesto Geisel (1974-1979):

[...] um misto de vantagens e problemas. As vantagens óbvias foram: a inflação muito mais baixa, na casa dos 15% em 1973, ante 80% em 1963; a reorganização da estrutura fiscal e financeira e a recuperação do BP³ [...] Os grandes problemas foram: a correção monetária, com seus efeitos perversos sobre a dinâmica dos preços; e o aumento da dependência externa do país, em dois setores: industrial (bens de capital, petróleo e seus derivados) e financeiro, este como reflexo da política de endividamento (Idem, p. 70).

Em suma, os períodos de crescimento econômico acelerado em questão geraram atmosferas de euforia e otimismo. Os Anos JK tornaram-se conhecidos como “Anos Dourados”, enquanto nos anos do “Milagre Econômico” difundiu-se a propaganda governamental do Brasil como “Grande Potência”. Isto posto, observa-se que no bojo desses períodos de crescimento econômico acelerado, denominados como “desenvolvimentistas – tanto o modelo nacional-desenvolvimentista de JK, quanto o modelo capitalismo-monopolista-dependente do regime militar - ocorreu o aumento da expectativa por qualificação profissional, objetivando atender os interesses das empresas capitalistas em expansão. Nesse sentido, tal demanda funcionou como elemento de pressão sobre o sistema educacional, especialmente, sobre a modalidade de ensino profissional, no sentido de que a oferta de vagas e os currículos contemplem a formação voltada para qualificações requeridas pelas empresas e no ritmo determinado pelos fluxos e refluxos do mercado de trabalho capitalista. Portanto, “há uma clara sintonia entre a dimensão ideológica (e pedagógica) das políticas educacionais e as exigências da produção – essas, sim, objetivas[...] (CUNHA, 2005, p. 15). Ressalta-se que, tal sintonia descrita por Cunha pode ser percebida na própria gênese da sociedade burguesa – industrial a partir do século XVIII.

³ Balanço de Pagamentos.

3 . O ensino técnico diante de demandas do capital na sociedade industrial

No contexto histórico da sociedade capitalista burguesa - surgida a partir do processo de industrialização e das revoluções burguesas - a escola progressivamente passou a desempenhar um papel distinto, haja vista que desde cedo ocorreram fortes pressões por parte dos empresários no sentido desta instituição formar uma força de trabalho dócil e disciplinada que deveria se moldar ao ritmo das fábricas. Historicamente, o processo de industrialização avançou durante o século XIX e início do século XX, e a Escola passou a sofrer mais pressões por parte de intelectuais ligados aos interesses dos empresários capitalistas. Nesse sentido, constata-se que esta instituição foi - e ainda é - utilizada como instrumento para socialização ou “ajustamento” de indivíduos de camadas sociais “desfavorecidas” e que causavam incômodo aos grupos sociais dominantes. E mesmo antes da revolução industrial do século XVIII, já havia uma preocupação quase que generalizada em relação aos marginalizados sociais da época: mendigos, órfãos e vagabundos. Desde cedo, as classes empresariais manufatureiras descobriram as vantagens do recrutamento da mão-de-obra infantil vítima da marginalidade e da exclusão social. Nas “workhouses” (casas de trabalho), estes indigentes eram recrutados pelos empresários, sendo preparados e educados dentro de uma forte disciplina visando ajusta-los ao trabalho.

Segundo Mariano Enguita (1989) a escola desempenha a função de moldar o trabalhador de acordo com os novos interesses da indústria capitalista. Isto significou manusear o processo educacional visando doutrinar os trabalhadores nos valores de “ordem e trabalho” e também estabelecer padrões de uma inovadora educação moral, capaz de moldar novos hábitos de subordinação e disciplina. E estes padrões de disciplina, segundo o referido autor, visavam inculcar valores como “pontualidade, precisão e obediência” além da “docilidade, aplicação ao trabalho e reverência aos deveres sociais e religiosos” (Enguita, 1989, p. 110).

Com a expansão e maior complexidade do capitalismo no início do século XX, o desenvolvimento do sistema Taylorista permitiu o surgimento de novos valores de racionalidade tanto no âmbito do sistema produtivo, como no sistema educacional-escolar. Para Enguita (1989), é “a obsessão pela eficiência” sendo que tal princípio imprimiu valores de padronização e maior eficiência com menor custo. Por conseguinte, a Escola progressivamente passou a incorporar tais valores de produtividade e reproduzir conceitos de

eficiência, contribuindo para adaptar indivíduos a uma nova dinâmica de comportamento sócio produtivo devidamente exigido pelo competitivo mercado de trabalho capitalista.

Colaborando com esta perspectiva teórica, o estudo de Manacorda (2001, p. 270-271), reconhece que o trabalhador (ex-artesão) é transformado em moderno proletário, “desprovido de lugar de trabalho, matérias-primas e instrumentos de produção”, por isso, também se torna expropriado de sua “pequena ciência”, tendo que adotar a “ciência moderna, força produtiva da fábrica”, sendo que, desta imperiosa necessidade de preparar mão-de-obra para as fábricas, surgiram “escolas científicas, técnicas e profissionais” (idem, 272). Tais escolas, portanto, passaram a absorver os conhecimentos profissionais e reproduzi-los através do cotidiano das aulas e das práticas pedagógicas.

A partir do pós-guerra (pós-1945), o desenvolvimento das práticas pedagógicas de ensino adequadas aos interesses do capital, ampliou-se substancialmente em torno das ideias vinculadas à Teoria do Capital Humano⁴. Esta teoria foi formulada pelos intelectuais neoclássicos⁵ e trabalha com a ideia de que investimentos em educação dão retorno em “forma de benefícios individuais e sociais” e servem para legitimar a ascensão social. “Também consideram que os “investimentos em educação contribuem para o aumento da produtividade” permitindo “condições para a rápida acumulação do capital, pelo incremento da mais-valia relativa” (Lima Filho, 2003), posto que, existe uma relação direta entre educação e produtividade e educação e renda.

E mais recentemente, as últimas décadas do século XX marcaram no âmbito sistêmico do capitalismo o processo de construção de uma nova hegemonia a partir do trinômio constituído pela reestruturação produtiva, pelo ideário neoliberal e pela mundialização (globalização) do capital. Este novo cenário foi assim descrito por Antunes (2002, p. 35):

A sociedade contemporânea, particularmente nas últimas duas décadas, presenciou fortes transformações. O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho [...] conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias [...] Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da

⁴ Elaborada por Becker e Schultz no final da década de 1950. De acordo com esta teoria o trabalho qualificado passa a ser capital acumulado e sua contribuição no processo produtivo é remunerada de forma correspondente aquela atribuída ao capital que participa do processo produtivo (Lima Filho, 2003, p. 69).

⁵ A escola econômica neoclássica surgiu no final do século XIX, a partir das teorias de Carl Menger e Walras. Para aprofundamento sobre a relação entre Escola Neoclássica e Teoria do Capital Humano consultar Lima Filho.

produtividade num processo destrutivo que tem gerado um imensa sociedade dos excluídos e dos precarizados [...]

Este conjunto de mudanças sistêmicas oportunizou uma releitura das ideias da Teoria do Capital Humano e o seu revigoração a partir da elaboração do modelo de “competências”, que busca moldar o perfil dos trabalhadores as necessidades do modelo produtivo flexível de produção, bem como, ao atual cenário de precarização do trabalho presente no capitalismo em âmbito regional e global.

As “competências” não teriam um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente supõem um atendimento mais estrito das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro. Virtudes pessoais são acionadas como parte das competências em escala incomensuravelmente maior que quando se tratava de qualificação [...] A ênfase sobre as competências tem como pano de fundo também as dificuldades e a lentidão da mudança no sistema educacional (PAIVA, 2002, p. 57).

E neste recente cenário do capitalismo global e neoliberal, “a velocidade da nova era dispensa longos cursos, mas demanda exatidão, rapidez de resposta, capacidade de lidar com novas linguagens” (Idem, p. 57). E como não há garantia de emprego para todos, “transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. Conseqüentemente, a “empregabilidade” converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação” (Idem, p. 59). Portanto, este é o cenário presente no Brasil e na economia global.

3.Limites e contradições das reformas do ensino técnico no Brasil durante os ciclos desenvolvimentistas

No período compreendido entre a década de 1940 e o início da década de 1960 a aceleração do processo de industrialização em nosso país, tendo como importantes referências o nacionalismo de Vargas e o Desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, estabeleceram as bases para mudanças no que se refere a estrutura do ensino do ensino profissional. Sendo que, a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) em 1946, enquanto programa de cooperação entre Brasil e EUA cumpriu o importante papel de fomentar a formação de professores para o ensino industrial voltados para a formação de técnicos para a indústria. E de acordo com Cunha (2005, p. 10), “a principal forma de atuação da CBAI consistiu na promoção de reuniões de diretores das escolas industriais e escolas

técnicas, especialmente da rede federal, assim como cursos de aperfeiçoamento para professores, no Brasil e nos EUA”.

As atividades da CBAI iniciaram em 1947, a partir de “uma reunião de diretores de estabelecimentos industriais”, sendo que, na programação do evento, “além de reuniões de estudo sobre a situação do ensino industrial no Brasil, havia também a realização de trabalhos práticos, por parte dos diretores, bem como visitas a fábricas situadas nas proximidades” (AMORIM, 2004, p. 195) e se estenderam até o ano de 1963.

Outra importante referência para formação de força de trabalho para indústria foi a constituição das primeiras estruturas que atualmente compõem o Sistema S. Nesse sentido, o estudo de Kuenzer (1997, p. 14) observou que a reforma Capanema (1942), gestada ainda durante a ditadura do Estado Novo, além de estruturar os cursos médios de segundo ciclo, criou os sistemas SENAI-SENAC, como forma de atender às demandas de mão-de-obra qualificada devido ao crescente desenvolvimento industrial e também transformou em Escolas Técnicas Federais as antigas Escolas de aprendizes artífices.

Ainda inserido nesta fase, de 1945 até 1964, caracterizada como o período de formação e amadurecimento do Estado populista-desenvolvimentista (Gadotti, 2000, p. 112-113) foi gestada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases). As primeiras leis e diretrizes que apontaram em direção a uma LDB surgiram com a Constituição de 1946 visando substituir a reforma Capanema de 1942, que havia reestruturado o modelo educacional nos moldes de interesses da ditadura do Estado Novo. No entanto, somente em 1961 a partir de uma solução de compromisso entre os interesses do capital privado e os defensores do ensino público, é que foi aprovada a Lei 4.024, a LDB. Ou seja, apesar de a LDB garantir o direito e o dever da educação fundamental para todos a escola continuava sendo privilégio de classes A origem socioeconômica do estudante continuava determinando o rendimento escolar. (Idem, p. 114). Portanto, é possível afirmar que neste período predominou a “seletividade” tendo por base a desigualdade social, sendo “essa a herança do período populista: tratar igualmente os desiguais, ignorando as classes sociais”, disso resultando que, a “opção pela escola profissionalizante não representava a ‘liberdade de ensino’ como defendiam os promotores do ensino privado, mas representava uma verdadeira determinação de classe” (Idem, p. 114).

De acordo com a análise de Kuenzer (1997, p. 15) a grande contribuição da LDB de 1961 foi a de promover a equidade entre os ensinos: secundário e profissional, no sentido de adequá-los ao sistema de ensino superior. Nesse sentido, afirma-se que:

[...] com a promulgação da Lei de Diretrizes da educação Nacional, se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e

profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma, os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalassem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau). (Idem, p.15).

No entanto, apesar da mudança em direção a equivalência entre essas modalidades de ensino (médio e profissional) permaneceu a dualidade no que diz respeito à existência de dois projetos pedagógicos: um para “formar trabalhadores instrumentais” e outro para formar “trabalhadores intelectuais” (Idem, p. 15).

A crise do modelo nacional-desenvolvimentista e o conseqüente golpe militar de 1964 que derrubou da presidência João Goulart e instaurou a Ditadura Militar precipitou profundas mudanças no sistema educacional do país, sendo as mais importantes a reforma universitária de 1968 e a reforma do ensino médio. Por conseguinte, inserido no referido contexto de mudanças, objetivando adequar a formação de força de trabalho às exigências de crescimento acelerado da economia durante a vigência do “Milagre Econômico”, foi implantada a reforma do ensino de 2º grau, em 1971. E nesse sentido, buscando justificativas para a profissionalização do ensino médio na retórica oficial do governo, o estudo de Luiz Antônio Cunha (1977, p. 128) as encontra, por exemplo, no discurso do então ministro da Educação Jarbas Passarinho:

[...] o nível médio procurará exatamente romper o monopólio do ensino clássico e reforçar a oferta do colégio industrial, do normal, do agrícola e comercial de sorte que o ensino, nessa fase, seja ambivalente: forme o técnico de nível médio [...] ao mesmo tempo em que o habilita a tentar a universidade. Essa abertura do leque é imprescindível, em face da situação crítica que nos encontramos pela falta do técnico de nível médio, sobretudo para atender à forte pressão da demanda de uma indústria, que tem atingido índices de crescimento superiores a 10% ao ano.

No mesmo sentido, em resposta a entrevista concedida para a revista *Veja* de 30/ 6/71, o referido ministro comentando as condições do mercado brasileiro em relação a necessidade (demanda) de técnicos de nível médio assim argumentou:

[...] Quando eu estava no Ministério do Trabalho, o Departamento Nacional de Mão-de-Obra recebia e recebe até hoje dados de 1 milhão de empresas sobre primeiro emprego e fluxo de mão-de-obra. Imaginamos solicitar dados às empresas através do Ministério do Trabalho, comunicando sua carência.

A referida reestruturação do sistema escolar ocorreu por meio da Lei 5692/71, que reconfigurou as estruturas do ensino fundamental e médio. Essa lei instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” equiparando, na prática, cursos secundários e cursos técnicos (Manfredi, 2002, p. 105). Dito de outra forma, “a justificativa manifesta da reforma se assentava na necessidade de se organizar o ensino de 2º grau de modo que ele tivesse “terminalidade”, isto é, que proporcionasse aos seus concluintes

uma habilitação profissional” (Cunha, 2000, p. 186). E mesmo sofrendo alterações através dos Pareceres 45/72, 76/75, 860/80 e 177/82, a Lei 5.692/71, não conseguiu promover a articulação entre educação geral e formação profissional (Cunha, 1997 apud Manfredi 2002) e abriu caminho para que, através da Lei 7044, se repusesse “a antiga distinção entre o ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas)” [...] (Manfredi, 2002, p. 106-07). Já de acordo com análise de Kuenzer (1997, p. 16) a Lei de Diretrizes e Bases do Regime Militar substituiu “a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico” pela ‘obrigatoriedade’ da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau.

Quanto aos pareceres complementares à reforma de 1971, Kuenzer (1997) indica importantes pontos de alterações. Começando com o Parecer 45/72 que incluiu a questão da “qualificação para o trabalho como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus” e deu ênfase à oferta de um grande número de “habilitações plenas e parciais”, priorizando a “especialização estreita” (Kuenzer, 1997, p. 22). O Parecer 76/75 apresentou outro conceito de “formação profissional básica, de caráter interinstitucional, e geral, que, mediando o 1º e o 3º graus, levaria o jovem a adquirir na escola os amplos princípios de formação profissional que seriam complementados ou na universidade ou no emprego” (idem, 24). E de acordo com Cunha (2000, p. 206): “a culminância desse processo de reforma da reforma do ensino profissionalizante no 2º grau” foi a implantação da Lei n. 7.044/82, pela qual o termo “qualificação” para o trabalho foi substituído por “preparação” no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, significando, na prática, um “esvaziamento do ensino profissionalizante de 2º grau”.

Na prática, todas essas mudanças e alterações, em grande parte vinculadas aos interesses mercadológicos da fase de expansão econômica produziram resultados contraditórios, assim identificados:

Depois de uma década de estragos, a reinterpretação da lei deu lugar a adaptações que a foram descaracterizando até sua completa revogação, no que dizia respeito ao 2º grau [...] Tudo isso não passaria de mais uma aventura desastrosa das ditaduras que assolaram a história do país, se não tivesse provocado estragos profundos, não só no ensino de 1º e 2º graus, como, também, por via de consequência, no ensino superior, por causa do preparo deficiente dos candidatos [...] Infelizmente, o economicismo dos pedagogos da ditadura, que via na profissionalização a saída para a falta de objetivos do ensino, tem sua contrapartida nos críticos das políticas educacionais, que insistem na procura apenas no âmbito da produção dos determinantes das mudanças havidas no ensino (CUNHA, 2005, p. 14).

As duas últimas décadas do século XX marcaram em âmbito nacional o processo de transição da ditadura militar para um modelo liberal-burguês, bem como, o aprofundamento

da crise econômica, que combinou recessão e descontrole do processo inflacionário. E em âmbito mundial, a crise do modelo keynesiano-fordista, a reestruturação produtiva e a globalização pressionaram no sentido das reformas dos sistemas educacionais e a adequação desses às novas exigências do capitalismo global, sendo que tais reformas se concretizaram no governo de Fernando Henrique e nos governos do PT (Lula e Dilma).

4. O PRONATEC como diretriz do ensino técnico face as atuais demandas do capital no neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma

O governo Lula que sucedeu o governo de Fernando Henrique, no que se refere aos rumos da economia, recebeu uma pesada herança resultante do Plano de estabilização econômica, conhecido como “Plano Real”. Tal política econômica trouxe efeitos colaterais e mudanças para o país. Dentre as transformações verificadas na economia brasileira da Era FHC “destacou-se: A) a lenta e progressiva desindustrialização”, pois, qualquer “tentativa de favorecer a indústria viu-se anulada pela abertura comercial e a valorização do câmbio, facilitadoras das importações”. (Mendonça, 2002, p. 212-213); B) o quadro de desindustrialização e desnacionalização afetou diretamente a questão do emprego e trabalho, pois, as privatizações, as falências de empresas nacionais, as fusões e incorporações e as reestruturações ocorridas nas organizações foram realizadas à custa do significativo aumento do desemprego; C) a crise cambial ocorrida no ano de 1998 combinada com a elevação das taxas de juros no Brasil durante a Era FHC contribuiu para o quadro recessivo e a estagnação do crescimento econômico, afetando diretamente a geração de empregos no país

Diante do quadro de recessão, desemprego e desindustrialização, a eleição de Lula trouxe à tona uma importante questão decorrente dessa situação: a necessidade de inclusão social de um expressivo contingente da massa, o subproletariado, herança de um histórico processo alternância de fase de crescimento – o milagre econômico - e os ciclos posteriores de retração econômica das últimas décadas, assim descritos por Singer:

O fim do “milagre, a crise da dívida externa e a introdução do receituário neoliberal, que marcaram sucessivamente às décadas de 1980, repuseram com vigor o problema da sobrepopulação trabalhadora superempobrecida permanente. Primeiro, a estagnação da economia e, depois, o combate à inflação por meio das importações produziram explosão de desemprego, jogando parcela do proletariado formado na época do milagre de volta à precariedade do subproletariado, além de segmentos do subproletariado no lupemproletariado, o que favoreceu a constituição do crime organizado nas zonas metropolitanas. (Idem, p. 20).

E, já no início do governo Lula, foi perceptível a intenção de mudança de rumo no que se refere a estruturação das bases de um novo ciclo de “desenvolvimentismo”. Nesse sentido, o então ministro do planejamento, Guido Mantega, num Fórum Nacional (2003), que teve como tema base: “O novo governo, novas prioridades e crescimento sustentado”, assim definia a perspectiva econômica da recém-iniciada gestão presidencial:

O presidente Lula tem a intenção de honrar essa fatura e tentar cumprir com os objetivos de reduzir a miséria no país [...] melhorar o padrão de vida da população brasileira, reduzir as desigualdades social e regional [...] A maioria desses objetivos só poderá ser alcançada se o Brasil entrar na rota de crescimento sustentado. O crescimento sustentado vai gerar os empregos que nós prometemos. Somente com um crescimento sustentado e acelerado teremos a capacidade de gerar a riqueza social para ser distribuída. Por que senão, não dá para melhorar a distribuição de renda, e, além disso, aumentar a receita fiscal com a qual o Estado terá recursos para implementar programas sociais. Portanto, a questão do crescimento sustentado é uma questão crucial para o sucesso do novo governo (MANTEGA, 2003, p. 63).

A onda de “novo desenvolvimentismo” iniciada no governo de Lula e que se mantém no governo de Dilma Rousseff, contribuiu para criar novas demandas relacionadas a formação profissional para o atendimento do setor produtivo nacional. Por conseguinte, no início do governo de Lula ocorreram inovações no que se refere às políticas de inclusão social, dentre elas, as políticas educacionais, sendo as mais importantes: I - A mudança no modelo de relação entre a educação básica e a educação profissional, em especial, por conta da transição do Decreto 2.208/97 para o decreto 5.154/2004; II – Lançamento do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2005b) através do Decreto 5.478 de 24/06/2005; III – Criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) por Medida Provisória em 01/02/2005; IV – Instituição do Projeto Escola de Fábrica (BRASIL, 2005a) através da Medida Provisória n.251 de 14 de junho de 2005. No entanto, a efetivação de tais políticas e programas educacionais, expuseram limites e contradições do governo Lula no que se refere às diretrizes educacionais sendo avaliados por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) da seguinte forma:

[...] o governo conduz-se para o terreno das reformas parciais, antes que para uma reforma integral que, neste momento, equivaleria à reapropriação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na perspectiva defendida nos anos de 1980, cujo princípio básico era o direito à educação laica, gratuita, de qualidade, politécnica e de formação omnilateral [...] Não é possível, entretanto, “re-inventar” a realidade. Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral é uma necessidade. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 1107)

Na transição do segundo mandato de Lula para a gestão seguinte, da presidente Dilma Rousseff, observa-se algumas alterações nas diretrizes educacionais que já indicavam uma interlocução entre o governo e setores do empresariado privado no sentido de sincronizar interesses e demandas do setor produtivo e metas de desempenho na esfera educacional de nosso país. Sendo assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) lançado no início do segundo mandato de Lula, já indicava o rumo a ser tomado:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicamente apresentado em 15 de março de 2007 e lançado oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC), em 24 de abril do mesmo ano, consiste numa proposta cuja finalidade manifesta seria a de enfrentar a questão da qualidade da educação básica brasileira, precária há tempos, mas cujo reconhecimento somente se deu, por parte do próprio Ministério, na década de 1990, por ocasião do debate sobre o papel da educação face às transformações econômicas e sociais observadas em âmbito mundial desde a década de 1970, como consequência das soluções buscadas pelo capital para a crise que enfrentava na época (MORAES; FERRETI, 2011, p. 1).

Ainda, de acordo com Moraes e Ferretti (2011), simultaneamente ao advento do PDE, foi promulgado o Decreto 6094/07 que estabeleceu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, cuja conotação pode ser assim descrita:

O decreto é expressão, do ponto de vista legal, dos propósitos do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, lançado em São Paulo, em 6 de setembro de 2006 como uma ação da sociedade civil mas representando, efetivamente, o ponto de vista de um setor desta, o do empresariado, composto, entre outros, por entidades do setor bancário (Fundação Itaú-Social, Instituto Itaú Cultural, Fundação Bradesco, Banco ABN-Real, Banco Santander), do setor industrial (Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Educar-DPaschoal, Cia. Suzano), do setor comercial (Grupo Pão de Açúcar), da mídia (Fundação Roberto Marinho) e das ONGs (Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos). Como é possível notar, trata-se de entidades de grande porte, ligadas ao setor produtivo, financeiro, comercial e de prestação de serviços, direta, indireta ou remotamente vinculadas às questões educacionais mas, que, no nosso entender, vêm nesta um vetor de desenvolvimento econômico social. Certamente estão interessadas na formação educacional adequada de sujeitos sociais, mas tal adequação deve ser entendida nos limites de uma perspectiva que, diretamente, se vincula às suas necessidades e interesses mediatos e imediatos (Idem, p. 2).

Já no início governo Dilma, obedecendo à lógica da “pedagogia de resultados” contida no PDE e no Decreto 6094/07, as diretrizes de educação profissional também buscaram intensificar a adequação da força de trabalho às expectativas e demandas das empresas. Nesse sentido, de acordo com Lima (2012), as diretivas contidas no PRONATEC, no PNE e nos DCNs, indicam nos seus resultados “uma expansão da rede federal de educação profissional e o acesso ao Ensino Médio como direito social”, que no entanto, está ameaçado por uma estratégia privatizante e mercantil de atendimento às demandas econômicas e pressões sociais por mais vagas no Ensino Técnico (Lima, 2012, p. 73).

Primeiramente, no caso do PRONATEC, o referido programa transformou-se no “carro-chefe” da reestruturação do ensino profissional. Em sua gênese, o PRONATEC surgiu em 2011 e acordo com Lima (2012), assemelha-se ao PROTEC (Programa do Ensino Técnico) implantado pelo governo estadual de São Paulo, na gestão do PSDB e “consiste num programa cuja finalidade fundamental é de propiciar por meio de [...] projetos e ações de assistência técnica e financeira [...] a expansão da rede física abrangendo da educação profissional técnica de nível médio aos cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (Idem, p. 82).

O PRONATEC, enquanto programa de expansão acelerada e universalizante de formação profissional, propõe a ampliação de vagas da rede federal, das redes estaduais, da rede do “Sistema S”, do bolsa-formação, além de financiamento da Educação Profissional (EP) e Educação Tecnológica e também oferta de EP técnica de nível médio na modalidade de educação à distância - EaD (Idem, p. 82). E uma das questões mais polêmicas envolvendo o PRONATEC diz respeito ao compartilhamento dos recursos públicos entre as Instituições Federais) e Sistema “S”. Nesse sentido, também observando esta relação de compartilhamento de responsabilidades entre o público e o privado, Lima (2012) argumenta que o PRONATEC, assim como o Programa Universidade para Todos (ProUni), trabalha com bolsas de estudo “que não garantem o acesso a essa formação profissional com direito social”, podendo vir a se transformar em práticas de mercantilização econômica e política. (Idem, p. 83).

Outra questão levantada pelo referido autor diz respeito ao item “investimento/financiamento”, uma vez que, o “Pronatec não resolve a questão do investimento com o pessoal da EP pública ligada, sobretudo, aos IFs, pois a inclui de modo precário na atuação em ações de formação” (Idem, p. 83). Já quanto à questão do financiamento, Lima sustenta que se deveria “resgatar o projeto de Paulo Paim”, que defendia o princípio de que “dinheiro público é para escola pública” (Idem, p. 84). Portanto, o que se critica é a “tendência histórica dos governos de mudanças educacionais justificadas por argumentos econômicos e financeiros”. Nesse sentido, o autor afirma que:

[...] as políticas educacionais, desde sempre, mas, sobretudo, neste momento, tornam-se tanto elemento de afirmação de marketing quanto de ideologia dos governos, quanto representam instrumento de regulação dos custos necessários a manutenção da estabilidade financeira, denunciando as ambiguidades neoliberais e neodesenvolvimentistas dos governos Lula-Dilma (Idem, p. 88).

Além do PRONATEC, às mudanças no Plano Nacional de Educação e nos DCNs também indicam os interesses presentes e a lógica dominante que os justificam. No caso do

PNE (Plano Nacional de Educação) foram estabelecidas metas para o período de 2011 a 2020 (BRASIL, 2011e, p. 7), tais como:

“Universalizar até 2016 universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos e elevar até 2020 a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% nessa faixa etária; Universalizar [...] o atendimento escolar aos estudantes com deficiência [...]; Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos [...]; Oferecer no mínimo 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional técnica de nível médio; Duplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível de nível médio assegurando a qualidade da oferta [...]” (BRASIL, 2011e, p.8 apud Lima, p. 86).

Tendo como referência essas metas do PNE, Lima (2012, p. 86) conclui que: “a qualidade do EM (Ensino Médio), principalmente ofertado nas escolas estaduais” sendo “sofrível” e desconectada da EP (Educação Profissional) “empurra os jovens das classes populares para a evasão e a repetência”. Também considera que a expansão da EM [...] “traz em seu bojo uma ambiguidade perigosamente enganadora que, por um lado, publiciza a expansão quantitativa, dando uma falsa ideia de que a universalização resolveria os problemas dessa etapa da educação básica e por outro privatiza a oferta de melhor qualidade [...]” (LIMA, 2012, p.87).

E completando a tríade de modificações que passaram a nortear os rumos do ensino profissional no governo Dilma, as DCN’s (Diretrizes Curriculares Nacionais), segundo Lima, também geraram uma nova institucionalidade tanto para o EM quanto para a EP, sendo que, segundo o referido autor, especificamente o capítulo II, no artigo 14, que regula as formas de oferta e organização curricular, abre o precedente ou ameaça de que a oferta de EM possa ocorrer no “formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos módulos, alternância, com base na idade, na competência [...]. Essa definição aparentemente bastante democrática abre margem para um processo de modulação e de implantação de currículos por competência” (idem, p. 85-6).

5. Considerações Finais

Não obstante, o fato de que os três ciclos desenvolvimentistas discutidos ao longo deste ensaio pertencerem a contextos distintos e singulares da nossa história republicana, é possível perceber algumas permanências e semelhanças. A primeira delas diz respeito ao fato de que dois desses ciclos ocorreram sob a égide de governos que tiveram como base ideológica partidos progressistas e/ou de esquerda (PSD-PTB com JK e PT-PC do B, com

Lula e Dilma) e um deles, sob o regime militar, cuja ideologia se assentava na Doutrina da Segurança Nacional. E mesmo considerando suas diferenças ideológicas, todos os três tiveram a pretensa tarefa de encaminhar o país na direção do “desenvolvimento econômico-industrial”.

A segunda semelhança entre os três períodos está relacionada à questão da estruturação de aliança com o capital estrangeiro, uma vez que, em todos esses períodos ocorreu a manutenção do país nos quadros de integração à lógica do capitalismo mundial. Já, a terceira semelhança identificada consiste no fato de que esses três períodos dinâmicos da economia nacional sucederam respectivamente crises econômicas e programas de ajuste fiscal-monetário: I- crise inflacionária e institucional do período varguista; II- crise recessiva e inflacionária do governo Goulart e ajuste econômico do PAEG; III- crise inflacionária/recessiva da década de 1980 e início da década de 1990 e o subsequente ajuste econômico do Plano Real de Fernando Henrique Cardoso.

Finalmente, nos três casos, os ciclos econômicos expansionistas demandaram pressões para que ocorressem mudanças ou reformas no âmbito da educação profissional e técnica, objetivando atender os interesses das empresas e de propaganda político-ideológica das classes ou frações de classe no poder. Primeiramente, no caso do desenvolvimentismo de JK, além do estreitamento da ligação entre Brasil e Estados Unidos por meio da Comissão CBAI que exerceu forte influência sobre o remodelamento do ensino industrial e profissional, ocorreu também a equiparação (equidade) entre os ensinos secundário e profissional trazida pela LDB de 1961. No caso do desenvolvimentismo patrocinado pelo regime militar, na época do Milagre Econômico, percebe-se uma sintonia entre governo militar – representado pelos ministérios do Trabalho e da Educação – e empresários no sentido de articular uma reforma no ensino médio (Lei 5692/71) tornando-a de caráter profissionalizante, aumentando a oferta dessa modalidade de mão de obra (técnicos de nível médio) pretensamente necessária tanto para empresas privadas (nacionais e estrangeiras) quanto para as empresas estatais da época. Já, na última década, correspondente aos governos de Lula e Dilma, o neodesenvolvimentismo estimulou a formação em massa de trabalhadores *via* programas e políticas públicas educacionais (PROEJA, PROJOVEM, Projeto Escola de Fábrica etc.) sendo que, no caso específico do Programa Nacional de Ensino Técnico e acesso ao Emprego (PRONATEC), mobiliza-se uma vasta rede de formação reunindo institutos federais, estrutura do Sistema S, instituições e escolas da rede privada, reunidos sob a bandeira da formação profissional direcionada para o atendimento do atual estágio de expansão da economia e do

emprego no Brasil e diretamente associada a uma lógica maior de melhoria dos índices de produtividade educacional sob à pretensa causa do “Compromisso todos pela educação”.

Referências

AMORIM, Mário Lopes. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. P. 184-277.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek: Desenvolvimento Econômico e estabilidade política**. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. **Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005**. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 fev. 2005.

BRASIL. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. **Medida Provisória n. 251, de 14 de junho 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 n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho (clt), e dá outras providências. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/medida_provisoria.pdf> Acesso em: 7 jan 2014.

BRASIL, **Lei n.º 12.513/2012**. PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 13/02/14.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: A profissionalização no ensino médio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. – S. Paulo: editora UNESP; Brasília, DF: FLCSSO, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernandez . **A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo** (trad. Tomaz Tadeu da Silva). – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controverso**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório** – 11 ed. – S. Paulo: Cortez, 2000.

GIAMBIAGI, Fábio. Rompendo com a ruptura: o governo Lula. In: GIAMBIAGI, Fábio (Org.) **Economia brasileira Contemporânea**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HERMANN, Jennifer. Reformas, endividamento externo e o “Milagre Econômico” (1964-1973). In: GIAMBIAGI, Fábio (Org.). **Economia brasileira Contemporânea**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HERMANN, Sérgio Bresserman; VILLELA, André. O pós-guerra (1945-1955). In: GIAMBIAGI, Fábio (Org.). **Economia brasileira Contemporânea**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

Ianni, Octavio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

Kuenzer, Acácia. **Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo** – 3. ed. – São Paulo; Cortez, 1997.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000 – (Coleção questões da Nossa época; v. 63).

LIMA FILHO, Domingos Leite. “**A feliz aliança entre educação desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano**”. Revista Trabalho e Educação – (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação), Belo Horizonte – “v” 12, “n”. 2; julho-dez. 2003, p. 69-70.

LIMA, Marcelo. **Problemas da educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 21, n.2 p. 73-91, mai./ago. 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias** – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTEGA, Guido. “A nova estratégia de desenvolvimento sustentado”. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis (Org.). **Governo Lula, novas prioridades e desenvolvimento sustentado**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **A industrialização brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
MORAES, Carmem Sylvia Vidigal; FERRETTI, C.J. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). In: BERTUSSI, Guadalupe Terezinha; OURIQUES, Nildo (Orgs.). **Anuário Educativo Brasileiro: Visão Retrospectiva**. Santa Catarina: Cortêz, 2011, p.160-200.

PAIVA, Vanilda Paiva. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez; {Buenos Aires, Argentina}: CLACSO, 2002.

SINGER, André. Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: companhia das Letras, 2012.

VILLELA, André. Dos anos dourados de JK à Crise não resolvida. In: GIAMBIAGI, Fábio (Org). **Economia brasileira Contemporânea**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.