

Políticas para a educação profissional e a influência de organismos internacionais:

pontos e contrapontos sobre a educação para trabalhadores no Brasil

Policies for professional education and the influence of international organizations:

points and counterpoints on education for workers in Brazil

Políticas para la educación profesional y la influencia de las organizaciones internacionales: puntos y contrapuntos en la educación para trabajadores en Brasil

Recebido: 28/04/2020 | Revisado: 01/05/2020 | Aceito: 08/05/2020 | Publicado: 17/05/2020

Luciano Francisco dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4863-7767>

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Brasil

E-mail: luucantos@gmail.com

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Brasil

E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Resumo

O artigo tem por objetivo ressaltar as políticas adotadas para a oferta da educação profissional no Brasil e a influência exercida pelos organismos internacionais no contexto a partir dos anos 1990. Metodologicamente, a pesquisa se inspira na perspectiva dialética, na abordagem qualitativa e na pesquisa tipo exploratória. Os instrumentos de pesquisa desenvolvidos foram revisão bibliográfica sobre os conceitos apontados pela teorização do campo da educação profissional e pesquisa documental por meio do estudo de normativas (Decretos Federais 2.208/1997 e 5.154/2004) que regulamentam a educação profissional no Brasil. Dentre os resultados, realçamos que os organismos internacionais atuam como instituições que anunciam os horizontes filosóficos, materiais e técnicos da política educacional configurando políticas de cunho conservador. Ademais, argumentamos que o pensamento hegemônico capitalista impacta na educação profissional por meio de currículos mínimos e reducionistas, comprometidos essencialmente com a aquisição de competências técnicas e unilaterais para a

classe trabalhadora, descolados da concepção de ensino médio integrado e da educação transformadora.

Palavras-chave: Política educacional; Banco Mundial; Educação profissional; Ensino Médio integrado.

Abstract

The article aims to highlight the policies adopted for the provision of professional education in Brazil and the influence exerted by international organizations in the context from the 1990s onwards. Methodologically, the research is inspired by the dialectic perspective, the qualitative approach and exploratory research. . The research instruments developed were a bibliographic review on the concepts pointed out by the theorization of the field of professional education and documentary research through the study of norms (Federal Decrees 2.208 / 1997 and 5.154 / 2004) that regulate professional education in Brazil. Among the results, we emphasize that international organizations act as institutions that announce the philosophical, material and technical horizons of educational policy, configuring conservative policies. Furthermore, we argue that hegemonic capitalist thinking impacts on professional education through minimal and reductionist curricula, essentially committed to the acquisition of technical and unilateral skills for the working class, detached from the concept of integrated high school and transformative education.

Keywords: Educational politics; World Bank; Professional education; Integrated high school.

Resumen

El artículo tiene como objetivo resaltar las políticas adoptadas para la provisión de educación profesional en Brasil y la influencia ejercida por las organizaciones internacionales en el contexto a partir de la década de 1990. Metodológicamente, la investigación se inspira en la perspectiva dialéctica, el enfoque cualitativo y la investigación exploratoria. . Los instrumentos de investigación desarrollados fueron una revisión bibliográfica sobre los conceptos señalados por la teorización del campo de la educación profesional y la investigación documental a través del estudio de normas. (Decretos federales 2.208 / 1997 y 5.154 / 2004) que regulan la educación profesional en Brasil. Entre los resultados, destacamos que las organizaciones internacionales actúan como instituciones que anuncian los horizontes filosóficos, materiales y técnicos de la política educativa, configurando políticas conservadoras. Además, sostenemos que el pensamiento capitalista hegemónico tiene un impacto en la educación profesional a través de currículos mínimos y reduccionistas,

esencialmente comprometidos con la adquisición de habilidades técnicas y unilaterales para la clase trabajadora, ajenos al concepto de escuela secundaria integrada y educación transformadora.

Palabras clave: Política educativa; Banco Mundial; Educación profesional; Escuela secundaria integrada.

1. Introdução

As mudanças políticas, econômicas e sociais do Brasil a partir de 1990 se configuram sob a lógica do neoliberalismo imputando agudas transformações liberais para as reformas educacionais. Na direção contrária ao interesse econômico do projeto de sociedade capitalista, a teorização sobre o campo epistêmico da educação profissional realça a importância do projeto de sociedade provedor de consciências democráticas a partir de formações humanas, sociais e políticas transformadoras.

O artigo tem por objetivo ressaltar as políticas adotadas para a oferta da educação profissional no Brasil e a influência exercida pelos organismos internacionais no contexto a partir dos anos 1990.

Uma pesquisa visa trazer novo ou novos saberes para a sociedade como afirma Pereira et al. (2018) e o presente estudo utiliza-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolve um estudo inspirado na perspectiva dialética e na pesquisa tipo exploratória. Os instrumentos de pesquisa desenvolvidos foram revisão bibliográfica e pesquisa documental.

Gil (2002) explica que a abordagem qualitativa se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam. Assim, compreendemos que a referida abordagem enquanto filosofia investigativa permite pensar o objeto de estudo a partir de múltiplos aspectos envolvidos nas dinâmicas dos contextos, tornando possível a compreensão holística dos fenômenos.

A pesquisa tipo exploratória busca proporcionar proximidade do pesquisador com a problemática de pesquisa por meio do aprimoramento das ideias. O designer deste tipo de investigação é flexível, de modo que múltiplos aspectos do objeto possam ser compreendidos e analisados, inclusive, aqueles que são desvelados pelo pesquisador em meio a travessia da experiência.

Entre as ideias e conceitos apontados pela teorização do campo da educação profissional (Frigotto, 1989; Ferretti, 2018; Germano, 2002; Moura, 2014; Tavares 2005;

2015) é fundamental ressaltar as concepções de ensino médio integrado, trabalho como princípio educativa, práxis transformadora e desenvolvimento humano. Para pensar sobre as políticas do campo da educação profissional é importante ressaltar dois importantes marcos legais e históricos: 1) a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. O primeiro, responsável por acolher as orientações econômicas do Banco Mundial para o projeto de preparação pragmática dos trabalhadores. O segundo, responsável por orientar o movimento de formação integral para o trabalhador a partir da articulação entre o ensino médio e a Educação Profissional, estabelecendo o currículo integrado. O Decreto nº 5.154/2004 se inspira em uma alternativa de desenvolvimento omnilateral do ser humano que considera o trabalho como princípio educativo capaz de proporcionar a compreensão dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais na perspectiva da totalidade e da formação humana integral.

Os organismos internacionais, como contrapartida aos empréstimos concedidos para o financiamento das políticas da educação, destacadamente a partir da década de 1990 no Brasil, expropriam das nações o direito de anunciar os horizontes filosóficos, material e técnico da política educacional e passam a pautá-las a partir de currículos mínimos e reducionistas, comprometidos essencialmente com a aquisição de competências técnicas e unilaterais para a classe trabalhadora fundamentados na concepção de ensino condicionante e tecnicista.

2. Educação, Trabalho e Sociedade: Elementos para Reflexão

No período das comunidades primitivas, o homem aprendeu a desenvolver suas atividades a partir da produção de sua existência. Neste contexto, o processo educativo se fundia aos diversos expedientes necessários à preservação da vida. Assim, não é exagero afirmar que a atividade educativa nos primórdios se associava à própria sobrevivência do ser humano por meio dos processos de adaptação e da produção da existência. A educação era vista enquanto relação social de homens intervindo na natureza. O conhecimento era transmitido de pai para filho e toda a base material era compartilhada configurando a atividade econômica do comunismo primitivo. Com a invenção da propriedade privada, o homem se fixa num lugar e constitui a divisão das classes sociais, subdivididas entre a classe dos proprietários e dos não-proprietários sendo a riqueza sinônimo de acúmulo de terra.

Para Marx (2001), o trabalho é formativo, formador e pode vir a ser deformador. É formador no sentido de que o homem trabalha para providenciar as suas necessidades

objetivas (alimentos, vestimentas, utensílios, entre outros) ou para trocar sua força de trabalho por dinheiro. É formativo no sentido de que é educativo pois ao produzir a sua existência o homem também forma e molda a si mesmo. É deformador no sentido de que sendo explorado, como faz o capital, torna-se mecanismo de alienação. Dito de outra forma, o trabalho se caracteriza por suas dimensões ontológica¹ e ontocriativa. Quer dizer que é o meio pelo qual o homem produz a sua existência, e, ao produzi-la, constrói a si mesmo.

Sintetizando, dentre as atividades especificamente humanas, o trabalho, é aquela que primordialmente se caracteriza pela atividade consciente, intencional e planejada, jamais intuitiva. Segundo Marx (2001), podemos seguramente afirmar que somente a espécie humana trabalha e educa. As atividades relacionadas ao trabalho e à educação são os canais de mediação central que tributam para o desenvolvimento humano integral e para a organização social.

3. Políticas Educacionais e a Influência dos Organismos Internacionais na Educação dos países Emergentes

É importante entender que a reflexão sobre as políticas públicas para a educação perpassa pela compreensão das relações econômicas que se estabelecem globalmente, conforme já apontamos anteriormente. Estas relações se expressam principalmente por meio das conexões estabelecidas entre os países e determinados Organismos ou Organizações multilaterais que são unidades que se relacionam diretamente aos bancos Multilaterais de desenvolvimento. Neste escopo se inserem o Banco interamericano de desenvolvimento (BID) e o Conglomerado do Banco Mundial (BM) composto por um conjunto de cinco instituições que operam de acordo com os interesses hegemônicos do modo de produção. Para a compreensão alargada sobre esta temática sugerimos a leitura de Rosemberg (2000).

A presença e a influência das agências internacionais na educação brasileira não é uma constatação recente. Entender as suas articulações não é um exercício simples, pois, no caso do Brasil e dos países em processo de desenvolvimento tal movimento perpassa por diversos eixos de discussões, a saber: requer compreender as organizações internacionais como instituições sociais; requer compreender o imbricamento das suas orientações e ações para o desenvolvimento econômico e social; e, requer compreender as suas influências a partir de abordagem sutil, muitas vezes, por meio do formato de temas transversais como gênero,

¹ Relativo à essência da existência.

infância, raça, entre outros, do campo dos conhecimentos setoriais como educação, saúde, ecologia e população (Rosemberg, 2000).

Boa parte dos organismos que atuam no Brasil foram criados no contexto do pós-guerra, quando a cooperação internacional recebeu grande impulso, através de programas de reconstrução nacional. Sua visibilidade, todavia, depende de fatores diversos, como o tipo de cooperação que é firmado e o grau de seu desenvolvimento com as políticas nacionais. Nesse cenário, observamos que de um lado, estão os bancos multilaterais de desenvolvimento, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Já no outro extremo, instituições como a Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica Para América Latina (CEPAL) que embora atuem no Brasil há décadas se inserem no contexto de globalização de forma mais discreta, sobretudo, em virtude da natureza dos mecanismos de colaboração estabelecidos. Os bancos multilaterais promovem empréstimos internacionais, ao passo que as instituições e comissões prestam cooperação técnica.

Alguns organismos têm tido presença destacada no cenário das políticas educacionais, em especificidade na educação profissional, por procurarem ajustar os sistemas de ensino dos diversos países aos novos paradigmas que têm como objetivo o aumento da produtividade como forma de incentivar a competitividade no mundo globalizado já citados, tais como: a UNESCO, a CEPAL e o Banco Mundial.

Para construir um projeto moderno de sociedade, em um mundo de aceleradas mudanças, tais organismos defendem uma educação que, colocada a serviço do processo de modernização, atenda às novas exigências do mercado de trabalho. Isso pressupõe uma adequação dos sistemas educacionais às políticas econômicas vigentes, que se apoiam na busca da produtividade para aumentar a competitividade no mundo globalizado atual. Rosemberg (2000: 69) indica que:

As relações internacionais, entre aproximadamente 200 Estados do planeta, ocorrem através de diferentes canais: contatos entre chefes de estados, governos, ministros, especialmente das finanças e das relações exteriores: relações diplomáticas; por meio de organizações internacionais (ou regionais) intergovernamentais, privadas sem fins lucrativos ou econômico-financeiras; por meio de empresas multinacionais ou transnacionais. Esta multiplicidade de canais e atores tratam de questões nos diversos planos da vida social: econômico, social, político, técnico etc.

Nesse contexto, são definidas novas bases conceituais para orientar a formulação das políticas educacionais associadas ao paradigma econômico vigente na virada do século XX, que origina bases para um novo tipo de organização socioprodutiva. As mudanças no mundo do trabalho têm sido o motivo argumentado pelos organismos para exercerem influência nos programas oficiais tanto do governo, quanto do empresariado, para justificar a função da educação enquanto instituição que deve preparar a mão-de-obra necessária ao modelo de acumulação flexível demonstrando cada vez mais a supremacia dos interesses do capital (Tavares, 2005; Vieira, 2002; Castro, 2001).

Diante da defesa de que o conhecimento seria um dos eixos fundantes da atividade produtiva na atualidade, os organismos internacionais colocam a educação como uma das condições indispensáveis para que os países se integrem no processo de competitividade, característico da economia global (Cabral Neto, 2012). Ponderando sobre essa discussão que relaciona a Educação, cenário econômico mundial e os interesses das organizações internacionais, entendemos que tal relação está visceralmente condicionada aos interesses do mercado e se enquadra na redefinição de uma concepção liberal de sociedade, adequando-se, assim, aos interesses dominantes do mercado (Silva & Azevedo, 2012).

As reformas internacionais propostas pelos organismos estão baseadas na ideia de tornar a educação um dos motores do crescimento econômico tendo que para isto se aproximar do modelo empresarial e da lógica do mercado. Os indicadores dessas reformas de centralidade econômica acenam para um projeto de educação com ênfase na formação prática, que aproveita experiências e que aposta na pedagogia das competências que prepara profissionais ajustados para as exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” e em obediência ao receituário ideológico globalizante.

As ações desenvolvidas pelo Estado, no contexto social extremamente voltado para a competição, fabricam o projeto de formação do trabalhador afinado com o mercado de trabalho com reduzida base conceitual, política e crítica. Em contradição ao projeto de educação profissional tecnicista e conservador, proposto pelos patronos do mercado, é importante realçar que a teorização sobre o campo epistêmico da educação profissional emancipadora propõe um projeto de formação humana integral para os trabalhadores. Tal projeto se ancora nos processos de integração entre a formação geral e a educação profissional, como por exemplo, o ensino médio integrado com a Educação Profissional inspirado e no trabalho como princípio formador dos indivíduos que os capacita na perspectiva libertadora para o mundo do trabalho.

4. Educação Profissional: Breve Olhar Sobre Prescrições Normativas e Teorização

No Brasil, a educação profissional se configura formalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Na referida lei, o artigo 36 realça a opção legal pelo formato de modalidade de ensino. Os artigos 39 e 43 tratam de suas finalidades. Após diversas modificações na LDB, o sentido de educação profissional sofre modificações quanto as suas definições, conceitos e concepções. Tal alteração é preceituada pela Lei nº 11.741, de 2008 (Brasil, 2008, sp, grifos nossos), sendo definida nas seguintes formas:

Art. 36-B. A **educação profissional técnica de nível médio** será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

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

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

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

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

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

A partir da citação das linhas anteriores, chamamos a atenção para a maneira como a LDB trata a educação profissional ao nomeá-la de “nível”. No nosso entendimento, esta opção de nomeação é equivocada pois na LDB está claro que a organização e a gestão da educação brasileira se conformam tão somente em dois níveis: 1) educação básica e 2) ensino superior. O equívoco no tratamento terminológico destinado à educação profissional no

interior da própria LDB é uma constatação pertinente, pois é indicador da falta de clareza sobre a importante temática mesmo no âmbito de sua prescrição normativa.

O sentido da educação profissional definindo pela LDB realça a perspectiva de modalidade de ensino e formação profissional. Na lógica dos documentos expedidos pelos organismos multilaterais o seu sentido é ainda mais reduzido sobressaindo unicamente a ideia de ofertas de qualificação profissional voltadas para a preparação técnica, pragmática e competente dos trabalhadores demandadas pelo discurso da empregabilidade e do mercado (Tavares, 2005).

A teorização crítica da Educação Profissional, em contradição ao projeto neoliberal, propõe a perspectiva da formação integral de trabalhadores por meio da articulação de currículos e práxis baseadas nos conceitos de emancipação e de autonomia. O projeto de educação profissional transformadora se coaduna com os ideais de desenvolvimento humano que visa contribuir socialmente para o desenvolvimento da sociedade incluyente.

Para Frigotto (1989), na prática, a manutenção do acesso à educação é determinada pelas condições socioeconômicas dos estudantes. Do mesmo modo, Neves (2018: 185) salienta que, “na prática social brasileira, aqueles que ingressam majoritariamente nas instituições de ensino superior públicas são oriundos da escola privada de ensino médio, cujos currículos não se destinam à profissionalização imediata dos estudantes”.

Germano (2002) também chama a atenção para o caráter excludente das ditas inclusões sociais no âmbito da educação no Brasil. Posto que,

[...] o que se observa é o retorno das teses da economia da educação de orientação neoliberal. Assim sendo, em um contexto de elevado desemprego, de flexibilização das relações de trabalho e de aumento da pobreza, tem sido atribuída à educação a responsabilidade pela redução dessas mazelas. Por isso a empregabilidade tem se constituído como palavras-chave das políticas educacionais [...]. (Germano, 2002: 192).

As contradições sociais são fruto da própria concepção de sociedade fixada pelo sistema financeiro mundial, visto que imprimem,

o funcionamento da sociedade capitalista neoliberal, a qual não está pensada para todos, mas para a parcela dos incluídos, que é minoria, enquanto a maioria vive à margem do que é produzido pela sociedade e, dessa forma, é alijada de direitos básicos. Ao mesmo tempo, uma pequena minoria se apropria do que produz essa maioria. (Moura, 2014: 14).

De maneira geral, entre os documentos desenvolvidos pelos organismos internacionais e assumidos como oficiais pelo governo federal brasileiro, estão presentes duas orientações centrais: 1) a qualidade da educação deve ser medida por meio de avaliações estabelecidas verticalmente; e 2) o cotidiano escolar deve reduzir os tempos destinados aos fatores culturais, estéticos, éticos e políticos, exaltando, em contrapartida, a tecnicidade propalada pela realidade neoliberal. Isto posto,

compreende-se que a histórica da dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista. Nesse sentido, exige-se da escola que esta se estruture de forma dual no sentido de fortalecer o modo de produção do capital que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual, do trabalho simples e do trabalho complexo. Portanto, romper completamente a dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas antes da transformação do modo de produção vigente (Moura, 2014: 14).

Em oposição à perspectiva de educação profissional hegemônica dos organismos internacionais, a educação profissional transformadora propõe currículos de formação inspirados no pensamento holístico e nas categorias historicidade, totalidade, mediação e contradição. Ao realizar este movimento de ideias, a Educação Profissional passa a se expressar como um campo em disputa considerando os interesses da classe trabalhadora para o seu desenvolvimento humano (Moura, 2014).

A teorização da educação profissional transformadora se empenha em argumentar sobre a articulação do binômio Trabalho e Educação. Esta articulação conceitual compreende a educação pensada a luz do paradigma emancipador para além dos interesses do capital interessado na formação técnica aligeirada como propunha o Decreto Federal n. 2.208/97 comprometido com os interesses do mercado. Sobre isto, Cardozo e Arrais Neto (2014: 157-158) salientam que,

[...] no processo histórico do desenvolvimento do capitalismo e na sua contradição básica: de um lado, a luta da burguesia para que o trabalho [da classe trabalhadora] seja somente abstrato e, do outro, os trabalhadores lutando para que o ato de trabalhar não constitua apenas repetição [...].

A compreensão da lógica e das influências do capital nos currículos de formação para a educação profissional suscita reflexões político-filosófica e sócio-econômica para o enxergar lúcido do projeto hegemônico de sociedade e de educação profissional conservadora.

O controle que os organismos internacionais promovem nas políticas de educação profissional no Brasil se baseiam na teoria do capital humano sintonizada com a lógica da qualidade total e com a preparação para o mercado de trabalho, distante do sentido de qualidade social, de educação transformadora e de formação de trabalhadores para a cidadania.

5. Considerações Finais

As Políticas destinadas ao campo da educação profissional estão inseridas em contexto de disputa de projetos societários visceralmente distintos. De um lado, um projeto de educação que persegue a formação alienada, dependente do pensamento econômico internacional, a serviço do modo de produção que subjuga os trabalhadores e coloca a educação como simples aquisição de competência. Por outro lado, um projeto de educação que apresenta a formação para a autonomia e para a ação social a partir da consciência crítica e ideias possibilitadoras da emancipação do trabalhador.

O artigo buscou desenvolver reflexões sobre a lógica capitalista e a sua interferência nas políticas educacionais do Brasil. Em movimento espiral, problematizou as constatações expressas pela teorização crítica e realçou as prescrições normativas para a educação profissional, pontuando, inclusive, suas contradições, ao pontar o Decreto Federal n. 2.208/97 de inspiração neoliberal e o Decreto Federal n. 5.154/04 de inspiração holística e integradora.

Sobre estas prescrições, importa destacar que a vigência do Decreto n. 2.208/97 culminou com um declive no número de matrículas e ampliação dos índices que medem a qualidade da educação pública propagando a falta de estímulo para docentes e discentes, o aumento da reprovação e da evasão escolar na escola pública de educação profissional. Contraditoriamente, a vigência do Decreto n. 5.154/04 exponenciou o acesso dos filhos da classe trabalhadora no ensino médio integrado, concomitante e subsequente por meio da rede federal de educação profissional e tecnológica.

No contexto atual, presenciamos cenários de precarização irrestrita do trabalho, assim como, o desmonte da educação profissional nacional. Para a perspectiva neoliberal, o trabalho que deve interessar ao trabalhador é somente aquele relacionado à lógica de mercadoria. Em contraposição, na concepção emancipadora, o trabalho é concebido como princípio educativo, sendo, portanto, formador e formativo.

Ao longo dos argumentos elucidados no artigo, expressamos a defesa pela formação humana e integral e criticamos o modelo de formação neoliberal para o trabalhador na medida em que destacamos os malefícios da educação pragmática para a educação e para o

desenvolvimento humano, inclusive, por induzir a ideia de meritocracia por meio da teoria do capital humano. Expressa também que as políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, têm sido impactadas pela influência dos organismos internacionais de adesão ideológica neoliberal que inserem o país no contexto da nova ordem mundial e o distancia de políticas sociais engajadas com a formação do trabalhador na perspectiva de desenvolvimento humano integral. A teorização estudada afirma que o paradigma emancipador deve ser o lugar seguro para que repousem as ideias da educação transformadora destinada à classe trabalhadora!!!

Referências

Bobbio, N. (1997). *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 6.ed. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. <https://farofafilosofica.com/2017/03/29/norberto-bobbio-bibliografia-em-pdf-11-livros-para-download/>.

Brasil. (2008). Presidência da República. *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acesso em: 12 de julho de 2019: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2.

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Acesso em: 15 fevereiro de 2019: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Acesso em: 11 de fevereiro de 2019: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Brasil. (2004). Presidência da República. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF.

Brasil. (1997). Presidência da República. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei federal nº. 9.394/96. Brasília: DF.

Cabral Neto, A. (2012). *Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da Política Educacional*. Conferência, janeiro de 2012.

Cabral Neto, A. (2005). Prefácio. França, M. *Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?*. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN.

Cardozo, MJPB & Arrias Neto, E de A. (2014). O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê? Sousa, AA & Oliveira, EG (orgs.). *Educação profissional: análise contextualizada*. 2. ed. – Fortaleza: Edições UFC. – (Coleção labor).

Castro, AMDA. (2001) *Política de educação a distância: o programa TV escola como estratégia de formação de professores*. Natal: 2001. Tese (Doutorado em educação) UFRN, 2001.

Ferretti, CJ. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estud. av.*, São Paulo. 32 (93). pp. 25-42. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

França, M. (2005). *Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?* – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN.

Frigotto, G. (1989). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura produtiva econômica- social e capitalista*. 3.ed. – São Paulo: Cortes: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

Germano, JW. (2002). Na mira do mercado: políticas educacionais em tempos de globalização. Valença, MM & Gomes, RCC. (Org.). *Globalização e desigualdade*. Natal: A. S. Editores.

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa?* (4.ed.). São Paulo: Atlas.

Libâneo, JC. (1989). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 8.ed. São Paulo: Edições Loyola.

Libâneo, JC. (2011). O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. Lombardi, JC & Saviani, D. (orgs.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. – Campinas, SP: Autores associados. – (Coleção memória da educação).

Lombardi, JC & Saviani, D. (Orgs.). (2011). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. – Campinas, SP: Autores associados. – (Coleção memória da educação).

Magna, F. (2005). *Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?*. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN.

Marx, K. (2001) *Manuscritos econômico-filosóficos*. (Tradução Alex Marins). São Paulo: Marin Claret.

Moura, DH. (2014). *Trabalho e formação docente na educação profissional*. [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná. – (Coleção formação pedagógica; v. 3). Acesso em 05 de maio de 2019: portal.ifrn.edu.br/ifrn/.../trabalho-e-formacao-docente-naeducacao-profissional.

Neves, LMW. (2008). Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. Neves, LMW (org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados. – (Coleção educação contemporânea).

Pereira, AS et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Acesso em: 15 maio 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.

Pimenta, SG & Ghedin, E. (orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. – São Paulo: Cortez.

Pistrak, M. (2000). *Fundamentos da escola e do trabalho*. (Trad. Daniel Aarão Reis Filho). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Rosemberg, F. (2000). Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. IN: Rrawczyk, Nora et al (org.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI*. Campinas, São Paulo, Autores Associados.

Saviani, D. (1991). *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. –. 3.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados. – (Coleção memória da educação).

Saviani, D. (2016). *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. – 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados. -- (Coleção educação contemporânea).

Saviani, D. (2017). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. – 2.ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2018). Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, SP. 18 (2), pp. 291-304. doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>.

Silva, L & Azevedo, M. (2012). Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras. *Holos*, 2, 250-260. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2012.928>.

Tavares, AMBN. (2015). Pedagogia social e juventude em exclusão: compreensões necessárias à formação de professores. *Holos*, 4, 18-32. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2015.3220>.

Tavares, AMBN. (2005). As transformações do mundo do trabalho e os impactos no campo da formação de professores no Brasil. Congresso Internacional de Formação continuada e profissionalização docente, 1, 2005, Natal, RN: [s.n]. *Anais...* 2005. pp.19-21.

Tavares, A. & Santos, L. (2019). Democracia, espaço escolar e contradições. *Potiguar Notícias*. <http://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2743/Democracia-espao-escolar-e-contradies>.

Valente, I & Romano, R. (2002). PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. *Educação & Sociedade*, Campinas. 23 (80), pp. 96-107. Acesso em: 10 janeiro de 2019: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>.

Vieira, SL. (2002). Políticas de formação em cenários de reforma. Veiga, IP. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus.

Veloso, C. (1991). *Fora da ordem*. (Produção: Arto Linsay). Universal Music. 5,53 min. <https://www.youtube.com/watch?v=eqMcE2IEFWg>.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Luciano Francisco dos Santos – 60%

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares – 40%