

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS GOVERNOS FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (FHC), LULA E DILMA (2003-2015): APROXIMAÇÕES A PARTIR DO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN LOS GOBIERNOS DE FERNANDO
HENRIQUE CARDOSO (FHC), LULA Y DILMA (2003-2015): APROXIMACIONES
A PARTIR DEL GT – TRABAJO Y EDUCACIÓN DE LA ANPED

PROFESSIONAL EDUCATION IN THE GOVERNMENTS OF FERNANDO
HENRIQUE CARDOSO (FHC), LULA AND DILMA (2003-2015):
APPROACHES FROM GT – WORK AND EDUCATION OF ANPED

*Carla Alves Ribeiro Martins**
*Isaura Monica Souza Zanardini***

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões a respeito das políticas de Educação Profissional nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula e Dilma produzidas a partir do estudo de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho n. 09 Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED no período de 2003-2015. Ao realizarmos este estudo, procuramos considerar como os respectivos autores discutem as implicações da Reestruturação Produtiva para o mundo do trabalho e para as novas exigências de qualificação profissional, materializadas em Decretos e Programas para a Educação Profissional. Temos em vista, com este artigo apresentar um mapeamento da produção de pesquisas no campo da educação profissional a respeito dos governos em tela.

Palavras-chave: Políticas de educação profissional; integração; qualificação.

Abstract: The purpose of this article is to present some reflections about the Professional Education policies in the governments of Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula and Dilma produced from the study of works presented in the Working Group n. 09 Work and Education of the National Association of Postgraduate and Research in Education – ANPED in the period of 2003-2015. When we conducted this study, we tried to consider how their authors discuss the implications of the Productive Restructuring for the world of work and to the new requirements of professional qualification, materialized in Decrees and Programs for Vocational Education. We aim, with this article, to present a research production mapping in the field of education about the screen governments.

Keywords: Professional education policies; integration; qualification.

Introdução

O interesse em tratarmos dos trabalhos apresentados no GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) está articulado aos estudos que realizamos a respeito da Educação Profissional, especificamente sobre a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (Pronatec) no estado do Paraná, na qual apresentamos a contextualização das políticas de Educação Profissional

nos governos FHC e Lula para compreender as necessidades e justificativas apresentadas para a materialização do programa no governo Dilma.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, analisamos 20¹ textos do Grupo de Trabalho (GT) n. 09 – Trabalho e Educação da ANPED, nos quais são apresentadas críticas e perspectivas para a política de Educação Profissional decorrentes das implicações da Reestruturação Produtiva para o mundo do trabalho e para as novas exigências de qualificação profissional.

As políticas de Educação Profissional implementadas no período configuram-se como o alinhamento à nova fase de desenvolvimento do capitalismo, que ao reorganizar o modelo produtivo a partir do chamado toyotismo, promoveu mudanças no mercado de trabalho e nas exigências de qualificação profissional. Influenciados por este contexto, os documentos e programas para a Educação Profissional elaborados neste período foram apresentados como resposta a essa nova demanda de qualificação e para a adequação do Brasil ao mundo globalizado.

Vale ressaltar que o GT n. 09 da ANPED constituiu-se nos anos 1980 com a preocupação de compreender a pedagogia capitalista (seu desenvolvimento nas relações sociais, produtivas e escolares) e o espaço de contradições para a emergência de uma nova pedagogia – a pedagogia socialista, centrada nos interesses da classe trabalhadora (KUENZER, 1998).

O processo de rearticulação do capital: algumas considerações

A mudança na organização e acumulação da produção, acirrada, sobretudo nos anos 1970 e 1980 nos países de núcleo duro do capital, e nos anos de 1990 no Brasil, configura-se como resposta à crise do sistema capitalista, que estaria supostamente sendo produzida pela rigidez do modelo produtivo que vigorava:

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez (HARVEY, 2011, p. 135).

Ao expressar o caráter desse aspecto do processo produtivo, Harvey (2011) aponta a “rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo”, a “rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho” e a rigidez dos compromissos do Estado. Somaram-se a tal contexto a onda inflacionária e a crise do petróleo (HARVEY, 2011, p. 135).

No bojo desta fase do desenvolvimento capitalista, emerge um novo modelo produtivo, o toyotismo, cuja finalidade é a retomada da acumulação capitalista, tendo em vista no campo da gestão da força de trabalho “um salto qualitativo na captura da subjetividade do trabalho pelo capital”,

distinguindo-se do taylorismo/fordismo no que concerne à racionalização do trabalho, especificamente a racionalidade tecnológica. A subsunção do trabalho ao capital e a manipulação de seu consentimento se dá por meio de várias inovações nas organizações, nas instituições e nas relações no complexo de produção de mercadorias (ALVES, s/d, p. 4).

Para o enfrentamento desta crise foram crescentes os investimentos em investigações científico-tecnológicas e seu aproveitamento nos setores produtivos da economia (MOURÃO, 2003). Esta mesma autora evidencia que:

Todo esse processo vem a elevar os gastos relativos ao capital constante e demandar, também, a diminuição dos custos do capital variável no seio do processo produtivo, desencadeando um movimento de reorganização da produção, na qual o trabalho vivo seria em parte substituído pelo trabalho morto e em parte submetido a um processo de (re) organização das relações de produção, caracterizado pela superação/continuidade do paradigma taylorista-fordista. Modifica-se, desta forma, a dinâmica das relações capital-trabalho, havendo a introdução de equipamentos de base microeletrônica e informacional e, também, novos padrões de organização e gestão do trabalho (MOURÃO, 2003, p. 1-2).

Isso demonstra que o toyotismo não rompeu com o modelo predominante, mesmo ficando subentendida uma possível situação de crise, pois o taylorismo/ fordismo ao engendrar novas estratégias para a organização do processo de trabalho e da força de trabalho, estaria impossibilitado de continuar a expandir o capital e conter a resistência dos trabalhadores (MOURÃO, 2003). No entanto, mesmo tendendo a mesclar-se com elementos do taylorismo/fordismo para garantir a maior eficácia à lógica da flexibilidade “não deixa de ser o ‘momento predominante’ do novo processo produtivo, impondo, articulando e constituindo as novas qualificações” (ALVES, s/d, p. 5).

A partir dos pressupostos que orientam essa rearticulação no modelo produtivo, a necessidade de ‘novos’ trabalhadores para acompanhar o movimento da reestruturação produtiva e seu forte arsenal tecnológico, demanda ‘novas’ exigências de formação. A qualificação nessa direção é substituída pela competência, privilegiando o conhecimento advindo da experiência, as habilidades tácitas do trabalhador, a autonomia, a capacidade de comunicação, a facilidade em resolver problemas e a responsabilidade, portanto o local de trabalho é considerado propício para o processo de aprender a aprender, o que “aponta para uma nova forma de controle do trabalho que vai interferir nas relações hierárquicas de poder, objetivando novas políticas de salários, de gestão e de formação” (MOURÃO, 2003, p. 2). Ou seja, há uma suposta valorização das habilidades cognitivas – “leitura e interpretação dos dados formalizados; lógica funcional e sistêmica;

abstração; dedução estatística; expressão oral, escrita e visual” (ALVES, s/d, p. 7) – e habilidades comportamentais – “responsabilidade, lealdade e comprometimento; capacidade de argumentação; capacidade para trabalho em equipe; capacidade para iniciativa e autonomia; habilidade para negociação” (ALVES, s/d, p. 7).

Neste contexto, o conceito de empregabilidade aparece como a expressão das novas exigências de qualificação ao mesmo tempo em que incorpora uma possibilidade ideológica de integração num sistema com lógica totalmente avessa à inclusão social do trabalho. “O discurso da empregabilidade tende, portanto, a ‘ocultar’ a natureza tardia do desenvolvimento do capital, ou seja, a produção destrutiva² e a exclusão social” (ALVES, s/d, p. 8-9).

No discurso da empregabilidade, a educação ou a aquisição de habilidades, competências e saberes apenas habilitam o indivíduo para competir no mercado de trabalho, mas, não garantem o emprego, e, como justificativa para a não integração, utiliza-se da psicologia para culpabilizá-lo pelo fracasso em não inserir-se no mundo do trabalho (ALVES, s/d).

Segundo Teixeira e Silva (2008) os impactos do discurso da empregabilidade, em momentos travestida de trabalhabilidade ou laborabilidade, na inserção dos jovens no mercado de trabalho, não garantem a estabilidade nos empregos, no entanto, contribuem para o aumento da mobilidade tanto profissional quanto geográfica. Nesse contexto, a noção de empregabilidade, exigiria índices mais elevados de escolarização, sem garantia de inserção, ascensão e estabilidade nos empregos, em contrapartida a aquisição de conhecimentos e competências é considerada requisito básico para competição no mercado de trabalho (TEIXEIRA; SILVA, 2008).

Para adequar-se a esta rearticulação do processo de acumulação e acompanhando estas novas exigências de formação do trabalhador, o Brasil nos anos 1990 inicia o processo de Reforma do Estado e de todas as instituições ligadas a ele, condição esta apontada como essencial para a “retomada do desenvolvimento e consequente inserção do País no processo de globalização” (ZANARDINI, 2007, p. 247). Articulados e legitimados por este movimento, estão os documentos emanados do governo para a educação, seja ela básica ou profissional, assim como a implantação e implementação de Programas no âmbito da Educação Profissional, em especial o Pronatec.

A análise das políticas educacionais: considerações a partir do GT da ANPED

A partir do conjunto de leituras realizadas, nos foi possível observar que se mantendo a prioridade do ensino fundamental, a partir da sua universalização, houve expansão progressiva para o ensino médio e para Educação Profissional, bem como a valorização de cursos aligeirados, “na

restrição dos investimentos no setor educacional e em políticas de incentivo à privatização” (MARTINS, 2008, p. 3).

A intenção de acompanhar o movimento do capital é presente na reforma do ensino médio, materializada pelo Decreto 2.208/1997, pois “segundo seus propositores, essa reforma seria urgente dada a inadequação da escola ao momento que vive a sociedade atual, fortemente permeada pelos efeitos do uso cada vez mais intensivo de ciência e da tecnologia” (SUHR, 2005, p. 2).

De acordo com Pereira e França (2001), o tão necessário e propalado acompanhamento do ensino técnico com o mundo em transição é justificado nos anos 1990 pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, ao apresentarem-no como ineficiente e oneroso, oferecendo escassas matrículas. Ainda de acordo com estas autoras, o ensino técnico provocaria “dissonâncias e controvérsias inevitáveis, ao afirmarem que caberia à educação básica a responsabilidade pela formação geral do educando, reduzindo, assim, o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental e restrita” (PEREIRA; FRANÇA, 2011, p. 1).

Na direção de rever a inadequação na formação exigida pelo contexto da reestruturação produtiva, o Decreto 2.208/1997 apregou a desvinculação da formação de nível médio à formação para o trabalho, privilegiando “a oferta de cursos básicos [...] e de cursos técnicos, concomitantes e sequenciais, ocasionando a quase extinção, em todo o país, da oferta de cursos de ensino médio de caráter profissionalizante” (CÊA, 2006, p. 3).

De acordo ainda com Cêa (2006), além de fortalecer as instituições privadas ofertantes de qualificação profissional,

na prática, o decreto serviu como mais um instrumento da política educacional do período que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino (apenas concomitante ou seqüencialmente, mas não de forma integrada), era dele prescindível. Tal desarticulação, presente na história da educação há tempos, vinha ocorrendo de forma paralela e, até certo ponto, marginal ao sistema educacional público. A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da ‘educação profissional’ configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, com o decreto 2.208/97, o Estado brasileiro, como agente condutor da política educacional pública, divide o

protagonismo da condução desse “novo paralelismo” com outros sujeitos políticos do setor privado (CÊA, 2006, p. 3).

O descompromisso estatal de financiamento da formação profissional na rede pública, além de solapar a integração curricular de ensino médio e ensino técnico, carrega como saldo uma “progressiva (e lesiva) vinculação entre os processos produtivos e educativos, no sentido da mercantilização do processo de formação profissional” (LIMA, 2011, p. 4) na medida em que causou danos graves a rede pública estadual ofertante de Educação Profissional e as Escolas Técnicas Federais transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) – “institucionalidade voltada para a autossustentabilidade e uma formação para o polivalência e sob o signo das competências” (LIMA, 2001, p. 4).

Esse processo de reforma do ensino médio e profissional é marcado pela chamada Pedagogia das Competências, referência na concepção teórica da reforma e “reflexo do novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, e que transfere o foco dos conteúdos do ensino tradicional para a aquisição de competências” (FIRMINO; CUNHA, 2005, p. 1) que exige novas práticas pedagógicas dos professores:

de forma a ajustar o processo ensino/aprendizagem à realidade de um mundo sem fronteiras, de economia globalizada, onde o conhecimento é cada vez mais complexo, e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, continuamente recicladas ou substituídas, torna o acesso a ele mais rápido. Nesse mundo, produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas (FIRMINO; CUNHA, 2005, p. 1).

De encontro a autores que consideram os efeitos nefastos para a Educação Profissional da formação pelas competências, localizamos o texto escrito por Andrade (2010) que embora comemore a revogação do Decreto 2.208/1997 e as dificuldades de integração do novo Decreto, considera necessário privilegiar metodologias baseadas em “ações desencadeadas por desafios, problemas e projetos, pois o foco do trabalho educacional deve deslocar-se do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender” e ao professor cabe agir como “facilitador e mediador do processo de aprendizagem” (ANDRADE, 2010, p. 5), pois quando este trabalhador estiver atuando no mercado de trabalho, com suas capacidades técnicas, sociocomunicativas e metodológicas desenvolvidas terá “condições de intervir no processo produtivo, podendo trazer inovações que favorecem a permanência da empresa no mercado (ANDRADE, 2010, p. 2). A autora considera, portanto, que os quatro pilares para a educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) presentes

no Relatório Jacques Delors³ são importantes para o desenvolvimento de políticas educacionais.

No governo Lula com a revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004, estabelece-se a possibilidade de articulação entre ensino médio e ensino técnico na forma integrada (na mesma instituição, com matrícula única), concomitante (no mesmo ou em distintos estabelecimentos de ensino) e subsequente (ofertada a aqueles que já concluíram o ensino médio) (CARDOZO, 2011).

A revogação do Decreto 2.208/1997 ampliou a possibilidade de integração, no entanto “continua prevendo a possibilidade da oferta de cursos concomitantes e sequenciais, indiscriminadamente, pelos sistemas públicos de ensino, dando continuidade ao mercado da Educação Profissional no interior dos mesmos” (CÊA, 2006, p. 14), além da oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada nas escolas públicas sem vinculação com os níveis de escolaridade. Teixeira e Silva (2008) observam ainda que o novo Decreto reafirmou a formação pelas competências.

O que os pesquisadores ressaltam diante do Decreto 5.154/2004 é a possibilidade de integração entre ensino médio e formação profissional, no chamado ensino médio integrado. A materialização do ensino médio integrado representa a articulação inseparável entre as dimensões formativas do homem: trabalho, ciência e cultura, ou seja, pressupõe sua formação omnilateral (RAMOS, s/d). No entanto esta possibilidade não está desvinculada do financiamento público para tornar-se realidade, “a luta por uma escola que abrigue a formação técnica em articulação com o Ensino Médio impõe o repensar da infra-estrutura, do currículo, da valorização dos profissionais da educação, etc.”. Porém, é preciso considerar que em meio a esta proposta de integração uma questão histórica se coloca: a dualidade que acompanha o ensino médio e profissional, o que constitui duas redes, uma para atender a formação geral e outra a técnica (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

As experiências de integração para Cardozo,

iniciaram-se a partir de 2003, quando as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério de Educação foram coordenadas por técnicos e assessoradas por pesquisadores que acreditavam na perspectiva de um governo democrático e popular com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, para a Presidência da República (CARDOZO, 2008, p. 6).

A equipe que defendia a integração sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura,

propôs que deveria ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação- CNE uma proposta de Diretrizes Curriculares

Nacionais. Mas o que ocorreu, de fato, foi a homologação do Parecer n. 39/2004 da Câmara de Educação Básica do CNE e da Resolução n. 01/2005 que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE tanto para o Ensino Médio como para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas respectivamente em 1998 e 1999, em conformidade com as disposições do Decreto n. 5.154/2004 (CARDOZO, 2008, p. 7).

O parecer CNE/CEB n. 39/2004

estabelece que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, para a Educação Profissional e para os cursos superiores de tecnologia definidas pelo CNE “continuam válidas após a edição do Decreto n. 5.154/2004. Elas não perderam sua validade, uma vez que regulamentam os dispositivos da LDB em plena vigência” (BRASIL, 2004, p. 3). Nesse sentido, ao ratificar a vigência e validade das diretrizes acima citadas o MEC demonstrou concordância com seus princípios, reduzindo de certa forma, o conteúdo do Decreto n. 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b) (CARDOZO, 2008, p. 7-8).

Já o parecer CNE/CEB n. 39/2004

reconhece a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, porém estabelece que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional são de natureza distinta. Desse modo, o currículo integrado torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais diversas de formação: cidadania, mundo do trabalho, trabalho intelectual e técnico-profissional (CARDOZO, 2008, p. 9).

Para Cardozo (2008) a separação entre a formação geral e a formação técnica não foram resolvidas com a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, porém, apontadas tentativas de integração,

entre o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm sendo construídas sob duas perspectivas: iniciativas de gestores de políticas públicas educacionais que compreendem que a educação profissional foi a modalidade de ensino mais atingida com as reformas na educação e iniciativas que tentam se adequar ao disposto no Decreto n. 5.154/2004 (CARDOZO, 2008, p. 9).

Ao apresentar uma das tentativas de constituição do ensino médio integrado, Pontes e Oliveira (2012, p. 5) revelam as dificuldades de sua

materialização dada a mudança institucional de CEFET para Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, na medida em que esta nova identidade institucional “implicou na necessidade de um novo ordenamento jurídico (estatuto, regimento e normatizações internas), na redefinição de sua estrutura organizacional e na definição da política educacional institucional”, secundarizando a integração, pela pouca atenção ao acompanhamento e avaliação dos cursos, pela dificuldade de retomar estudos, discutir planejamentos e também pela indisponibilidade de tempo dos professores. Aliado a essas condições, os autores ressaltam o desconhecimento dos aspectos políticos, ideológicos, filosóficos e pedagógico-curriculares da proposta de ensino médio integrado, a falta de investimentos na formação e valorização docente e conflitos de poder que resultaram na “hegemonia do saber técnico-científico traduzida, na prática, na ênfase ao atendimento das necessidades da área técnico-profissional pelas disciplinas de Formação Geral” (PONTES; OLIVEIRA, 2012, p. 15).

A temática do ensino médio integrado (PPPs, práticas pedagógicas, experiências de integração, especialmente em cursos dos Institutos Federais), constituiu-se como objeto de análise dos textos publicados na 36ª e 37ª reunião.

Infere-se que tal predominância tenha relação com o que ressalta Bezerra; Barbosa (2013), os Ifs apresentam como um de seus objetivos, na lei que os cria, o compromisso de garantir 50% de suas vagas para oferta de ensino técnico de nível médio, preferencialmente em cursos integrados para concluintes do ensino fundamental e EJA.

Nos textos é possível ainda identificar a atenção dedicada às práticas que promovam a formação integral do ser humano, a indissociabilidade de formação de sujeitos para o trabalho e para a vida em sociedade (ALMEIDA, 2015; ARAÚJO, 2013).

Almeida (2015) ressalta que apesar da integração estar na legislação e PPPs dos cursos ainda há a presença da desfragmentação e estrutura dual no ensino médio integrado, visto que a integração para ser efetiva precisa perpassar por todos os agentes da instituição, seja na prática em sala de aula, seja no cotidiano escolar.

Durante o governo Lula, há destaque na produção analisada (FRIGOTTO et al., 2005; FERREIRA et al., 2007), para a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja⁴, o qual de acordo com Frigotto et al. (2005) obrigou a rede federal de educação técnica e tecnológica a destinar vagas aos jovens e adultos com mais de 18 anos que apenas concluíram o ensino fundamental. Esse Programa pretendia a integração entre conhecimentos gerais do ensino médio e os conhecimentos específicos para a formação técnica (FERREIRA et al., 2007).

Observamos, a partir das leituras realizadas (FRIGOTTO et al., 2005; FERREIRA et al., 2007) que o Proeja ao inserir um novo alunado na rede federal

de educação profissional e tecnológica apresenta várias contradições nas próprias instituições, pela resistência ao acesso daqueles marginalizados do processo de educação e do mundo do trabalho. Frigotto et al. (2005, p. 1100) chamam a atenção para o argumento de que há muito a cultura do trabalho simples tenha sido “superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista”.

A integração curricular de conteúdos gerais e específicos também constitui-se uma dificuldade às instituições, pois isto significaria “assumir a educação como prática social e cultural; um processo complexo que exige o olhar para a sua totalidade” (FERREIRA et al., 2007, p. 4). Além disso, a constituição do programa como uma política realmente efetiva para a formação dos trabalhadores atendidos, requer investimentos, planejamento e a sincronia da formação dos professores com a proposta de educação sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo (FERREIRA et al., 2007).

De acordo com Ferreira et al. (2007), o Proeja reflete avanços e contradições, na medida em que dá status a educação de jovens e adultos como modalidade da educação, especialmente da oferta nos CEFET, integrando a EJA à Educação Profissional. Os limites estariam nas práticas sociais e pedagógicas das instituições, eivadas pela lógica empresarial e pelo gerencialismo implantados pela reforma educacional dos anos 1990, na tentativa de conciliar a integração da EJA à formação profissional juntamente com o ensino voltado para a aquisição de competências e habilidades e na dificuldade de integração, seja pelos ciclos bem distintos de formação geral e formação específica, seja pela limitação espacial, formação da EJA em uma cidade e formação específica em uma unidade vizinha (FERREIRA et al., 2007).

De acordo com os autores analisados, outros programas criados, por sua vez, perpetuam a lógica da desintegração, como o Projeto Escola de Fábrica, o Projovem e o Pronatec. O projeto Escola de Fábrica⁵ foi anunciado logo após a revogação do Decreto 2.208/97, com o propósito de oferecer formação profissional inicial aos jovens com idade entre 15 a 17 anos com renda familiar menor ou igual a um salário mínimo. O atendimento está condicionado à matrícula no ensino público regular (anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio) ou à conclusão do programa Brasil Alfabetizado ou matrícula na EJA (Educação de Jovens e Adultos) (RUMMERT, 2005).

Esse projeto constitui-se numa parceria com empresas que se incumbem de oferecer infraestrutura física, instrutores e responsabiliza-se pelos custos de implantação das unidades formadoras (unidades de ensino dentro da empresa, organizadas por ONGS, instituições públicas, entre outras, que elaboram a proposta curricular, orientam aspectos técnicos e pedagógicos e certificam os alunos), pela alimentação, uniformes e transporte. Ao MEC cabe a concessão de bolsas no valor de R\$ 150,00 (FRIGOTTO et al., 2005).

Ao anunciar que pretende incluir socialmente jovens de baixa renda pela profissionalização, pela ampliação de possibilidades de inserção no mercado de trabalho, pelo “reconhecimento do princípio educativo dos processos produtivos” e pela “ampliação da responsabilidade social do empresariado brasileiro”, o Projeto Escola de Fábrica, coadunado com os novos parâmetros do capitalismo (RUMMERT, 2005, p. 7),

executa um duplo movimento de terceirização em que, por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (o que deveria ser responsabilidade estrita do Ministério) junto aos jovens da classe trabalhadora e, por outro, sendo terceirizado pelo empresariado, para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos em relação à força de trabalho e mediatos, no que tange a iniciativas que concorram para a manutenção de sua hegemonia (RUMMERT, 2005, p. 7).

O Projeto e seus discursos, portanto, estão marcados pela naturalização,

da subordinação da educação às demandas de mercado e a naturalização do fato de que a fração da juventude pertencente à classe trabalhadora é obrigada a trabalhar no período da vida em que os filhos da classe dominante dispõem de todas as condições para o desenvolvimento de sua onilateralidade. Seguindo a lógica que atravessou o século XX em nosso país, os que formulam e os que aprovam o Projeto partilham da convicção de que “O principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar. A educação aumenta a produtividade desse bem” (Banco Mundial, 1990, p. iv) (RUMMERT, 2005, p. 9-10).

Paralelamente a esta política tem-se a instituição do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem⁶ destinado a reintegrar no processo educacional e qualificar profissionalmente jovens entre 18 a 24 anos que terminaram a quarta série, mas não concluíram a 8ª série do ensino fundamental. O curso totaliza 1.600 horas em 12 meses (FRIGOTTO et al., 2005) e ao aluno matriculado no Projovem urbano é concedida uma bolsa de R\$ 100,00 e ao aluno do Projovem trabalhador uma bolsa de R\$ 600,00. O Projovem urbano além dos objetivos arrolados, tem como finalidade capacitar o aluno para a participação em iniciativas que melhorem a “qualidade de vida” da comunidade em que vive, assumindo-se como capaz de promover melhorias em sua própria vida, numa “atitude protagonista e empreendedora”, bem explicitado no Guia de Estudos do programa por meio da imagem de uma mão jovem com um cartão de visitas e pela afirmação “Quem fica parado é poste!” (ANDRADE, 2010, p. 9).

O Projovem urbano, segundo o texto analisado (ANDRADE, 2010) e que refere-se a este projeto, reafirma a concepção liberal de democracia, sob a forma de equidade, baseada na igualdade de condições para os indivíduos competirem entre si, onde só os mais aptos e capazes, pelos seus méritos, são selecionados para exercer uma atividade laborativa. Solidifica ainda a justificativa ideológica para a desigualdade social, onde os mais capazes e talentosos são os vencedores e aqueles que não alcançam tal patamar “ou não possuem os requisitos necessários para enfrentar tal competição, ou não souberam aproveitar as oportunidades que tiveram, particularmente quanto à sua vivência escolar” (ANDRADE, 2010, p. 13).

Pelos estudos realizados, tem sido possível observar que as matrículas nestes programas tendem a ser absorvidos pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec⁷, que possibilita formação profissional aligeirada e gratuita em vários municípios (160 h), e qualificação profissional em escolas do Sistema S⁸ e em escolas da rede federal e estadual ofertantes de Educação Profissional e universidades federais, por meio de Bolsas – Formação (Estudante e Trabalhador) ou Financiamento Estudantil na modalidade de Educação Profissional, além de valer-se da educação a distância para a oferta de Educação Profissional técnica de nível médio.

O Programa constitui-se numa grande parceria público-privado com financiamento público dantesco para estas instituições, sobretudo para a expansão de sua infraestrutura, secundarizando os investimentos para ampliação e expansão das escolas federais e estaduais ofertantes de Educação Profissional. Outro agravante é o retrocesso na possibilidade de efetivação do ensino médio integrado, pois há o privilegiamento das formas concomitante e subsequente.

Anunciado pelo governo Dilma em 2011 com o objetivo propalado de possibilitar a ampliação da formação profissional e tecnológica, além de propagandear que tal formação abriria as portas no mercado de trabalho, o Pronatec destina-se aos jovens do ensino médio regular e educação de jovens e adultos das escolas públicas, trabalhadores, beneficiários de programas de transferência de renda e estudantes que tenham cursado ensino médio em escola pública ou em instituições particulares como bolsista integral (BRASIL, PRONATEC, 2011).

Anterior a sua implantação pela Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, Lima (2011) questiona se o programa não seria uma tentativa de retorno ao modelo fragmentário instituído pelo Decreto 2.208/1997 ou um “aceno contrário à aceleração da expansão dos gastos do governo de efeito mais ideológico-midiático do que pedagógico-econômico?” (LIMA, 2011, p. 13).

Considerações finais

A partir da análise dos textos publicados na ANPED sobre as políticas de Educação Profissional nos governos FHC, Lula e Dilma, pudemos

compreender minimamente que os programas apresentados como direito à formação profissional, mesmo sendo resultado de forças sociais em jogo, constituem-se restritos a uma fração da classe trabalhadora, focalizando-se a falta de escolarização, a renda mínima e a desqualificação profissional dos mesmos. Portanto, concordamos com a apreensão de Mattos e Bianchetti (2009),

a educação não pode ser entendida como igualitária, democrática e libertadora. Ela é, por excelência, expressão de uma sociedade dividida em classes, cujos contornos e condicionantes se mostram indubitavelmente discriminatórios. E não há, por assim dizer, uma única educação, pois ela não é igual para todos. Embora existam esforços para democratizar a educação [...] sustentamos que a educação se manifesta diferentemente, no tempo e no espaço, de acordo com os seus determinantes históricos. Tampouco, o aprendizado ou os aspectos qualificantes dos trabalhadores são os mesmos. A aprendizagem não está suspensa. Ela é historicamente determinada (MATTOS; BIANCHETTI, 2009, p. 4).

Como ponto de partida para a análise da maioria dos autores, evidenciamos que a Educação profissional é compreendida como uma modalidade marcada por contradições e determinações históricas, ora há avanços, ora retrocessos na elaboração e implementação de suas políticas.

Para estes autores (ANDRADE, 2010; CARDOZO, 2011; 2008; CÊA, 2006; FERREIRA et al., 2007; FIRMINO, CUNHA, 2005; MOURÃO, 2003, OLIVEIRA, 2007; PEREIRA, FRANÇA, 2011; PONTES, OLIVEIRA, 2012; RUMMERT, 2005; SUHR, 2005; TEIXEIRA, SILVA, 2008) as políticas de Educação Profissional implementadas no período dos governos FHC, Lula e Dilma, configuram-se como o alinhamento à nova fase de desenvolvimento do capitalismo, o chamado toyotismo, que além de rearticular o paradigma de produção, envolve mudanças no mercado de trabalho e nas exigências de qualificação profissional. Influenciados por este contexto, os documentos e programas para a Educação Profissional elaborados neste período foram apresentados como resposta a essa nova demanda de qualificação e para a adequação do Brasil ao mundo globalizado.

Diante desse quadro e especificamente sobre os efeitos do Decreto 2.208/1997, tais autores convergem no avanço que representou a validação do Decreto 5.154/2004 para a possibilidade de integração. Essa possibilidade resultou na tentativa de materialização da qualificação profissional, sob os princípios indissociáveis do trabalho, da ciência e da cultura, representados pelo programa Proeja assim como cursos de ensino médio integrado em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por outro lado, ressaltou algumas medidas que tal integração carece, como crescentes

investimentos na infraestrutura, nos currículos, na formação e qualificação docente, a modificação de aspectos legais da política educacional e para, além disso, a modificação da própria estrutura econômico-social que contribui para perpetuar a lógica mercadológica, a formação pelas competências e o discurso da empregabilidade na Educação Profissional.

A integração, para os mesmos, é dificultada pela continuidade e relevância dada a programas que primam pela formação via cursos concomitantes e subsequentes como Projeto Escola de Fábrica e mais recentemente o Pronatec. Este último, com suas iniciativas, representa um retrocesso a integração pela oferta indiscriminada de cursos rápidos nos sistemas públicos de ensino, pela possibilidade de realizar cursos técnicos na rede privada mediante bolsas ou financiamento estudantil na modalidade de Educação Profissional e pela qualificação profissional por meio de educação a distância. Outra característica que intensifica a desintegração é a destinação de grande quantidade de recursos públicos para o setor privado, tornando-o, quase exclusivamente, responsável pela qualificação profissional, em detrimento de investimentos e expansão da rede federal e estadual. Apesar dos apontamentos realizados acima, a temática não foi analisada nos textos apresentados no GT 09 da Anped, mesmo nos anos de sua implementação (2012 a 2015).

Notas

* Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: kahribeiro19@gmail.com.br.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: monicazan@uol.com.br.

¹ No período de 2003 a 2015 no GT 09 da Anped foram apresentados 192 trabalhos, destes observamos que apenas 20 tratavam da temática de análise deste trabalho. Para a seleção dos textos partimos da leitura dos resumos e das palavras-chave para identificar aqueles que diziam respeito à análise das políticas profissionais nos governos Lula, FHC e Dilma. Quando não foi possível identificar nos resumos e palavras-chave, procedemos a leitura dos artigos correspondentes.

² De acordo com Alves, (s/d, p. 2) essa é a “expressão mais desenvolvida da lei da queda tendencial da utilização dos valores de uso, do desperdício generalizado”.

³ Elaborado para a Unesco pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.

⁴ O PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-; PNAD divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA n. 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência

do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA (MEC, 2005).

⁵ O Projeto Escola de Fábrica tinha por objetivo incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, gerando renda e inclusão social. Poderiam participar estudantes com renda familiar de até 1,5 salários mínimos per capita e matriculados na rede pública regular do ensino básico ou nos programas educacionais do governo federal. Os cursos tinham 600 horas e compostos por três módulos: um com 120 horas para reforço escolar do ensino básico; um módulo com 120 horas, onde serão abordados temas transversais para a formação do cidadão, como noções sobre direito do trabalho; e o terceiro, com duração de 360 horas, destinado à formação profissional, das quais 60 horas são de aulas práticas. Os estudantes recebiam alimentação, uniforme, transporte, material didático e seguro de vida. Uma de suas metas era formar 100 mil jovens até o final de 2006 (MEC, 2005).

⁶ O Projovem urbano tem por objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (MEC, 2005).

⁷ Devido ao fato de ser muito recente sua implementação, o programa ainda vem se constituindo como objeto de pesquisa no campo da Educação Profissional da ANPED.

⁸ Rede de escolas ofertantes de qualificação e formação profissional, composto pelas entidades SENAI, SENAC, SESC, SENAR, SENAT, IEL, SESCOOP, SESI, SEST.

Referências

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação para a emancipação ou formação para o mercado? **Anais da 37ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis/SC, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 37ª reunião anual, out. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 maio 2016.

ALVES, Giovanni. **Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI**. Rede de Estudos do Trabalho, s/d. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org. Acesso em: 5 jul. 2013.

ANDRADE, Flávio Anício. Projovem urbano: atitude protagonista e empreendedora como qualificação básica para o trabalho. **Anais da 33ª reunião anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 33ª reunião anual, out. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará. **Anais da 33ª reunião anual da Anped** – Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 33ª reunião anual, out. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Anais da 36ª reunião anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Goiânia/GO, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 36ª reunião anual, 29 set. a 2 out. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 jun. 2016.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus Projetos Políticos Pedagógicos: na mira(gem) da politécnica e da (des)integração. **Anais da 36ª reunião anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Goiânia/GO, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 36ª reunião anual, 29 set. a 2 out. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 18 maio 2013.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A educação profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes. **Anais da 34ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal/RN, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 34ª reunião anual, out. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

_____. Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades. **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 31ª reunião anual, out. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 29ª reunião anual, out. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi et al. A EJA integrada a educação profissional no CEFET: avanços e contradições. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 30ª reunião anual, 07/10 out. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político ideológica da globalização. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2008.

FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. A pedagogia de competências na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar. **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 28ª reunião anual, out. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

KUENZER, Acácia. Desafios teóricos - metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao programa nacional de acesso à escola técnica (PRONATEC). **Anais da 34ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal/RN, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 34ª reunião anual, out. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

MARTINS, André Silva. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 31ª reunião anual, out. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

MATTOS, Valéria De Bettio; BIANCHETTI, Lucídio. O alongamento da escolarização como alternativa ao desemprego: uma panacéia a mais no mundo do trabalho?. **Anais da 32ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 32ª reunião anual, out. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe. **Anais da 26ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poço de Caldas/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 26ª reunião anual, out. 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 30ª reunião anual, out. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

PEREIRA, Ulisseia Ávilla et al. Políticas de educação profissional e de ensino médio no CEFET/RN (1998-2008). **Anais da 34ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal/RN, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 34ª reunião anual, out. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; OLIVEIRA, Ramon de. O ensino médio integrado: a materialização de uma proposta em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia. **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas/PE, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 35ª reunião anual, out. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

RAMOS, Marise. **Concepção de ensino médio integrado**. s/p. Disponível em: www.iep.org.br/currículo_integrado.pdf. Acesso em: 30 mar. 2013.

RUMMERT, Sonia Maria. Projeto escola de fábrica – atendendo a “pobres e desvalidos da sorte” do século XXI. **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 28ª reunião anual, out. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

SUHR, Inge Renate Fröse. Reforma do ensino médio: o discurso da adequação às necessidades da produção e a naturalização da exclusão. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 28ª reunião anual, out. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas; SILVA, Veleida Anahy da. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição. **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, 31ª reunião anual, out. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2013.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007.

Recebido em: novembro de 2014.

Aprovado em: agosto de 2015.