

Educação e qualificação para o trabalho - convergências e divergências entre as políticas de educação e as de trabalho

*Silvia Cristina Yannoulas
Kelma Jaqueline Soares*

Apresentação

Estudar as maneiras em que se expressam a articulação de demandas técnico-produtivas e demandas sociais historicamente acumuladas nas políticas de educação e qualificação para o trabalho foi o foco do Projeto de Pesquisa “Educação para o Trabalho em tempos de re-estruturação produtiva e participação popular: As demandas tecnológicas e sociais nas políticas sociais brasileiras de Educação e Trabalho (1995-2006)”^[1]. O Projeto contou com o inestimável apoio da FLACSO/Brasil e da Universidade de Brasília ^[2], e se articulou com um conjunto de três pesquisas anteriores, conduzidas por Luiz A. Cunha (2000), Marcela Pronko e Silvia Yannoulas (2001 e 2004) no contexto da parceria da Sede Brasil da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - FLACSO/Brasil com o Ministério de Trabalho e Emprego - MTE.^[3]

A pesquisa partiu da constatação da existência de um emaranhado institucional extremamente complexo no fenômeno analisado, a educação e a qualificação para o trabalho, e especialmente:

- 1) da existência de dois tipos de demandas, as tecnológicas, decorrentes da modernização dos modelos de produção – com tendência a acentuar processos de discriminação da população economicamente ativa e de exclusão social, e as demandas sociais emergentes da democratização e participação popular – com explicitação de questões sociais específicas em diversos conselhos de controle social de políticas públicas visando à inclusão social (por exemplo, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR);^[4]*

2) *da* existência de duas instâncias do poder executivo federal que executam políticas de educação / qualificação para o mundo/mercado de trabalho (Ministério de Educação - MEC e Ministério de Trabalho e Emprego - MTE); [5]

3) *da* existência de dois organismos internacionais que assessoram tecnicamente aos governos federais em matéria de educação e qualificação para o trabalho (os escritórios no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO/Brasil e da Organização Internacional do Trabalho – OIT/Brasil)[6] [7].

Entre os achados do Projeto “Educação para o Trabalho” registramos a existência de convergências e divergências sobre a conceituação e ao tratamento que é dado à educação/qualificação para o trabalho pelas instâncias do governo federal que se ocupam da matéria, bem como por parte dos organismos internacionais que o assessoram. Constatamos a existência de uma complexa relação inter-institucional para o desenvolvimento das políticas de educação e de qualificação para o trabalho, com utilização de múltiplas estratégias visando a incorporação das demandas tecnológicas e das demandas sociais pelos planos e programas destinados à formação profissional em sentido amplo. Portanto, o objetivo deste artigo é refletir a respeito dos sentidos da educação para o trabalho nas políticas contemporâneas de formação profissional.

Existem muitos estudos preocupados em desvendar as relações sociais na escola como preparação dos futuros trabalhadores, utilizando uma concepção ampliada da educação para o trabalho (ver, por exemplo, as reflexões de ARROYO, 1999). Esses estudos estão preocupados em entender como a escola constitui os futuros trabalhadores na totalidade de sua condição de trabalhador para o capital, com um olhar mais abrangente, uma compreensão do reflexo das preocupações e interesses da produção nas práticas educativas da escola. A hipótese básica desses estudos é que essas práticas escolares são formadoras dos futuros trabalhadores e, embora não sejam explicitamente discutidas ou justificadas, essas moldam a configuração da consciência da criança e do jovem, futuros trabalhadores. Pela delimitação de nosso objeto de pesquisa e também pelas limitações próprias de um artigo científico, trataremos unicamente das práticas educativas explicitamente orientadas à formação (educação e qualificação) para o trabalho.

Formação profissional: educação ou qualificação para o trabalho?

A equipe do Projeto “Educação para o Trabalho” era composta por estudantes do curso de Serviço Social, orientados por Silvia Yannoulas. Sem formação prévia na problemática educativa, uma das primeiras dificuldades na preparação da equipe para o trabalho de campo foi a própria polissemia do

conceito de educação profissional. Internamente no trabalho desenvolvido pela equipe do projeto, adotamos a definição dada por CATTANI (2002:128), que define a formação profissional como o conjunto dos processos educativos que permitam adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, incluindo processos que se desenvolvem nas escolas e nas empresas. Mas a execução do trabalho de campo colocou constantemente nuances nesta definição.

Manfredi (2002) ilustra a existência de diversas concepções que permeiam a formação profissional:

“... há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela idéia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de *formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos*. Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A Educação Profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes aos grupos populares.” (MANFREDI, 2002, p. 57, *grifos nossos*).

A bibliografia especializada, as fontes documentais coletadas (Boletim UNESCO/Unecoc, Boletim RedEtis, Recomendações OIT/Cintefor, publicações ministeriais do MTE e do MEC), e o conteúdo das entrevistas realizadas^[8] exprimem diversidade de terminologias para designar os processos que permitem aos indivíduos desenvolver saberes teóricos (conceituais), técnicos (especializados) e operacionais (de gestão) relacionados ao mundo/mercado de trabalho, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas, nas empresas, ou ainda em outras instituições^[9].

Quanto às categorias mundo do trabalho e mercado de trabalho, é necessário diferenciar entre trabalho/atividade ontológica fundamental e emprego/labor. As categorias mercado de trabalho, emprego, labor estão relacionadas com a construção do pensamento regulacionista nas questões da sociologia e da política de trabalho. As categorias trabalho e mundo do trabalho são de caráter mais amplo, relacionadas ao pensamento marxista e ao pensamento crítico, e remete à atividade essencialmente humana de intercâmbio e transformação da natureza. Assim, quando se faz menção aos excluídos, a exclusão refere-se à relação salarial, ao emprego e ao mercado de trabalho, porém não necessariamente ao mundo do

trabalho. Também há relação entre essa diferenciação e a polêmica sobre a perda da centralidade do trabalho na sociabilidade humana contemporânea (ver Antunes, 2005).

Larangeiras (in CATTANI, 2002), ao desenvolver o verbete “Qualificação” no mesmo Dicionário organizado por Cattani, aponta o problema da polissemia do conceito:

“A discussão sobre a qualificação é complexa e polêmica em razão, principalmente, da ausência de consenso quanto aos critérios a serem considerados em sua definição. Por exemplo, devem-se considerar as qualidades/habilidades do *trabalhador* ou os requisitos/propriedades do *posto de trabalho*? Por outro lado, há, também, discordâncias sobre como se medir a qualificação: utilizam-se critérios estritamente técnicos ou, ao contrário, critérios de ordem ideológico-social?... Ao final, o que considerar como qualificação?” (LARANGEIRAS in CATTANI, 2002:257, *grifos da autora*).

Destacam-se de maneira convergente os conceitos de “educação profissional” entre os sociólogos da educação, e de “qualificação profissional” entre os sociólogos do trabalho, entre outras terminologias utilizadas. Alguns autores acadêmicos e alguns gestores de políticas públicas preferem reservar educação profissional para as ações e programas desenvolvidos pelo MEC - tendo como característica primordial o fato de estarem articuladas a políticas educacionais de longo prazo, e reservar qualificação profissional para as ações e programas desenvolvidos pelo MTE - sendo nesse caso concebidas e desenvolvidas como ações específicas de curto prazo, sem exigência quanto à titulação dos candidatos.

Resolvendo desta maneira os problemas operacionais derivados da polissemia da formação profissional, poderíamos continuar com relativa tranquilidade nosso trabalho de pesquisa, mas uma pergunta ficou em aberto: Quais seriam os fundamentos teóricos, metodológicos e operacionais para essa distinção? Encontramos algumas pistas para pensar nesses fundamentos em categorias tais como: direito ao trabalho e direito à educação, sistemas educacionais e sistemas de emprego, desemprego de inserção e desemprego de exclusão, jovens e adultos em ciclos vitais diferentes, presente e futuro, entre outras pistas recolhidas pela equipe do Projeto.

Direitos diferentes, sistemas diferentes?

O marco legal da política educacional brasileira é representado pela Constituição Federal de 1988 (CF)^[10], pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069 de 13 de julho de 1990); pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que vinculou explicitamente a educação ao “mundo do trabalho” e à prática social); por um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação, e finalmente o Plano Nacional de Educação (PNE)^[11]:

“Em relação à repartição de competências e responsabilidades das esferas de governo, (...) a legislação estabelece as responsabilidades de cada esfera de governo na prestação de serviços educacionais. Assim, compete à União o financiamento do ensino superior e de escolas técnicas federais, além do exercício das funções supletiva e redistributiva, nos demais níveis de ensino, por meio de transferências de recursos aos estados, ao DF e aos municípios.” (TAFNER, 2007, p. 165).

No artigo 211 da CF e na LDB é reforçada a idéia de uma estrutura federativa fundamentada na solidariedade e na cooperação técnica e financeira entre as unidades federadas, sem infringir o princípio da autonomia.

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Os artigos 35 e 36 integram a Seção IV, que trata do Ensino Médio; essa seção, pela sua vez, está incluída no capítulo II, cujo objeto é a Educação Básica. O art. 35 preconiza que o ensino médio tem entre suas finalidades o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no nível fundamental, visando à preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. O segundo parágrafo do art. 36 estabeleceu que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Os artigos 39 a 42 compõem o conjunto do capítulo III, que trata especificamente da educação profissional. Essa educação é entendida como o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, estando aberta aos alunos matriculados ou egressos do ensino fundamental, médio e superior bem como aos trabalhadores em geral - jovens e adultos (art. 39); poderá ser desenvolvida em articulação com o sistema formal de educação, ou ainda em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art. 40); o conhecimento adquirido poderá ser objeto de avaliação e certificação (art. 41); e as escolas técnicas poderão oferecer cursos especiais/básicos, abertos à comunidade para além dos seus cursos regulares de nível médio/técnicos e superior/tecnológicos (art. 42).

Esses artigos foram regulamentados por Decretos. Primeiramente o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 estabeleceu novamente a separação entre o ensino médio e o técnico, reforçando a tradicional dualidade da educação média. Em 2004 esse decreto foi revogado, substituído pelo Decreto nº. 5.154 de 23 de julho^[12], na proposta de restabelecer os princípios de uma educação profissional articulada com a educação básica.

Os primórdios da atual legislação trabalhista nos países ocidentais remontam ao início do século XX. Nos países europeus, foi o resultado de um pacto político entre os empresários e os trabalhadores industriais, que colocou o direito ao trabalho como contrapartida do direito à propriedade privada nas democracias

ocidentais (ASSIS, 2002). No Brasil, o aparato institucional de regulação das relações e condições de trabalho começou a ser desenhado durante a Primeira República, consolidando-se durante o Estado Novo por meio da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, em 1943. Mas, as políticas públicas propriamente destinadas a organizar o mercado de trabalho passaram a ser objeto da ação de governo apenas nos anos 1960 (ver IPEA, 2007).

Se há diferenças quanto aos direitos específicos (ao trabalho e à educação), faz-se necessário refletir sobre as diferenças quanto aos sistemas, o sistema educacional e o sistema público de emprego. Apesar de ambos serem sistemas universais pela proposta constitucional, eles possuem histórias e significados completamente diferentes na vida das pessoas que os utilizam. De alguma maneira, podemos dizer que a criação dos sistemas educacional e de emprego (e também de seus ministérios específicos) em momentos e em governos de cunho diferenciado colocou como estratégia operacional as diferentes portas de entrada à educação para o mundo/mercado do trabalho.

Os sistemas educativos modernos foram estruturados progressivamente e de maneira articulada com a consolidação os Estados nacionais a partir do século XIX (Ver Giddens, 1994).^[13] Os sistemas educativos estão intrinsecamente relacionados com a questão do mérito, do estabelecimento de uma hierarquia de níveis, da autorização para o exercício profissional, e finalmente com a construção de um Estado-nação por meio da difusão de uma comunidade coletiva unificada por meio do idioma, dos símbolos, das normas, entre outros elementos. Assim, os sistemas educativos se inserem em um complexo entramado de lógicas diferentes, dentre as quais destacamos: a lógica pedagógica - baseada no mérito, a lógica política - baseada na cidadania, e a lógica econômica - baseada no mercado. Essas lógicas se articulam, de maneira contraditória e desigual segundo os países, no anseio de garantir a universalidade do direito à educação. Quando se avalia um sistema educacional, existe também o objetivo de verificar o número de estudantes em faixa etária no nível correspondente, e velar pela expansão e o aumento da escolaridade da população jovem.

Por sua vez, os modernos sistemas de emprego são historicamente posteriores, produto das primeiras décadas do século XX, desenvolvidos em torno dos seguros-desemprego, vinculados ao princípio do pleno emprego e com as propostas de proteção social através de Estados Sociais^[14]. Entretanto, estão marcados pela estrutura altamente diversificada e segmentada do mercado de trabalho conforme análise realizada por OFFE & HINRICH (1989). Essa estrutura do mercado de trabalho ou organização social da força de trabalho deveria, idealmente, permitir que todas as pessoas em idade ativa pudessem estar inseridas em alguma categoria (empregados, desempregados usuários do seguro-desemprego, ou autônomos), ou então como inativas no caso dos grupos de pessoas que usufruem benefícios sociais diversos (crianças, aposentados, doentes crônicos, donas de casa, etc.). Quando se avalia um sistema de emprego, um dos objetivos é o de verificar o número de pessoas em idade ativa inseridas no mercado de trabalho de um país, tentando diminuir o número de desempregados.

Entretanto, Belloni et al. (2000) alertam sobre o vínculo íntimo entre a qualificação profissional e a política econômica:

“... *p*ode-se observar que a meta ou prioridade de (re)inclusão de desempregados tem finalidades distintas quando a política básica (econômica) é, ela própria, excludente ou não. Se ela for excludente, provocando desemprego em massa, o papel da qualificação é apenas compensatório ou reparador, reduzindo os danos produzidos. (...) elas têm impacto reduzido sobre sua capacidade de agir/reagir no contexto da reestruturação produtiva, uma vez que as origens do desemprego e da exclusão são estruturais e alheias às competências ou qualificação do trabalhador e não são objeto prioritário da política básica” (BELLONI, et al. (2000, p.34).

Idades diferentes, Desempregos diferentes?

Observamos uma divisão do trabalho com base na faixa etária da população a ser atendida: a OIT e o MTE focam sua atenção nas pessoas que já constituem a PEA (população economicamente ativa, trabalhadores ativos e inativos) - com a pretensão de melhorar a atual inserção profissional dessas pessoas; e a UNESCO e o MEC focalizam suas ações na formação profissional dos jovens - futuros trabalhadores, o que ficou mais claro durante a execução do trabalho de campo referente ao MEC e pelo levantamento das recentes publicações Unesco/Unevoc, o que permitiu evidenciar que as ações desenvolvidas por esse organismo se pautam em atividades que preconizam as áreas temáticas da formação profissional, que nos países subdesenvolvidos é voltada para a execução de atividades de pesca, marcenaria, agricultura.

Destaca-se que com a reforma na política de educação profissional em 1995, coube ao MEC a responsabilidade pelo ensino tecnológico de terceiro grau e também o ensino técnico secundarista, ao passo que ao MTE compete à atenção aos trabalhadores em situação de vulnerabilidade econômica e com pouca possibilidade de ascender profissionalmente (OLIVEIRA, 2001). Esse ponto de análise corrobora as evidências do trabalho de campo já apresentadas, assim como reforça a dicotomia entre o ensino profissional e o ensino intelectual.

Uma das maneiras de observar as propostas de educação e qualificação para o trabalho seria a de verificar que tipo de desemprego orienta ou origina sua formulação, se de inserção ou de exclusão. No caso das propostas de educação profissional desenvolvidas pelo MEC ou propostas pela UNESCO, o objetivo seria o de evitar o desemprego de inserção, que diz respeito às dificuldades que enfrentam os jovens para ingressar no mercado de trabalho. Nesse caso, as políticas públicas tendem a aumentar a escolaridade e a inter-relação entre o sistema educacional e o mundo/mercado de trabalho. No caso dos trabalhadores adultos, as políticas de qualificação profissional promovidas pela OIT e desenvolvidas pelo MTE objetivam

aumentar as chances de permanência no emprego, mesmo num quadro de mudanças, visando então o desemprego de exclusão (Ver Ramos, 1997).

Especificamente, para clarificar as ações executadas em conjunto pela OIT e o MTE, demonstra-se que a OIT/Brasil atua com o referido ministério em três linhas básicas. Primeiramente, essas duas instâncias atuam nos projetos de cooperação técnica no intuito de fortalecer as políticas nacionais de qualificação, o segundo ponto é a própria formação de recursos humanos^[15], em que são oferecidos cursos nessa área e o terceiro é a assistência técnica, a partir do Cinteфор, atuante na América Latina.

Já uma dualidade ou superposição entre as redes de educação/qualificação profissional organizadas pelos organismos internacionais citados (OIT/Cinteфор e Unesco/Unevoc) não se expressa de forma tão clara. Conforme material elaborado em parceria por ambos os organismos: “A Unesco se centra no Ensino Técnico e Profissional, já a OIT faz jus à formação para o emprego e trabalho decente” (UNESCO; OIT, 2002, p. 04). Além disso, as próprias fontes-chaves entrevistadas reforçam essa separação ou divisão do trabalho entre os organismos, assim como a dualidade de Educação e Trabalho, embora ressaltem uma relação de “parceria” entre esses organismos.

Nomes diferentes, problemas semelhantes?

Há uma outra maneira de ver a questão da divisão de tarefas, que consiste em verificar as “zonas cinzentas”, isto é: os espaços que não se adaptam totalmente a divisão de tarefas proposta e suas conseqüentes considerações sobre o tipo de público e de finalidade do processo formativo. Trata-se de analisar situações nas quais as esferas ministeriais se articulam ou convergem. Estamos pensando em questões como:

- a) a certificação ocupacional e educação/qualificação profissional dos jovens - temas sobre o qual se empenham de maneira articulada UNESCO e OIT, MTE e MEC; e
- b) o deslocamento discursivo para a noção de competência e empregabilidade, conformando ou ressignificando antigos mitos sobre a potencialidade da formação profissional - tema no qual convergem as instâncias consideradas.

a) As articulações:

Conforme já destacamos neste artigo, haveria uma divisão do trabalho com base na faixa etária da população a ser atendida: a OIT e o MTE focam sua atenção nas pessoas que já constituem a PEA (população economicamente ativa, trabalhadores ativos e inativos) - com a pretensão de melhorar a atual inserção profissional dessas pessoas, conforme expõe na sua premissa do trabalho digno; e a

UNESCO e o MEC focalizam suas ações na formação profissional dos jovens - futuros trabalhadores. Duas questões preocupam por igual aos organismos mencionados: a certificação profissional, e a educação e inserção profissional dos jovens.

Na tentativa de definir quais são as possíveis ações de atuação conjunta OIT e Unesco, destaca-se como dado obtido no trabalho de campo, a questão da certificação profissional, onde teria ocorrido um apoio dos dois organismos para a criação do plano nacional de certificação profissional, ressaltando nesse processo o fato de que a atuação da OIT ocorreu de forma mais concentrada no âmbito do trabalho e o da Unesco, no campo da educação.

b) As convergências:

Preocupados com a educação ou com a qualificação profissional, os documentos do MTE e do MEC, bem como os da OIT e os da UNESCO não duvidam em afirmar que existe uma mudança no paradigma produtivo, e que os rumos da formação profissional deverão harmonizar-se com essas mudanças. De maneira conseqüente, a educação profissional difundida pelo MEC (especialmente no nível básico)^[16], e a qualificação profissional implementada pelo MTE se estabelecem com base na noção de competência.

A relação entre qualificação e aumento da produtividade não é nova, encontrando sua origem e raiz na década de 60, com o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano. Mas, essa teoria se apresentou historicamente sob duas perspectivas articuladas, porém diferentes. Inicialmente, pensava-se que o investimento na educação e uma melhor capacitação dos trabalhadores aumentaria a produtividade, potencializando a capacidade de trabalho e de produção. Na segunda perspectiva, mais atual, se destaca a elaboração de estratégias individuais, nas quais cada trabalhador aplicaria um cálculo de custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando o retorno ou compensação pelo mercado no futuro, que obteria com base no investimento e no esforço utilizado na própria formação profissional (ver CATTANI, 2002).

A segunda perspectiva se articula intimamente com a noção de competência, imposta pelo novo modelo de regulação capitalista (acumulação flexível) e a reestruturação produtiva. A noção de competência se diferencia da lógica de produção do modelo taylorista-fordista, na qual a trajetória profissional estava associada ao aumento de conhecimento técnico ou especializado, que por sua vez revertia numa correspondente elevação das responsabilidades e conseqüentemente na hierarquia salarial. “De fato, a qualificação, que tem suporte na cultura do trabalho como relação social e, por tanto, na capacidade do trabalhador referendada por diplomas, remete à existência de práticas educativas que ajudam a legitimar esse estatuto específico” (SOUSA e PEREIRA, 2006, p. 76).

As autoras citadas também mencionam com ênfase o vínculo entre essa noção de qualificação profissional e a promessa do pleno emprego, retratando uma

das faces do denominado pacto social baseado na idéia de uma solidariedade interclasses. O pacto visava dirimir o conflito capital x trabalho, inerente ao modo de produção capitalista, e era a lógica que estruturava as políticas públicas de formação profissional (educação profissional nas políticas de educação, qualificação profissional nas políticas de trabalho).

*M*as a partir dos anos 80, paralelamente com a internacionalização do modelo de produção toyotista ou ohnista, inicia-se o reinado da noção de competência como meta e parâmetro para o desenvolvimento das políticas de formação profissional. Hirata (2002) destaca que a noção de competência está marcada política e ideologicamente desde sua origem, coincidente com a crise do capitalismo e o aumento do desemprego (falta de postos de trabalho). Neste caso está ausente a perspectiva de relação social, associando a qualificação ao sujeito e a sua subjetividade, deslocando para o âmbito privado uma relação que no modelo fordista e na lógica do pacto social era essencialmente uma relação social.

A demanda para a formação profissional passou a ser a formação de um trabalhador polivalente, adequado ao novo modelo de regulação capitalista. Houve uma mudança na ênfase da formação demandada: se anteriormente o foco era o desenvolvimento de habilidades específicas ou especializadas para o desempenho de determinadas funções no mundo/mercado de trabalho, atualmente o interesse maior é desenvolver habilidades básicas e de gestão do trabalho, por exemplo: elaborar conexões entre saberes, criar e desenvolver soluções, ser arrojado e operar em grupo. A formação polivalente seria mais funcional aos requerimentos do novo modelo de produção ou padrão de acumulação flexível, do que a formação altamente técnica e especializada propiciada pela dualidade estrutural da educação (que separa educação acadêmica de educação profissional).

*P*or exemplo, quais seriam os sentidos outorgados à categoria trabalho nos Decretos 2.208 de 1997 e 5.154 de 2004? O desafio de superar a dualidade e a fragmentação entre formação acadêmica e formação para o trabalho na educação profissional coloca a ênfase em que tipo de dualidade a ser superada? A educação profissional ou educação para o trabalho nesses decretos foi pensada para responder às demandas do mundo do trabalho, ou às demandas do mercado de trabalho? Como explorar a tensão entre uma formação ampla e sólida, articulada e integrada, com o descompromisso do Estado com o pleno emprego?

A noção de qualificação como competência deslocaria gradualmente a antiga associação entre saber/responsabilidade/carreira/salário, e esvaziaria paralelamente o conteúdo político e sociológico da qualificação profissional. Ramos (2002) considera que dadas as mudanças no padrão de produção, a noção de qualificação tem sido tensionada pela noção de competência. A definição de competência se pauta no plano dos atributos subjetivos do trabalhador, o qual deve ter desenvolvimento das capacidades cognitivas, psicomotoras.

*E*ntretanto, a própria definição de Ramos (2002) considera a qualificação como atributo dos resultados dos indivíduos e não como próprio do processo educacional para o trabalho. Refletindo sobre o aspecto da dimensão experimental da qualificação, essa autora considera que a competência tornou-se uma

ferramenta no processo de trabalho, e pode levar aos currículos escolares as demandas do mercado de trabalho. Ao passo que a qualificação, ao ser determinada pelos títulos e diplomas, não teria permitido essa atualização curricular e teria se fixado em uma relação distanciada entre escola e empresa.

Porém, sobre a vinculação dos conteúdos curriculares à necessidade do mercado, uma alternativa é possível: essa não deve ser tomada como uma realidade imutável. Faz-se urgente a formulação de um programa de qualificação profissional que abarque a totalidade do processo de trabalho como atividade transformadora, elegendo na educação profissional conteúdos que atendam a um fim contra-hegemônico: a capacidade de desvendar a criatividade e ação humana. Esse seria o ponto no qual a proposta das competências na qualificação profissional se diferenciaria fundamentalmente da escola unitária propiciada pelas correntes inovadoras da educação profissional.

É preciso destacar que um sistema de formação do trabalhador baseado no modelo das competências está vinculado profundamente à noção de empregabilidade, que coloca no trabalhador a responsabilidade pela sua trajetória profissional, sem levar em consideração às condições e oportunidades existentes no mercado de trabalho. Adquirir diferentes habilidades é se tornar mais competitivo e com isso ter mais possibilidades tanto de inserir-se no mercado de trabalho, como de manter-se nesse mercado, que está em constante mudança e flexibilidade. A aquisição dessas habilidades seria, ainda que de maneira distorcida, uma forma de proporcionar aos atuais trabalhadores e aos futuros trabalhadores a perspectiva de tentar minimizar as mazelas da exclusão social.

Para DEMO (1999) a configuração do papel da educação profissional deve perpassar a noção de processo educativo. Nessa abordagem, o conhecimento não é visto como vantagem comparativa, isto é: dada a acirrada competitividade no mercado, o uso do saber torna-se uma forma de obter mais ganhos no mercado e não um caminho para se “inovar”. Considera-se, portanto, que o conhecimento deve ser visto como uma habilidade humana, capaz de permitir ao sujeito a sua própria transformação, dando-lhe condições de participação política e autonomia.

Esse autor avança sobre as propostas de educação / qualificação / competências profissionais na sociedade moderna e pondera que esse debate é permeado de mistificações, dentre as quais se destacam ao menos três. A primeira delas consiste em acreditar que a educação profissional gera emprego, fazendo um uso extremado da dimensão desse modelo de educação, quando na verdade o conceito de empregabilidade transfere ao trabalhador individualmente a responsabilidade por não estar empregado, sob o argumento de que se estudasse o trabalhador não ficaria desempregado, mistificando verdadeiramente o fato de que o sistema de produção não insere o trabalhador na mesma medida em que esse se capacita (ou pelo menos tenta), uma vez que se trata de um modelo de produção distanciada da concepção de inserção e integração. A segunda mistificação consiste em acreditar que essa formação torna o trabalhador apenas mais selecionável, pois a educação profissional é estratégia de competitividade, o mercado é restrito e a educação profissional é apenas uma vantagem comparativa para o trabalhador que

a possui. E a terceira mistificação, que se refere ao barateamento da mão-de-obra, visto que toma como base explicativa para isso a existência de trabalhadores cada vez melhor preparados e a inexistência de vagas para todos, acirrando cada vez, mais a existência de um exército industrial de reserva.

Essas mistificações não devem ser imbuídas da dimensão de tirar da educação profissional a sua validade e/ou importância no contexto da sociedade do capital, mas sim de ser uma forma de percebê-la enquanto processo de aprendizagem, capaz de se aproximar mais da concepção de formação para o trabalho, como um direito do trabalhador e não como um simples reforçador da culpabilização do trabalhador pela sua situação de desemprego e exclusão social. Existiria, entretanto, outra convergência mais profunda, outorgada pelo estreito vínculo entre classe social de um lado, e educação ou qualificação profissional de outro. As mencionadas políticas foram concebidas como contraponto aos três principais traços definidores da educação profissional no Brasil: desarticulação entre as ações educativas e a realidade do mercado de trabalho; correlação intrínseca entre pobreza, fracasso escolar e qualificação profissional prematura; aceitação tácita de que aos mais pobres estão destinadas as profissões consideradas menos nobres (ver Sousa e Pereira, 2006).

Ainda que tivessem a proposta de incorporar o conjunto dos trabalhadores (atuais e potenciais)^[17], a exemplo de alguns planos (como o PLANFOR, que pretendia qualificar o conjunto da população economicamente ativa num período de 5 anos - 20% a cada ano) ou propostas da sociedade civil organizada (como a do Fórum de Defesa pela Escola Pública, que visava garantir uma escola básica unificada, pautada no princípio da politécnica propiciando a estreita relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura), na verdade não há políticas públicas que consigam efetivar essa universalidade.

As políticas de educação para o trabalho constituem-se na cabeça dos formuladores, e são conseqüentemente percebidas pelos gestores e pelos usuários diretos, como plataformas para a saída da situação de pobreza e de desemprego, ou para a promoção sócio-econômica almejando uma inserção diferente no mercado de trabalho. Assim, o conceito de trabalho como atividade humana fundamental e, portanto, do trabalho como princípio educacional, encontra sérios limites na própria cultura e percepção dos indivíduos e dos políticos sobre os programas, em tanto que o vínculo entre o trabalho abstrato e a preparação da força de trabalho visando o aumento do valor de troca no mercado de trabalho sustenta tanto a educação quanto a qualificação profissional.

O trabalho não pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital, dos trabalhadores, ou do mercado de trabalho. O trabalho como princípio educativo estaria definido como trabalho humano por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para desenvolver sua própria existência (trabalho como práxis humana fundamental, sentido ontológico do conceito). Muito diferente é o trabalho assalariado, que é a forma específica que assume o trabalho humano geral no contexto do modo de produção capitalista (práxis produtiva, sentido histórico do conceito). Neste caso, a

articulação entre educação e trabalho tomaria o conceito de trabalho não como princípio mas como contexto (ver RAMOS in FRIGOTTO & CIAVATTA, 2004).

“O trabalho deve ser compreendido não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido da politecnia ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura; em que o trabalho seja o primeiro fundamento da educação como prática social, princípio que organize a base unitária do ensino médio. A ciência deve apresentar conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas. À cultura cabe a síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2004, p. 21).

Acreditamos ser absolutamente necessário tecer relações entre educação profissional / política educacional / universalizar e redistribuir bens simbólicos através do sistema educacional / MEC de um lado, e qualificação profissional / política de trabalho / universalizar e redistribuir bens materiais através do mercado de trabalho / MTE do outro. A falta de reflexão sobre os contrapontos e relações entre esses dois conjuntos de categorias leva a alguns autores a afirmar a dualidade na formação dos futuros dirigentes (trabalhadores intelectuais, colarinhos brancos) e dos dirigidos (trabalhadores manuais, colarinhos azuis). Essa afirmação não contempla as recentes mudanças no mundo e no mercado de trabalho, advindas da transformação do modelo de produção taylorista-fordista para o modelo de produção toyotista ou de acumulação flexível, ainda que ambos dentro do mesmo modo de produção (capitalista, com produção coletiva e apropriação individual, com separação da força de trabalho dos meios de produção). Assim, podemos pensar numa certa funcionalidade da educação para o trabalho unificada e polivalente, com o atual modelo de acumulação flexível que se pretende generalizar.

No contexto do modo de produção capitalista, resulta mais fácil elaborar e implementar políticas públicas de educação para o trabalho desde perspectivas assistencialistas/compensatórias (qualificação profissional para os pobres, para os grupos vulneráveis historicamente discriminados no mercado de trabalho, ou para os novos desempregados pelos avanços tecnológicos), ou técnico-instrumentais (educação profissional para a adaptação das classes médias aos requerimentos do mercado), do que pensar e executar uma educação para o trabalho visando à formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos, para além desta polivalência.

Bibliografia utilizada

- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Perdizes/São Paulo, Boitempo Editorial, 2005, Sétima Reimpressão.
- ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, C. J. (Org.). Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 13 - 41.
- ASSIS, José C. de, Trabalho como direito. Fundamentos para uma política de promoção do pleno emprego no Brasil. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.
- AZEREDO, Beatriz. Políticas Públicas de Emprego – A experiência brasileira. São Paulo: ABET, 1998.
- BELLONI, Isaura, MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA Luzia C. de, Metodologia de avaliação em políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Decreto Lei nº. 5.452 - de 1º de Maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del5452.htm>> . Rio de Janeiro, 1943.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em: maio 2007.
- CATTANI, Antônio David. Trabalho e Tecnologia. Dicionário Crítico. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, quarta edição revista e ampliada.
- CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. “A política de Educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido”. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.
- CUNHA, Luiz. O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo. São Paulo: FLACSO/UNESP, 2000.
- CUNHA, Luiz A. “Os ministérios da Educação e do trabalho na educação profissional”, in: YANNOULAS, Silvia C. (org.). Atuais Tendências da Educação Profissional. Brasília: FLACSO/ Paralelo 15, 2001, p. 111-189.
- CUNHA, Luiz A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. Disponível em: <www.flacso.org.br> , 2002. Acesso em: 19/05/2008.
- DEMO, Pedro. “Educação Profissional: mito e realidade”, in: Revista Ser Social N. 5 – Trabalho e Cidadania. Brasília: Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Julho-Dezembro de 1999, p. 123-157.
- FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília (eds.). Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, & CIAVATTA, Maria (orgs.). Ensino Médio - Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004.
- GIDDENS, Anthony, Sociologia. Madrid: Alianza Editorial, 1994, segunda edición revisada y ampliada.
- HIRATA, Helena, Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo, Editorial Boitempo, 2002, Primeira Edição.
- IPEA, Políticas Sociais – acompanhamento e análise (1995-2005). Rio de Janeiro: Edição Especial nº. 13, 2007.
- KUENZER, Acacia Z. “Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente”. Educação e Sociedade. no 100, vol.28, out. 2007, p.1153-1178.
- MANFREDI, Silvia M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

- OFFE, Claus & HINRICHS, Karl, “2 - Economia Social do mercado de trabalho: diferencial primário e secundário de poder”, in: OFFE, Claus, Trabalho e Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do Trabalho”. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p. 43 - 81.
- OLIVEIRA, R. “A divisão de tarefas na Educação Brasileira”. Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 112, mar. 2001, p. 185-203.
- PRONKO, Marcela. “As políticas de formação profissional impulsionadas pelos organismos internacionais no Mercosul”. In: YANNOULAS, Silva C. (Org.). Atuais tendências na Educação Profissional. Brasília: FLASCO/Paralelo 15, 2001, p. 53-87.
- PRONKO, Marcela. Recomendación 195 de OIT: cuestiones históricas e actuales. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2005.
- RAMOS, Carlos Alberto. Notas sobre políticas de emprego. Brasília: IPEA, 1997. 37 p.
- RAMOS, Marise N. “A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais”. Educação e sociedade. no 80, vol.23, set. 2002, p.401-422.
- SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 5ª ed. 2004.
- SOUZA, Salviana M. P. S. e PEREIRA, Maria E. F. D. “A apropriação da noção de competência nas políticas de educação profissional desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990”, in: SILVA, Maria O. da S. & YAZBEK, Maria C. (orgs.), Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2006, p. 73-89.
- TAFNER, Paulo (ed.), Brasil. O estado de uma nação – mercado de trabalho, emprego e informalidade. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.
- VIEIRA, Sofia L. & FARIAS, Isabel M. S. Política Educacional no Brasil - introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- YANNOULAS, Silvia C. (Org.). Atuais tendências na Educação Profissional. Brasília: FLASCO/Paralelo 15, 2001.
- YANNOULAS, Silvia C. A convidada de pedra – Mulheres e Políticas Públicas de Trabalho e Renda. Brasília: FLACSO/Abaré, 2004.

Notas

[1]. O Projeto “Educação para o Trabalho” integra as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo Grupo TEDis - Trabalho, Educação e Discriminação (cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq), sob liderança da Profa. Dra. Silvia Yannoulas e com sede no Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (Ver www.unb.br/ih/dss/tedis). O Projeto contou com a colaboração de seis Assistentes de Pesquisa: Aline Matos (voluntária do PIC-UnB, locus CORDE), Aline Vieira (bolsista de permanência da DDS/UnB, locus MTE), Andressa Lourenço (voluntária do PIC-UnB, locus SEPPIR), Daniella Furtado (bolsista do PIC-UnB, locus MEC), Kelma Soares (bolsista de estágio técnico da UnB, locus UNESCO e OIT), e Tássia Barbosa (bolsista do PIC-UnB, locus SPM).

[2]. O Projeto “Educação para o Trabalho” contou com o apoio da: Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais / Sede Acadêmica Brasil – FLACSO/Brasil: através da aquisição de material de consumo e livros (2007); do Decanato de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Brasília – DPP/UnB: através da aquisição de *notebook* (Edital de Boas Vindas 2006), e do outorgamento de bolsas de iniciação científica (PIC 2007/2008); da FINATEC: através de subsídio de apoio à pesquisa (Edital 2/2007) destinado à compra de impressora e livros; e do Decanato de Desenvolvimento Social da Universidade de Brasília – DSS/UnB: por meio de outorgamento de bolsas de permanência (2007/2008).

[3]. Os resultados dessas pesquisas anteriores podem ser consultados em três publicações coordenadas por YANNOULAS (2001 e 2004) e incluídas na Coleção Políticas Públicas de

Trabalho – Coleção PPTR. Ver www.flacso.org.br, Biblioteca, na área Coleção PPTR, “Atuais Tendências na Educação Profissional” (Yannoulas, 2001), especialmente as contribuições de Luiz A. Cunha e Marcela Pronko, na mesma Coleção PPTR a “A Convidada de Pedra”, coordenado por Silvia Yannoulas (2004); e também na área Pesquisa da Biblioteca, o artigo “O ensino industrial-manufatureiro no Brasil”, de Luiz A. Cunha (2002).

[4]. **A** CORDE foi criada no ano de 1989 com a lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a CORDE. A SPM foi criada no ano de 2002, sendo definida como Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher e só em 2003 é que se chamaria Secretaria Especial de Política para as Mulheres. Por fim, a SEPPIR foi criada no dia 21 de março de 2003 (dia em que se celebra o dia Internacional pela eliminação da discriminação racial).

[5]. **O** MEC foi criado no ano de 1930, teve suas origens no Decreto nº. 19.402 de 14 de novembro de 1930, sendo até então, a Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Já o MTE foi criado no ano de 1930 por meio do Decreto nº. 19.433, de 26 de novembro, quando foi denominado de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

[6]. **A** OIT foi criada no contexto da primeira guerra mundial no ano de 1919. Pela especialidade deste estudo, se faz necessário mencionar também o Centro Interamericano de Investigação e Documentação da Formação Profissional (Cintefor) é oriundo da sétima Conferência dos Estados da América Membros da OIT, que aconteceu no ano de 1961 em Buenos Aires. A perspectiva de criação do Cintefor foi a de ser um espaço de troca de experiências entre os países da região, por meio de documentação e divulgação de pesquisas. A sua sede está localizada em Montevidéu, Uruguai. A UNESCO data do ano de 1945 e seus objetivos básicos estão pautados em uma cultura de paz e no desenvolvimento sustentável. Como parte do desenvolvimento dos objetivos da Unesco sobre o Ensino Técnico e profissional, criou-se o Centro Internacional para Educação e Formação Técnica e Profissional (Unevoc), que tem a proposta de fortalecer a pesquisa e o desenvolvimento no âmbito do ensino profissional.

[7]. **A** estratégia adotada pelo Projeto “Educação para o Trabalho” privilegia os organismos internacionais especializados em produzir conhecimento técnico especializado e em propiciar acordos de cooperação técnica nas áreas de trabalho e de educação, e inseridos no contexto das Nações Unidas: OIT e UNESCO. Considerou-se neste estudo as expressões nacionais desses organismos (escritórios Brasil em Brasília). O perfil de atuação do BID e do Banco Mundial, considerados originalmente pela autora PRONKO (2001:55), obedece a critérios diferentes - são organismos orientados ao financiamento de investimentos públicos. Apesar de exercerem importante papel viabilizando economicamente as políticas, não haveria nos escritórios locais desses organismos um desenvolvimento significativo da produção de conhecimento sobre políticas de educação ou qualificação profissional. Por essa razão, uma vez realizada pesquisa exploratória e constatada a falta de produção de conhecimento técnico local sobre educação profissional, os casos Banco Mundial e BID foram excluídos do nosso projeto de pesquisa. Entretanto, esclarecemos ao leitor que existem vários trabalhos publicados que analisam a relação entre esses organismos e o MEC, destacando sua influência quanto à determinação das orientações mais gerais quanto às políticas de educação profissional por esse ministério (ver, por exemplo, CUNHA, 2000; PRONKO, 2001; OLIVEIRA, 2001).

[8]. **F**oram realizadas 05 entrevistas semi-estruturadas com fontes-chave dos referidos locais de procura da pesquisa (Ministério de Educação, Ministério de Trabalho e Emprego, UNESCO/Brasil, e OIT/Brasil), no período compreendido entre os meses de maio a outubro de 2007, em Brasília.

[9]. **S**obre o conceito de educação e formação profissional, ver: CATTANI (2002) e FIDALGO & MACHADO (2000). Sobre a história da Educação Profissional, ver CUNHA (2000) e MANFREDI (2002).

[10]. **A** educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

[11]. **O** PNE foi aprovado pela Lei 10.172 de 09 de Janeiro de 2001 e tem validade de 10 anos (BRASIL, 2001).

[12]. O momento em que ocorre a revogação do decreto 2.208/97 pelo decreto 5.154/04 é um cenário eminentemente marcado pela contradição e pelo conflito de interesses. Isso evidencia, dentre outras questões, a forma como a estrutura da formação profissional no Brasil é marcada tanto pela categoria da dualidade estrutural, como por um padrão que se afasta de um ensino profissional universal e de qualidade (CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M., 2005).

[13]. **N**o Brasil, seria possível identificar a estruturação de um sistema num progressivo movimento que se inicia com a Constituição de 1934 (que dedica um capítulo à educação e à cultura). Antes disso, existiram um conjunto de propostas ou medidas denominadas Reformas (Reforma Benjamin Constant de 1890, Reforma Epiácio Pessoa 1901, Reforma Rivadávia Corrêa de 1911, Reforma Carlos Maximiliano de 1915, e Reforma João Luis Alves de 1925), que não constituem um conjunto orgânico de medidas, mas decretos que visavam reformar aspectos específicos da organização do ensino. (Ver VIEIRA & FARIAS, 2007).

[14]. **O** início da construção de um sistema público de emprego no Brasil foi marcado pela Lei 7.998 de janeiro de 1990, que cria conjuntamente com a Constituição Federal de 1988 as bases materiais para a estruturação de um sistema articulando políticas antes desconexas (como a intermediação de mão-de-obra e o seguro-desemprego) e inaugurando novas políticas (como a qualificação profissional e a geração de emprego e renda). Sobre a emergência dos sistemas de emprego na Europa e no Brasil, ver Azeredo (1998).

[15]. **O** tema Desenvolvimento de Recursos Humanos, no âmbito da OIT, foi tratado durante a 91ª Conferência Internacional do Trabalho em julho de 2003 (PRONKO, 2005).

[16]. **O**s outros dois níveis previstos na LDB é o técnico, destinado aos alunos egressos do curso médio, e o tecnológico, para os egressos do curso superior.

[17]. **E**stamos considerando trabalhadores ao conjunto da classe-que-vive-do-trabalho, segundo conceituação realizada por Antunes: “A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (...). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado.” (ANTUNES, 2005:102).