



---

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OPÇÕES METODOLÓGICAS DE PESQUISA: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Maria Rita Aprile\*  
Rosa Elisa Mirra Barone\*\*

## Abstract

*Based on more comprehensive discussions on issues concerning the relation between education and labor – the space where vocational training is inserted – this article systematizes some aspects of the methodological pathways employed in vocational training research in Brazil. It highlights the importance of this research in relation to ongoing changes in the productive scenario and in society at large.*

**Keywords:** Vocational Training; Education; Labor; Research.

## 1. INTRODUÇÃO

Até pouco tempo, a produção bibliográfica brasileira sobre a educação profissional caracterizava um espaço ainda pouco explorado entre os pesquisadores. Comparada a outros temas, a educação profissional – cujo conteúdo se insere no universo mais amplo da relação educação e trabalho – era mais conhecida pela “omissão do que pelo conhecimento produzido a seu respeito” (CUNHA, 1994)<sup>1</sup>.

O reconhecimento de que a relação entre a educação e o trabalho constitui o cenário em que se coloca em pauta a educação profissional, faz dele o pano de fundo para a discussão e investigação da temática. Nesse sentido, este artigo apresenta, de início, um breve panorama da produção acadêmica e dos marcos históricos que vêm caracterizando os trabalhos sobre o binômio educação e trabalho no país, destacando, na seqüência, alguns aspectos relevantes sobre o conteúdo da educação profissional. Por fim, discute as tendências que vêm caracterizando as opções metodológicas de pesquisas sobre a educação profissional no Brasil, ressaltando os pressupostos e os valores em que se fundamentam e que, por sua vez, se traduzem na “leitura” que cada pesquisador tem do objeto investigado.

## Educação e trabalho: pano de fundo para investigação da educação profissional

Nos últimos anos da década de 1930 até meados dos anos de 1940, quando são promulgadas as Leis Orgânicas do ensino técnico-profissional, a discussão das questões sobre a relação educação e trabalho esteve quase restrita ao poder público, aos políticos e empresários mobilizados pela necessidade de qualificar profissionais para atender às exigências da expansão do processo de industrialização e de substituição das importações e pela idéia ainda emergente de que a educação era fator de desenvolvimento. Na década seguinte, o debate é retomado com certo vigor quando surgem as primeiras iniciativas do Ministério da Educação no sentido de tornar

---

\* Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora e pesquisadora da Universidade Bandeirante de São Paulo – Uniban/SP. E-mail: ritaaprile@hotmail.com.

\*\* Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora do Mestrado em Educação – Unimonte – Santos/SP. E-mail: rebarone@uol.com.br.

os cursos profissionais equivalentes aos cursos regulares<sup>2</sup>, facultando aos concluintes do ensino profissional o ingresso no ensino secundário.

Entre o final da década de 1960 e meados dos anos de 1970, o debate sobre a relação educação e trabalho cresce e ganha espaço entre os autores empenhados em equacionar questões referentes ao tripé educação, sociedade e desenvolvimento à luz da teoria do capital humano. No Brasil, a difusão da teoria, que considera a educação mola propulsora do desenvolvimento socioeconômico<sup>3</sup>, ocorre principalmente a partir do trabalho de Schultz<sup>4</sup>, que permeou, entre outros, os estudos de Langoni e Castro<sup>5</sup>. Ainda, no final dos anos de 1960, emergem as primeiras críticas à teoria, que se intensificam na década seguinte, quando se destacam os estudos de Pereira e Rossi<sup>6</sup>.

Ofoco sobre questões relacionadas ao trabalho como princípio educativo, à pedagogia do trabalho e às proposições de educação politécnica consolida o debate, no início dos anos de 1980. Uma produção significativa de estudos e pesquisas, que se opõe à perspectiva anterior, dá margem à construção e ampliação de referenciais teóricos sobre a relação educação e trabalho, permitindo um aprofundamento das reflexões sobre o papel da empresa e da escola na educação do trabalhador e, desse modo, contribuindo para o avanço dos debates sobre as políticas e a institucionalidade da educação profissional<sup>7</sup>. Nessa época, o tema

também passa a incorporar a pauta das discussões sobre o processo de redemocratização, em curso, na sociedade brasileira<sup>8</sup>.

Uma revisão crítica feita por Bonomino, Mata e Dauster<sup>9</sup> (1993) sobre a literatura produzida nos anos de 1980 identifica duas vertentes de discussão da temática. Em uma delas, autores como Hirata e Enguita<sup>10</sup> destacam o papel da educação formal na preparação do trabalhador, sob a ótica do capital. Em outra, o foco recai sobre o processo pedagógico das relações de trabalho, destacando-se os estudos de Frigotto e Kuenzer<sup>11</sup>.

Ainda, nessa década, Salm<sup>12</sup> discute a contradição entre o crescimento de matrículas no sistema educacional brasileiro e a diminuição dos postos de trabalho. Admite o autor que as formas capitalistas de adequação da mão-de-obra ao processo de trabalho concorrem para o empobrecimento de diferentes cargos e funções, configurando uma pedagogia de natureza capitalista. A tese de Salm<sup>13</sup> expressa-se na idéia de que nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela para preparar o trabalhador. Seu estudo concorreu para consolidar, no período, o debate sobre o tema trabalho e educação.

Em fins dos anos de 1980, os avanços científico e tecnológico e as inovações organizacionais integram os estudos e pesquisas sobre os impactos do novo momento produtivo sobre a educação escolar e a formação dos trabalhadores.

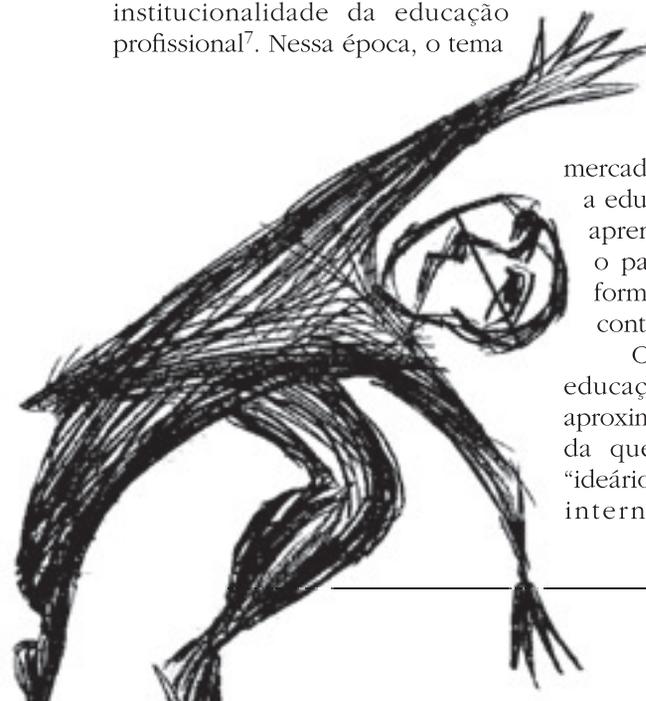
Dentre as temáticas investigadas, registram-se as características e dinâmicas dos setores de serviços e do mercado informal, a articulação entre a educação formal e não formal, a aprendizagem no trabalho e, ainda, o papel da educação geral e da formação profissional para o novo contexto produtivo.

Os debates sobre trabalho e educação<sup>14</sup>, na década seguinte, aproximam-se direta ou indiretamente da questão das qualificações. O “ideário” difundido por organismos internacionais, como Banco

Mundial/Bird, FMI, BID, e por diferentes ramificações da ONU, como Cepal, Unesco/Orealc e OIT<sup>15</sup> e as experiências internacionais consideradas bem sucedidas são tomados por referência, entre elas, a colaboração da iniciativa privada para solução de problemas do sistema educacional e inserção do país no contexto econômico internacional (MELLO, SILVA; RIBEIRO; FLEURY, MATOS; CASTRO)<sup>16</sup>. Em particular, o estudo de Mello<sup>17</sup> destaca algumas estratégias que contribuem para essa inserção, entre elas, o estabelecimento de padrões básicos de qualidade de ensino e manejo de sistemas de avaliação de resultados e de financiamento, a gestão aberta para diferentes parcerias, a flexibilidade para adotar soluções alternativas e a capacidade de articular diferentes parceiros em torno de prioridades estabelecidas.

Merecem também registro os estudos de Castro<sup>18</sup>, centrados no elo entre educação e desenvolvimento, que enfatizam os vínculos entre as novastecnologias do sistema produtivo e a solicitação de recursos humanos mais qualificados. Registra-se, ainda, os trabalhos produzidos por institutos de estudos ligados à iniciativa privada. Entre esses estudos, o produzido pelo Instituto Herbert Levy<sup>19</sup>, cuja discussão foi impulsionada pelo Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), gestado no Governo Collor. Segundo o Programa, para elevar a produtividade e qualidade do setor produtivo, há que se investir em um “insumo” fundamental, o “saber”.

Alguns autores, entre eles, T. da Silva, Enguita, Gentili, Zibas, Frigotto e Ferretti<sup>20</sup> contrapõem-se à perspectiva difundida pela tendência anterior, freqüentemente identificada por sua linearidade e pragmatismo e, até mesmo, por um suposto comportamento mimético, expresso na propensão de lançar mão de experiências exitosas, que endossam de modo acrítico as proposições de organizações internacionais. Para esses autores, a defesa dessas



proposições estaria privilegiando a qualidade em detrimento da igualdade e da democracia e reduzindo os debates sobre educação e trabalho à questão dos novos requerimentos do segmento empresarial.

Nessa direção, Frigotto (1995)<sup>21</sup> considera as novas demandas difundidas por diferentes organismos internacionais uma redefinição da teoria do capital humano, que objetiva adequar a educação aos interesses do capitalismo. Chama-nos à atenção para o fato que, contraditoriamente, essas demandas estariam acenando para as possibilidades de emancipação do homem por meio da educação. O autor questiona ainda as teses sobre o fim da sociedade do trabalho e a perda da centralidade do trabalho enquanto categoria de análise das relações sociais. O estudo procura responder em que medida as novas demandas sobre a escola preservam, ampliam ou diminuem o espaço de contradição entre a educação e a chamada terceira revolução industrial<sup>22</sup>.

Ferretti (1993)<sup>23</sup> debate questões centrais sobre a temática: de que modo e sob que forma a educação pode contribuir para o desenvolvimento de requisitos demandados pelo atual contexto produtivo? Qual o “perfil”, orientação e objetivos desta educação? Que capacitação e/ou formação será demandada dos educadores para dar conta dos novos requerimentos? Na base desses questionamentos, o autor nos alerta sobre os riscos de se estabelecer “dedutivamente” relações entre a educação básica e os novos requisitos produtivos, afirmando a imprescindibilidade da educação geral para a constituição do novo trabalhador.

Outros estudos criticam a incorporação mimética das propostas de organismos internacionais e, ao mesmo tempo, orientam-se por mudanças e requerimentos insistentemente colocados pelo cenário produtivo contemporâneo. Alguns desses estudos chegam a ser propositivos, entre eles, os de autoria de Paiva (1992, 1993, 1994)<sup>24</sup> e de Salm e Fogaça (1992a, 1992b, 1994)<sup>25</sup>.

## ... nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela para preparar o trabalhador.

Segundo Paiva (1994)<sup>26</sup>, há uma tendência mundial de valorização do nível básico da educação, considerado essencial para o acesso a outros patamares educacionais e para a aquisição de novas qualificações. Uma elevação da qualificação média da força de trabalho e da população é impulsionada, em parte, por demandas da produção e do consumo e mudanças identificadas no cotidiano e, ainda, por conquistas sociais e culturais relacionadas às novas tecnologias. Para a autora, as demandas do novo contexto poderão ser mais democráticas, por estar convergindo para uma ampliação da educação geral do conjunto da sociedade. Além disso, a qualificação mais elevada associada às novas demandas, leva a organização empresarial a assumir reivindicações tradicionalmente presentes na pauta do movimento dos trabalhadores.

Fogaça e Salm (1992a; 1992b, 1994)<sup>27</sup> tomam como aporte o aumento da procura de técnicos e trabalhadores mais qualificados para as diferentes etapas da produção, aspecto que incide diretamente sobre a qualificação profissional e obriga a um reexame do sistema educativo brasileiro. Os autores<sup>28</sup> sublinham a necessidade de revisão dos princípios norteadores dos cursos de nível médio e superior, propondo o desenvolvimento de uma “educação tecnológica”, que associe ciência, tecnologia e criatividade, fundada em uma sólida formação básica e em disciplinas técnico-científicas. A “educação tecnológica” deve atender às novas necessidades dos

indivíduos e da sociedade, de modo a não configurar uma educação geral “bacharelesca”, distanciada da “esfera produtiva e voltada para uma dimensão mais abstrata” ou uma formação restrita, dirigida exclusivamente ao exercício de uma ocupação<sup>29</sup>. Os autores sublinham ainda a urgência de complementação escolar para os segmentos da população sem condições de absorção pela modernização.

Há que se destacar que, no conjunto, os diferentes estudos sobre a inclusão social reconhecem a problemática que envolve a população adulta pouco ou não escolarizada, pertencente ao grande segmento dos excluídos do mercado de trabalho. Embora medidas venham sendo tomadas desde meados dos anos de 1990, em especial, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, no sentido de financiar e acompanhar projetos de educação profissional – de iniciativa de várias instituições do país – em consonância com políticas públicas para emprego, salários e geração de rendas, os resultados ainda não apontam para uma redução substantiva da massa de trabalhadores excluídos.

Assim, de meados dos anos de 1990 até os dias atuais, a discussão da relação educação e trabalho vem se acentuando e sendo tensionada por dois focos de análise. Em um deles, as questões se remetem para os desafios postos pelo paradigma da empresa integrada e flexível que demanda uma elevação do patamar de qualificação geral do trabalhador e da chamada formação profissional competente, apoiada em uma sólida educação básica e na ampliação de conhecimentos científicos e tecnológicos, que deveriam propiciar a incorporação de novos requisitos profissionais. Em outro – considerando que o novo contexto produtivo não atinge a todos os trabalhadores, especialmente os dos setores que empregam métodos tradicionais de trabalho –, alguns autores vêm debatendo o papel da educação básica na constituição histórica do indivíduo

e no fortalecimento da cidadania. Em decorrência, a discussão se volta para questões fundamentais, entre elas, em que medida as transformações produtivas em curso estão presentes no universo escolar? Como elas estão sendo tratadas conceitual, crítica e operacionalmente? Como a qualificação profissional vem sendo entendida no âmbito da educação básica e do ensino superior? Que papel cabe à educação escolar em relação às atuais exigências do mundo produtivo e à formação do trabalhador? E, ainda, como vêm sendo enfrentadas as tensões históricas entre educação básica e profissional, no âmbito dos ensinamentos médio e técnico?<sup>30</sup>

Assim, no decorrer da história, as discussões centradas no binômio educação e trabalho passam a integrar a pauta de questões mais amplas que envolvem toda a sociedade, entre elas, a articulação entre a educação básica e a qualificação profissional, o alcance e a limitação de novas competências e habilidades para o trabalho, a inserção e manutenção do país na economia global, a *empregabilidade*<sup>31</sup>. Mais recentemente, questões como *desemprego estrutural*, *precarização* do trabalho e a chamada crise do capitalismo real<sup>32</sup> exigem a discussão da temática – educação e trabalho – no âmbito das políticas públicas direcionadas à educação profissional e à inclusão social, ao emprego, geração de renda e relações de trabalho<sup>33</sup>, mobilizando diversos atores sociais e ocupando diferentes espaços de debate.

*... o saber  
fazer, por si só,  
não se constitui  
mais uma  
garantia de  
aquisição e de  
permanência no  
emprego.*



## O conteúdo da educação profissional

Na educação brasileira, é relativamente recente o emprego da expressão educação profissional em substituição às expressões *ensino profissionalizante*, *ensino profissional* e *formação profissional* para nomear o conjunto das ações educativas formais dedicadas à formação, qualificação e habilitação para o mundo do trabalho. Conforme estabelecem a Lei Nº 9394/96 (LDB)<sup>34</sup> e o Decreto 2.208/97<sup>35</sup>, corresponde a uma modalidade de ensino paralela e diferenciada em relação ao ensino regular cujo objetivo primordial é o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Independente do uso da expressão educação profissional ou ensino profissional para nomear as ações direcionadas ao mundo produtivo, tais denominações não surgem do acaso. Trata-se, na verdade, de expressões historicamente construídas, cujo conteúdo não se traduz em termos absolutos e definitivos, mas, sobretudo, na incorporação de dinâmicas socioeconômicas, políticas e culturais que se apresentam diversificadas e mutáveis, ao longo de cada momento histórico. Nesse sentido, já dizia Gramsci que a linguagem constitui-se em “*um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias*” (GRAMSCI, 1995)<sup>36</sup>.

Em se tratando da educação profissional, o conteúdo que lhe dá consistência está impregnado de conotações valorativas que traduzem, sobretudo, uma visão de educação e de trabalho assumidas e disseminadas por determinados grupos da sociedade que partilham de interesses semelhantes em relação às questões de mercado e tecnologia; gestão e política de pessoal; qualidade de produtos e de serviços; produtividade e competitividade, entre outras. No entanto, seria ingênuo supor que o predomínio de posicionamentos comuns faça

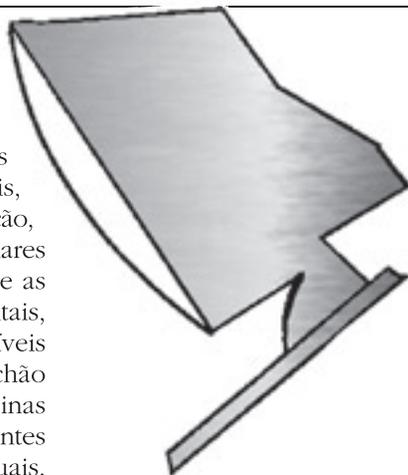
da configuração da educação profissional um bloco monolítico e, portanto, indiferenciado. Ainda que de forma não explícita, o conteúdo da educação profissional se apresenta com diferentes matizes, posto que também incorpora vozes silenciadas de boa parcela da população em busca de qualificação, habilitação ou aperfeiçoamento profissional, como condição necessária para a sua inserção no mundo do trabalho e acesso aos bens materiais e culturais. Trata-se, portanto, de necessidades e aspirações que caminham em sentido contrário aos interesses e expectativas dos grupos considerados hegemônicos.

Um dos primeiros autores a se utilizar da expressão *educação profissional* foi o professor Fernando de Azevedo, em sua obra *Novos Caminhos e Novos Fins*, publicada no início dos anos de 1930. O autor referia-se especificamente ao chamado ensino técnico profissional, deixando de incluir outras iniciativas referentes a essa modalidade de ensino, inclusive as escolas profissionais dedicadas “*ao comércio, a indústria e às artes*”<sup>37</sup>. Na década de quarenta do século passado, as Leis Orgânicas do Ensino Profissional, decretadas pelo governo do Estado Novo, após várias ingerências junto ao empresariado (CUNHA, 1994)<sup>38</sup>, consagram as expressões *ensino profissional* e *ensino profissionalizante*, em suas vertentes industrial e comercial. Entre outras finalidades, a legislação visava à implantação de um sistema de ensino profissional, custeado pelas empresas para atender as demandas nacionais de mão-de-obra especializada, requeridas pela substituição das importações e expansão das áreas de comércio e serviços.

Com esse propósito, era consolidada a diferenciação existente, desde o período colonial, entre o ensino regular acadêmico, destinado às camadas socialmente privilegiadas, e o ensino profissional, destinado à formação dos trabalhadores. Oficialmente, estava estabelecida a discriminação social por meio

da escola e legitimada a divisão entre capital e trabalho traduzida, no modelo taylorista-fordista, pela separação entre as funções denominadas intelectuais, desempenhadas por cargos de direção, gestão e outros que exigem patamares mais elevados de escolaridade, e as funções denominadas instrumentais, que se desdobram em vários níveis de execução, desde o chamado “chão de fábrica” ao domínio de máquinas e equipamentos com graus crescentes de complexidade e, nos dias atuais, o domínio de tecnologias mais sofisticadas, cuja responsabilidade cabe aos trabalhadores considerados instrumentais ou operacionais.

Ao longo da história, algumas iniciativas são empreendidas no sentido de eliminar a separação existente entre os dois sistemas paralelos de ensino. Em 1961, a Lei nº 4.024<sup>39</sup> estabelece a plena equivalência entre cursos profissionalizantes e cursos propedêuticos em relação à continuidade dos estudos, reconhecendo, no âmbito do discurso oficial, a legitimidade de outros saberes, que não fossem somente os de cunho acadêmico. Dez anos mais tarde, a Lei nº 5.692/71<sup>40</sup> configura o intento do Governo de estabelecer a profissionalização compulsória no plano do ensino médio. Concebida no clima do chamado *milagre econômico*, que apregoava um crescimento acentuado da economia e, em decorrência, uma significativa demanda por trabalhadores qualificados, especialmente os de nível técnico, a legislação tentava eliminar a dualidade entre os dois sistemas de ensino. Contudo, as dificuldades decorrentes da própria indefinição do papel do ensino regular em relação ao mundo do trabalho e a constatação de que a euforia do milagre não havia se concretizado levam ao descarte a proposta de universalização da profissionalização mediante a Lei Nº 7.044/82<sup>41</sup>, que introduz a expressão *preparação para o trabalho*, substituindo a generalização anteriormente proposta.



A terminologia educação profissional é contemplada pela primeira vez na atual LDB, ao integrar um capítulo específico do Título V “Níveis e Modalidades de Educação e Ensino”, em que é considerada uma modalidade de ensino, tal qual a educação de jovens e adultos e a educação especial.

No ano seguinte, após a aprovação da LDB, o Decreto 2.208<sup>42</sup>, publicado em abril de 1997, regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB, ratificando o vínculo estreito existente entre a educação profissional e a vida produtiva, ao propor, entre seus objetivos, a capacitação de jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas mediante a aquisição de conhecimentos e habilidades gerais e específicas; formação de profissionais para o exercício de atividades específicas no trabalho; especialização, aperfeiçoamento e atualização do trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; qualificação, reprofissionalização e atualização de jovens e adultos trabalhadores<sup>43</sup>, com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Embora se verifique no discurso oficial uma tentativa de rompimento da dicotomia entre a educação geral e a educação para o trabalho, na prática, o que se verifica é a consolidação dessa dualidade. O Decreto não reconhece o papel fundamental da educação geral para a formação dos trabalhadores e reforça a proposição da LDB quanto à

finalidade da educação profissional.

Um dos aspectos do texto legal que também concorre para essa legitimação refere-se à própria estruturação da educação profissional, que passa a compreender oficialmente três níveis: básico, técnico e tecnológico. No caso específico do nível básico, cuja finalidade é a qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia, o que se verifica é o estabelecimento da prioridade da formação para o trabalho em detrimento da educação geral, quando se sabe que – no contexto contemporâneo do mundo do trabalho – essa formação depende diretamente de uma sólida formação geral, especialmente quando se leva em conta as atuais exigências do mercado de trabalho, em que o *saber fazer*, por si só, não se constitui mais uma garantia de aquisição e de permanência no emprego. Haja vista que, nos tempos atuais, o ensino médio completo passa a ser o mínimo exigido pelas empresas nos processos de recrutamento e seleção de pessoal para a maioria das ocupações, o que seguramente deixa de fora parte significativa de trabalhadores que não tiveram oportunidade de acesso ao ensino médio. Vale lembrar que muitos deles não concluíram nem mesmo o nível fundamental, conforme indicam os dados do último censo nacional (IBGE, 2000)<sup>44</sup>, isto é, de uma população aproximada de 169,8 milhões, cerca de 14% (22,2 milhões) são analfabetos e 57,4% (97,46 milhões), com idade superior a 15 anos, têm menos de oito anos de escolaridade.

Quando se considera a População Economicamente Ativa – PEA<sup>45</sup> – do país, estimada em 79.315.287 pessoas, segundo o Dieese<sup>46</sup>, os dados sobre escolaridade, sistematizados a partir da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar – Pnad/IBGE, de 1999, são preocupantes. Segundo estes dados, 13,4% da PEA são considerados sem instrução ou têm menos de um ano de instrução. Outros 18,4% têm entre um e três anos de instrução; 34,3% têm

entre quatro e sete anos de instrução. Dentre aqueles que têm entre oito e dez anos de escolaridade estão 14,8% da PEA e, na ponta superior, com mais de 11 anos de instrução estão 19,1% da PEA brasileira.

Ao contrário da educação profissional de nível básico, o nível técnico, cuja finalidade é proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do nível médio, é considerado educação profissional formal, estando, portanto, sujeito à regulamentação, conforme estabelecem a atual LDB e o Decreto nº 2.208/97. As entidades responsáveis pela oferta desse nível de ensino distribuem-se na esfera pública federal, estadual e municipal e, na esfera privada, integrando instituições do sistema S<sup>47</sup>, dentre outras. Cada uma das esferas tem características distintas, antecedentes históricos próprios, além de incorporarem diferentes interesses e expectativas e estarem sujeitas às pressões de grupos participantes de sua ideação e construção (MANFREDI, 2002)<sup>48</sup>. Conforme o censo de educação profissional realizado em 1999 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)<sup>49</sup> do MEC, em parceria com o MTE e com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), envolvendo instituições do sistema público federal, estadual e municipal e do sistema S, a maior concentração de matrículas está na rede pública quando se considera o somatório dos sistemas federal, estadual e municipal, mas a posição do sistema particular prevalece quando cada segmento é considerado individualmente. Assim, de 716.662 matrículas, 43,6% (312,720) estavam sob a responsabilidade de instituições privadas e as demais matrículas (56,4%), distribuíam-se pela rede pública: federal, com 11,8% (101.001); estadual com 28,9% (265.770) e municipal com 5,3% (37.150).

A legislação estabelece que a educação geral deve acontecer estritamente no âmbito do sistema regular, enfatizando que o diploma

...  
“a educação  
profissional é  
complementar  
a educação  
básica e  
não sua  
concorrente”

---

de técnico a ser conferido para os concluintes dos cursos técnicos de educação profissional, somente será fornecido para aqueles que apresentarem o documento de conclusão do ensino de nível médio, consolidando, mais uma vez, a dicotomia entre os dois sistemas de ensino. Embora as articulações entre os objetivos, referenciais e métodos de ambos os sistemas não se constituam em uma tarefa simples, posto que o foco do sistema regular deve estar voltado para a formação do cidadão, que inclui a preparação geral e não específica para o trabalho, enquanto que o foco da educação profissional se dirija para a formação própria ou especializada para o mundo produtivo, vale lembrar que “a educação profissional é complementar a educação básica e não sua concorrente” (FERRETTI, SILVA JÚNIOR, 2000)<sup>50</sup>.

Segundo o texto legal, o nível tecnológico da educação profissional deverá abranger cursos superiores para egressos de nível médio e técnico programados para atender aos diversos setores da economia e abranger áreas especializadas, conferindo o diploma de tecnólogo aos seus frequentadores (Decreto nº 2.208/97, art. 10)<sup>51</sup>. A maioria dos cursos para tecnólogos vem sendo realizada pelas faculdades de tecnologia, pelos centros de educação tecnológica, pelas instituições do Sistema S e de educação superior da rede privada. A expansão dos cursos destinados à

formação de tecnólogos tem suscitado debates sobre os rumos da educação tecnológica. Algumas questões dizem respeito a sua equivalência aos cursos superiores tradicionais e à continuidade dos estudos dos egressos, como é o caso do ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Outras questões se voltam para a superação da concepção tradicional de tecnologia, que reduz a formação do tecnólogo à aplicação de conhecimentos técnico-científicos em uma determinada área especializada, buscando uma visão mais ampla que possibilite ao futuro profissional, além da apreensão dos conhecimentos referentes aos processos inovadores, equacioná-los a outras dimensões de caráter social, econômico e cultural, bem como desenvolver a atitude de pesquisa em relação aos seus efeitos para o bem estar e qualidade de vida da coletividade e, especialmente, para o aumento ou diminuição das desigualdades sociais (MEC/SEMTEC, 2004)<sup>52</sup>.

Além de contribuir para a consolidação da estrutura dualista que caracteriza a educação brasileira, o Decreto concorre para a categorização dos trabalhadores em níveis diferenciados, sugerindo que no topo dessa pirâmide estão situados os tecnólogos.

Essa constatação sugere que tanto a estrutura dual quanto a segmentação dos trabalhadores, implícita ao texto legal, concorrem para que, na distribuição dos bens e serviços da sociedade, também se incluam os conhecimentos veiculados por meio das propostas curriculares, independentes do nível e da modalidade de ensino a que se destinam. Existe, pois, uma correspondência direta entre a distribuição da cultura e a divisão do poder econômico, tal qual, já nos alertava Apple (1989)<sup>53</sup>, ao destacar que a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrelaçados.

No caso específico da educação profissional, pode-se dizer que as políticas, diretrizes e propostas

curriculares expressam a distribuição do conhecimento oficial<sup>54</sup>, a organização da sociedade, as formas específicas e contingentes da cultura e o sistema educacional referentes a cada etapa do processo produtivo. Essa situação é evidente quando se leva em conta que, nos dias de hoje, um dos elementos requeridos das empresas para a consecução de patamares de qualidade, produtividade e competitividade, necessários a sua sobrevivência ao mercado interno e externo, refere-se à preparação e à qualificação de seus profissionais para atuação em níveis técnicos e hierárquicos diferenciados, segundo o domínio de conhecimentos e de tecnologias exigidos pelas funções que irão desempenhar. O preparo de profissionais que ocuparão posições diferenciadas na divisão do trabalho se efetiva por meio de um sistema educacional diferenciado que, por sua vez, concorre para a consolidação da referida dualidade estrutural.

### **Educação profissional: opções metodológicas de investigação**

O quadro apresentado sobre as relações entre educação e trabalho, sobretudo aquelas explicitadas no campo da educação profissional, permite diferentes aproximações e análises. Mais que isso, a própria bibliografia existente indica tendências ou formas de abordagem metodológicas referentes às pesquisas realizadas sobre os múltiplos aspectos que configuram a abrangência e a complexidade da educação profissional.

É importante lembrar que o percurso realizado em cada uma das abordagens não é neutro. Ao optar por um ou outro tipo de abordagem, cada pesquisador traz implícita a sua “leitura” de mundo e os valores que a orientam. Isso significa que o critério metodológico adotado se manifesta diretamente na formulação de perguntas, no encontro de respostas para

a seleção, percepção e apresentação dos fatos, bem como nas diferentes interpretações, nas possibilidades e limites do conhecimento, da verdade e da objetividade do investigador.

Três são as tendências aqui destacadas em relação ao estudo sobre a educação profissional.

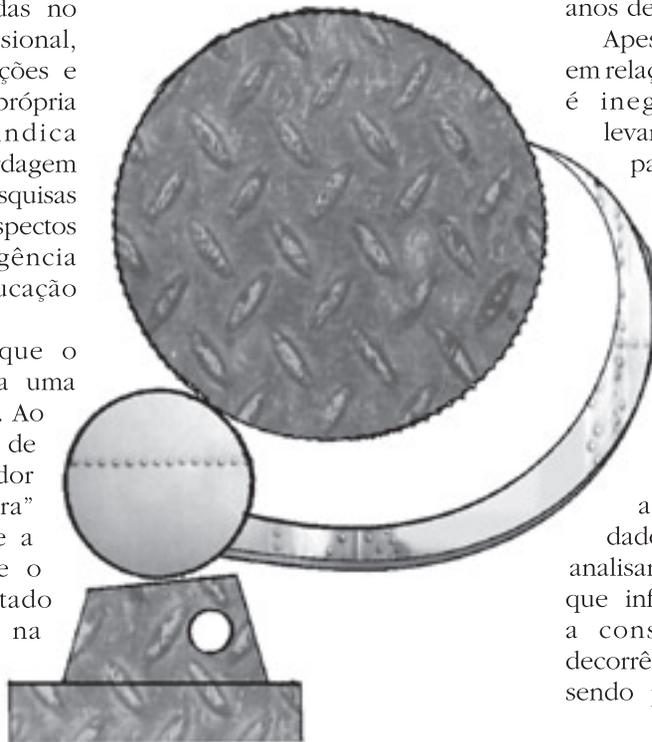
A primeira tendência identificada em relação à investigação da temática é aquela em que a educação profissional, denominada ensino profissionalizante, *ensino profissional* ou, ainda, *formação profissional*, caracteriza-se pelo acompanhamento cronológico do que se considera sua evolução, no âmbito da legislação e da organização dos sistemas de ensino, tendo por base a coleta e a ordenação de um número de fatos bem documentados a partir da legislação e de dados estatísticos. Em geral, o aspecto cronológico, supervalorizado nesse tipo de abordagem, é estabelecido a partir de critérios que desconsideram movimentos históricos e as condições socioeconômicas que deram origem aos fatos.

Essa abordagem, marcada pelo positivismo que, de forma bem resumida, considera a sociedade um todo harmonioso

(positivo), afastando dela toda crítica, por ser encarada como revolucionária, destrutiva e dissolvente (negativa). Seus fundamentos se resumem na crença de que a realidade empírica não comporta ambigüidades, na neutralidade do pesquisador e dos instrumentos destinados à coleta de dados, no conceito de causalidade determinista e de objetividade apoiada na idéia da imutabilidade dos fenômenos e de sua repetição estática. Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento, no caso, a educação profissional, é tido como um produto pronto e acabado, que não envolve conflitos e contradições, o que leva os pesquisadores que enveredam pelo caminho desse tipo de abordagem a assumir um papel passivo e neutro em relação ao objeto, limitando-se à coleta de informações nos documentos.

Dentre os estudos com tal perfil, a obra de autoria do Prof. Celso Suckow da Fonseca, *História do ensino industrial no Brasil* (1961)<sup>55</sup>, constitui um exemplo desse tipo de abordagem, em que o autor sistematiza os levantamentos que realizou – durante dez anos – sobre o ensino industrial, compreendendo o período do descobrimento até os anos de 1950.

Apesar das críticas empreendidas em relação a esse tipo de abordagem, é inegável a importância do levantamento de dados estatísticos para o aprofundamento dos estudos que se empreenda sobre qualquer tema, especialmente em um país como o Brasil, que convive com a ausência da chamada “memória histórica”. Na verdade, o que se critica nesse tipo de abordagem é a redução do papel do investigador a um mero colecionador de dados sem o compromisso de analisar com profundidade os fatores que influenciaram (e influenciam) a constituição do objeto. Em decorrência, as informações acabam sendo pinçadas da documentação





levantada, como se existissem de maneira independente do contexto em que se inserem e do qual configuram uma de suas manifestações. Trata-se, pois, de uma linha metodológica sem consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta e pelas possíveis interpretações (GATTI, 2002)<sup>56</sup>. A importância da objetividade científica supervaloriza a quantificação estatística e atribui ao dado um poder absoluto de veracidade, sem considerar que as medidas resultam de construções arbitradas e que as interpretações não podem ser absolutizadas e generalizadas, sob pena de não abarcarem a singularidade do fato estudado.

No caso específico da educação profissional, a investigação fundada na concepção de cunho positivista acaba privando o pesquisador de uma compreensão mais ampla que lhe permita equacionar as políticas, propostas e práticas curriculares enquanto parte de uma construção histórico-social e que, por essa razão, deve ser entendida relacionalmente, isto é, a partir das múltiplas conexões que estabelece com as demais esferas da sociedade.

A segunda tendência que se evidencia no tratamento metodológico da educação profissional é marcada por uma *posição idealista*, em que o objeto de conhecimento tende a ser substituído por um modelo ideal (izado), que pode estar situado no passado, no futuro ou mesmo no presente. O que se percebe nesse tipo de abordagem é o domínio de

preferências e de opções pessoais dos autores, que desempenham um papel ativo no processo de conhecimento. O objeto de investigação somente existe a partir de sua visão pessoal, reconhecendo que o mundo natural tende a desaparecer para dar lugar a uma realidade por ele criada ou idealizada. Portanto, se a abordagem positivista privilegia a quantificação de fatos reais, a tendência idealista descreve o fato tal qual um fenômeno isolado do mundo natural, minimizando os seus determinantes, valores e crenças e sem a intenção de introduzir qualquer tipo de transformação na realidade.

Na obra de Fernando de Azevedo, considerada uma referência na historiografia da educação brasileira até mesmo para autores de tendências opostas ao seu pensamento, é possível identificar um modelo ideal de educação, que também contempla a educação profissional. Em *Novos caminhos e novos fins*<sup>57</sup>, o autor não vai buscar esse modelo de educação no passado, nem no futuro, mas numa concepção que supostamente deveria ser concretizada no presente. Também nessa mesma direção se situam as obras de Anísio Teixeira que, mesmo sendo um dos mais ferrenhos defensores da escola pública e universal, assume uma posição meritocrata e, portanto, idealista, ao considerar que a continuidade dos estudos de cada indivíduo se dá *“de acordo com as suas potencialidades, sem nenhuma restrição social”*, desconsiderando as condições reais e objetivas que interferem nesse processo<sup>58</sup>.

As pesquisas que trilham essa segunda vertente caminham à margem da realidade concreta e objetiva na medida em que as propostas curriculares para a educação profissional são tratadas como meras abstrações ou como ideais que deverão ser atingidos, mas que nunca se efetivam, posto que a sua concepção e proposta de realização encontram-se deslocadas do tempo e do espaço do qual emergem e em que se inserem, caracterizando-se

como uma tendência a-histórica de pesquisa.

Um desdobramento desse tipo de tendência pode ser identificado em boa parte de pesquisas realizadas, na década de 1970 e parte dos anos de 1980. Mesmo que os autores declarassem a intenção de empreender um caminho teórico e metodológico que lhes permitisse investigar o fenômeno educativo, levando em conta o contexto envolvido, o que se constata, na prática, é a adição de elementos contextuais – de um ou de diferentes momentos históricos – às características próprias da educação profissional. Muitas produções acadêmicas, teses e dissertações caminham por esse tipo de abordagem ao apresentarem categorias analíticas gerais, construídas de forma apriorística e intuitiva que, por sua vez, darão margem a uma justaposição de dados, isto é, à soma dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, muitas vezes desarticulados entre si e até mesmo em relação ao tema central de estudo.

Por suposto, vale ressaltar que tanto a abordagem positivista quanto a idealista não atendem ao exigido por uma visão mais crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Ambas estudam a realidade sem preocupação com sua historicidade, buscando apenas quantificá-la ou descrevê-la. A objetividade da realidade dos fatos é desprezada pelos idealistas, ao darem prioridade ao papel do autor na formulação das chamadas verdades. Nenhuma investigação pode pretender que suas formulações e descobertas tenham valor apenas para o seu responsável, pelo contrário, deve buscar argumentos, fatos e pressupostos objetivos, isto é, válidos para todos. Aqueles que se inserem na linhagem positivista, por sua vez, caem no extremo oposto, ao ignorarem a dinâmica da realidade e sustentarem uma objetividade que prescindem absolutamente do sujeito. Os dois tipos de abordagens configuram uma postura conservadora na medida em que pouco avançam

para a apreensão da temática central, em sua complexidade e movimento, o que exige uma relação direta e de reciprocidade entre o pesquisador (sujeito) e o objeto do conhecimento (educação profissional).

A terceira tendência identificada no trato metodológico da temática da educação profissional configura uma forma de abordagem mais recente na historiografia da educação brasileira. Além de não privilegiar o objeto, tal qual no positivismo, também não supervaloriza o papel do sujeito como propõe o idealismo, mas parte do princípio de que tanto um quanto outro – sujeito e objeto – têm existência objetiva e real, estabelecendo-se, inclusive, uma relação de reciprocidade entre ambos. Esse tipo de abordagem pressupõe a atuação do sujeito sobre o objeto de investigação, posto que o conhecimento não é algo pronto e acabado, e muito menos uma ficção especulativa, mas um processo que deve acompanhar todo o percurso do investigador na construção de seu objeto de investigação.

A opção por uma investigação que caminhe nessa perspectiva admite que o processo de conhecimento não é linear e uniforme, mas dotado de uma dinâmica que pressupõe redefinições e novas descobertas em seu desenvolvimento. Nesse sentido, qualquer investigação que se empreenda sobre a educação profissional exige a apreensão de suas políticas, diretrizes, propostas e práticas curriculares, enquanto um processo objetivo que se iniciou no passado e a partir de uma determinada realidade contextual e que, no decorrer do tempo, assume contornos variados em função das transformações, por que passa essa realidade. Admite-se, pois, que a explicitação do conteúdo da educação profissional requer o desvelamento dos determinantes envolvidos na definição de suas políticas e práticas.

Essa vertente metodológica implica o resgate e o aprofundamento dos marcos teóricos que permitirão ao investigador a apreensão da realidade

em uma perspectiva histórico-crítica, em que as informações obtidas permitem o levantamento de novas questões teóricas, bem como a redefinição ou não de caminhos até então percorridos.

Em outras palavras, esse tipo de abordagem considera que o conhecimento não é definido *a priori*, mas é o produto de um processo que deverá acompanhar todo o percurso percorrido para a apreensão e aprofundamento da temática central. Traz em seu bojo um desafio, qual seja, a necessidade de questionar a realidade concreta mediante o levantamento de dados empíricos, que caminhe no sentido de uma aproximação maior do pesquisador com a temática, tal qual vem ela se manifestando.

Essa opção metodológica que exige a aproximação do pesquisador com o objeto de conhecimento, no caso específico, a educação profissional caminha em sentido contrário das abordagens convencionalmente utilizadas em pesquisas sobre educação profissional. A apreensão da realidade, analisada à luz dos referenciais balizados nos itens anteriores, deve permitir ao investigador ultrapassar a aparência imediata dos fatos, identificando a complexidade de oposições, revelações e ocultamentos a eles subjacentes. Nessa direção, alguns estudos são considerados emblemáticos, entre outros, os desenvolvidos por Kuenzer, Cunha, Frigotto, Machado, Ferretti e Manfredi<sup>59</sup> e seus seguidores.

Trata-se, portanto, de uma nova abordagem em relação às tradicionalmente utilizadas nas investigações acerca da educação profissional, quase um desafio, posto que requer uma relação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de investigação, um ir e vir entre teoria e prática.

### **Considerações finais**

Em que pese o acompanhamento da bibliografia publicada sobre a temática, cuja produção tem sido

*... qualquer  
investigação que  
se empreenda  
sobre a educação  
profissional exige  
a apreensão de  
suas políticas,  
diretrizes,  
propostas  
e práticas  
curriculares ...*

mais fecunda nos últimos dez anos, e sua colaboração para o avanço das reflexões que concorrem para construção e socialização de novos aportes de conhecimento e para criação de mecanismos que contribuam para a revisão das atuais políticas e práticas de educação profissional, qualquer investigação que se empreenda hoje sobre o tema exige o reconhecimento do chamado *discurso oficial*, bem como de aspectos que lhes são subjacentes, nem sempre explícitos em suas manifestações habituais.

Nesse sentido, torna-se imperioso ao pesquisador analisar o nexo inseparável existente entre a forma e o conteúdo da educação profissional, uma vez que uma posição contrária possivelmente o levará a uma falsa abordagem da questão. Em relação à forma, é fundamental investigar o *discurso* expresso pela legislação vigente e as representações que lhes são atribuídas pelos vários segmentos da população. Da mesma maneira, é importante verificar a sua localização no sistema educacional, as fontes de financiamento, os cursos priorizados, a oferta de vagas, entre outros aspectos. Já em relação ao conteúdo, deverá levar em conta os valores intrínsecos às propostas curriculares, os conteúdos definidos, as capacidades cognitivas e operacionais

valorizadas e, especialmente, a relação efetiva entre essas propostas e a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a articulação entre teoria e prática; conteúdos e métodos; ciência e tecnologia. E, ainda, tomando-se como referência o conjunto global da sociedade – em que a educação profissional constitui parte integrante e, ao mesmo tempo, um elemento de síntese –, buscar respostas para questões do tipo: que profissional pretende-se formar? que parcela da população pretende-se atingir? quais os pontos de aproximação e de ruptura entre o discurso proclamado ou oficial e o discurso subjacente ou implícito?

São as respostas possíveis a tais questões que permitem identificar o papel e o compromisso da educação profissional, bem como sua articulação com as relações entre educação / trabalho e capital.

## NOTAS

<sup>1</sup>CUNHA, L. A. **Quatro questões polêmicas na história da educação profissional no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI-DN, 1994. p.1.

<sup>2</sup>Conforme MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1982.

<sup>3</sup>Para maior detalhamento, ver PEREIRA, L. (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. (Biblioteca de Ciências Sociais).

<sup>4</sup>SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

<sup>5</sup>LANGONI, C. **O papel de investimentos em educação e tecnologia no processo de desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Economia, 1972; Id. Investimento em educação no Brasil: um estudo sócio-econômico de duas comunidades industriais. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1973; CASTRO, C. M. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

<sup>6</sup>PEREIRA, L. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974; ROSSI, W. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

<sup>7</sup>Sobre a bibliografia acadêmica produzida, ver: BONAMINO, A.; MATA, M. L., DAUSTER, T. **Educação – Trabalho: uma revisão**

da literatura brasileira das últimas duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 84, p. 50-62, fev.,1993; FERRETI, C., MADEIRA, F. **Educação/trabalho: reinventando o passado? Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 75-86, fev.,1992; KUENZER, A. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP/REDC, 1987; SHIROMA, E., CAMPOS, R. F. **Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 18, n.61, p.13-35, fev.,1997. (Edição especial: Tecnologia, Trabalho e Educação).

<sup>8</sup>Para maior detalhamento, ver CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979; RODRIGUES, N. **Estado e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez, 1982.

<sup>9</sup>BONAMINO, A.; MATA, M. L.; DAUSTER, T. (1993) **op. cit.**

<sup>10</sup>HIRATA, H. **Formação na empresa, educação escolar e socialização familiar: uma comparação França-Brasil-Japão. Educação & Sociedade**, Campinas, n.31, dez. 1988; ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho sob o capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

<sup>11</sup>FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989; KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

<sup>12</sup>SALM, C. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

<sup>13</sup>Id. **Ibid.**

<sup>14</sup>Para detalhamento das tendências identificadas no debate sobre trabalho e educação nos anos 90 ver: BIANCHETTI, L.; BARONE, R. E. M. **Funções sociais da educação e as demandas do trabalho nos anos 90 – alguns subsídios bibliográficos. Perspectiva, Florianópolis**, Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, n. 25, p.105-159, jul./dez. 1996.

<sup>15</sup>Banco Mundial/Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organizações das Nações Unidas (ONU); Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal); Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe – Unesco/Orealc; Fundo da Nações Unidas para a Infância (Unicef); Organização Internacional do Trabalho (OIT).

<sup>16</sup>Os artigos destes autores estão reunidos na **Revista do Instituto de Estudos Avançados** – Universidade de São Paulo, v.12, n. 5, maio/ago., 1991.

<sup>17</sup>MELLO, G. N. DE. **Padrão de gestão para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Santiago: UNESCO/

OREALC, 1992. Mimeo.

<sup>18</sup>CASTRO, C. M. **Educação brasileira – concertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

<sup>19</sup>INSTITUTO HERBERT LEVY. **Educação fundamental e competitividade empresarial** – uma proposta para a ação de governo. São Paulo, [s.d.].

<sup>20</sup>SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994; ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Org.). (1994) **op. cit.**; GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Org.). (1994) **op. cit.**; ZIBAS, D. Quem tem medo das novas propostas para o ensino médio? Algumas notas sobre o Relatório do Banco Mundial. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 43, p.495-503, dez., 1992; FRIGOTTO, G. **Trabalho e educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador alternativa democrática**. Rio de Janeiro. UFF, 1993; FERRETI, C. J. **Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, SEAD, v. 7, n. 1, p. 84-91, jan./mar., 1993. Id. **As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação**. In: MARKET, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnia**. Campinas, SP: Papius, 1996.

<sup>21</sup>FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>22</sup>Para aprofundamento, ver HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992. p. 177- 184.

<sup>23</sup>FERRETI, C. J. (1993) **op. cit.**

<sup>24</sup>PAIVA, V. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. Cadernos SENEB**, São Paulo: Cortez, n.2, p.19-103, 1991; Id. **Educación, bienestar social y trabajo**. Buenos Aires: El Quirquincho, 1992. Id. **O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. Educação & Sociedade**, Campinas (SP), CEDES, n. 45, p. 309-326, 1993; Id. **Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos. Educação & Sociedade**, Campinas (SP), CEDES, n. 46, p. 508-512, 1993; Id. **Livres reflexões sobre centralidade da educação e novos significados do ensino profissional**. [s.: l: s: n.]1994. Mimeo.

<sup>25</sup>FOGAÇA, A.; SALM, C. **Modernização industrial e a questão dos Recursos Humanos. Economia e Sociedade**, Campinas (SP), Revista do Instituto de Economia da Unicamp, n. 1, p.11-133, ago., 1992a; Id. **A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais**. São Paulo, IEDI, São Paulo, 1992b. Mimeo.; Id. **Qualificação e competitividade**. In: VELLOSO, João Paulo R.; Albuquerque R.C. de. **Modernidade e pobreza**. Fórum

- Nacional – A construção da modernidade econômico-social. São Paulo: Nobel, 1994. p. 207-287.
- <sup>26</sup>PAIVA, V. **Livres reflexões sobre centralidade da educação e novos significados do ensino profissional**. [s. l: s: n.]1994. Mimeo.
- <sup>27</sup>FOGAÇA, A.; SALM, C. (1992a) **op. cit.**; **Id.** (1992b) **op. cit.**; **Id.** (1994) **op. cit.**
- <sup>28</sup>**Id. ibid.**
- <sup>29</sup>FOGAÇA, A.; SALM, C. Qualificação e competitividade. In: VELLOSO, João Paulo R.; ALBUQUERQUE R.C. de. **Modernidade e pobreza**. Fórum Nacional – A construção da modernidade econômico-social. São Paulo: Ed.Nobel,1994. p. 218.
- <sup>30</sup>Para maior detalhamento, ver KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999. 167 p.; AUED, B. W. (Org.) **Educação para o (des) emprego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- <sup>31</sup>Para maior detalhamento, ver CASALI, A. (Org.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.
- <sup>32</sup>Para aprofundamento, ver FRIGOTTO, G. (2003) **op. cit.**
- <sup>33</sup>Para aprofundamento, ver SOUZA, D. B.; SANTANA, M. A.; DELUIZ, N. **Trabalho e educação**: Centrais Sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999; LEITE, M. P. (Org.). **O trabalho em movimento**: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas, SP; Papius, 1997.
- <sup>34</sup>BRASIL. Leis, decretos. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Senai, 1997.
- <sup>35</sup>**Id. Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Senai, 1997.
- <sup>36</sup>GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p.11.
- <sup>37</sup>AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1932. p. 151-169.
- <sup>38</sup>CUNHA, L. A . **op. cit.**, (1994) p. 11-13.
- <sup>39</sup>BRASIL. Leis, decretos. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961.
- <sup>40</sup>**Id. Lei n.º 5. 692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1972.
- <sup>41</sup>**Id. Lei n.º 7. 044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei federal n.º 5.692, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: MEC, 1982.
- <sup>42</sup>**Id. Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. **op. cit.**
- <sup>43</sup>Para exemplificação, destaca-se, no âmbito do governo federal, os Programas Alfabetização Solidária e, em curso, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado. No âmbito municipal, a criação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, em 2002, pela Prefeitura do Município de São Paulo, cujo eixo está na articulação da educação geral com a educação profissional, por meio do desenvolvimento de diferentes qualificações básicas para o trabalho.
- <sup>44</sup>IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.
- <sup>45</sup>Fazem parte da PEA – População Economicamente Ativa, os indivíduos em idade produtiva, com mais de dez anos.
- <sup>46</sup>DIEESE. **Anuário do Trabalhador, 2000-01**. SP, DIEESE. 2002.
- <sup>47</sup>O Sistema S inclui os Serviços Nacional de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições obrigatórias sobre a folha de pagamento, a saber: Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos), Senai/Sesi (indústria), Senar (agricultura), Senat/Sest (transportes sobre pneus); Sebrae (micro e pequenas empresas). Em conjunto, essas instituições possuem mais de sete mil escolas e centros de treinamento, atingindo somente na educação e formação profissional cerca de cinco milhões de matrículas. BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil**. Brasília: Programa Nacional de Qualificação Profissional. 1998. Mimeo.
- <sup>48</sup>MANFREDI, S. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.143 –176. (Docência em Formação).
- <sup>49</sup>INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Censo da educação profissional**: resultados 99. Brasília, 2000.
- <sup>50</sup>FERRETTI, C.; SILVA JÚNIOR. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º.109, p. 43 -66, mar., 2000.
- <sup>51</sup>BRASIL. Leis, Decretos. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. **op. cit.**, Art.10.
- <sup>52</sup>BRASIL. MEC. SEMTEC. **Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília. MEC/SEMTEC, 2004.
- <sup>53</sup>APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.11-19.
- <sup>54</sup>O conhecimento oficial corresponde ao conhecimento comprometido, conhecimento que passa por um conjunto de filtros e decisões antes de ser declarado legítimo. Ver APPLE, M. **Conhecimento oficial**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p.104.
- <sup>55</sup>FONSECA, C. S. **História do ensino profissional no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. 2v.
- <sup>56</sup>GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília –DF: Plano, 2002. p. 44 – 49.
- <sup>57</sup>AZEVEDO, F. (1932) **op. cit.**
- <sup>58</sup>TEIXEIRA, A **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 168. p. 49.
- <sup>59</sup>Dentre as consideradas emblemáticas, incluem-se: KUENZER, A. (1985), **op. cit.**; CUNHA, L. A. (1979), **op. cit.**; FRIGOTTO, G. (1989), **op. cit.**; MACHADO, L. M. (1982), **op. cit.**; MANFREDI, S. (2002), **op. cit.**

## RESUMEN

*Maria Rita Aprile; Rosa Elisa Mirra Barone. Educación profesional en Brasil y opciones metodológicas de investigación: elementos para el debate.*

*Este artículo trata de algunos aspectos de las opciones metodológicas de las investigaciones sobre la educación profesional en Brasil a partir de extensas discusiones sobre cuestiones concernientes a la relación entre educación y trabajo – espacio en el que se inserta el tema educación profesional – y pone énfasis en la importancia de la investigación temática en presencia de los cambios que ocurren en el escenario productivo y en la sociedad en general.*

**Palabras clave:** Educación Profesional; Educación; Trabajo; Enseñanza profesional; Investigación.