

CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS

DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

VIVIAN DE ALMEIDA GREGORI TORRES

LUCIANI COIMBRA DE CARVALHO

STÉPHANI FLECK DA ROSA

REGINALDO DE SOUZA VIEIRA

A532

Anais do Congresso de Direitos Humanos [Recurso eletrônico on-line] Congresso de Direitos Humanos: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande;

Coordenadores: Vladmir Oliveira da Silveira, Livia Gaigher Bósio Campello e Elisaide Trevisam – Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-879-0

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Acesso à justiça e promoção dos direitos humanos e fundamentais.

1. Direitos humanos. 2. Desenvolvimento sustentável. 3. Acesso à justiça. I. Congresso de Direitos Humanos (1:2023 : Campo Grande, MS).

CDU: 34



CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS
Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul

CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS

DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Apresentação

O Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o Observatório de direitos humanos, desenvolvimento sustentável e acesso à justiça realizou entre os dias 18 e 20 de outubro de 2023 o Congresso de Direitos Humanos, de forma híbrida e com o tema central “Acesso à justiça e promoção dos direitos humanos e fundamentais”, em parceria e apoio da Rede brasileira de pesquisa jurídica em direitos humanos (RBPJDH), do Instituto de Desenvolvimento Humano Global (IDHG), do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Congresso de Direitos Humanos, em sua primeira edição abrangeu todas as regiões do Brasil, além da submissão de trabalhos diretamente da Europa e América do Sul. Contou com a participação de docentes, graduandos, graduados, especializandos, especialistas, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores de diversas instituições apresentando suas pesquisas em grupos de trabalho, além de palestras e conferências, promovendo, assim, discussões e debates enriquecedores para a consolidação da pesquisa científica internacional e brasileira.

Contemplando áreas vinculadas aos direitos humanos, foram submetidos mais de 150 artigos científicos, dos quais 100 foram aprovados para apresentação. Esses trabalhos passaram por um processo de submissão e avaliação às cegas por pares. Eles foram distribuídos em 6 Grupos de Trabalho na modalidade online, abrangendo diversas áreas do direito. Além disso, mais de 100 acadêmicos se inscreveram como ouvintes para participar do evento.

Resultado de um esforço em conjunto, o evento promoveu contribuições científicas valiosas na área de Direitos Humanos entre os participantes do evento, palestrantes e docentes notáveis na comunidade acadêmica. As pesquisas apresentadas durante o Congresso demonstram a importância do debate e estudo das temáticas pertinentes à sociedade contemporânea.

É com grande satisfação que apresentamos os Anais que podem ser prontamente classificados como elementos de significativa importância no conjunto de publicações dos eventos científicos. Isso ocorre devido à sua capacidade de documentar conhecimentos que,

no futuro, servirão como referência para direcionar novas investigações, tanto a nível nacional quanto internacional, revelando avanços notáveis dos temas centrais que constituem o cerne dos estudos na área jurídica.

Desejamos uma excelente leitura.

Vladmir Oliveira da Silveira

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Lívia Gaigher Bósio Campello

Coordenadora do Observatório de Direitos Humanos, Acesso à Justiça e Desenvolvimento Sustentável

Elisaide Trevisam

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Vice-Coordenadora do Observatório de Direitos Humanos, Acesso à Justiça e Desenvolvimento Sustentável.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE INDÚSTRIA 4.0: DA NECESSIDADE DE REGULAMENTAÇÃO DO ARTIGO 7º, XXVII, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, COMO GARANTIA FUNDAMENTAL DO ESTUDANTE AO TRABALHO DIGNO

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION POLICIES IN TIMES OF INDUSTRY 4.0: THE NEED FOR REGULATION OF ARTICLE 7, XXVII, OF THE FEDERAL CONSTITUTION, AS A STUDENT'S FUNDAMENTAL GUARANTEE OF DECENT WORK

Fernando Silveira Melo Plentz Miranda ¹

Marilu Aparecida Dicher Vieira da Cunha Reimão Curraladas ²

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o percurso das políticas públicas que regulamentam a educação profissional e tecnológica no Brasil. Amplia o debate sobre a necessidade do debate acerca dos temas produção, capital e trabalho, mediados pela educação profissional e tecnológica diante da instalação da Indústria 4.0. Os resultados indicam que nas últimas duas décadas há experiências exitosas que podem ser uma dupla resposta, formação de mão de obra qualificada por parte da Indústria 4.0 e formação emancipadora do educando, capaz de ser um modelo a regulamentar o artigo 7º, inciso XXVII, da Constituição Federal.

Palavras-chave: Políticas públicas, Políticas educacionais, Educação profissional e tecnológica, Indústria 4.0

Abstract/Resumen/Résumé

The purpose of this article is to analyze the course of public policies that regulate professional and technological education in Brazil. It expands the debate on the need for debate on the themes of production, capital and work, mediated by professional and technological education in view of the installation of Industry 4.0. The results indicate that in the last two decades there have been successful experiences that can be a double answer, training of qualified labor by Industry 4.0 and emancipatory training of the student, capable of being a model to regulate article 7, item XXVII, of the Federal Constitution.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Public policy, Educational policies, Professional and technological education, Industry 4.0

¹ Doutor em Educação (UNISO) e Mestre em Direitos Humanos Fundamentais (UniFIEO). Professor Permanente do PPGE/UNISO e do Curso de Direito da Universidade de Sorocaba - UNISO.

² Doutora em Filosofia do Direito (PUC/SP) e Mestra em Direitos Humanos Fundamentais (UniFIEO). Professora do Curso de Direito da Universidade de Sorocaba - UNISO.

1 INTRODUÇÃO

A política educacional deve ser entendida como um recorte da política social da nação. Considerando que a política social consiste em estratégias governamentais que se expressam em forma de relações políticas e jurídicas, que se materializam por meio da legislação, mas que não pode ser compreendida por si mesma. Assim, é inconcebível a análise da política social isoladamente do ponto de vista jurídico, devendo esta ser relacionada a outras esferas, como a política, a sociológica, a filosófica e a econômica. Dessa forma, não se pode examinar a política social de um país sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, da mesma forma que não se pode examinar a política econômica sem se deter nas políticas sociais.

Para compreender a necessidade de uma nova política educacional que se pretende propor nesse escrito, a sua análise só poderá ser realizada se levarmos em consideração as suas articulações com as outras esferas, ou seja, ela não se colocará como totalidade absoluta, nem em sua esfera mais ampla, a social, muito menos em sua esfera específica, a educacional. Será sim argumentada de forma a se integrar às políticas sociais e econômicas do Brasil, diante da necessidade de um novo arranjo político que a nação necessita.

Inserida nas seguidas metamorfoses das formas de produção e trabalho decorrentes das Revoluções Industriais, mais especificamente desde as últimas décadas do século XX (Terceira Revolução Industrial), as políticas públicas que regulamentam a educação profissional e tecnológica sofrem uma inevitável e avassaladora vinculação dos anseios da produção, da indústria e do capital financeiro para que formem mão de obra segundo as necessidades do modo de produção mais “avançado”.

Nas primeiras décadas do século XXI, as alterações do modo de produção e, por conseguinte, do mundo do trabalho, se aceleram de forma vertiginosa frente às inovações digitais disruptivas que caracterizam a Quarta Revolução Industrial e que materializam na Indústria 4.0.

Este artigo tem como objetivo contextualizar historicamente as políticas educacionais destinadas à regulamentação da educação profissional e tecnológica nas últimas décadas e, em especial, com a emergência da Indústria 4.0, demonstrar que este novo paradigma produtivo já está alterando o modo que se produz, se trabalha e se ensina no Brasil. A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância que os impactos da Indústria 4.0 possuem na educação profissional e tecnológica e na necessidade do debate público de proteção do trabalho por meio da regulamentação do artigo 7º, XXVII da Constituição Federal.

2 A INSERÇÃO DO BRASIL NA GLOBALIZAÇÃO E O DECRETO Nº 2.208/1997

As políticas educacionais no Brasil sofreram mudanças intensas a partir da década de 1990, em decorrência do processo de redemocratização, da abertura econômica do Brasil ao mundo globalizado e neoliberal e as inevitáveis transformações ocorridas no mundo da produção industrial e do trabalho. Hobsbawm (1995) indica que tais mudanças têm origem no fim da “Era de Ouro” do capitalismo em meados dos anos 1960, momento em que os países de capitalismo avançado entravam em uma crise profunda e a solução encontrada para sua superação foi a instalação do programa neoliberal. Este momento histórico é caracterizado pela crise do modo de produção em massa pautado no fordismo/taylorismo, a criação do modelo de produção japonês toyotista, introdução dos sistemas eletrônicos na produção que caracterizam a Indústria 3.0 e a forma de acumulação flexível que é o novo mecanismo de acumulação de capital. Para Anderson, o neoliberalismo trata-se de:

[...] um movimento ideológico em escala, verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina, coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem em sua ambição estrutural e sua ambição internacional (ANDERSON, 1995, p. 22).

Segundo Oliveira (2006), no período que se chamou neoliberal, operou-se uma mudança extraordinária na dominação burguesa no Brasil por meio da financeirização/globalização da economia e as privatizações, na medida em que retiraram do Estado a capacidade de realizar uma efetiva política de produção industrial. Para o autor, a financeirização, subordina a acumulação interna de capital ao movimento internacional do capital, em outras palavras, impede que o Estado faça a mediação para a atuação dos capitais internacionais, fazendo com que os conflitos internos já não possam ser mediados e solucionados apenas pelos agentes políticos que comandam o Estado, subordinando-os – e, portanto, o próprio Estado – aos detentores do capital e dos meios de produção. Esse quadro não se refere apenas à sociedade política, que fica submetida às regras do capital, mas tem efeitos também sobre a sociedade civil que fica restrita aos arranjos locais e localizados, enquanto as operações da política se tornam reserva de influência das grandes empresas e do mercado.

Nesse contexto de políticas neoliberais, a categoria trabalho perde a centralidade, tornam-se cada vez mais irrelevantes as associações e os sindicatos. O Estado torna-se uma espécie de “refém” do poder econômico internacional, centrado nas multinacionais produtivas

e financeiras. Os trabalhadores ficam assim submetidos às exigências do mercado, que regula a forma de contratação, o preço da mão de obra e, principalmente, a forma como a mão de obra será educada por meio das políticas educacionais.

Pochmann (2002) discute a questão do trabalho, mais especificamente sobre a Divisão Internacional do Trabalho, no intuito de compreender os efeitos atuais e perspectivas da globalização sobre o emprego. As empresas multinacionais, segundo o autor, transformam-se na década de 1970 em corporações transnacionais, para as quais todo o Planeta constitui-se em espaço de investimento e produção, o que provoca a reorganização do processo produtivo em extensos territórios. Os governos nacionais atraem por meio de subsídios e rebaixamento de custos a instalação dessas corporações globais em seus territórios, desde que aceitem os programas das agências multilaterais, que acabam por provocar a redução cada vez mais do custo de trabalho com a desregulamentação dos mercados de trabalho. Além do custo do trabalho ser menor, as condições de trabalho são as mais flexíveis e precárias possíveis, passando a exigir cada vez mais qualificação profissional e tecnológica.

No bojo do processo de transformações econômicas e, conseqüentemente, no mundo do trabalho por que passam os Estados (em especial os em desenvolvimento) desde os anos 1970, as políticas públicas passam cada vez mais a serem influenciadas pelas necessidades econômicas dos agentes privados. Rothen e Conti (2010) explicitam que uma das formas de identificar as tendências das políticas públicas, em especial as políticas sociais, é identificar a qual função deva cumprir e qual grupo social deve atingir.

O quadro de transformações globais associado ao processo de redemocratização que ocorrem no Brasil nos anos 1980 implicou em mudanças drásticas na política econômica brasileira entre as décadas de 1980 e 1990. A partir deste momento houve no Brasil uma mudança de eixo nas políticas sociais, em especial nas políticas educacionais, iniciando-se um processo de passagem para um novo paradigma, a lógica da “produtividade”, que segundo Peroni (2003, p. 92), trata-se de um “movimento internacional de hegemonia neoliberal e de globalização no qual os setores vinculados ao capital têm uma proposta de sociedade e de educação”, que são veiculadas por organismos internacionais que passam a influenciar as políticas para a educação dos países periféricos e semiperiféricos do capitalismo global. Segundo a autora, os governos federais que se sucedem no poder naquele período passam a dar prioridade a interlocutores econômicos privados para a elaboração de suas políticas e às influências das Agências multilaterais. No momento em que esses organismos passam a fazer a interlocução com o governo brasileiro, aumentam as dificuldades para a expressão e influência das organizações da sociedade civil sobre as políticas educacionais. Sobre essa

lógica, a autora ressalta a centralização no Executivo no que concerne às decisões sobre as políticas educacionais, atuando por meio de pressões políticas ao Congresso Nacional para aprovação de um novo arcabouço jurídico que atenda as necessidades do ideal neoliberal e globalizando, além de editar uma série de Decretos reguladores que independem do Parlamento.

No decorrer das últimas décadas do século XX, no que concerne às políticas da educação, é possível verificar a mudança de posicionamento da legislação que regulamenta tais políticas sociais, a qual Peroni (2003) se refere que vai se tornando cada vez mais tênue a influência das organizações e Agências multilaterais internacionais sobre tais políticas.

Em 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia, financiada por agências multilaterais, sendo que nessa ocasião os países participantes receberam orientações que eram o inverso do que se vivia no Brasil até então. Após a Conferência, o governo brasileiro elaborou o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação para o período de 1991 a 1995, explicitando a política educacional, definindo as metas e indicando os recursos. No entanto, Peroni (2003), afirma que na segunda Conferência de Educação para Todos, em 1993, na China, da qual o então Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel participou, o mesmo constatou que o Brasil não havia cumprido os acordos feitos na Conferência anterior de 1990. Diante dessa situação, o governo assumiu, em Pequim, o compromisso de concluir até o final de junho daquele ano (1993), um plano de educação para o Brasil. Realizou-se em Brasília, para a elaboração do plano, a Semana Nacional de Educação para Todos, que resultou no Plano Decenal de Educação que foi apresentado no final de 1993 em uma reunião internacional sobre educação em Nova Delhi, na Índia.

O movimento em torno do Plano Decenal de Educação demonstrou a necessidade de o Brasil oferecer uma resposta aos organismos internacionais dos aspectos que ficaram “pendentes” na primeira Conferência de 1990. O foco desse Plano era a reestruturação total do ensino fundamental no Brasil. Neste sentido, após inúmeras articulações políticas do governo junto ao Congresso Nacional, em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, sem vetos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Peroni (2003), assim descreve o processo de tramitação da LDB:

[...] o deputado Octávio Elísio apresentou projeto de lei à Câmara dos Deputados, o PLC 101/93 (n. 1.258/88, na Câmara dos Deputados), em dezembro de 1988, documento que foi despachado para a Comissão de Educação [...]. A Comissão criou

subcomissões [...] audiências públicas [...] que tiveram como objetivo a participação da sociedade, [...] foram ouvidas cerca de 40 entidades [...] representantes dos ensinos público, confessional e privado [...]. O primeiro substitutivo ao projeto de lei foi apresentado pelo deputado Jorge Hage, em 1989 [...]. O texto negociado, foi aprovado em 28 de junho de 1990 pelo plenário da comissão e enviado à apreciação da Comissão de Finanças e Tributação [...]. A renovação do Congresso nacional, com as eleições de 1990 [...] o campo progressista perdeu muito na correlação de forças dessa nova composição do Congresso [...] em 1991 recebeu 1.263 emendas [...]. Segundo Saviani (1997, p. 129), enquanto o projeto da Câmara sofria as dificuldades de tramitação, o senador Darcy Ribeiro tentava acelerar a aprovação do seu projeto na Comissão de Educação do Senado [...]. O Projeto de Lei n. 1258/88 foi aprovado na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993 e [...] transformou-se no projeto de lei n. 1.258-C88, que seguiu para a Comissão do Senado tendo como relator o senador Cid Sabóia de Carvalho [...]. O substitutivo Cid Sabóia de Carvalho foi apresentado na Comissão de Educação no Senado no dia 30 de novembro de 1994 e levado ao plenário no dia 12 de dezembro do mesmo ano. Com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, mudou a correlação de forças no Congresso quanto à aprovação da LDB [...] o senador do PSDB-CE Beni Veras solicitou, por meio de requerimento, o retorno do projeto de LDB que já havia sido aprovado na Comissão de Educação do Senado, para a Comissão de constituição e Justiça. O senador Darcy Ribeiro foi nomeado relator e elaborou um parecer considerando inconstitucional o projeto da Câmara, o qual, portanto deveria ser rejeitado e apresentou um substitutivo, de sua autoria [...], o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado pelo plenário do Senado [...] e sancionado pelo Presidente da República, sem vetos [...] no dia 20 de dezembro. (PERONI, 2003, p. 79-86)

Ficou explícito o embate que foi travado entre as forças envolvidas, de um lado os que apoiavam as ideias do Projeto de LDB inicialmente apresentado pelo deputado Octavio Elísio e, de outro, os que apoiaram as intervenções e decisões do Executivo no Parlamento por meio do projeto do Senador Darcy Ribeiro. Vencedor este segundo modelo, houve a total reformulação da educação brasileira diante da vigência da nova LDB, fixando o que se entende por educação básica (ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio), além do ensino superior. A partir deste novo marco legal, o Executivo passou a agir para legitimar o sentido de cada ramo educacional, posto que tais regulamentações ocorrem por meio de Decretos.

Assim, logo no ano seguinte, o governo FHC por meio do decreto 2.208/1997, passa a regulamentar a educação profissional brasileira, legitimando a dualidade educacional ao separar de uma vez por todas a educação propedêutica e a educação profissional.

O ensino profissional de nível médio neste Decreto estava previsto no Artigo 3º e compreenderá três níveis:

I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Assim, o nível técnico possui organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial. Desta forma, fica clara a separação entre o ensino profissional e médio, já que a formação profissional somente poderia ser realizada pelos estudantes ao término do ensino médio ou simultaneamente a ele em outro curso.

3 OS EMBATES IDEOLÓGICOS E A VIGÊNCIA DO DERETO Nº 5.154/2004

Com a alternância de poder ocorrida nas eleições presidenciais de 2002 e o início do governo Lula em janeiro de 2003, os educadores progressistas¹ que outrora criticavam o governo FHC passaram a influenciar o novo governo. Até o ano de 2004, o principal marco legal da educação profissional era o Decreto nº 2.208/97, que foi revogado nesse ano pelo governo Lula por meio do Decreto nº 5.154/04, que alterou a regulamentação do Parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB/1996.

O Decreto nº 5.154/2004 foi o resultado de embates políticos entre forças conservadoras e progressistas e tem a sua gênese nas lutas da sociedade civil em meio dos debates que culminaram na promulgação da Constituição Federal em 1988, momento emblemático e que também foi apresentado o primeiro projeto de nova LDB à Câmara dos Deputados, que restou vencido. Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos indicam que:

[...] enquanto o primeiro projeto de LDB, sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto 2.208/97 e outros instrumentos legais [...] proibem a formação integrada e regulamentam formas fragmentada e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

Assim, com o novo marco legal instituído por meio do Decreto nº 5.154/2004, passa a ser aplicado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, em que a educação profissional pode ser desenvolvida de três formas², sendo que uma delas se constitui em uma originalidade e fixa o primeiro marco legal

¹ O termo progressista é utilizado para caracterizar o grupo de educadores que apresentam uma visão de educação diferente da visão do capitalismo, ou seja, aqueles que lutam ideologicamente contra as forças conservadoras, por uma educação emancipatória e pelo trabalho como princípio educativo.

² As outras duas formas de desenvolvimento na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, são: concomitante (oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio ou esteja cursando, com matrículas distintas para cada curso) e subsequente (oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio)

brasileiro em que há a possibilidade de eliminação da dualidade educacional com a separação do ensino propedêutico e do ensino profissional:

Integrada (Inciso I do § 1º do Artigo 4º) ‘oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno’. A instituição de ensino deverá, porém, ‘ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar simultaneamente o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2004).

A promulgação desse Decreto representou, por um lado, uma conquista das forças progressistas e daqueles que lutaram pela revogação do decreto anterior e, por outro e contraditoriamente, sua redação final representou a persistência de forças conservadoras na manutenção de seus interesses, pois a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990.

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril, tratando-se de um plano que contempla quase todas as ações do Ministério da Educação (MEC) da época:

[...] o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. [...]. Trata-se com efeito de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. As 30 ações apresentadas como integrantes do PDE, no *site* do MEC, de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento. (SAVIANI, 2007, p. 1236).

A Educação Tecnológica e Formação Profissional foram contempladas pelo PDE/2007, com três iniciativas, entre elas:

[...] a ação ‘educação profissional’ se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) [...] e articular o ensino médio profissional com o ensino médio regular; [...] a ação ‘cidades-polo’ prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 150 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica [...] (SAVIANI, 2007, p.1237).

Como se observa, o PDE/2007 coloca como uma de suas metas a reorganização da Rede Federal de escolas técnicas a fim de transformá-las em IFETs. No mesmo dia em que o PDE/2007 foi lançado, foi promulgado o Decreto nº 6.095/2007 que “estabelece as diretrizes

para o processo de integração de instituições federais para fins de constituição dos Institutos Federais” (BRASIL, 2007), onde se esclarece a natureza destas “novas” instituições:

§ 2º Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2007).

Desta forma, os Institutos Federais (IFs) foram criados em 2008 por meio da Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa Lei materializou as metas de transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e das Escolas Vinculadas às Universidades, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como também estabeleceu a nova nomenclatura a ser utilizada para este ramo educacional, que passou a ser denominada Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com o artigo 2º da Lei supracitada:

[...] os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, *pluricurriculares* e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2008).

Os IFs abrangem tanto a educação básica (no ensino médio) quanto a educação superior e programas de Pós-Graduação de mestrado e doutorado. Com a criação dos IFs, houve a expansão da educação profissional e tecnológica, com o governo Federal na época disponibilizando expressivos recursos públicos na criação de novos Câmpus espalhados em todo o território nacional, tem em vista como expressa o Inciso I, do artigo 6º, da Lei 11.892/2008, na Seção II que se refere às finalidades e características dos IFs:

Ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Essa expressão deixa clara a finalidade e necessidade de formação de mão de obra, preparação de trabalhadores com características pautadas na tríade qualidade, eficiência e produtividade exigida pelo setor produtivo, que decorrem, como já citado, da reestruturação

capitalista, sem perder de foco o desenvolvimento intelectual e profissional dos estudantes por meio da iniciativa de oferecimento do ensino médio integrado.

As mudanças das características produtivas e da formação de mão de obra são visíveis e apontadas desde o final do século XX e igualmente no século XXI, na medida em que há cada vez mais novas e mutantes formas de trabalho e de produção se instalando, exigindo outro tipo de formação e educação para o trabalhador.

Tais elementos do trabalho na contemporaneidade se ampliam e se somam aos que já haviam sido identificados por Kuenzer (2002, p. 86), em relação à Indústria 3.0:

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva das últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio logico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.

E, se ampliam em relação às características exigidas pela Indústria 4.0, conforme indica Silva (2018, p. 109):

[...] o trabalhador que atuará na fábrica 4.0 [...] deverá reunir uma série de habilidades que hoje não são encontradas na fábrica tradicional, como: conhecimento e habilidade em TI; processamento e análise de dados; conhecimento de *data science*; conhecimento de estatística; capacitação para análise organizacional e processual; habilidade para interagir com interfaces modernas; adaptabilidade e habilidade para mudança; capacidade para trabalho em equipe; Inteligência social e capacidade de comunicação.

No entanto, vale destacarmos um antigo alerta:

[...] sob as novas formas de realização do capital, continua mais viva do que nunca a sua velha lógica, que produz crescentemente a exclusão pela exploração do trabalho. [...] existem novas formas de exploração, que se expressam no aparente descolamento entre o virtual e o real, de modo a produzir subjetividades, não mais a partir de bases materiais determinadas. [...] atrás dessas novas formas, encontramos a velha finalidade da acumulação ampliada [...] por trás de uma aparente nova lógica, esconde-se a velha lógica do fetiche da mercadoria [...] (KUENZER, 1998, p. 67).

Essa “nova lógica” implica em alterações na esfera educacional, no que se refere à formação do trabalhador, no entanto:

As políticas de educação e formação profissional não podem ser consideradas por mais tempo como respostas às necessidades do sistema produtivo, como se tais necessidades fossem efeito inevitável das mudanças tecnológicas ou competência exclusiva dos empregadores. Ao contrário, devem ser vistas como *estratégias* com conseqüências no campo da produção, isto é, como opções formativas vinculadas a opções sobre o emprego e a organização de trabalho, que derivam destas e são, ao mesmo tempo, um dos instrumentos de sua materialização (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29).

Em que pese os alertas dos educadores progressistas na primeira gestão do governo Lula (2003-2010), bem como no atual e novo governo Lula (2023-), os agentes econômicos privados mantêm uma forte influência nas decisões governamentais. Nessa condição, o Estado atualmente é independente dos governos, pois estes se vinculam e acatam os ditames do capital, desenvolve o que Gramsci denomina hegemonia, sendo este a busca de consentimento do homem com as ações do Estado. Segundo Neves e Sant’Ana (2005) ao discutirem sobre as ideias de Gramsci, explicitam que a pedagogia da hegemonia apresenta traços importantes.

O primeiro aspecto da pedagogia da hegemonia é o estímulo à participação política, como estratégia na busca pelo convencimento. A tomada de parte em associações e processos políticos são espaços decisivos na obtenção do consenso, trata-se de um investimento em um novo modelo de cidadania que estimula a participação política, porém dentro de marcos delimitados, que não se ultrapasse o nível econômico corporativo de consciência.

O segundo traço é que a pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos de representação dos trabalhadores que ainda atuam no nível ético-político, para o nível econômico-corporativo, estimulando a pequena política em detrimento da grande política.

O terceiro traço é o estímulo estatal à expansão de grupos de interesses não diretamente ligados às relações de trabalho (causa em prol das mulheres, de crianças, de jovens, LGBTQIA+, terceira idade, etnias, raças, paz, ecologia, etc.), ou seja, o sistema capitalista aproveita toda difusão de agendas extraeconômicas disponíveis em seu favor. Esse “desvio de olhar” aparenta que as dificuldades pré-existentes decorrem de causas outras que não a lógica do sistema capitalista. Em verdade, as lutas extraeconômicas não representam perigo ao capital, o perigo está na erradicação da exploração.

Assim, para Gramsci toda relação de hegemonia é pedagógica. Simultaneamente à pedagogia da hegemonia, desenvolve-se uma pedagogia da contra hegemonia, isso devido ao caráter conflituoso e contraditório das sociedades de classes. A hegemonia é feita por parte da classe dominante que atualmente está associada aos governos, enquanto a contra-hegemonia

por parte da classe dominada que deveria ser realizada sob a direção de partidos revolucionários (que igualmente se vinculam de uma forma ou outra aos governos e, direta ou indiretamente, ao capital), está atualmente sendo exercida quase que exclusivamente pela sociedade civil.

4 POR UMA REGULAMENTAÇÃO DO ARTIGO 7º, INCISO XXVII, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL EM FACE DA INDÚSTRIA 4.0

A Quarta Revolução Industrial não diz respeito apenas à conectividade entre sistemas produtivos e máquinas inteligentes, mas principalmente a fusão destas mesmas tecnologias e a sua integração nos domínios digitais, físicos e biológicos. A tecnologia digital passou a ser amplamente utilizada pelos diversos setores das sociedades humanas, incorporando-se definitivamente nos setores econômicos e generalizando-se. Assim, à medida que as novas inovações tecnológicas vão sendo assimiladas aos modelos de negócios, praticamente todos os setores da economia existentes estão propensos a se tornarem cada vez mais dependentes da tecnologia e, por reflexo direto inverso, menos dependentes de mão de obra desqualificada.

As tecnologias inovadoras e emergentes da Quarta Revolução Industrial estão sendo construídas a partir dos conhecimentos e sistemas digitais que foram adquiridos no conjunto de conhecimentos assimilados e acumulados nas revoluções anteriores – em especial a Terceira Revolução Industrial – que culminaram no conjunto de tecnologias que caracterizam a Quarta Revolução Industrial (SCHWAB, 2016; SCHWAB, DAVIS, 2018; COUTO, VENDRAMETTO, 2018; SACOMANO, GONÇALVES, SILVA, 2018), a saber: a inteligência artificial (IA), a robótica, a fabricação aditiva, as neurotecnologias, as biotecnologias, a realidade virtual, nanos e novos materiais, as tecnologias energéticas e todo um conjunto de ideias inovadoras que não param de surgir.

Ford (2019) percebe que os antigos setores da economia se adaptam as novas tecnologias para sobreviver, sendo obrigadas a realizar uma transição de um patamar tecnológico para outro superior com extrema rapidez. Ao mesmo tempo, os novos setores econômicos que surgem na era digital já nascem com a tecnologia incorporada ao seu modelo de negócio. Aponta que, tanto nos antigos setores econômicos quanto nos novos, o avanço e a velocidade do crescimento da tecnologia estão empurrando as sociedades humanas para uma direção crucial, na qual haverá menos dependência de mão de obra desqualificada, com impactos profundos nas sociedades, inclusive na educação através das formas de ensino e aprendizagem.

Ao absorver os conceitos e as tecnologias da Quarta Revolução Industrial, a indústria autodenominou-se Indústria 4.0, utilizando na produção industrial os chamados sistemas ciber físicos (CPS), a internet das coisas (IoT), a internet de serviços (IoS), a descentralização dos processos de manufatura e a inteligência artificial (IA). Este novo paradigma da indústria repercute em todas as sociedades, na vida das pessoas e, por consequência, na educação.

Em face de todas estas mudanças, no campo da educação profissional e tecnológica, diversas são as pressões dos agentes sociais e econômicos no sentido de inserir nas políticas educacionais os conceitos de competência, eficácia, excelência e produtividade. A ampliação da tecnologia na produção que domina a Indústria 4.0 produz reflexos nas relações de trabalho, induzindo novos padrões na gestão dos trabalhadores, que passam a demandar novos conhecimentos adaptativos, críticos e criativos, com reflexos e reverberações em toda a sociedade e em especial na forma como a educação profissional e tecnológica passa a ser demandada.

É uma marca notória do tempo atual que os saberes ensinados hoje certamente em pouco tempo estarão modificados ou obsoletos, exigindo uma renovação constante do ser humano no sentido de aprimoramento e desenvolvimento do intelecto, adaptando e melhorando os conhecimentos às novas técnicas de produção e de relações sociais por meio do uso de equipamentos digitais, impondo um desafio gigantesco aos sistemas educacionais em todo o globo.

Considerando que as regras sociais (Leis) são impostas à sociedade pelo poder coercitivo do Estado, ainda que em uma democracia, é necessária a percepção dos governantes atuais e da sociedade civil em geral de que, invariavelmente em algum momento nos próximos anos, todas estas modificações produtivas digitais e do mundo do trabalho serão incorporadas ao ordenamento jurídico nacional por meio de uma nova regulamentação da educação profissional e tecnológica, posto que como demonstrado, o atual e ainda vigente Decreto nº 5.154/2004 remonta a disputa ideológica na alternância do poder político do governo Federal na virada do século XX para o XXI, sem refletir a realidade do mundo digital e da Indústria 4.0.

Realizar a análise de políticas educacionais é tarefa das mais difíceis, posto que poucos termos no Brasil admitem uma vasta gama de significados e estudos quanto a educação, em virtude das contradições e das relações conflituosas que o assunto gera na sociedade brasileira. Não obstante as dificuldades, o estudo da educação brasileira e das suas políticas públicas é ao mesmo tempo tema dos mais relevantes e significativos, frente ao vasto impacto social que a educação possui na sociedade.

Os caminhos e sentidos que a educação brasileira vem passando nestas primeiras décadas do século XXI apontam que a educação profissional está sendo adequada às lógicas do mercado e da mercantilização. Miranda (2022) aponta que na emergência da Indústria 4.0 há a tendência do aumento do denominado “trabalho morto” caracterizado pelo aumento da substituição dos trabalhadores (trabalho vivo) por máquinas digitais, ferramentas automatizadas e IA. Assim, caso alterações legislativas que regulamentam a educação profissional e tecnológica não ocorram, no sentido de equilibrar as necessidades do mercado e de uma formação humanística dos educandos, os conflitos sociais e ideológicos persistirão. Propomos, pois, um debate multidisciplinar a fim de finalmente regulamentarmos o artigo 7º, inciso XXVII da Constituição Federal, por meio de uma nova Lei Complementar ou modificação da LDB/1996, a fim de que as experiências exitosas do ensino médio integrado sejam expandidas, inclusive para a educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as décadas de 1980 e 1990 o Brasil enfrentou mudanças na condução de suas políticas econômica e social, caracterizada, sobretudo, pelo enxugamento da função do Estado. Os meios de produção sofreram um processo de reestruturação em que o paradigma fordista/taylorista deixa de ser viável e passa a operar o paradigma toyotista, caracterizado essencialmente pela inserção da microeletrônica, da forma flexível de gerir o processo de trabalho, de sistemas computadorizados, etc. Isso provocou mudanças no mundo do trabalho naquele período, tanto no que concerne às questões de formação do trabalhador por meio da educação profissional e tecnológica, quanto no que se refere aos postos de trabalho.

Na ascensão da Indústria 4.0, um novo perfil de trabalhador é traçado, exigindo-se mais escolaridade e mais qualificação para além da simples habilidade de executar tarefas, exigindo base tecnológica digital e, entre outras habilidades, o desenvolvimento da interpessoalidade e das questões comportamentais do trabalhador.

Demonstrou-se que o ensino médio integrado ao ensino profissional e tecnológico disponibilizado nos IFs, que objetivaram inicialmente dar vazão aos anseios dos educadores progressistas que apoiavam ideologicamente o atual governo (agora e no passado), constituiu-se em uma ótima experiência educativa e que poderia ser expandido no ensino médio e absorvido pela educação superior, de modo a apaziguar os conflitos ideológicos entre capital e trabalho, aumentar a eficiência produtiva da nação, desenvolver intelectualmente e

profissionalmente os educandos, tudo dentro de um abrangente debate social como uma forma de regulamentação do artigo 7º, inciso XXVII, da Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. p. 9-23. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

BRASIL. **Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais e dá outras providências.

COUTO, Celso Affonso; VENDRAMETTO, Oduvaldo. Desafios e perspectivas da indústria brasileira rumo à Quarta Revolução Industrial. p. 159-179. In: SACOMANO, José Benetido et al (Orgs.). **Indústria 4.0: conceitos e fundamentos**. São Paulo: Blucher, 2018.

FORD, Martin. **Os robôs e o futuro do emprego**. Tradução de: Cláudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Best Business, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVIATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**: São Paulo: Cortez, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX (1914/1991)**. Tradução de: Marcos Santarita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. p. 77-95. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. p. 55-75. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz. Instituições escolares, trabalho, educação e suas transformações: impactos nas políticas educacionais de formação. p. 55-80. In: CARMOS,

Jefferson Carriello do (org.). **Trabalho e educação no Brasil diante da Indústria 4.0**. Curitiba: CRV, 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT' ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. In: Neoliberalismo y sectores dominantes. **Tendencias globales y experiencias nacionales**. Agosto 2006.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ROTHEN, José Carlos; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p. 37-49, nov./2010.

SACOMANO, José Benedito; GONÇALVES, Rodrigo Franco; SILVA, Márcia Terra [et al.] (orgs.). **Indústria 4.0: conceitos e fundamentos**. São Paulo: Blucher, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n.100, out./2007.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. Tradução de: Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHWAB, Klaus; DAVIS, Nicholas. Tradução de: Daniel Moreira Miranda. **Aplicando a Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2018.

SILVA, Márcia Terra da. Organização e trabalho 4.0. p. 95-112. In: SACOMANO, José Benedito et al (Orgs). **Indústria 4.0: conceitos e fundamentos**. São Paulo: Blucher, 2018.