

a profissionalização do ensino: notas preliminares*

Regina Lúcia Freire de Oliveira**

Para estudar a relação educação/trabalho, partimos de um ponto fundamental: compreender o educacional para além de suas especificidades, numa articulação com o contexto político-econômico mais amplo da sociedade, no caso, a brasileira.

Nessa perspectiva, coloca-se-nos como essencial apontar alguns elementos que possam configurar as circunstâncias históricas do surgimento da profissionalização nos termos da Lei nº 5692/71, ou seja, entender as particularidades da sociedade brasileira no período da promulgação desta Lei, o que implica reportar-nos aos antecedentes que lhe deram origem.

Tem-nos revelado a história que o Brasil, inserindo-se no movimento mesmo do capital, vem se alternando entre períodos de crise (como a de 1962/67) e de expansão (1969/73).

É exatamente nesse espaço de tempo que se dá o movimento político-militar de 64, cuja principal consequência se expressa em consolidar a internacionalização do mercado interno. Nesse contexto, é acelerada a industrialização, havendo uma tendência acentuada à criação de serviços devido à necessidade de obras de infra-estrutura, crescimento do setor terciário e instalação de multinacionais. (1)

* Trabalho apresentado ao Curso de Mestrado em Educação da UFRN - na disciplina Educação Brasileira - resultante dos estudos efetivados nesta disciplina e em duas outras: Educação e Sociedade e Política Educacional (com algumas reformulações sugeridas por professores).

** Professora do Campus Avançado de Currais Novos/UFRN.

Sob o ponto de vista econômico, portanto, o país vive, no final dos anos 60 e início da década de 70, o chamado “milagre brasileiro”.

“O ano de 1968 constitui um marco na história da acumulação capitalista no Brasil. Iniciava-se o ‘milagre brasileiro’ (...) Nesse período, aceleraram-se as taxas de acumulação à custa de concentração de renda, do incremento de exportações, da rearticulação e concentração do sistema financeiro, da maciça intervenção estatal na economia...”(10:51).

Nesse contexto, impõe-se ao Estado a sua intervenção no sentido de que sejam asseguradas as condições necessárias à preservação da acumulação capitalista, e, nesta perspectiva, passa a se constituir num elemento essencial para a reprodução do capital. Deixa, então, de

“...ter aquela feição de mediador na luta de classes, de interventor de forma ocasional na ordenação da economia e passa a ser agora um agente objetivo da organização do processo econômico e da reprodução do capital”(2:3).

E, reordenando a economia, impõe-se-lhe organizar o sistema educacional. É atribuída, pois, à escola, a função de profissionalizar, de formar mão-de-obra qualificada para atender ao mercado de trabalho, o que se consubstancia na Lei 5692/71. Esperava-se, portanto, da escola, sua competência para acompanhar o ritmo de desenvolvimento que se intensificava no país. Documentos oficiais, por sinal, bem demonstram esta preocupação. Vejamos, por exemplo, a afirmação a seguir, contida em documento do Ministério da Educação:

“A reforma que hora se começa a implantar... dando ênfase à qualificação para o trabalho...”

ensejará o necessário ajustamento da escola de 2º. grau às expectativas da sociedade brasileira em ritmo acelerado de mudanças”(3:9).

Destacamos, também, no mesmo documento:

“As tarefas sobre as quais se baseia a nossa economia vêm gradualmente crescendo em complexidade e adquirindo maior diversificação. Ao lado de setores de produção inteiramente novos que se instalam... observa-se a modernização de setores outros, que já eram da nossa tradição, ... no seio das quais começa a disseminar-se com rapidez... o emprego de técnicas cujo aprendizado praticamente só é acessível aos que freqüentaram a escola de modo sistemático, ao longo de vários anos”(3:9).

Essas afirmações nos suscitam algumas reflexões e questionamentos acerca da relação pretendida entre educação e trabalho.

Num primeiro plano, visualizamos um aspecto que julgamos fundamental: a qualificação via escola. Sabemos que, no interior das relações sociais de produção capitalista, se tem dado uma crescente simplificação do trabalho, o que se articula diretamente com o avanço da ciência e da técnica e com as necessidades de valorização do capital.

Então, se “as tarefas sobre as quais se baseia a nossa economia vêm gradualmente crescendo em complexidade e adquirindo maior versificação”, como entender a ênfase na qualificação para o trabalho através da escola? A tendência não é exatamente, diante da complexidade da indústria, a simplificação do trabalho? E, nestes termos, não se dá a sua desqualificação?

O que se nos apresenta concretamente é o fato de que o capital, na história do seu movimento, vem eliminando os elementos que possam se interpor à sua reprodução ampliada. E o operário qualificado, com o domínio dos instrumentos de trabalho, constitui um obstáculo à sua finalidade. Por isso é que nem a cooperação simples nem a manufatura vão servir aos seus desígnios. É a grande indústria, com a maquinaria, a base técnica adequada à sua valorização.

E, nas circunstâncias históricas da grande indústria, é que se dá a perda do princípio da subjetividade. Na manufatura, a despeito da divisão do trabalho, a habilidade do operário ainda interfere na obtenção do produto. Mas, na grande indústria, a máquina, para produzir, não precisa mais da virtuosidade do trabalhador. Este, da visão total do seu produto, passa a uma visão parcelada, fragmentada. A unidade concepção/execução já não é mais possível; o seu saber já não é mais necessário. Basta ao capital a sua força de trabalho.

“A tendência do capital é, aliás, incorporar a ciência na máquina, agindo em todos os sentidos sobre o operário que perdeu as suas características profissionais. A força de trabalho viva fica a partir daí inteiramente submetida ao processo real do capital, funcionando segundo as leis físicas e processos químicos, científicos, do maquinismo. É evidente que o capital desenvolvido apenas acentua a divisão do trabalho que reproduz cada vez mais monstruosamente, mas da especialidade para toda a vida de manejar uma ferramenta particular fez a especialidade de servir uma máquina, entre outras, do sistema mecânico da oficina”(15:141).

É bem verdade que tem sido uma característica do capitalismo racionalizar ao máximo o processo produtivo e desqualificar o trabalho da maioria da força de trabalho. E, neste processo de racionalização, é necessária, também, a qualificação se bem que para a minoria. É aí que situamos a questão da “gerência científica”, ou seja, o grupo de trabalhadores que, concebendo e organizando o trabalho, estabelecem as formas de controle sobre o processo de trabalho, de acordo com os interesses do capital. E esta é uma expressão da separação trabalho manual/intelectual, dada, portanto, a nível infra-estrutural.

Assim, na medida em que há operários ligados diretamente ao trabalho produtivo, há, ao mesmo tempo, aqueles que, assumindo as funções de gerência, realizam o trabalho improdutivo, existindo, portanto, uma estreita articulação, em que o segundo se torna indispensável para que o primeiro ocorra. Dessa forma, temos, num plano, os que executam; em outro, os que planejam e

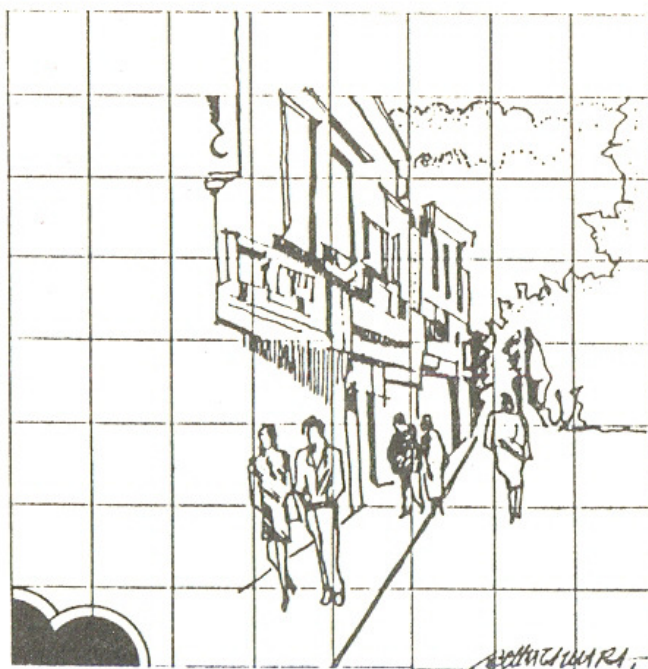
controlam, tendo como limite a reprodução ampliada do capital.

Braverman compreende que à chamada gerência científica faltam as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições indicam nada mais que as perspectivas do capitalismo com relação às condições de produção.

Entendemos, portanto, que a gerência, tal como é concebida e estruturada, aliada a outros fatores (como a divisão social do trabalho, p.ex.) coloca-se no sentido de desenvolver o sistema capitalista, aumentando-lhe a produtividade.

Por sinal, a evolução do capitalismo se dá de tal forma que o necessário à sua reprodução ampliada vai sendo gerado como se fosse uma engrenagem em que o movimento de uma peça requer o movimento de outra, ou ainda, a criação de novas peças num ritmo ininterrupto. É a divisão social e técnica do trabalho, é a desqualificação, é a formação do corpo coletivo de trabalho, é a gerência, é o sobretrabalho, que se articulam e se movem sob o intento do capital que se utiliza, em sentido crescente, do avanço da ciência e da técnica.

***É bem verdade
que tem sido
uma característica
do capitalismo
racionalizar ao
máximo o processo
produtivo e
desqualificar
o trabalho da
maioria da força
de trabalho.***



Sabemos que essa utilização não se dá em função do bem-estar coletivo, mas em função da produção e do lucro; não se dá para a ampliação do saber do trabalhador, mas, pelo contrário, para o seu atrofiamiento, para a sua desqualificação. Assim, como explicar que, em determinado momento histórico, tenha surgido a proposta de uma escola profissionalizante universal?

A prática social global, acontecida no modo capitalista de produção, vem revelando que o capital, conforme vimos, se utiliza de vários mecanismos para assegurar a sua valorização, sejam eles ao nível estrutural (sobrepondo a máquina ao homem, p. ex.) sejam ao nível superestrutural (veiculação de ideologias) (2).

Com isto, queremos nos referir, mais especificamente, à “teoria” do capital humano, uma das formas de manifestação da ideologia burguesa. Sabemos que o seu uso ideológico e político verifica-se, no Brasil, a partir do final da década de 50 e início de 60, momento em que as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação (8:38).

Entretanto, convém salientar que essa teoria não é produto do acaso, nem de maquinação da mente humana. É, pelo contrário, resultado de circunstâncias históricas determinadas, expressando o ocultamento das contradições inerentes ao capitalismo.

“Essa teoria, então, que se põe como concreta, mas que é pseudoconcreta, não resulta de uma abstração ou de um processo conspiratório, mas decorre rigorosamente de uma necessidade histórica circunstanciada. Ela se estrutura, em sua formalidade, com um referencial neo-clássico que se afasta cada vez mais das formas concretas que assumem as relações capitalistas de produção. E é sobre esta ilusão produtiva que se estruturou a política educacional brasileira nas últimas décadas” (8:135).

Fica claro, pois, que a Lei 5692/71, com a profissionalização obrigatória, se insere no movimento do capitalismo monopolista, sendo, portanto, um produto histórico da sociedade brasileira nessa época. Está, assim, inteiramente vinculada aos pressupostos da “teoria” do capital humano, logo, apoiada na crença de que o país cresceria na razão direta da qualificação da sua força de trabalho. Faz parte, dessa forma, da lógica de desenvolvimento do capital na medida em que concebe a ascensão social via meritocracia; na medida em que, com esta crença, nega a luta de classes e veicula a convicção em uma qualificação que, na verdade, se dá somente nos interesses exclusivos do capital.

E, diante disso, estruturada a profissionalização, ou, mais amplamente, a política educacional numa perspectiva de buscar fundamentos na "teoria" do capital humano, como fica a relação educação/trabalho?

III

Vínhamos estudando anteriormente como a sociedade brasileira se insere, em dado período de sua história, no contexto do capitalismo internacional. Refletíamos, também, sobre a instituição de uma profissionalização obrigatória para todos e sobre a evolução do processo de trabalho no interior das relações sociais de produção capitalista, questionando-nos a respeito da significação, ou, ainda, da (in)viabilidade da profissionalização universal numa particularidade histórica em que a nota dominante é a desqualificação da grande maioria.

De posse desses elementos, queremos efetuar uma discussão inicial acerca de como se deu a evolução (ou involução?) da qualificação pretendida através da escola.

Entendemos que na medida de uma profissionalização compulsória, a Lei 5692/71 se coloca numa perspectiva em que são negadas as contradições sociais. É como se todos pudessem chegar à escola e como se a profissionalização pudesse se dar ao nível de toda e qualquer instituição escolar formal.

Sobre o primeiro ponto - o acesso da população à escola -, salta-nos à vista a questão da origem de classe. Ou teria uma outra forma de explicar por que o ensino de 2º. grau atende, em média, apenas 14% da população na faixa de 15 a 19 anos? (10:20). No Rio Grande do Norte, mais particularmente, observamos um déficit de atendimento de 89,82% no ano de 1986 (18:6). Certamente, aqueles a quem é negado o acesso à escola pertencem à população de baixa renda. No Brasil, 51,86% dos trabalhadores percebem até três salários mínimos (3).

Depois, há também o problema da permanência na escola. Na rede estadual de ensino (RN), de 15.956 alunos matriculados na 1ª. série do 2º. grau em 1983, apenas 7.731 (48,45%) concluíram este grau de ensino (18:3).

Está claro, portanto, que não há como compreender acesso e permanência no sistema educacional, a não ser ultrapassando-lhe os limites para chegar às relações sociais de produção, e, por conseguinte, às relações de classe.

Por esse caminho, chegamos ao 2º. ponto a que queremos nos ater: a escola como "locus" de aquisição do saber sobre o trabalho. Percebemos que, na verdade, este processo se dá ao nível da infra-estrutura. Se, neste nível, está a origem da divisão da sociedade em classes e a produção do saber, o que chega ao nível superestrutural (escola, p.ex.) chega revestido de caráter ideológico, com supremacia, portanto, para os interesses da classe que detém a posse dos meios de produção material.

"As idéias (...) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas (...) as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual" (16:72). (Grifos dos autores).

Daí advém o seguinte: aqueles poucos que têm um lugar na instituição formal de ensino, e que aí vão buscar a apropriação do saber social e historicamente produzido, esses poucos se vêem às voltas não com o que procuram, mas com a desqualificação escolar, isto é, com o "aligeiramento" dos conteúdos, sua fragmentação, sua fragilidade, ou, em síntese, sua negação mesmo.

É preciso destacar que os mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar articulam-se com a forma de o Estado gerir a política educacional. Enquanto Estado de uma classe, rearticula mecanismos que, se, na aparência, tomam encaminhamentos de uma educação de qualidade para todos, na verdade, esses mecanismos se colocam em função de preservar as condições de domínio da classe burguesa.

Por outro lado, e mais especificamente, a transmissão do saber sobre o trabalho através da escola deixa ampla margem a outras reflexões.

Os Pareceres 45/72 e 76/75 (Conselho Federal de Educação), p. ex., contêm toda uma orientação no sentido de habilitar o aluno da escola de 2º. grau ou para uma ocupação definida no mercado de trabalho, ou para uma área ocupacional.

A sua operacionalização revelou-nos a sua total inviabilidade. Primeiro, porque as empresas, a despeito de destruírem os ofícios, precisam, é verdade, de um corpo coletivo de trabalho capaz de recompor a unidade do processo; precisam, também, de pessoas qualificadas, impossível negar, mas em um número bastante reduzido. É a regra da aplicação sistemática da ciência e da técnica na produção: uma minoria qualificada e uma maioria desqualificada. Então, por que qualificar em massa?

Em segundo lugar, se, com a maquinaria, já não é mais possível o domínio do processo de trabalho pelo operário, isto significa a necessidade de um grande número de habilidades genéricas que permitam a mobilidade da força de trabalho. É aqui que situamos, mais particularmente, o Parecer 76/75, não sendo preciso ir muito longe, portanto, para inseri-lo na lógica mesma do capital. Não lhe é indispensável um número sempre crescente de mão-de-obra disponível e em condições de transferir-se de um para outro ramo?

“O verdadeiro significado da educação, para os filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível, de tal forma, que, se é afastado de um ramo pelo emprego de uma nova máquina ou por uma mudança na divisão do trabalho possa instalar-se noutro lado o mais facilmente possível” (15:74).

Em terceiro lugar, as empresas dispõem de todo um mecanismo de treinamento para seu pessoal, treinamento, este, que se dá em termos exclusivos do seu interesse. A este respeito afirma Salm:

“Nada que não seja prático é ensinado. Aprende-se apenas aquilo que serve à operação a ser executada. Qualquer informação teórica ou tecnológica só será transmitida na medida da necessidade prática” (22:95).

Em quarto lugar, mesmo se quisesse, e, na hipótese da possibilidade histórica concreta, que condições teria a escola de 2º grau para assumir o ônus da profissionalização universal? Sabemos que os recursos são absolutamente escassos. Senão, vejamos os

seguintes dados: em 1984, dos recursos transferidos às Unidades da Federação, apenas 1,9% destinou-se ao 2º. grau. Em 1986, dos recursos destinados à Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte (Cr\$ 63.540.000,00) ficaram com o 2º. grau 2,20%, ou seja, Cr\$ 1.400.000,00 (18:4).

Afinal, o que está absolutamente cristalino é que, de um parecer a outro, e na fragilidade de suas formulações, terminamos, na verdade, com a sua negação, com a negação dos princípios de continuidade e terminalidade, sendo ilustrativos os seguintes dados: dentre 185 egressos de habilitações plenas e parciais do ano 80, apenas 14% chegaram ao 3º. grau; 54% dos egressos de 1979 não conseguiram emprego, e, quando isto aconteceu, assumiram funções não correlatas com seus cursos (20:32).

Além desses aspectos, há outros que merecem destaque, tanto pela importância que têm em si mesmos, como pela forma como são tratados nos discursos oficiais.

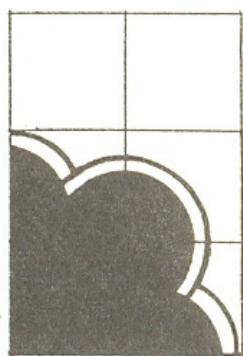
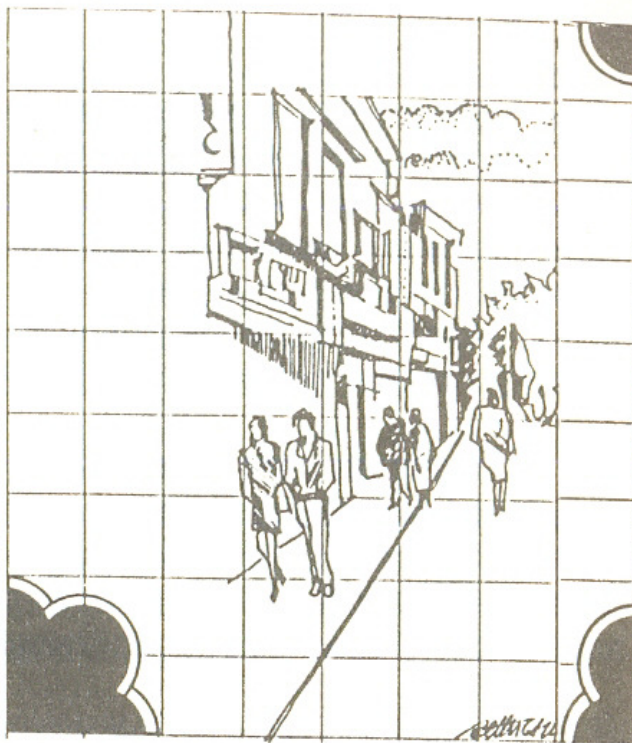
Vejamos o Parecer 45/72, p.ex., pretendendo “a educação geral frente à formação especial para cuidar da cabeça e das mãos, em ordem à formação integral do adolescente”. Ou, ainda, a Pré-proposta de Política para o Ensino de 2º. grau (do Ministério de Educação e Cultura), que entende caber à escola assegurar a permanência do aluno na escola através de um ensino de boa qualidade, que possibilita “... a inter-relação entre o pensar e o fazer, entre a atividade intelectual e a atividade manual, entre a teoria e a prática...” (4:9).

Concebemos a união teoria/prática numa perspectiva absolutamente oposta a essas afirmações. Isto porque acreditamos que a separação entre o pensar e o fazer se dá num nível bem mais amplo, ou seja, articula-se diretamente com a divisão da sociedade em classes, com a própria estrutura social. Entendemos, também, que a separação teoria/prática é uma expressão da separação capital/trabalho. Em síntese, a unidade concepção-execução somente é possível numa sociedade cuja estrutura exclua a formação de grupos antagônicos.

Um outro ponto diz respeito, entre os que queremos ressaltar, à função da escola.

A nível de discurso oficial, fica claro que deve existir o vínculo direto entre escola e mundo do trabalho. Assim está expresso na Pré-proposta a que nos referimos:

**...a separação
teoria/prática
é uma expressão
da separação
capital/trabalho.
Em síntese, a unidade
concepção/execução
somente é possível
numa sociedade
cuja estrutura
exclua a formação
de grupos antagônicos.**



“É o mundo do trabalho adentrando a escola, com o professor que deve se perceber trabalhador da educação e capaz de sentir seu aluno como estudante trabalhador; é a escola de 1º. e 2º. graus que deve cumprir com a sua tarefa específica de educar com e pelo trabalho, fazendo a mediação entre o aluno e o conhecimento” (4:20).

É bem verdade que o conteúdo da citação diz respeito especificamente aos cursos noturnos, mas, nem por isso deixa de ter valor o que colocamos anteriormente: a formação de mão-de-obra qualificada situa-se nos limites da crescente simplificação do trabalho: cada vez mais, um número cada vez maior de desqualificados. Em outros termos, é a negação da aparente necessidade de maior qualificação diante da sofisticação científico-tecnológica.

As considerações até aqui efetuadas deixam transparente que, a nível de política educacional, é pretendida uma articulação escola/trabalho, o que, de fato, tem se tornado inviável pelas próprias especificidades da sociedade brasileira.

Assim, perde-se a escola de 2º. grau em meio à diversificação de orientações que chegam ao seu interior, quer pela Lei 5692/71 e pareceres complementares (45/72 e 76/75), quer pela Lei 7044/82, que prevê uma genérica “preparação para o trabalho”, sem, no entanto, explicitar com precisão o que de fato deva fazer a

escola.

Enquanto isto, permanece o sistema educacional com o seu caráter seletivo e excludente, o que, na verdade, não poderia ser corrigido pela escola, na medida em que esses problemas têm suas raízes em questões econômico-sociais mais amplas da sociedade.

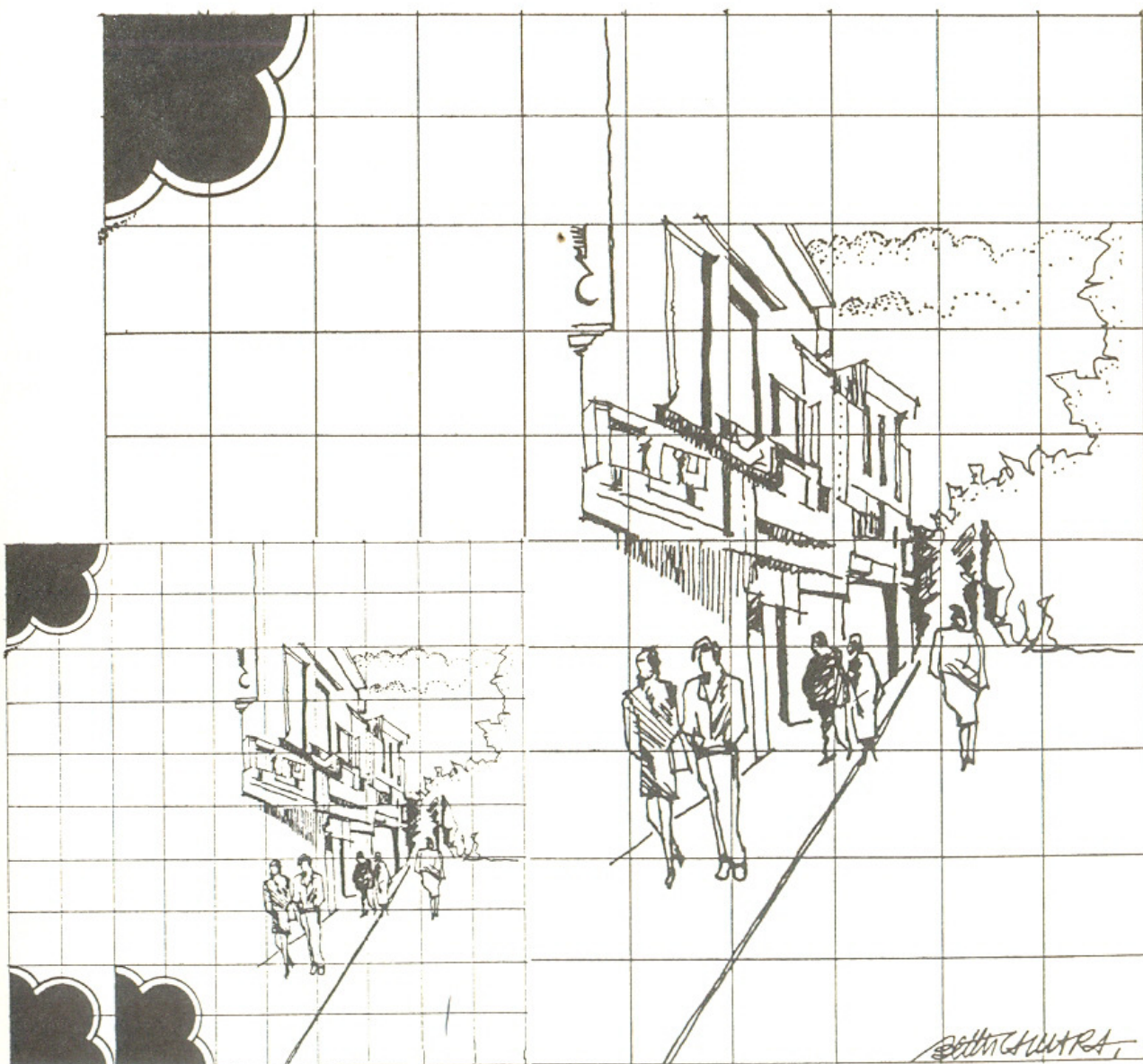
IV

Após as reflexões até aqui efetuadas, queremos levantar alguns pontos que, dado o caráter sintético com que os apresentamos, carecem de estudos posteriores. Estes se colocam no sentido de verticalizar as questões e perplexidades que se impõem na análise da relação educação/trabalho:

- a) é um caminho sinuoso pensar na escola como agente de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho numa sociedade em que os fatos apontam para uma simplificação do processo de trabalho. Concordamos com Salm (1980) que as qualificações requeridas devem ser buscadas no interior do sistema produtivo;
- b) a despeito da desqualificação do trabalho educativo escolar, o certificado fornecido pela instituição formal de ensino não deixa de ter seu valor como forma de acesso a tarefas intelectuais no mercado de trabalho. Acreditamos, porém, que o sistema produtivo tenha mecanismos próprios de treinamento de pessoal, que independem do sistema formal de ensino e estão sob o domínio dos seus interesses;
- c) as reformas educacionais se sucedem como se pudessem ser capazes de eliminar o caráter discriminatório do sistema de ensino. Na verdade, seus objetivos não se efetivam, e isto porque estão em estreita articulação com as contradições que perpassam a prática social;
- d) os fatos desmistificam as crenças veiculadas pela "teoria" do capital humano. Gera riqueza o sobretrabalho e não o homem qualificado. A produção, portanto, não está na ordem direta da qualificação da força de trabalho individual, mas se inscreve no aperfeiçoamento crescente da ciência e da técnica;

- e) na medida da apropriação da ciência e da técnica pelo capital, tem absoluta prioridade a produção da mais-valia. Nesta, sobrepõe-se a máquina ao homem, e o saber deste, ao invés de ampliar-se, atrofia-se;
- f) ao tentar se inserir no movimento de qualificação para o trabalho, a escola de 2º. grau finda por perder sua identidade. Perde, com isto, o aluno, que se vê privado de adquirir o saber social e historicamente construído.

Reconhecemos, por fim, uma particularidade histórica em que o trabalho, de elemento mediador entre o homem e a natureza, reduz-se a uma mercadoria; enquanto poder de criação, reduz-se a um trabalho abstrato, trabalho humano em geral.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARROYO, Miguel. **O direito do trabalhador à educação**. Apresentado durante a IV CBE realizada em Goiânia de 02 a 05/09/86. Mimeo.
2. BARRIGUELLI, José C. **Política educacional de governo**. Conferência apresentada no II Congresso Estadual de professores, promovido pela APRN, no período de 11 a 15/10/86, em Natal/RN. Mimeo.
3. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Habilitações profissionais no ensino de 2º. grau** - diretrizes, normas e legislação. Rio de Janeiro; Expressão e Cultura, 1972.
4. _____. Ministério de Educação e Cultura. **Pré-proposta de política para o ensino de 2º. grau**. Brasília, 1986. Mimeo.
5. BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista** - a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
6. FRANCO, Luiz A.C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 22).
7. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
8. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.
9. _____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. S. Paulo: Cortez, 1987, p. 13-26.
10. KUENZER, A.. **Ensino de 2º. grau** - O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.
11. MANTEGA, G. e M. Moraes, **Acumulação monopolista e crise no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
12. MARX, K. **O capital** - Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 1, v. 1.
13. _____. **Produtividade do capital**. Trabalho produtivo e improdutivo. In: **O capital - Teorias da mais-valia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Livro 4, v. 1.
14. _____. Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, A. **A crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
15. MARX, K. e ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

16. _____. **A ideologia alemã.** (Feuerbach) 6. ed., São Paulo: Hucitec, 1987.
17. NOVAES, C.E. **Capitalismo para principiantes.** 15. ed., São Paulo: Ática, 1987.
18. RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação e Cultura. **Diagnóstico educacional - Ensino de 2º. grau.** Natal, 1987.
19. _____. **O ensino de 2º. grau e a preparação para o trabalho na Lei 7.0044/82.** Natal, 1984.
20. _____. **Sondagem do grau de absorção de técnicas de nível médio pelo mercado de trabalho:** nos municípios de Natal, Mossoró, Caicó e Pau dos Ferros. Natal, 1981.
21. ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.
22. SALM, C. **Escola e trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

NOTAS

- 1 Em 1978, segundo um estudo da OEA, 57% do faturamento líquido do nosso setor industrial ficaram nas mãos das multinacionais. O resto ficou com as indústrias nacionais e estatais (16:162).
- 2 Com isto, não deixamos de entender a reciprocidade entre infra e superestrutura, apesar de reconhecer, em última instância, a primeira como fator determinante.
- 3 Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. IBGE, 1986.