

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA VERAS DO NASCIMENTO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (2008 A
2014): CRÍTICA À CONCEPÇÃO EMPRESARIAL EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL CEARENSE**

NATAL, RIO GRANDE DO NORTE

2016

ANA CAROLINA VERAS DO NASCIMENTO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (2008- 2014):
CRÍTICA À CONCEPÇÃO EMPRESARIAL EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL CEARENSE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como pré-requisito à obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Dante Henrique Moura
Coorientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos

NATAL, RIO GRANDE DO NORTE

2016

Catalogação da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Nascimento, Ana Carolina Veras do.

Ensino médio integrado à educação profissional (2008- 2014): crítica à concepção empresarial em escolas de Educação Profissional Cearense / Ana Carolina Veras do Nascimento. - Natal, 2016.

183f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Dante Henrique Moura.

Coorientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação profissional - Ceará – Dissertação. 2. Políticas educacionais – Dissertação. 3. Formação humana – Dissertação. 4. Ensino Médio Integrado - Ceará. - Dissertação. I. Moura, Dante Henrique. II. Santos, José Deribaldo Gomes dos. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título

RN/BS/CCSA

CDU 377(813.1)

ANA CAROLINA VERAS DO NASCIMENTO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL(2008 – 2014):
CRÍTICA À CONCEPÇÃO EMPRESARIAL EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL CEARENSE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como pré-requisito à obtenção do título de mestre em educação.

Aprovada em: ____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dante Henrique Moura - IFRN
(Orientador)

Prof. Dr. Gilmar Barbosa Guedes - UFRN
(Examinador titular interno)

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo - IFRN
(Examinador titular externo)

Profa. Dra. Luciane Terra dos Santos Garcia – UFRN
(Examinador suplente interno)

José Deribaldo Gomes dos Santos – UECE
(Examinador suplente externo)

Para **Roberto Gil**, um grande amigo e
um grande homem, que enche se sentido
os versos de Drummond:

Ausência
Por muito tempo achei que ausência é falta.
Lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada
nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações
alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba de mim.

(Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTOS

À **minha família**, em especial aos meus pais, **Inêz e Marcos**, por todos os anos de incentivo aos estudos, paciência e sacrifícios. A minha irmã **Bruna**, pelos bons momentos de risadas e de brigas. A minha querida avó **Violeta** por tudo, pelos carinhos e amor sempre presentes em nossa relação. Sem vocês este projeto não teria acontecido. Obrigada por tudo!

Ao professor **Dante Henrique Moura** por aceitar ser meu orientador, pela paciência e pelos diálogos decisivos na produção textual, extremamente enriquecedores para a minha construção como pesquisadora. Também pelo seu grande exemplo como militante das causas sociais.

Ao professor **Deribaldo Santos** por aceitar ser meu co-orientador, pela valiosa orientação, paciência, disponibilidade, carinho e principalmente pela grande figura humana que se mostrou ser. Obrigada pela grande ajuda e confiança!

Aos professores Aparecida, Luciane Terra, Cabral Neto pelas valiosas contribuições na minha formação.

À **Paulinha**, grande amiga, que se fez muito presente em minha vida. Obrigada pelo grande apoio.

À **Noeme, Marley e Roberto**, grandes amigos, que tornaram esta fase da minha vida ser repleta de sentido, por estarem por perto mesmo quando estivemos distantes.

Aos queridos amigos **Marcela de Alcântara e Fernando Teófilo** pela amizade, confiança, risadas e companheirismo. Vocês foram de fundamental importância na minha vida acadêmica e profissional.

À **Edilza Damacena e Luzinete Moreira**, grandes amigas que a vida acadêmica me proporcionou. Obrigada pelo carinho, conversas e estudos, que fizeram esta trajetória ser alegre e agradável.

Aos companheiros de militância diária, em especial ao **Sharly, Sidney, Amanda, Sandra, Pereira e Amisterdam** pela disposição na construção do partido revolucionário, um instrumento de luta necessário aos trabalhadores. Com vocês me redescobri, ou melhor, apenas deixei aflorar o sentimento militante que já existia. Obrigada pelo companheirismo nas constantes lutas, vocês tiveram forte contribuição nas linhas aqui escritas.

Ao querido companheiro **Bruno**, por sustentar comigo o peso da vida acadêmica, pela paciência, carinho e amor, fundamentais ao longo da construção diária deste projeto.

A todos que de alguma forma contribuíram nas páginas da minha vida.

*Por um mundo onde sejamos socialmente
iguais, humanamente diferentes e totalmente
livres.*

(Rosa Luxemburgo)

RESUMO

Esta dissertação consiste em uma investigação sobre a Educação profissional, mais precisamente uma análise da concepção político-pedagógica do Ensino Médio Integrado a educação profissional de nível médio presente na Rede de Escolas Estaduais de Educação profissional (EEEP) do Ceará expressa nos documentos que fundamentam esta oferta educacional, considerando o período de 2008 a 2014. A fim de alcançar esse objetivo, tomamos por base uma análise da legislação das políticas educacionais brasileiras no que se refere à educação profissional, além de analisarmos os documentos norteadores de tal proposta no Estado do Ceará. A pesquisa é de natureza teórico bibliográfica referenciada nos pressupostos clássicos do marxismo e em autores contemporâneos que se assentam no materialismo histórico dialético, portanto, nossa investigação buscou aproximar o máximo possível nosso objeto em estudo ao movimento do real. Ao optarmos por essa metodologia, consideramos necessário apresentar no primeiro capítulo, o trabalho como categoria central da sociabilidade humana e fundante dos complexos sociais. Discutimos as relações entre trabalho e educação desde o comunismo primitivo, apontando que as alterações históricas das formas de trabalho, transformaram também o processo educativo, pois o conhecimento historicamente acumulado passou a ser propriedade da classe dominante. Tal fato acabou repercutindo diretamente no processo histórico de dualidade educacional sendo intensificado com a chegada do desenvolvimento capitalista. Diante desse paralelo, resgatamos o conceito de omnilateralidade, apontando-o como necessário para a busca da integralidade do ser humano. No capítulo seguinte, discutimos o estágio atual de produção e reprodução social do capital, que desdobra-se sobre o complexo educacional alterando-o a seu favor. Consideramos, nessa discussão, as alterações ocorridas no sistema capitalista, principalmente a partir da crise ocorrida na década de 1970, que encontrou como pilares para sua recuperação a reestruturação produtiva, o neoliberalismo, a globalização e o pensamento pós-moderno. No capítulo três apresentamos as alterações ocorridas no complexo educacional, principalmente na educação profissional que teve como suporte a pedagogia das competências e os pilares educacionais estabelecidos pelas agências multilaterais, além disso, apresentamos as disputas ocorridas no seio da sociedade brasileira em torno da ideia de formação profissional. No quarto e último capítulo, discutimos o panorama geral de implementação das EEEP's no Ceará e, principalmente, o documento norteador de tal proposta -TESE/TEO- que apresenta uma ideia de profissionalização voltada para uma filosofia empresarial como solução de formação dos trabalhadores. Desse modo, buscamos apresentar o discurso da qualificação profissional

voltado para a empregabilidade, que destina uma formação cada vez mais unilateral voltada para os anseios do capital em crise. Concluimos que a TESE não corresponde a concepção de educação integral defendida ao longo da dissertação, se afasta completamente dos anseios de emancipação dos trabalhadores, na realidade amarra cada vez mais a educação aos ditames das exigências do mercado.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação humana. Educação profissional. Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará.

RESÚMEN

Esta disertación consiste en una investigación acerca de la Educación Profesional en el estado de Ceará, más precisamente un análisis de la concepción político-pedagógica de la enseñanza media integrada a la educación profesional técnica de nivel medio en la red estadual de enseñanza de Ceará expresa en las documentaciones que fundamentan esta oferta educacional, considerando el periodo de 2008 a 2014. Con la finalidad de lograr este objetivo, empleamos por base un análisis de la legislación de las políticas educacionales brasileñas a lo que se refiere a la educación profesional, además de analizamos los documentos de la referida propuesta en el estado de Ceará. La pesquisa es de naturaleza teórico-bibliográfica con referencia en los presupuestos clásicos del marxismo y en autores contemporáneos que asientan en el materialismo histórico-dialéctico, por lo tanto nuestra investigación buscó acercarse al máximo posible nuestro objeto em estudio al movimiento de lo real. Al elegimos esta metodología, consideramos necesario presentar el primer capítulo el trabajo como categoría central de la sociabilidad humana y creadora de los complejos sociales. Discutimos las relaciones entre trabajo y educación a partir del consumismo primitivo, apuntando que las alteraciones históricas de las formas de trabajo transformaran también el proceso educativo, pues el conocimiento históricamente acumulado se transformó en propiedad de la clase dominante. Tal hecho repercutió directamente em el proceso histórico de dualidad educativa que fue intensificado con el desarrollo capitalista. Ante este paralelo, rescatamos el concepto de omnilateralidad, apuntándolo como necesario para el rescate de la integralidad del ser humano. En el capítulo siguiente, apuntamos la fase actual de reproducción social del capital, que se desdobra sobre el complejo educativo cambiándose a su favor. Para realizamos esse análisis, levamos en cuenta las alteraciones ocurridas en el sistema capitalista, principalmente a partir de la crisis que ocurrió en la década de 1970, que encontró como pilares para surecuperación la reestructuración productiva, el neoliberalismo, la globalización lo pensamiento pos-moderno. En el tercer capítulo presentamos las alteraciones ocurridas em complejo educativo, principalmente en la educación profesional que recibió el apoyo de la pedagogía de las competencias y los pilares educacionales establecidos por las agencias multilaterales, además, presentamos las disputas ocurridas en el seno de la sociedad brasileña alrededor de la idea de formación profesional. En el cuarto y último capítulo, discutimos el panorama general de la implementación de las Escuelas Públicas de Formación Profesional (EEEPs) en Ceará y, principalmente, el documento que nordea tal propuesta – TESIS/TEO – que presenta una idea de profisionalización direccionada para una filosofía empresarial como

solución de formación de los trabajadores. Así, buscamos presentar el discurso de la cualificación profesional direccionada para la empleabilidad, que destina una formación cada vez más unilateral direccionada para los anhelos del capital en crisis. Concluimos que la tesis no corresponde a la concepción de educación integral defendida a lo largo de la disertación, alejase completamente de los anhelos de emancipación de los trabajadores, en realidad ata cada vez más la educación a los dictámenes de las exigencias del mercado.

Palabras clave: Políticas educativas; Formación humana; educación profesional; Escuela secundaria integrada en el estado de Ceará.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização do espaço escolar a partir da visão da escola-empresa	140
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referencial teórico para a construção da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)	135
Quadro 2 – Projetos desenvolvidos pela CODEP nas EEEPs	151
Quadro 3 – Principais diferenças entre os projetos de integração do ensino médio	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas do Ensino Médio da Rede Estadual do Estado do Ceará, de 2007 a 2014	126
Tabela 2 – Número de Matrículas das Escolas Estaduais de Educação Profissional, de 2008 a 2014	126
Tabela 3 – Número de egressos das EEEPs inseridos no Mercado de Trabalho e trabalhando na sua área de formação, nos os anos de 2011 a 2014, no Ceará	147
Tabela 4 – Percentual de egressos das EEEPs inseridos no Mercado de Trabalho e trabalhando na sua área de formação, nos os anos de 2011 a 2014, no Ceará	148
Tabela 5 – Investimento do Governo do Estado em Bolsa estágio nas EEEPs, de 2008 a 2014	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEDET	Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico
CEEST	Célula de Estágios
CEGEM	Célula de Gestão de Materiais
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CEFET	Centro Federal de Educacional Tecnológica
CIC	Centro Industrial do Ceará
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CNO	Construtora Norberto Odebrecht Ltda
COEDP	Coordenadoria da Educação Profissional
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CVT	Centros Vocacionais Tecnológicos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
EMI	Ensino Médio Integrado
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEC	Federação das Indústrias do Estado do Ceará
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação

IEC	Instituto de Educação do Ceará
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PA	Plano de Ação
PABAE	Programa de Assistência Brasileira- Americana ao Ensino Elementar
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCT	Plano de Capacitação Tecnológica
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPE	Plano Político Estratégico
PPS	Partido Popular Socialista
PROEP	Programa da Expansão da Educação Profissional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECITECE	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação Básica do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SICE	Sistema Informatizado de Captação e Estágios
SISTEC	Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development
USOM – B	United States Operating Mission to Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS CAMINHOS	18
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES	26
2.1	Relação trabalho e educação	26
2.2	A educação e suas dicotomias de classe: um processo histórico	33
2.3	A formação omnilateral: eixo norteador da educação profissional sob a ótica dos interesses da classe trabalhadora	42
<i>2.3.1</i>	<i>A proposta de educação omnilateral: a busca pela formação integral do ser humano</i>	<i>48</i>
3	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO, PÓS-MODERNIDADE E A MUNDIALIZAÇÃO CAPITALISTA: RESPOSTAS DO CAPITAL A CRISE DADA NO TRANSCORRER DA DÉCADA DE 1960	58
3.1	Uma breve consideração sobre o sistema capitalista	59
3.2	A crise processada no transcorrer da década de 1970 e as respostas encontradas pelo capital para superar tal situação	61
4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: UM CAMPO DE DISPUTAS	80
4.1	A nova configuração da educação brasileira: as exigências para a formação do trabalhador para o século XXI	84
4.2	As concepções que direcionam a educação profissional no Brasil a partir da década de 1990	92
5	O PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO COM O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ, NO PERÍODO DE 2008 A 2014: UMA VISÃO EMPRESARIAL DE EDUCAÇÃO	113
5.1	As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs): abrindo o debate	117
5.2	Desvendando a filosofia das EEEPs: uma análise crítica do modelo de gestão tecnologia empresarial socioeducacional (TESE)	132
<i>5.2.1</i>	<i>A TESE no chão da escola</i>	<i>145</i>
<i>5.2.2</i>	<i>Breve análise</i>	<i>153</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS	168
	ANEXOS	177

1 INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS CAMINHOS

Nos últimos anos, a educação profissional técnica de nível médio como um todo, ou seja, as formas concomitante, subsequente e integrada, conforme prevê a lei nº 11.741/2008, tem garantido destaque no cenário educacional nacional¹, o que se reflete principalmente em virtude de uma rápida expansão de sua oferta. Dados oficiais do Ministério da Educação (MEC/INEP, 2010, p.24) constataram que até o ano de 2002 existiam nacionalmente 652.073 matrículas na educação profissional vinculadas às redes federal, estaduais, municipais e privadas. Contudo, entre os anos de 2003 a 2010 houve uma expansão extraordinária, foram contabilizadas 1.140.388 matrículas, ou seja, quase o dobro da apresentada inicialmente. Trata-se, portanto, de uma expansão sem precedentes.

A ampliação no número de vagas ocorreu nas formas concomitante, subsequente e integrada. Esta última foi possibilitada a partir da aprovação do decreto nº 5.154/2004, que incluiu o ensino médio integrado (EMI), ou seja, observamos a possibilidade de articulação desta etapa de ensino com a educação profissional. No que diz respeito ao EMI, que é apresentado como o formato de escolarização a ser priorizado pelo governo, observamos que no ano de 2007 o número de matrículas era de apenas 86.552, correspondendo apenas 11,1% do número de matrículas da educação profissional. Já no ano de 2010, tivemos um total de 215.718 matrículas, ou seja, 18,9% do total de matrículas da educação profissional (MEC/Inep, 2010).² Apesar do crescimento apresentado, observamos que as ofertas concomitante e subsequente ainda dominam a realidade da educação profissional brasileira.

Refletindo sobre a situação da educação profissional nos estados brasileiros, o censo realizado no ano de 2009 indica que os “maiores acréscimos proporcionais [em relação ao ano de 2008] aparecem em Rondônia (59,6%), Ceará (37,9%), Piauí (35,4%), Mato Grosso (34,7%), Rio Grande do Norte (33,7%) e Pará (31%)” (MEC; INEP, 2009, p.14)

Atualmente, o Plano Nacional da Educação, Lei 13.005/2014, dispõe através da meta 11 que as matrículas da educação profissional técnica de nível médio devam ser

¹ Destacamos que tal realidade vem ocorrendo desde a posse do primeiro governo de Lula da Silva, quando o executivo do governo federal, ao assumir o poder, possibilitou o retorno a discussão, principalmente no que diz respeito a necessidade de integração ensino médio à educação profissional. Esse fato, acabou resultando numa significativa mobilização dos setores progressistas vinculados ao campo da educação profissional. Assim, vários debates ocorreram, as discussões sobre a educação politécnica e/ou tecnológica, de tradição marxiana voltaram a ocupar lugar central (MOURA, 2007).

² A secundarização do ensino médio integrado fica mais evidente quando se considera de perto sua participação no conjunto das matrículas totais do ensino médio.

triplicadas nos próximos dez anos. Para tanto, o documento estabelece como estratégias que tal expansão se dê por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das redes públicas estaduais de ensino, da oferta na rede privada, inclusive com possibilidade de financiamento estudantil, da ampliação da oferta através de entidades sindicais e organizações sem fins lucrativos, além do fomento para que a educação profissional seja ofertada na modalidade à distância.

É importante destacar que esse processo expansivo tem sido acompanhado pelo discurso dos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)³, entre outros, que apontam o investimento em educação como mecanismo para capacitar a população jovem e adulta para o mercado de trabalho a fim de promover a redução da pobreza e impulsionar o desenvolvimento econômico dos países, como indica Jimenez e Mendes Segundo (2006, p. 6), a educação

[...] passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza: de forma condizente, portanto, com o discurso do Milênio e, como não poderia deixar de ser, com as necessidades de reprodução do capital.

Reconhecemos que o fortalecimento desse discurso no campo educacional tem como eixo a nova base técnica de produção capitalista que atravessou profundas modificações, principalmente, a partir da década de 1970 com a inserção de uma variedade de inovações tecnológicas (microinformática, microeletrônica e telecomunicações) possibilitando o controle das máquinas por computadores e fazendo surgir um processo de automação flexível no interior da produção, que nas condições atuais de mundialização do capitalismo, munido da forte disseminação da cultura pós-moderna, formaram o chão para a construção do discurso tecnológico (ALVES, 2010).

Não é à toa que a partir de então, observamos uma supervalorização da informática, da internet, da microeletrônica etc. nos dando uma impressão de que vivemos em um mundo sem fronteiras, um mundo em redes, numa “era tecnológica” ou “era da Revolução Tecnológica, baseada na informática, telecomunicações e robótica, o que nos leva da sociedade industrial para a sociedade da informática” (Cardoso, 1999, p. 216). O processo de desindustrialização, que estava atrelado à velha lógica taylorista/fordista foi sendo substituído por um padrão de produção flexível, tendo o toyotismo como modelo predominante. Essa modificação teve uma repercussão concreta na redução do número de operários nas fábricas, o

³ Que defendem os interesses do capital que os patrocina.

que levou muitos pensadores a afirmarem que estávamos diante do fim da centralidade do trabalho no processos produtivos⁴ e elevarem a técnica e a ciência à estatura de principal força produtiva, colocando a tecnologia como fator determinante da estruturação dessa nova realidade em substituição ao valor-trabalho, inclusive responsável pela sociabilização da humanidade. Pensamento que, segundo Antunes (2009), não têm fundamentação científica, tendo em vista que o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, apenas pode reduzir este trabalho frente o trabalho morto (máquinas), pois esta articulação é condição necessária para a reprodução desse sistema. Esse autor aprofunda ainda mais a discussão quando afirma que o próprio hiperdimensionamento assumido pela ciência no mundo contemporâneo tem seu objetivo restringido pela lógica da reprodução do capital.

Em meio a esse contexto, uma nova Divisão Internacional do Trabalho (DIT) foi estruturada, agora, sob uma nova base, pautada no desenvolvimento tecnológico, ou seja, na necessidade dos países possuírem um arsenal industrial atrelado aos novos padrões de flexibilização vigentes, permitindo maiores chances de vitória no mercado. Assim, esse fator, acaba reservando aos países capitalistas centrais, detentores de maior tecnologia um *status* de superioridade em relação aos países capitalistas da periferia que ficam responsáveis pela produção manufatureira e/ou de *commodities*.

Segundo Santos (2013, p.56) essa visão da tecnologia vem carregada de fetiche, onde ser possuidor de um arsenal tecnológico mais desenvolvido serve para classificar o patamar de desenvolvimento dos países, colocando os periféricos, como o Brasil, em uma situação de inferioridade em relação aos países de capitalismo central, impondo que para ingressarem no chamado *status* desenvolvido, necessitem desenvolver seus artefatos tecnológicos, pois para eles, quem possui garante “o direito indestrutível e ahistórico de melhor abocanhar a divisão social internacional do trabalho em condições privilegiadamente superiores”.

Diante dessa realidade, é exigido que o complexo educacional se reestruture com o objetivo de garantir uma formação técnica /científica aos jovens, a fim de permitir ao Brasil a construção de uma base tecnológica para competir com melhores chances de “vitória” na arena do mercado mundial. Dessa forma, é extremamente relevante atentarmos nossas pesquisas para a concepção político-pedagógica de educação profissional escolhida pelos

⁴ Vários pensadores passaram a defender tal tese, dentre eles citaremos J. Habermas, Cl. Offe e R. Kurz. Os argumentos utilizados para fundamentar essa defesa apoiavam-se geralmente em três fenômenos que surgiram desde o final dos anos 1970, a saber: descoberta e aplicação de novas tecnologias na produção, a precarização e flexibilização do trabalho e o aumento do desemprego. (ANTUNES, 2009).

atuais governantes, por meio de seus ministérios e secretarias, pois estes podem colaborar para a manutenção de uma perspectiva de educação profissional que vise unicamente à inserção dos jovens estudantes, mesmo que de maneira precarizada, no mercado de trabalho.

Por outro lado, se pensamos em uma sociedade na qual a centralidade esteja nas necessidades do ser humano e não no mercado, precisaríamos ter como eixo a formação humana integral dos sujeitos, ao invés de uma formação subordinada aos interesses mercadológicos. Para tanto, a concepção político - pedagógica da educação profissional não pode apenas considerar os aspectos práticos referentes a área a qual o estudante atuará, embora seja de grande importância, mas deve levar em conta também a formação científica, humanística, o conhecimento acumulado pela humanidade a fim de buscar uma formação integral do ser humano.

Em meio a esse debate, no ano de 2008 foram criadas as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Estado do Ceará durante o governo de Cid Ferreira Gomes. A iniciativa do ensino médio integrado ao profissional visa não somente a formação de técnicos para atuar de forma mais imediata no mercado de trabalho, mas também habilitar os jovens a concorrer a uma vaga nas universidades (CEARÁ, SEDUC, 2015a). Para essa iniciativa, as principais fontes de financiamento são os recursos advindos do Tesouro Estadual e do Programa Brasil Profissionalizado, via decreto nº 6.302/2007 que “visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, MEC, 2013, s.p.).⁵

Desde agosto do ano de 2008 o número de escolas vem aumentando, não apenas na capital, mas por todo o território do estado. A diversidade de cursos disponibilizados também vem aumentando desde o ano de 2008. Naquele período eram ofertados apenas quatro tipos: Informática, Enfermagem, Turismo, Segurança do Trabalho, mas ao longo dos anos, outros cursos foram criados. Hoje, existem 53 cursos distribuídos por 12 eixos tecnológicos, todos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Enfim, por se tratar de uma política recente no estado, carece, de modo geral, de análises mais consistentes e, de forma específica, de estudos críticos sobre a proposta pedagógica norteadora. Dessa forma, faz-se necessário e urgente, tanto os professores como os demais trabalhadores e estudantes, tomarem para si esta problemática e compreenderem a essência das escolas profissionais cearenses. Por isso, consideramos necessário dar

⁵ No que se refere ao Programa “Brasil Profissionalizado”, o governo federal repassa recursos para os Estados investirem nas escolas técnicas. Para ganhar os recursos desse programa os Estados devem assinar o compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/96).

continuidade a pesquisa de graduação, como forma de contribuir como aporte teórico e científico para os pesquisadores progressistas da educação e os trabalhadores.

Com base nas reflexões acima elencadas e com pretensão de nortear nossa investigação, consideramos pertinente formular a seguinte indagação:

1. Qual é a concepção teórico-pedagógico-metodológica desse projeto educativo que tem como base teórica a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)?

2. Essa concepção tem em vista uma formação humana omnilateral?

Portanto, o objetivo primordial dessa dissertação consiste em analisar a concepção político-pedagógica do Ensino Médio Integrado a educação profissional de nível médio na Rede Estadual de ensino do Ceará que está expressa nos documentos que fundamentam esta oferta educacional, considerando o período de 2008 a 2014.

Para atender ao objetivo geral, elencamos a seguir nossos objetivos específicos: 1) Analisar as diferentes formas de organização do trabalho e sua repercussão na educação com ênfase no período que se inicia na segunda metade do século XX; 2) Apresentar as discussões sobre formação humana integral; 3) Analisar a proposta pedagógica presente no documento Tecnologia Empresarial Sócioeducacional (TESE) utilizado como suporte teórico para o ensino médio integrado a educação profissional de nível médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

As questões teóricas aqui esboçadas constituem um primeiro momento de reflexão mais sistemático sobre a problemática colocada para essa dissertação. Trata-se, portanto, de estudos que sustentam nossas indagações sobre a formação integrada dos estudantes cearenses que compõem a rede de escolas de educação profissional do estado. Além disso, são elementos que nos encaminham a aprofundar um pensar sobre o modo de produção capitalista e seus impactos no mundo do trabalho, nas políticas educacionais e na formação humana.

Sendo assim, o enfrentamento das questões postas para essa investigação foi realizado a partir de um referencial teórico-metodológico baseado no materialismo histórico-dialético, pois entendemos a necessidade de se ter uma perspectiva de pesquisa que nos ajude a pensar a partir da realidade concreta dada, compreendendo nosso objeto de investigação como parte de uma totalidade constituída de múltiplas relações. Como afirma Lombardi (2008, p. 2-3). “o marxismo continua sendo uma concepção viva e suficiente, ainda na contemporaneidade, para a análise crítica da sociedade capitalista, além de ser um referencial revolucionário e transformador da ordem existente”.

A necessidade de compreender de forma mais radical nosso objeto, traz a obrigação de constituir uma metodologia capaz de captar as contradições vivenciadas na atual

sociedade de classes. Metodologia esta que possa captar a essência do fenômeno e não a superficialidade. Dessa forma, escolhemos a ontologia marxiana clássica⁶ como postura teórico-metodológica. Para essa busca da compreensão da realidade que nos inquieta, propomos realizar uma investigação qualitativa em que a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental sejam as principais modalidades de investigação.

Sob esse arcabouço teórico - metodológico, iniciamos a pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreendermos os estudos e pesquisas já realizadas sobre as políticas voltadas a educação profissional, bem como os diferentes debates que compõe essa área. Esse momento inicial tornou-se importante pois é necessário avançarmos nas discussões e não as retomarmos de um marco zero, considerando, assim, os avanços já realizados na compreensão da problemática, sem deixar em segundo plano a análise crítica dessa produção teórica. Buscamos construir categorias de análise tentando desvendar as relações históricas, sociais e políticas que envolvem o estudo em torno das concepções de educação profissional. Buscamos, dessa forma, compreender categorias como trabalho, reestruturação produtiva, formação humana, capitalismo, luta de classes e políticas educacionais. Em um momento posterior, também realizamos um levantamento dos trabalhos acadêmicos já publicados sobre as EEEPs, colocamos como prioritários para a nossa investigação as dissertações de mestrado e as teses de doutorado realizadas por estudantes da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC), pois nas duas instituições, principalmente na primeira, existem grupos de pesquisas que desenvolvem trabalhos na área. Essa fase da pesquisa foi extremamente enriquecedora, tendo em vista que conhecemos de forma mais aprofundada os avanços já realizados em torno desse debate.

A pesquisa documental realizada no segundo momento, buscou analisar alguns documentos oficiais que nos forneceram melhores condições de apreendermos o movimento do real. Entre os documentos, analisamos a legislação federal: LDB nº 9.394 de 1996, os Decretos nº 2.208/97, 5.154/04; a legislação estadual: Lei nº 14.273 de 2008, que estabelece a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, bem como os documentos adotados pelo Instituto de Co-responsabilidade social, principalmente o Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) e os documentos publicados pela empresa Odebrecht que abordam a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO).

⁶ Mesmo que existam polêmicas sobre a existência de uma ontologia que se possa chamar marxiana-lukacsiana, foi o esteta húngaro quem sistematizou com fundamentação ontológica as indicações de Marx. José Chasin, por seu turno, aponta a existência de uma ontologia em Marx, o que é contestado por Miguel Vedda.

Em um terceiro momento, foi realizada uma coleta de dados no site do Portal da Educação Profissional do Ceará⁷ sobre a educação profissional no Estado, principalmente sobre as EEEPs. Buscamos, dessa forma, ter conhecimento da proporção do crescimento dessa oferta de ensino, bem como compreendermos a atual situação dessas instituições, para que tivéssemos condições de fazer uma análise mais concreta sobre a educação profissional. Dentre os dados que consideramos relevante pesquisar, citamos: número de matrículas, número de instituições, verbas destinadas, número de egressos, número de egressos inseridos no mercado de trabalho, projetos realizados na escola etc.

Reconhecemos também que ao longo da dissertação os dados divulgados no site e a análise dos documentos não foram suficientes para realizarmos um aprofundamento na pesquisa, principalmente no que se refere a compreensão da filosofia implementada no interior da escola, dessa forma, recorremos a visitas em uma escola situada no município de Fortaleza – CE para realizarmos algumas entrevistas com os gestores e professores da instituição, o que acabou contribuindo muito para o desenvolvimento da pesquisa.

Com o método de análise esclarecido, bem como alguns de seus recursos, conforta-nos agora apresentar nossa forma de exposição:

No capítulo 2 – Trabalho e educação: algumas relações entre as transformações sociais e a formação dos trabalhadores, apresentamos o trabalho como categoria central da sociabilidade humana e fundante dos complexos sociais. Discutimos as relações entre trabalho e educação desde o comunismo primitivo, apontando que as alterações históricas das formas de trabalho, transformou também o processo educativo, pois o conhecimento historicamente acumulado passou a ser propriedade da classe dominante. Tal fato acabou repercutindo diretamente no processo histórico de dualidade educacional, que foi intensificado com o desenvolvimento capitalista. Por meio desse debate, buscamos apresentar críticas iniciais à legitimação da dicotomia educativa e resguardamos a necessidade da transmissão do conhecimento historicamente acumulado articulada à possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano. Por fim, procuramos apresentar o necessário resgate da integralidade do ser humano perdida durante esse desenvolvimento histórico, para isso, resgatamos o conceito de omnilateralidade presente em Marx.

No capítulo 3 – Reestruturação produtiva, neoliberalismo, pós-modernidade e a mundialização capitalista: respostas do capital em crise, apontamos o estágio atual de produção e reprodução social do capital, que desdobra-se sobre o complexo educacional

⁷ Site do portal da educação profissional: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>

alterando-o a seu favor. Para realizarmos essa análise, consideramos as alterações ocorridas no sistema capitalista, principalmente a partir da crise na década de 1970, que encontrou como pilares para sua recuperação a reestruturação produtiva, o neoliberalismo, a globalização e a ideologia do pensamento pós-moderno.

No capítulo 4 – A educação profissional no Brasil a partir da década de 1990: um campo de disputas, apresentamos um breve histórico das alterações ocorridas no complexo educacional, principalmente na educação profissional brasileira, que nos últimos anos esteve pautada por meio de três ingredientes ideológicos: teoria do capital humano, “sociedade do conhecimento” e o determinismo tecnológico. Nesse contexto, encontramos as exigências de um novo perfil de trabalhador, capaz de se adequar as novas demandas da sociedade frente a essa realidade. Dessa forma, apresentamos as transformações no campo educacional, destacando a pedagogia das competências como o modelo que melhor se adequou a essa proposta do capitalismo. Posteriormente, apresentamos os rumos tomados pela educação profissional diante dessa nova conjuntura, destacando de forma mais enfática, as transformações ocorridas a partir da década de 1990, especificamente buscando analisar a construção e a concepção dos decretos de Fernando Henrique Cardoso 2.208/1997 e de Luiz Inácio Lula da Silva 5.154/2004.

No capítulo 5 – O projeto de integração da educação profissional de nível médio com o ensino médio no estado do Ceará, no período de 2008 a 2014: uma visão empresarial da educação, discutimos o panorama histórico de implementação das ETECs no Ceará, articulando as alterações na composição política do estado com as modificações no âmbito econômico, fortemente marcado pela concepção neoliberal. Ao construirmos esse breve histórico, buscamos mostrar as raízes para a decisão política de implementação das ETECs no Ceará. Após esse debate, discutimos o processo de implementação e estruturação dessa rede, relacionando a importância dada pela Secretaria de Educação na constituição de um sistema educacional voltado para a formação de técnicos para atuarem nos arranjos produtivos específicos do estado. Finalizamos o capítulo discutindo a TESE, filosofia empregada no interior das escolas profissionais cearenses como forma de modificar a postura dos estudantes diante da realidade. Dessa forma, apresentamos uma crítica a esse modelo que apresenta uma ideia de profissionalização voltada para uma filosofia empresarial como solução para a empregabilidade da classe trabalhadora, voltando, dessa forma, a uma formação cada vez mais unilateral e individualista do ser humano.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

O homem é em si um complexo, no sentido
Biológico; mas como complexo humano não pode
Ser decomposto; por isso, se quero compreender os
Fenômenos sociais, devo considerar a sociedade,
Desde o princípio, como um complexo de complexos
(LUKÁCS, 1969, p.16)

No presente capítulo buscaremos apresentar a estreita relação entre o trabalho e a educação, ressaltando a importância desta categoria para o próprio desenvolvimento do ser humano enquanto ser social, para isso, necessitaremos visitar obras clássicas de Marx e Engels, assim como de outros estudiosos da teoria marxista. Superada essa discussão, apresentaremos os rumos tomados pela educação ao longo do desenvolvimento histórico, ressaltando a dualidade educacional como produto da divisão de classes. Almejamos com isso refletir sobre os pressupostos que nortearam a formação humana ao longo do processo histórico, mostrando que o complexo educacional não está isolado da sociedade, mas que se coloca como instrumento necessário para a transmissão de valores e habilidades aos indivíduos de acordo com as exigências sociais. Finalizaremos nosso capítulo apresentando a nossa compreensão de formação humana, apontando para a omnilateralidade como a categoria capaz de resgatar o desenvolvimento integral do ser humano. Essa discussão proposta inicialmente neste capítulo guiará nossa análise sobre os rumos tomados pela educação profissional no Brasil.

2.1 Relação trabalho e educação

Antes de qualquer discussão a respeito da educação profissional, dualidade educacional ou até mesmo acerca da concepção das atuais propostas de integração, é necessário considerarmos a estreita relação que a educação tem com o trabalho. Diante disso, a presente investigação pretende abordar a categoria trabalho a partir de uma perspectiva ontológica.

Compreendemos com Marx que a existência do ser social somente é permitida pelo trabalho, atividade essencialmente humana de interação do homem com a natureza, capaz de modificá-la e com isso, produzir os meios necessários à sua sobrevivência. Para melhor compreensão do trabalho como categoria essencialmente fundante do ser social, ou

seja, capaz de diferenciar o homem dos demais animais, começaremos destacando uma passagem muito bem conhecida do livro *O Capital*⁸:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p.256)

Reconhecemos o trabalho como a mediação do homem com a natureza, uma atividade realizada de forma projetada, idealizada na consciência antes de ser efetivada na prática. Diferente dos animais, que não idealizam a atividade antes de executá-la, pois se organizam de acordo com suas determinações genéticas, ou seja, seus instintos; o homem, ao realizar o trabalho, age com um claro objetivo, projeta na sua consciência as diversas possibilidades para alcançar de forma mais eficiente esse objetivo e faz uma escolha dentre as diversas alternativas. Assim, materializa a sua consciência a partir de uma necessidade concreta apresentada anteriormente.

Na dialética do processo de transformação da natureza, os seres humanos criam e recriam valores de uso, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos, o conhecimento bem como os demais elementos requeridos para sua reprodução. Tudo pela ação consciente do trabalho! Sendo assim, o homem ao transformar a natureza também se transforma, se depara com novas situações, novas capacidades e novas necessidades. Acaba por criar e recriar a sua própria existência, tornando-se o senhor do seu destino e se distanciando cada vez mais das amarras impostas pelas leis naturais.

Nos parágrafos anteriores destacamos a relação do trabalho com o indivíduo, pontuando o papel do primeiro na transformação do segundo, optamos por seguir este caminho por considerarmos mais didático para a compreensão do texto. Entretanto, reconhecemos que o trabalho, embora realizado por um indivíduo particular, é também resultado da evolução anterior da sociedade, pois não existem indivíduos fora da sociedade (LESSA E TONET, 2011). Dessa forma, a objetivação do trabalho não apenas transforma o homem, mas também modifica a realidade na qual está inserido, pois não apenas o indivíduo se encontra diante de um novo objeto, de novas situações e possibilidades, mas toda àquela realidade se depara com o novo, o que abre possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo e da própria sociedade. Como resultado encontramos uma forte dimensão

⁸

Obra publicada no ano de 1867.

social/coletiva do trabalho, pois ao mesmo tempo em que sofre influência da realidade histórica, também influencia esta realidade.

Diante disso, baseado em Lessa e Tonet (2011) reconhecemos o trabalho como fundamento do ser social, porque ao transformar a natureza acaba criando a base material do mundo dos homens, do mundo social. Resumindo: é por meio do trabalho que o homem rompe as barreiras da esfera natural (biológica) e salta para uma outra esfera, a social, como destacamos abaixo:

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais. (LESSA & TONET, 2011, p. 17 – 18).

O trecho citado anteriormente destaca que os objetos produzidos por meio do trabalho, capazes de transformar a sociedade e o indivíduo, apesar de serem criados a partir da consciência como resposta a uma situação concreta, possuem uma evolução própria, uma certa autonomia frente a consciência que o idealizou. Portanto, constroem uma história própria, que evolui em direções que não podem ser completamente prevista pelo homem, acarretando, muitas vezes, consequências inesperadas, gerando novas necessidades e possibilidades. Dessa forma, Lessa e Tonet (2011) destacam que é por meio desse movimento que o ser humano foi adquirindo novos conhecimentos e produzindo o novo, desenvolvendo cada vez mais sua capacidade de transformar a natureza, o que acabou contribuindo também para o aparecimento das diversas formas históricas assumidas pelo trabalho.

Nesse debate, Frigotto (2010, p.59) ressalta que o trabalho além de assumir sua forma ontológica⁹, também assumiu diversas formas históricas, respondendo “às necessidades da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” vivenciadas em cada época. Fazendo um paralelo com a análise de Lessa e Tonet (2011) sobre as diversas formas assumidas pelo trabalho, destacamos que nas primeiras relações sociais, representadas pelo comunismo primitivo, período caracterizado pela ausência de classes sociais, todos trabalhavam e usufruíam das benesses produzidas, portanto, o trabalho satisfazia as necessidades básicas vitais e espirituais do ser humano. Com o desenvolvimento das forças produtivas, diversas formas de sociedades foram produzidas historicamente, estas, apesar de possuírem características próprias, carregavam como uma de suas características unificadoras,

⁹ Atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza (FRIGOTTO, 2010, p.59)

a transformação do trabalho de atividade vital para atividade de aprisionamento do próprio homem, ideia que procuraremos desenvolver ao longo do capítulo.

Podemos afirmar, portanto, que essas diversas fases históricas assumidas pelo trabalho ocorreram em virtude da ação dessa própria atividade, que resumimos na seguinte lógica: transformação da natureza – criação de algo novo – transformação do homem (ampliação genérica do ser) – surgimento de novas necessidades – estabelecimento de novas relações sociais (LESSA e TONET, 2011).

Após resgatarmos a importância basilar do trabalho para a constituição do ser social e das diversas sociedades, ressaltamos que a análise desenvolvida não buscou apontar que todos os atos humanos sejam redutíveis ao trabalho, até porque tal afirmação estaria completamente equivocada, como podemos observar em Sousa (2014, p.31)

[...] o trabalho tem um papel extremamente importante e originário na formação do mundo dos homens, e todos os outros complexos sociais são desdobramentos dessa atividade humana. Muito embora não seja possível reduzir todos os atos humanos a atos de trabalho, para Luckács, no trabalho estão todas as determinações que constituem a essência de tudo que é novo no ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social.

Reconhecemos que apesar de o trabalho cumprir essa função importantíssima na constituição do ser social, ele sozinho não seria capaz de garantir a reprodução do mundo dos homens. Diante disso, recorreremos brevemente a discussão da reprodução do ser social desenvolvida pelo autor húngaro Lucács, que afirma a necessidade de outros mecanismos sociais para dar suporte a construção e manutenção das diversas sociedades criadas historicamente. Diante desse debate, Lucács (2012) apresenta a importância de outros complexos sociais, como exemplo: a educação, a política, a linguagem, a ciência e a religião, entre outros, que são convocados a cumprirem esse papel de subsidiar a reprodução social. Reconhece que todos esses complexos, que no seu conjunto compõem a práxis social e são fundados pelo trabalho¹⁰, mantêm uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa em relação a essa categoria.

Nesse sentido apontamos a educação como um complexo social responsável pela transmissão aos indivíduos do conhecimento produzido ao longo do desenvolvimento humano, possibilitando, dessa forma, a continuidade da reprodução do ser social, pois torna o homem apto a agir, a possuir determinados comportamentos e habilidades necessários para a sua participação na vida social.

¹⁰

Segundo TONET (2011) O trabalho cria o ser social e ao mesmo tempo cria a realidade objetiva.

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação. (KONDER, 2000, p. 112)

Se não há sociedade sem trabalho e sem educação, precisamos então discutir como a categoria trabalho aparece e deve aparecer na educação escolar.

Como apresentado, a educação tem uma relação de reciprocidade dialética com o trabalho, apesar disso, não podemos desconsiderar que ela está inserida e se relaciona na trama social com os demais outros complexos existentes (econômico, político, religioso etc.), ou seja, ela não é determinada de forma aleatória ou agindo de forma redentora sem conexão com as relações sociais, na realidade “a totalidade social é a responsável pela produção das necessidades e das possibilidades relacionadas ao complexo da educação” (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 90). Assim, de acordo com a organização de cada sociedade é exigido um determinado tipo de formação do indivíduo.

Exatamente por isso, destacamos que a trajetória do ato de educar se configurou ao longo do processo histórico em virtude das transformações nas relações de produção e nas relações sociais. Inicialmente, como apresentado por Lukács (2012) a educação ocorria no seu sentido *lato*¹¹, como uma categoria universal, que se preocupava em concretizar a apropriação, por parte dos indivíduos, das objetivações que constituem o gênero humano, realizando “o ‘acabamento’ como parte do processo do devenir-homem do homem¹². Dessa forma, ocorria por meio do contato direto com a natureza, na espontaneidade das relações cotidianas entre os indivíduos, não exigindo instituições específicas para essa tarefa, sendo, portanto integral “no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar”(PONCE, 1995, p.21).

Com a divisão de classes, a separação do trabalho manual e intelectual, o surgimento do ócio e da propriedade privada, entre outros aspectos de menor importância para esta investigação, o processo de transmissão do conhecimento também acompanhou essas transformações e, de acordo com Lukács (2012) o ato de educar sofreu uma grande ruptura, a sua primeira dicotomia: a educação, que antes era aprendida no cotidiano, através das próprias

¹¹ Para Lima e Jimenez (2011) essa educação guarda significativa similaridade com a linguagem, por ser um complexo universal, mas não coincide totalmente com ela, existem diferenças fundamentais que não pretendemos abordar na presente dissertação.

¹² Consiste na produção das características necessárias para atender as exigências necessárias da sociabilidade, com as quais o homem se defronta para tornar-se homem, como exemplo podemos citar: linguagem, capacidade para o trabalho, a postura ereta etc.

relações sociais, ou seja, em seu sentido *lato*, foi acompanhada por uma educação sistematizada, realizada na escola, erigida sob uma prática educacional em sentido *stricto*.¹³

A educação no seu sentido *stricto*, principalmente a partir da divisão do trabalho em várias profissões, ganha um maior respaldo. Vinculando-se a sociedade de classes, passa a ser a responsável pela transmissão de um saber sistematizado exigido pela sociedade de cada época, destacando-se, durante uma grande trajetória, como prática educacional de privilégio da classe dominante. Segundo Manacorda (2010a) tal afirmação é justificada em virtude da escola ser uma superestrutura que passou grande parte de sua vida distante da produção, representando apenas um lugar de luxo, destinado àqueles que tinham tempo livre para usufruir dessa benesse e, claro, adquirir os conhecimentos necessários para tornarem-se dirigentes. Entretanto, com o desenvolvimento das forças produtivas, principalmente com o advento da sociedade capitalista, a ciência antes desinteressada acabou transformando-se em uma ciência aplicada, necessária para aumentar a produtividade do capital nas fábricas. Dessa forma, tornou-se necessário uma maior aproximação da escola com a produção, tornando-se, atualmente, uma instituição indispensável para a reprodução social.

Lima e Jimenez (2011, p.88) concluem que a educação em sentido estrito “surge para atender interesses particulares e não universais”, ou seja, é influenciada pelo antagonismo de classes, característica fundamental que a diferencia da *lato*, que é reproduzida espontaneamente e não pressupõe a divisão de classes. Dessa forma, está completamente atrelada a luta de classes, as disputas entre as forças hegemônicas.

Apesar das caracterizações apresentadas entre os diferentes processos educativos, as autoras cearenses Lima e Jimenez (2011) destacam que o surgimento da educação em sentido *stricto* não elimina a educação em sentido *lato*, esta última ainda comparece em qualquer modelo de sociedade estabelecendo uma relação mútua com a primeira. Arrematam seu pensamento afirmando que não podemos traçar um limite ideal preciso entre ambas, pois são processos que se interligam e se influenciam, por isso, nessa perspectiva, “a educação em sentido estrito, ao incidir sobre a educação em sentido *lato*, estende a ela a sua ideologia dominante que influencia sua prática (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 89).

É dentro desse quadro que discutiremos a educação profissional, um modelo que brota a partir da necessidade da própria sociedade capitalista como forma de adestrar o trabalhador às novas exigências do capital. Surge a partir de uma nova dicotomia do processo

¹³ Observamos uma clara divisão no seio do processo educacional: de um lado, a *lato* continuava destinada aos trabalhadores e seus filhos, realizando-se no próprio convívio; a segunda, *stricto* era destinada aos detentores do ócio, realizada na escola.

educativo realizada no seio da educação sistematizada (*stricto*) como solução para o dilema trabalho-instrução. Assim, criam-se duas vertentes: a primeira denominada propedêutica de caráter clássico e científico; e a segunda, profissional, destinada aos indivíduos que ocuparão os postos de produção, de caráter prático, que prioriza as técnicas em detrimento do conhecimento científico.

Paralelo a consideração acima, norteadora de praticamente todos os debates no que se refere a educação profissional, consideramos importante também abordar, na medida do possível, uma discussão muito aceita e defendida por uma parcela de pesquisadores dessa área, a tese de Acácia Kuenzer, autora de grande reconhecimento nacional sobre o tema. Para Kuenzer (2011), a dualidade histórica entre propedêutico e profissional realmente demarca a grande trajetória da educação profissional, inclusive a brasileira, entretanto, para a autora, atualmente ocorreu uma inversão dessa dualidade. A educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores sob o discurso da democratização, se deu sob a forma desqualificada, sem uma preocupação com uma boa formação científica aos trabalhadores, sendo observado na prática um “arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora”(KUENZER, 2011, p. 50).

Diante dessa análise, Kuenzer (2011) afirma que ocorreu uma inversão da dualidade educacional, onde a educação propedêutica não é mais exclusividade da classe dominante, mas é disponibilizada aos trabalhadores em uma versão mais desqualificada, já a educação profissional, disponibilizada pela rede pública federal, passou a ser vista como uma forma da classe média ingressar no ensino superior e no mercado de trabalho. A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral.

[...] quando se “disponibiliza” a versão média de educação geral para os trabalhadores, isso se faz via oferta precarizada. Para os filhos da burguesia e pequena burguesia, as escolas médias de educação geral ofertadas pela iniciativa privada atendem às suas demandas de acesso ao ensino superior; para os estratos médios e para a parcela menos precarizada da classe trabalhadora, os cursos de educação profissional e tecnológica no setor público, embora de reduzida oferta, atendem à necessidade de inserção no mercado de trabalho, com o que viabilizam seu acesso ao ensino superior, na busca por ascensão social (KUENZER, 2011, p.52)

Buscaremos apresentar de forma mais detalhada a educação profissional no capítulo 3, achamos conveniente adiantar um pouco a discussão para melhor situar o campo no qual escolhemos inserir nosso objeto de pesquisa.

Na presente seção procuramos discutir a relação entre o trabalho e a educação, tendo como metodologia de análise as lentes do materialismo histórico dialético. Ressaltamos a importância do trabalho como basilar para o aparecimento tanto do complexo educacional como dos demais outros complexos. Finalizamos a discussão inicial, situando o rumo que tomaremos para discutir a educação profissional que será apresentada de forma mais detalhada no capítulo 3. Procuraremos então, a partir da próxima seção, apresentar os percalços da educação ao longo do desenvolvimento histórico. Justificamos essa opção pela exigência do objeto aqui investigado, isto é, o desdobramento da educação profissional profissionalizante, cobra que a presente pesquisa averigue os elementos onto-históricos da dicotomia educativa, pontuando de forma mais detalhada o processo de dualidade educacional.

2.2 A educação e suas dicotomias de classe: um processo histórico

Um trabalho que tem como tema central analisar a formação humana não pode fugir de uma breve apresentação histórica da educação e de sua construção ao longo do desenvolvimento das relações de trabalho. Para isso, faremos uma exposição sintética a partir dos escritos de Ponce (1995), Manacorda (2010a) Tonet (2008, 2011, 2013), entre outros autores que fazem uma análise crítica dos rumos tomados pela educação ao longo do desenvolvimento histórico, ressaltando a dualidade educacional como produto da divisão de classes. Almejamos com isso refletir sobre os pressupostos que norteiam a formação humana, bem como compreender por que se faz necessário o desenvolvimento e a transmissão de determinados valores e habilidades aos indivíduos.

Iniciaremos nossa discussão afirmando que o processo de formação humana é histórico e socialmente datado “Por isso mesmo não é possível definir, de uma vez para sempre, o que ele seja como se fosse um ideal a ser perseguido.” (TONET, 2008, p. 3). Não é classificado como rígido, mas que se transforma ao longo da processualidade histórica. Ao mesmo tempo, não podemos afirmar que é marcado por um processo de descontinuidade, ao contrário, são processos dialéticos de continuidade e descontinuidade, marcados por traços gerais que guardam uma identidade ao longo da história. Essa é a base pela qual um indivíduo torna-se membro do gênero humano se apropriando tanto do patrimônio material como espiritual acumulado pela humanidade.

Novamente procuramos situar o leitor na perspectiva de que o desenvolvimento histórico das sociedades se deu por meio do trabalho, atividade mediadora da sociedade e

natureza, criadora dos meios de existência do homem, através da adaptação da natureza a si. Conforme Lessa e Tonet (2011) reconhecemos que em qualquer tipo de sociabilidade humana haverá trabalho, o que modificará é a forma como esse trabalho é introduzido. Portanto, percebemos que nas diversas formas de sociedades vivenciadas pela humanidade uma determinada forma de trabalho era predominante: a coleta de alimentos era a forma de trabalho do comunismo primitivo; o trabalho escravo era a forma de trabalho predominante na Antiguidade; o trabalho servil, base do feudalismo; por fim, o trabalho assalariado como forma característica da sociedade capitalista.

Após essa breve recordação, iniciaremos nossa análise sobre o processo de dualidade educacional, pontuando como apresenta Ponce (1995) que o único momento no qual o saber não foi propriedade de determinados grupamentos sociais foi no chamado modo de produção comunal. Nessa forma de organização não havia divisão de classes, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios e dos produtos da produção, bem como do patrimônio espiritual da comunidade. Dessa forma, a educação era difusa na prática cotidiana através do trabalho com a terra, com a natureza e das relações interpessoais. Portanto, a educação da comunidade primitiva ocorria no seu sentido *lato*, de forma espontânea, tipo adequado para as condições objetivas daquela sociedade (PONCE, 1995, p.21).

Na sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era preciso receber e elaborar.

Com a divisão social do trabalho, o desenvolvimento dos meios de produção, melhoramento das técnicas, a descoberta do ciclo de vida das plantas e animais comuns à época; o homem, aos poucos foi se fixando e se apropriando da terra. Para Lessa e Tonet (2011) esses fatores foram fundamentais para a ocorrência de um evento de radical importância nas relações sociais: a produção de excedente, ou seja, a comunidade primitiva começou a produzir mais do que o necessário para o seu sustento.

A produção do excedente acompanhada das outras mudanças citadas acima, possibilitaram que determinados indivíduos não mais se ocupassem com a produção, pois o trabalho de uma parcela da comunidade já era suficiente para a sobrevivência de todos. Segundo Lessa e Tonet (2011) o desenvolvimento de todo esses processos, com saltos, recuos, avanços paulatinos e contraditórios que, pela primeira vez na história da humanidade, vivenciamos o aparecimento das classes sociais: uma classe que não necessitava trabalhar

para sobreviver (vivia do ócio) e outra classe que precisava trabalhar para manter a si e a outra classe.

Conforme Tonet (2008) o aparecimento da sociedade de classes produziu um duplo efeito na história da humanidade: ao mesmo tempo em que possibilitou um rápido desenvolvimento das forças produtivas e da produção do conhecimento¹⁴; também excluiu a maioria da população do acesso à riqueza acumulada pela humanidade. Nesse momento histórico, marcado pela primeira divisão da sociedade em classes sociais, detectamos também uma ruptura no processo de transmissão do conhecimento, a educação de um complexo universal e espontâneo, representada pelo sentido *lato*, passa também a se organizar em sentido sistematizado, *stricto*¹⁵, estruturada no interior de instituições específicas - escola. Segundo Ponce (1995) esta sistematização, por sua vez, surge por força da divisão de classes, dos interesses de grupos particulares dominantes para a manutenção do seu *status* de dominação.

Segundo Ponce (1995) a escola¹⁶, portanto, tem sua origem articulada às classes sociais, como o espaço de formação das classes ociosas, enquanto o processo educacional para a grande maioria da população, ou seja, dos que necessitavam trabalhar, continuava ocorrendo no dia a dia, nas relações pessoais, na própria prática do trabalho, da relação com a natureza. Observamos, a partir de então, uma clara divisão do que deveria ser ensinado a cada grupo social, com a educação escolar apropriando-se do conhecimento acumulado historicamente, sistematizando-o e transmitindo-o à classe dominante. Aos explorados restava a aprendizagem prática ligada ao trabalho.

A nossa discussão nos leva a compreender a origem da escola como espaço de educação da classe dominante. Dessa forma, para fortalecermos essa tese, procuraremos, a partir de agora, apresentar como este espaço foi se configurando ao longo das diversas formas de trabalho vivenciadas pela humanidade (escravo, servil e assalariado¹⁷), destacando que durante uma grande parte de sua trajetória, esta continuou sendo o principal espaço de

¹⁴ Ver tópico 1, onde afirmamos que o trabalho contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento.

¹⁵ A educação no seu sentido *stricto* surge para atender interesses particulares e não universais (LIMA & JIMENIZ, 2011).

¹⁶ Palavra que em grego que designa “lugar do ócio”, lugar a que tinham acesso as classes ociosas (SAVIANNI, 1994).

¹⁷ Segundo Tonet (2013, p. 25) existia uma quase igualdade entre a educação no escravismo e no feudalismo. A divisão da sociedade entre trabalhadores (escravos e servos) e ociosos (nobreza), marcada por um precário desenvolvimento das forças produtivas, configurou em uma visão de mundo marcada por uma forte estrutura e ordem hierárquica essencialmente imutáveis. O conhecimento produzido na época, pelos ociosos visava “a organização e a direção da polis e/ou da vida para a transcendência [...]” ou seja, o conhecer era aprender a essência das coisas, consideradas, por eles, como imutáveis.

formação da classe dominante, estruturação modificada apenas com a aproximação da escola com a produção a partir do advento do sistema capitalista. Esta iniciativa além de demonstrar como a dualidade educacional é fruto da divisão de classes, também visa demonstrar como o complexo educacional foi acompanhando o desenvolvimento das sociedades, servindo aos interesses dominantes.

A primeira forma de trabalho encontrada a partir do aparecimento das classes sociais é baseada na escravidão, tendo a propriedade da terra o fator determinante para quem não precisava trabalhar. Na Antiguidade grega, bem como no período romano, as escolas eram privilégios da classe dominante. Segundo Ponce (1995) nessas sociedades existia um forte preconceito com o trabalho laborioso, principalmente porque este era atividade exclusiva de escravos e não da classe dominante. Para esse autor, enquanto os escravos se educavam espontaneamente através das relações sociais, a educação da classe dominante além de ocorrer em instituições específicas, agregava um ideal pedagógico que se diferenciava de acordo com as relações sociais. Por exemplo, em Esparta o ideal pedagógico estava voltado a “virtudes” militares; em Atenas as “virtudes” militares também eram implementadas, entretanto existia uma preocupação de formar os dirigentes do Estado através de uma educação letrada; em Roma existia uma grande preocupação pela educação letrada para a formação dos novos dirigentes.

Na Idade Média, o modo de produção feudal continuou baseado na terra, através da economia agrícola. A principal diferença entre o modo de produção feudal e o antigo, é que no segundo os indivíduos viviam nas cidades, pois o trabalho agrícola no campo, desenvolvido pelos escravos, supria a vida nas cidades; no primeiro, a vida era no próprio campo através do trabalho servil (PONCE, 1995). Nesse período, a grande ideologia pregada era a religiosa, com uma forte influência das igrejas católicas. Segundo Saviani (1994) a educação, nesse cenário, estava atrelada à Igreja Católica e era destinada à formação do clero e da classe dominante. O ideal pedagógico era baseado no “ócio com dignidade”, ou seja, o tempo não deveria ser destinado ao trabalho, mas aos estudos para suprir as necessidades de existência e as atividades consideradas nobres nos monastérios. Além da educação atrelada a igreja, o autor cita a educação para a classe dos proprietários, baseada na prática de exercícios físicos ligados às atividades guerreiras (Cavalaria) e também com a aprendizagem de atitudes cortesãs. Em contrapartida, os explorados continuavam se educando no próprio trabalho, através das atividades agrícolas.

A educação sistematizada apresentada nessas sociedades, colocou de lado a questão do trabalho no processo de formação do indivíduo, exaltando apenas a vertente

espiritual na formação, tendo em vista que as atividades laborativas eram consideradas de seres inferiores. Destacamos que a Idade Média conseguiu superar a Antiguidade aprofundando ainda mais a separação entre trabalho e atividades do ócio. (TONET, 2008)

Como destacado anteriormente, por muito tempo a educação escolar era praticamente privilégio da classe dominante, servindo como instituição capaz de transmitir às novas gerações os conhecimentos que interessavam à continuidade de sua dominação. No entanto, com o desenvolvimento dos meios de produção, da constituição de uma nova classe social nascida no interior do feudalismo: a burguesia; a escola é chamada a se reorganizar para atender às exigências de uma nova sociedade em construção. Nesse momento a educação começa a se alinhar as necessidades dessa nova classe social em ascensão (SANTOS, 2009).

Diante da nova conjuntura, vários pensadores propuseram modelos educacionais a fim de alinharem a formação humana ao modelo burguês da época. Dessa forma, procuraremos de forma breve apresentar os pensamentos predominantes em cada época¹⁸.

Iniciaremos a discussão apontando que os ideais pedagógicos feudais, baseado na educação religiosa e cavaleiresca, já não mais atendiam às exigências da sociedade da época. Vários movimentos carregados dos ideais burgueses ganharam força. O primeiro movimento educacional a ser considerado foi o humanista, defensores de uma educação que agregasse os direitos da razão e contrária ao ensino cavaleiresco de cunho dogmático. (PONCE, 1995).¹⁹

Com o descobrimento do novo mundo (América), o mundo antigo entra em crise “o iluminismo põe definitivamente em crise o humanismo” (MANACORDA, 2010a, p. 287). As exigências do comércio pressionavam o desenvolvimento dos meios de produção “Por meio de uma gradual socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção, foi-se passando da cooperação simples, à manufatura e, desta, à grande indústria” (PONCE, 1995, p. 125). Assim, Manacorda (2010a) aponta que o principal objetivo da educação moderna era educar humanamente todos os homens para atender as novas demandas sociais.

Juntamente com Comenius²⁰, um apelo a uma “nova educação” também foi apresentado por Locke²¹. Naquela época a burguesia estava ganhando um forte espaço na

¹⁸ A sociedade burguesa não se comportou da mesma forma desde sua origem, portanto, fazendo com que a educação também se transformasse ao longo desse processo.

¹⁹ Um movimento a ser considerado, liderado por Lutero: a Reforma Protestante. Foi segundo Manacorda (2010) extremamente importante para a assunção do capitalismo. No âmbito educacional impulsionou um novo sistema escolar destinado não à continuação dos estudos, mas ao trabalho. Paralelo a tal concepção de educação, existiu também as escolas dos jesuítas, que se contrapunham ao protestantismo procurando a todo custo descaracterizar a ciência e se apropriar do ensino clássico para colocá-lo a serviço da Igreja Católica.

²⁰ Apresentamos as contribuições de Jan Amos Comenius, considerado o pai da didática, por procurar sistematizar o ato de ensinar, por meio da economia do tempo e de um ensino sólido na “nova educação”,

sociedade, enquanto a nobreza estava se aburguesando. No cabo de guerra vivenciado entre as diversas forças que disputavam o poder (nobreza feudal, clero e burgueses) estava prevalecendo a ambição burguesa, que lutava a todo custo para expulsar a forte ideologia da nobreza e da Igreja dos seus últimos redutos. Segundo Ponce (1995) tudo isso fez com que a burguesia retomasse ao “Evangelho da Natureza²²” expressos nos escritos de Rousseau²³.

Com o desenvolvimento dos meios de produção foi possível a humanidade uma série de transformações, o aparecimento das primeiras indústrias, as cidades ocupando um lugar de destaque nas relações sociais, substituindo inclusive o poderio do campo, entre outros acontecimentos desse período. A classe burguesa em ascensão ganhava cada vez mais notoriedade. Nessas relações, novos ideais começaram a ser propagandeados e passaram a compor os pilares do mundo moderno: liberdade, igualdade e fraternidade, e a defesa da propriedade privada como direito natural do ser humano.

Segundo Ponce (1995) e Manacorda (2010a), cada um a seu termo, as novas transformações sociais advindas com a Revolução Industrial, trouxeram consigo a necessidade de um novo sistema escolar que não apenas se preocupasse com a continuidade dos estudos, mas também com a instrução, isto é, a escola tomou novos contornos, passou a ser a instituição que ao mesmo tempo em que formaria os novos líderes da burguesia, também

preconizando um ensino capaz de “ensinar tudo a todos”. Entretanto, Santos (2009) aponta que ensinar a tudo e a todos naquela época residia em uma forte contradição, pois apenas poucos podiam frequentar a escola.

²¹ Tal teórico da burguesia defendia uma nova educação para o jovem *gentleman*, com a incorporação da Aritmética, História, Direito Civil e “ não esqueceu de aconselhar o estudo da escrituração comercial como absolutamente necessário” (PONCE, 1995, p. 128) pois o cálculo era extremamente necessário nas oficinas e escritórios! Já para os trabalhadores, Locke defendia uma educação voltada para a prática, a um determinado ofício “Locke perguntava de que poderia servir o latim para homens que vão trabalhar em oficinas” (PONCE, 1995, p. 128). Observamos um forte dualismo presente, quando já naquela época a burguesia deixava claro que a formação dos trabalhadores deveria ser basicamente a preparação para um ofício prático.

²² Ponce (1995, p. 130) afirma que o retorno a natureza é bem comum num regime social que está na iminência da derrocada. “Quando da decadência do mundo antigo, foram os estóicos que proclamaram a urgência de uma vida mais simples; quando da decadência do feudalismo, foram os renascentistas que, em nome de uma ‘volta ao antigo’, impuseram um paganismo da carne e da beleza; e agora, quando a monarquia, levantada sobre as ruínas do feudalismo, sentia que sua antiga aliada, a burguesia, ia crescendo em ambição e em ousadia, surge Rousseau, para proclamar, com entusiasmo ardente, o Evangelho da natureza.”

²³ Em sua obra mais conhecida na educação – Emílio (personagem que vive em isolamento das barbaridades sociais, em sintonia com a natureza até alcançar seus 15 anos de idade, para posteriormente, depois de desenvolvido, entrar em contato com a educação moral e política) o autor afirmava os direitos individuais, a formação do homem total “não um novo tipo de homem, mas sim o Homem total, liberado, pleno.” (p. 132), criado para o mundo, para uma existência útil e feliz. Segundo Santos (2009) Rousseau também defendia uma educação vinculada a um ofício prático e imediato, já que considerava o trabalho indispensável ao homem social, portanto, “prescreve uma formação que se baseia no que é útil à existência do homem natural, mas que se adicione ao homem social.” (p.36), Emílio deveria reconhecer a importância do ofício para não ter preconceito com os trabalhos manuais, mesmo não exercendo tal função futuramente. Portanto, afirmamos que a educação proposta por Rousseau não foi pensada para as massas e sim para “um indivíduo suficientemente abastado, para permitir-se o luxo de contratar um preceptor” (PONCE, 1995, p.136) e de optar por ofícios considerados mais asseados, deixando o trabalho sujo para os homens sem “senso”.

educaria o trabalhador para a nova sociabilidade que se erigia sobre uma forma revolucionária: a indústria.

A necessidade de atrelar à escola o papel de instrução aos trabalhadores estava completamente entrelaçada com as novas demandas sociais, que tinha como base a grande indústria. Observamos nessa conjuntura, a aproximação da escola com a produção, fator que propiciou a necessidade de uma instituição específica para formação dos trabalhadores, capaz de capacitá-los a manusearem os novos instrumentos produtivos.

Diante desse processo, novamente observamos uma ruptura no processo educacional. A necessidade imposta pela sociedade de um determinado tipo de trabalhador adaptado à moderna maquinaria, configurou uma nova cisão na educação formal no interior do capitalismo. Era necessário formar o trabalhador como força de trabalho, ao mesmo tempo em que era necessário educar os novos líderes da classe dominante. A educação formal sofre uma ruptura, se divide em uma educação voltada para a classe trabalhadora, tendo o trabalho abstrato como base e uma educação voltada para a classe dominante, de caráter propedêutico.

Compreendemos que não foi por pura bondade que burguesia cedeu uma educação formal aos trabalhadores, a própria lógica de reprodução do capital na época acabou impondo a necessidade de implementação dessa medida democrática. Apesar de ceder escolas, a concepção educacional inserida no interior dessas instituições foi ferrenhamente disputada pela burguesia, demonstrando que esta não estava interessada numa verdadeira educação de qualidade aos trabalhadores, mas tinha como pretensão a coexistência de uma dualidade no interior da educação formal. Diante disso, encontramos em Santos (2009, p. 42) uma breve síntese de qual deveria ser o papel da escola defendida aos trabalhadores

[...] conservar o estado de dominação, oferecendo àquela classe apenas o necessário para reproduzir o sistema do capital. Dito de maneira diferente, uma classe precisa do trabalho de outra que, em momento determinado da história, tem que ser mais elaborado intelectualmente. Não pode entretanto, ofertar formações ontologicamente educativas, transformadoras, sob o risco de perder a posição de demiurgo social. Oferece, portanto, instrução parcial, fragmentada, aligeirada e de qualidade pendular. Isso apenas é possível, porque a burguesia é a proprietária dos meios de produção e, conseqüentemente, pode moldar a escola à sua imagem e semelhança: escolhe para seus filhos o ensino que lhe convém, que lhe garante cristalizar a posição detentora do poder, consolidando, assim, o histórico dualismo na educação.

Nesse contexto, várias correntes burguesas começaram a pensar a escola como instituição capaz de adestrar culturalmente o trabalhador e permitir a transmissão de um conhecimento mínimo para manipularem o maquinário. Posição que contribuiu cada vez mais para uma formação unilateral do ser humano.

Diante dessa massacrante realidade, o que restou então aos trabalhadores? Se colocaram contrário a tal movimento ou apenas aceitaram a proposta burguesa?

É nessa conjuntura que as primeiras discussões do tema educacional para a classe trabalhadora no modo de produção capitalista ocorreram. Esse debate foi amplamente discutido no interior do movimento operário por meio de seus congressos, boletins internos dos partidos etc. A proposta educacional deles se movia no horizonte de desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade, partia da crítica da própria escola e sinalizava para a sua mudança. Em relação a essa discussão, destacamos as análises de Marx e Engels que apresentaram uma proposta educativa visando a formação de um ser humano integral e não parcializado como era de interesse da proposta burguesa. A pretensão desses autores não é

[...]é terminar a escola para voltar a uma instrução natural (isto é, uma instrução tampouco natural como a proporcionada pela Igreja, a família tradicional, os meios burgueses de comunicação etc.), Marx e Engels não pretendem voltar atrás, mas sim ir à frente, não pretendem voltar ao artesanato mas sim superar o capitalismo, e essa superação só pode se realizar a partir do próprio capitalismo, acentuando suas contradições, desenvolvendo suas possibilidades (FRIAS, 2004, p.12 - 13).

Sobre esse ponto buscaremos aprofundar na próxima seção, pois reconhecemos nesses autores a base teórica que nos guiará na busca de uma proposta mais efetiva para a construção do ser humano integral.

Continuando a linha de raciocínio em torno das diversas tendências educacionais propostas ao longa da história humana, chegamos ao final do século XIX e início do XX com a escola pública sendo realidade, entretanto, a formação dos trabalhadores continuava voltada para a produção de mercadorias e não como possibilidade de emancipação. Os ideais pedagógicos modernos começavam a discutir a relação do trabalho com o desenvolvimento psicológico da criança. O trabalho, que anteriormente havia ingressado no campo educacional por meio do desenvolvimento das capacidades produtivas necessárias para manipular o maquinário, agora, ingressava considerando a moderna “descoberta” da criança, ou seja, o seu desenvolvimento psicológico “considerando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização” (MANACORDA, 2010a, p. 367). Tudo para descobrir a melhor forma de não “traumatizar” a inserção dos trabalhadores na produção.

O que se destaca em tal período é o nascimento da escola nova, as proposições sobre a educação ativa. “Nas escolas ‘novas’ a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de

'ativas'.”(MANACORDA, 2010a, p. 367). Portanto, a escola nova, nada mais era do que uma nova ressignificação burguesa de preparar o trabalhador para o processo produtivo²⁴.

Com a Revolução Russa no ano de 1917, foi implementada a primeira experiência de uma educação voltada para a emancipação da classe trabalhadora, baseada nas ideias marxistas. Segundo Manacorda (2010a) a proposta soviética de formação do homem omnilateral, apresentou vários recuos e resistência tanto das velhas estruturas como dos velhos homens. Lamentamos não aprofundar tal discussão, mas optamos pontuar a importância de sua realização como experiência para os trabalhadores, mesmo cercada de contradições e disputas.

Chegamos ao período da Segunda Guerra – Mundial (1939-1945), com o mundo capitalista bem desenvolvido nos países de capitalismo avançado e o atraso econômico nos países da América Latina, da África e da Ásia. As orientações na produção conhecem as ideias de Friedrich Taylor de administração científica, que há muito tempo já estava sendo discutida e implementada no interior das fábricas, mas que ganharam um forte grau de hegemonia a partir dessa época. Tais ideias foram mescladas com as de Henry Ford, dando origem ao binômio taylorismo/fordismo²⁵.

Foi nesse emaranhado de relações que a educação foi colocada a cumprir novas demandas. Kuenzer (2009, p. 31) afirma que as concepções pedagógicas apontavam para a formação de um trabalhador “rígido” e disciplinado, fundamentado no rompimento entre o pensar e o fazer da época da sociedade taylorista/fordista, portanto:

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da formação profissional para atender às demandas desse tipo de organização taylorista-fordista deriva-se de uma determinada concepção de qualificação profissional que a concebe como resultado de um processo individual de aprendizagem de **formas de fazer**, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de **habilidades psicofísicas** demandadas pelo posto de trabalho. **(grifos nosso)**.

Portanto, tal pedagogia priorizou os “modos de fazer” e o disciplinamento como base para a formação do trabalhador. O acesso ao conhecimento científico era tido como desnecessário, pois o pensar caberia apenas à bancada administrativa.

Com o desenvolvimento da microeletrônica, o avanço da ciência, a mundialização financeira, o esgotamento do padrão de produção taylorista/fordista e do Estado de Bem Estar,

²⁴ A título de exemplos encontramos as experimentações sob orientação de Dewey, no Estados Unidos.

²⁵ As principais características do binômio e sua repercussão na produção serão discutidas com mais detalhes no próximo tópico, o nosso interesse agora se restringe a apresentação das principais idéias pedagógicas presentes em tal época.

entre outros fatores, chegamos à crise mais devastadora do capitalismo, que acarretou gigantescas mutações na produção, na economia, na cultura, na política e na sociedade em geral, provocando sérias transformações no campo educacional. A compreensão das relações sociais atuais, que foram sendo alteradas a partir do desenvolvimento da crise no transcorrer da década de 1960, representa o plano de fundo para a nossa compreensão das relações que são estabelecidas atualmente no seio da educação profissional. Dessa forma, baseada nessa compreensão, reservamos um capítulo específico para apresentarmos essa discussão, bem como estabelecemos um capítulo específico para a educação profissional brasileira.

Finalizamos a seção destacando que a importância dessa breve síntese da construção histórica da educação ao longo do processo de desenvolvimento das relações de trabalho se justifica pela necessidade de apresentarmos como o complexo educativo se relaciona com os demais complexos sociais, fortalecendo o discurso de que a educação não cumpre um papel redentor, com uma autonomia própria para definir seus caminhos, mas que está inserida numa totalidade social e que, portanto, possui uma dependência relativa em relação aos demais outros complexos. Além disso, justificamos essa síntese pela necessidade de destacarmos o processo dicotômico vivenciado pela educação, que surgiu em virtude da divisão de classes, mas que se intensificou com o surgimento da sociedade capitalista. Nessa construção dicotômica, observamos que vários pressupostos nortearam a formação humana, mostrando que o complexo educacional não está isolado da sociedade, mas que se coloca como instrumento necessário para a transmissão de valores e habilidades aos indivíduos. Dito isso, iremos iniciar a seção seguinte apresentando a nossa compreensão de formação humana, o que guiará nossa análise sobre os rumos tomados pela educação profissional no Brasil. Acreditamos, a partir do que foi discutido, que apenas por meio da superação dessa divisão de classes teremos possibilidade de concretizarmos uma educação para além dos anseios do capital.

2.3 A formação omnilateral: eixo norteador da educação profissional sob a ótica dos interesses da classe trabalhadora

*[...] membros da grande família da humanidade;
verifiquei que reconhecestes que vossos interesses
coincidem com os interesses do gênero humano.
(ENGELS, 1845²⁶)*

²⁶ Citação retirada da dedicatória escrita por Engels a classe trabalhadora na sua obra Situação da classe trabalhadora na Inglaterra.

Nesta seção pretendemos discutir a existência de um programa de educação voltado para a formação integral do ser humano tendo como eixo a emancipação do sujeito. Para realizarmos esta discussão, recorreremos inicialmente aos escritos do filósofo alemão Karl Marx, que passou grande parte da sua vida estudando a sociedade capitalista a fim de encontrar solução para a desumanização pela qual estavam passando os trabalhadores. Dessa forma, delineou um esboço de um projeto educativo de formação omnilateral, capaz de superar a unilateralidade presente nas relações da sociedade burguesa, fato que acabou inspirando e influenciando, ao longo dos anos, outros autores sociais e novas tendências pedagógicas.

Apesar disso, reconhecemos que o debate proposto permanece muito discutido no seio do pensamento acadêmico e também nos movimentos sociais, visto que Marx e Engels não desenvolveram uma obra específica sobre o tema. Assim, as interpretações a respeito são reflexo da nossa compreensão das obras desses autores, tendo como base de análise a totalidade do pensamento marxiano. Para auxiliar-nos nessa empreitada convocamos também autores como Gramsci (2010), Manacorda (2010b), Sousa (2014), Romero (2005), entre outros.

Diante desse debate, reforçamos que na construção de sua proposta educacional, Marx tem como base o trabalho como categoria de formação do ser social, manifestação humana e atividade vital que é impossível se concretizar no interior da sociedade capitalista, portanto, sua proposta está completamente atrelada com a busca da superação dessa organização social marcada pela divisão do trabalho. Exatamente por isso se diferencia de todas as outras propostas de cunho burguês, que também buscam unir o trabalho com a educação, mas que apresentam tal categoria como simples atividade para produção de mercadoria, negando a própria existência humana. Dito isto, nosso objetivo é apresentar a concepção de omnilateralidade a partir do pensamento marxista, considerada por nós o eixo norteador da educação profissional como formação almejada para a recuperação do desenvolvimento humano integral²⁷, de posse dessa compreensão, buscaremos apresentar a proposta de escola Unitária de Antônio Gramsci, reconhecendo esta como um modelo de educação que possibilitaria o reencontro do homem consigo mesmo, para posteriormente

²⁷ Importante considerar que a divisão histórica do trabalho – que é anterior ao próprio sistema capitalista – provocou uma ruptura no processo de formação humana: dividiu-se o homem, dividiu-se o indivíduo em si mesmo, deformando as suas capacidades. E dessa forma “tem sido o processo histórico da formação contraditória – ou seja, desenvolvimento e perda de si mesmo, crescimento e divisão – do homem, desde o momento em que, graças ao trabalho, se distinguiu da pura natureza” (MANACORDA, 2010, p.79).

termos subsídios teóricos que nos permita adentrarmos, mesmo que de forma breve, nos debates recentes sobre esse tema.

Como um trabalho de cunho histórico que tem a matéria social como base, não podemos negar a realidade vivida por esses autores para construírem o seu pensamento, pois acreditamos que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 2009, p. 32). Assim, cabe-nos fazer uma contextualização, ainda que de forma breve, daquele período de consolidação do capitalismo como modo hegemônico de produção, que culminou com a formação de uma nova classe trabalhadora, agora sob a égide do capitalismo. Além disso, procuraremos apresentar que esse momento histórico possibilitou a reconciliação do homem consigo mesmo, pois abriu possibilidades para a união trabalho e ensino.

O momento histórico vivido configurava no período em que a Inglaterra e alguns outros países da Europa vivenciavam a Revolução Industrial²⁸, que modificou radicalmente as relações sociais estabelecidas, como podemos observar na citação abaixo:

Antes da introdução das máquinas, a fiação e a tecelagem das matérias-primas tinham lugar na casa do trabalhador. A mulher e os filhos fiavam e, com o fio, o homem tecia – quando o chefe da família não fazia, o fio era vendido. [...]. Por outra parte, o tecelão às vezes podia economizar e arrendar um pequeno pedaço de terra, que cultivava nas horas livres, escolhidas segundo sua vontade, posto que ele mesmo determinava o tempo e a duração d seu trabalho (ENGELS, 2008, p.46).

Observamos que os trabalhadores tinham uma vida difícil, mas não precisavam matar-se trabalhando para outros e contavam com tempo de descanso e para passatempo com os vizinhos. Seus filhos “cresciam respirando o ar puro do campo e, se tinham de ajudar os pais, faziam-no ocasionalmente, jamais numa jornada de trabalho de oito ou dozes horas “(ENGELS, 2008, p.46)²⁹.

A nova classe trabalhadora – o proletariado³⁰ - nasceu, portanto, com a introdução das máquinas e com a expansão da indústria, que exigiu uma demanda de mais braços e como consequência “batalhões de trabalhadores das regiões agrícolas emigraram

²⁸ A revolução Industrial deve ser entendida tendo como eixo central de análise o processo de autonomização dos instrumentos de trabalho e não em virtude do aparecimento das máquinas, até porque surgiram antes do período considerado industrial (ROMERO, 2005).

²⁹ A obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* [Die Lage der arbeitenden Klasse in England] foi publicada primeiramente em alemão no ano de 1845; a edição inglesa foi traduzida apenas 40 anos mais tarde.

³⁰ Classe social que obtém os seus meios de subsistência exclusivamente da venda do seu trabalho, ou seja, não é detentor dos meios de produção. (ENGELS, 2003). Na obra *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, Engels afirma que a nova indústria converteu a classe média trabalhadora em proletários e os grandes negociantes em industriais, assim também se deu no campo, onde os mestres se converteram em capitalistas e os companheiros dos mestres em proletários.

para as cidades”, ou seja, as máquinas despojaram os trabalhadores agrícolas e os artesãos de seu ganha pão, já que não eram mais detentores dos seus simples meios de produção artesanal, pois não tinham como competir com a grande produção industrial. Dessa forma, transformou a classe média trabalhadora em proletário e o grande comerciante em industrial (ENGELS, 2008, p.59).

A grande indústria transformou radicalmente as relações sociais e a situação de vida desses trabalhadores. Encontramos em Engels (2008) uma rica descrição das péssimas condições de vida nos bairros proletários, da situação de exploração no interior da fábrica e do processo de desqualificação vivenciado pelo trabalhador.

Esse autor destaca que a situação do proletário era péssima e viviam em bairros densamente habitados, residindo em cômodos apertados que comportavam uma família inteira, as condições de higiene eram demasiadamente ruins e a poluição do ar exercia uma influência deletéria na saúde do proletariado.

Nas fábricas trabalhavam em jornadas estafantes, realizavam atividades de extremo perigo à saúde. Esse trabalho excessivo provocava sérios problemas a saúde “dores constantes nas costas, quadris e pernas, tornozelos inchados, ulcerações nas coxas e na panturrilha” (ENGELS, 2008, p.191). Como consequência, os trabalhadores envelheciam prematuramente, ficavam incapacitados para o trabalho já aos 40 anos; poucos se mantinham aptos até os 45 anos e quase nenhum aos 50³¹.

Com a introdução da máquina, realizadora de boa parte do processo produtivo, detectamos sérias consequências nas relações sociais, dentre elas citaremos a diminuição da demanda por força de trabalho, o que acabou pressionando os salários para baixo, tendo em vista o aumento da competição entre os trabalhadores pelos poucos postos de trabalho existentes. Essa grande oferta, levava os burgueses a estabelecerem ridículos salários. Assim, para sobreviverem, toda a família era obrigada a ingressar na indústria, inclusive as crianças, na busca de aumentar o rendimento. Isso, quando havia emprego para todos, o que nem sempre acontecia!

O autor alemão afirma que a inserção da mulher nas atividades produtivas acarretou fortes consequências no seio da família proletária, pois nas condições vigentes da época a mulher era o centro da família: cuidava do lar e dos filhos. Assim, ao ingressar nas

³¹ Segundo Engels (2008, p.196) em 1.600 operários ocupados num grupo de fábrica de Harpur e Lanark, somente 10 tinham mais de 45 anos; em 22.094 operários de um grupo de fábrica de Stockport e Manchester, apenas 143 tinham mais de 45 anos – destes, 16 mantinham seu trabalho a título de favor pessoal e 1 executava o trabalho de uma criança. Uma lista com 131 fiandeiros não incluía mais que 7 com idade superior a 45 anos.

massacrantes jornadas fabris já não tinha tempo nem para cuidar de si, ainda mais de ser mãe³² ou esposa. Diferente das mulheres, o trabalho infantil nas fábricas era bem mais antigo “eram praticamente só as crianças que trabalhavam nelas; os fabricantes buscavam-nas nas casas de assistência à infância pobre, que as alugavam em grupos, por um certo número de anos, na condição de ‘aprendizes’” (ENGELS, 2008, p.187). Além de ser a primeira força de trabalho recrutada pela indústria, as pobres crianças eram inseridas de forma bem prematura no trabalho “aos nove anos, vai para a fábrica, trabalhando diariamente seis horas e meia (antes, oito horas e outrora, de doze a catorze e, às vezes, mesmo dezesseis) até a idade de treze anos; a partir de então, e até os dezoito anos, trabalhará doze horas por dia.” (p.188).

Vimos um aspecto do processo de desumanização sofrido pelo homem, agora buscaremos desvendar outro aspecto mais difícil de ser observado por “olhos despreparados”, ou seja, o fenômeno de alienação e de estranhamento que conseguiu intensificar ainda mais esse processo de desumanização. Essa discussão foi realizada por Marx após longas análises do sistema capitalista, especificamente das relações fabris, que intensificaram o processo histórico de fragmentação do próprio homem. Encontramos nesse autor, como também nos seus seguidores, uma importante análise desse processo. Portanto, de forma breve, vejamos como eles realizam essa discussão.

Para iniciarmos, achamos bastante oportuno trazer uma citação de Engels (2008, p. 212 - 213) quando apresenta o significado do trabalho para o trabalhador a partir da inserção das máquinas no interior das fábricas.

Na verdade, não se trata de um trabalho autêntico, mas de puro tédio, mortificante e enervante – o operário fabril está condenado a consumir nesse tédio todas as suas energias físicas e espirituais: a partir dos oito anos, seu trabalho consiste em entediar-se dia a dia. [...]. E o operário sente que sua condenação a ser enterrado vivo na fábrica, a vigiar infinitamente uma máquina infatigável, é a mais penosa das torturas, que, de resto, o debilita e embrutece física e espiritualmente.

Reconhecemos que a indústria desenvolveu de forma revolucionária suas forças produtivas, fez isso introduzindo a ciência operativa no mundo da produção. Desta feita, a produção industrial aumentou assustadoramente e conseqüentemente a lucratividade do capitalista. Poderíamos imaginar, então, que o aumento da produção de riquezas possibilitaria aos indivíduos a supressão das necessidades vitais e espirituais, um fardo que era carregado pela humanidade há um bom tempo, causado, dentre outros fatores, pelo pouco

³² A mãe já não tinha mais tempo de cuidar dos filhos, nem nos primeiros anos de vida, dedicando os cuidados mais elementares.

desenvolvimento das técnicas produtivas. Entretanto, a inserção da ciência operativa (tecnologia) na produção por meio do incremento da maquinaria (trabalho morto) cada vez mais desenvolvida, não resolveu esse problema. Apesar de garantir uma grande produção de riqueza, esta não pertencia ao coletivo ou ao trabalhador que a produzia, mas era posse privada do burguês, o detentor dos meios de produção. A tecnologia, portanto, foi inserida na produção não buscando o bem comum a todos, mas diminuir o valor dos produtos e, dessa forma, garantir maiores chances de vitória do burguês no mercado competitivo.

Tendo como base a produção para o mercado, as transformações tecnológicas trouxeram profundas mudanças para o trabalhador, acarretando uma nova divisão do trabalho, onde a máquina ocupou o papel central no processo, fazendo daquele um mero vigia. Segundo Romero (2005) os trabalhadores que antes eram educados através do seu trabalho, nas oficinas com o mestre artesão, sendo apresentado a todo o processo de produção de determinado produto, tendo, dessa forma, condições de aperfeiçoar sua técnica e reconhecer-se no seu trabalho; ao serem lançados no seio da indústria, acabaram servindo apenas de “apêndice da máquina”, realizando uma atividade parcializada sem ter o conhecimento de todo o processo nem o domínio da tecnologia que utilizava. Já a máquina passou a ser o sujeito do processo, controlando tudo, inclusive o ritmo de trabalho. Portanto, o capital desenvolveu a ciência contra o saber do trabalhador, tecnificando-a, introduzindo-a no processo de trabalho, transformando-a em força produtiva do capital.

Observamos, então, que a inserção da ciência na produção priva o trabalhador da consciência plena sobre o processo de trabalho. Portanto, fragmenta o conhecimento que antes era propriedade sua e incorpora, parte dele, no interior da própria máquina, passando a ser propriedade do capital. Então, para o pobre trabalhador resta apenas a realização de atividades repetitivas, com dispêndio de força física, que não exigem o desenvolvimento de suas faculdades criadoras.

Dessa forma, podemos concluir que a grande indústria intensificou o processo de **exploração e alienação** da classe trabalhadora, negou a dimensão da totalidade do trabalho e, por conseguinte, do seu caráter de realização humana e de manifestação pessoal, sendo reconfigurado em uma atividade unilateral realizada por indivíduos a fim de produzir mercadorias para outrem.³³ Nessa relação, o trabalho torna-se **estranho** ao próprio homem, como se não o pertencesse, pois o produtor não reconhece no seu produto o seu trabalho, este parece completamente estranho àquele “O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma

³³ Dessa forma, aliena não apenas sua atividade, mas a si mesmo.

carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele.” (p.83). Assim, finaliza Marx (2010, p.83) “o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adorno etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal”. Dito de outro modo, as mercadorias produzidas na produção capitalista não visa a satisfação humana, mas o lucro do burguês. Toda a lógica estabelecida para alcançar esse objetivo desumanizou cada vez mais o ser humano, fazendo o mundo objetivo, criado exatamente pelo trabalho humano, ser algo estranho, irreconhecível pelo próprio criador, isto é “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos pertence [trabalhador] a si próprio” (MARX, 2010, p.81)³⁴.

Diante dessa cruel realidade, o que restou aos trabalhadores? A fim de saírem daquela situação que os embrutecia, buscando garantir uma existência melhor e mais humana, os trabalhadores começaram a lutar contra os interesses da burguesia e a se organizarem em instituições próprias (partidos, sindicatos, associações etc.). Perceberam que a resposta para o não embrutecimento estava vinculada também à escola. Foi assim, que as primeiras discussões a respeito da educação dos trabalhadores no âmbito da educação *stricta* passaram a ser debatidas no interior do movimento operário. Nessa época, a burguesia já tinha uma proposta educacional bem definida para os trabalhadores, como já apresentamos na seção anterior, mas que recordaremos na próxima.

2.3.1 A proposta de educação omnilateral: a busca pela formação integral do ser humano

O processo de humanização ou da necessidade de formação humana surgiu com o processo de trabalho, justamente pela necessidade de transmitir o conhecimento produzido para as novas gerações e, dessa forma, a partir da união da teoria com a prática, o homem se constituir como ser genérico e social. Assim, Sousa (2014) afirma que o conhecimento é um importante instrumento para a constituição do ser humano integral, capaz de transformar conscientemente a realidade na qual está inserido.

Vimos que ao longo da história, principalmente com a divisão do trabalho, o conhecimento foi fragmentado, ou seja, não sendo de acesso a todos, mas concentrado nas

³⁴

Obra denominada Manuscritos econômicos e filosóficos, publicada pela primeira vez no ano de 1844.

mãos da classe dominante, que encontrou não mais na educação *lato*, mas na educação *stricto* a melhor forma de transmitir os saberes produzidos historicamente. Portanto, os trabalhadores foram excluídos desse processo, ficando sem acesso a esse bem produzido pela humanidade, já que não frequentavam a escola, pois esta era destinada àqueles que não trabalhavam. Sousa (2014) aponta que esse processo de fragmentação do conhecimento teve como consequência a divisão entre a teoria e a prática, provocando, dessa forma, a própria separação do homem consigo mesmo, contribuindo com a constituição do ser humano fragmentado, ou seja, de indivíduos destinados a pensarem (classe dominante) e de indivíduos destinados a prática (trabalhadores).

Ao analisarmos os escritos de Ponce (1995) e Manacorda (2010a) percebemos que a escola esteve sempre à disposição dos grupos dominantes como um espaço de formação humanística ou física (teoria), de acordo com a sociedade da época, mas completamente deslocada do mundo produtivo (prática). Não tinha como objetivo a socialização do conhecimento a todos, apenas para àquela minoria detentora de poder. Ousamos, portanto, afirmar que esteve desligada da vida real da grande maioria das pessoas, por estar deslocada do trabalho produtivo.

Diante da importância da transmissão do conhecimento produzido historicamente como forma de socializar a teoria produzida para nortear a ação prática do homem e, dessa forma, este pudesse se constituir como indivíduo pertencente ao gênero humano, capaz de transformar a sua realidade por meio do trabalho; Sousa (2014, p.123) embasada teoricamente pelos escritos marxistas, defende uma educação que ultrapasse as barreiras da dualidade imposta pela divisão do trabalho produzida historicamente. Dessa forma, em sua pesquisa, busca reconstruir os passos de uma possível tentativa de resgate da integralidade do ser humano, que contraditoriamente surgiu com o advento do sistema capitalista, ou melhor, com a aproximação da escola com a produção, como veremos adiante.

Para Sousa (2014) os primeiros passos para a reconciliação do homem consigo mesmo e com a natureza, principalmente do trabalho manual e intelectual, que foi perdido historicamente ao longo do processo de divisão do trabalho, ocorreu inicialmente com o movimento renascentista, quando “a arte do ofício passa a ser digna e essencial na formação e na atividade do homem, considerando que o conhecimento sem o outro desembocava nas limitações e a ciência não se desenvolveria com excelência”. Observamos que naquele período os primeiros autores começaram a defender a união do trabalho intelectual e artesanal.

Mas, foi com o desenvolvimento industrial, com a inserção da ciência no mundo produtivo por meio da tecnologia, que surgiu uma oportunidade histórica de recuperação do homem integral. A união entre ciência e indústria modificou as estruturas sociais, criou uma diversidade de conhecimentos e acabou “demandando um novo homem e, assim, uma nova estrutura formativa, uma nova escola que buscasse articular ciência e produção, saber e fazer, que proporcionasse uma nova práxis” (SOUSA, 2014, p.124). Encontramos, portanto, a possibilidade da educação *stricta* unir teoria e a prática, pois a realidade concreta necessitava de sujeitos capazes de atuar naquela nova configuração do sistema capitalista, que agora, não podia negar o trabalho manual como componente importante prático para o investimento teórico e científico.

Nesse sentido, a partir da revolução industrial, a sociedade capitalista, obrigada pelas condições objetivas, buscou “efetivar” os ideais burgueses para a instrução propagandados na Revolução Francesa (universalidade, gratuidade, estatalidade e laicidade). Assim a educação “que antes era privilégio de grupos seletos dominantes, torna-se um direito ‘formal’ universal, ‘para todos’, sem distinção” (SOUSA, 2014, p.125).

Entretanto, vimos em Manacorda (2010a) que a burguesia, não querendo entregar o ouro ao trabalhador, cria uma escola específica para estes - as escolas de fábrica, que consistia apenas em dar instruções de acordo com as exigências do mundo produtivo, não apresentando o conhecimento científico muito menos o humanístico, ou seja, a solução dada pela burguesia consistiu, na realidade, em uma nova divisão da educação, agora dentro da própria educação *stricta*, ficando a escola humanística/propedêutica destinada as camadas superiores e a escola profissional aos trabalhadores.

Nesse contexto, a formação unilateral prosseguiu, refletindo a divisão social e econômica. Sabemos, é claro, que essa possibilidade histórica não viria de soluções propostas pela burguesia, visto que não era interessante para esta permitir o acesso ao conhecimento para os trabalhadores.

Nesse emaranhado de acontecimentos, encontramos o socialismo revolucionário de Karl Marx que em meio a esses debates apresentou uma resposta aos trabalhadores, de modo geral, sua resposta apontava para a superação da sociedade dividida em classes; de modo específico, apontava para uma proposta educativa, um projeto de formação omnilateral, que buscasse a superação dessa formação unilateral imposta pela divisão do trabalho.

A construção da proposta pedagógica de Marx é discutida em muitas de suas obras, não de forma específica, mas no contexto da totalidade de seu pensamento, apesar

disso, encontramos no documento *Instrução aos Delegados do Conselho Provisório* um esboço do que consideramos ser a “escola do futuro”.

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exército militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 2008, p. 4)

Aprofundando a análise da citação anterior à luz do próprio pensamento marxista, compreendemos que educação formal deve ser intelectual, ou seja, uma *Educação Mental* capaz de apresentar ao proletariado o conhecimento clássico, como a Filosofia, Sociologia, Literatura, Gramática, História, a Poesia, Línguas etc., pois tem uma importância fundamental como saberes capazes de desenvolver a dimensão humanística do ser humano. A educação deve ser *física* ou corporal, com o objetivo de desenvolver uma estética corporal compatível com o desenvolvimento do gênero humano, com as novas relações de produção, a fim de desenvolver as habilidades, agilidades e garantir a saúde do ser humano. A educação deve ser *tecnológica* prática e teórica, capaz de formar um trabalhador conhecedor de uma área de conhecimento do processo produtivo, dessa forma, seja capaz de se apropriar dos aspectos técnico – operacionais e técnico-científicos. Sendo capaz de acabar com o embrutecimento dado durante a longa jornada de alienação produzida pela especialização do trabalho sem o conhecimento do todo.

Essa compreensão é guiada a partir da linha de pensamento que segue Manacorda (2010b) quando aponta a necessidade dos três elementos na constituição de uma educação do futuro. Para ele, nem o ensino intelectual substitui o tecnológico, nem o inverso pode ser considerado.

Segundo Manacorda (2010b) Marx reconhece que o germe da “escola do futuro” está baseado na união entre: trabalho produtivo, ensino de ginástica e educação intelectual. Essa união seria o meio encontrado para os indivíduos compreenderem o processo produtivo, terem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e dessa forma, poderem atuar conscientemente na sociedade. Portanto, consideramos que o revolucionário alemão apresenta uma proposta educativa que carrega consigo o germe de um tipo de formação que aponta para uma perspectiva revolucionária, buscando superar a separação da teoria e prática e sinalizando, dessa forma, para a formação do indivíduo omnilateral. Portanto, para ele a educação.

[...] permitirá aos jovens assimilarem rapidamente, na prática, todo o conjunto da produção e lhes permitirá deslocarem-se sucessivamente de um ramo da produção a outro, segundo necessidades sociais ou inclinações individuais. Consequentemente, a educação libertará os indivíduos da unilateralidade, que lhes é imposta pela atual divisão do trabalho (ENGELS, 2003 p.25 – 26).

Procurando clarear mais um pouco o entendimento do conceito de omnilateralidade, recorreremos novamente a Manacorda (2010b), para este autor, esta formação busca situar o trabalho como um elo de desenvolvimento humano, resgatando essa categoria dos caminhos tortuosos que tomou ao longo da história. Assim, a omnilateralidade constitui “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação”

Aprofundando essa interpretação, o autor italiano continua sua análise afirmando que somente compreenderemos essa categoria em Marx quando visualizarmos a totalidade de seu pensamento e não analisando meros fragmentos de suas obras. Dessa forma, a formação integral do ser humano é uma tendência posta e ao mesmo tempo negada pelo capitalismo, pois foi no seu interior que surgiu essa possibilidade, mas as condições concretas de manutenção desse mesmo sistema negaram esse resgate do homem integral. Assim, omnilateralidade não pode ser compreendida como uma categoria abstrata, uma ideia utópica e tendenciosa de um pensador que lutava fervorosamente contra essa sociedade burguesa e, por isso, estabeleceu uma proposta completamente desligada de uma base real. Na realidade, ela está bem alicerçada na sociedade moderna, surgiu como fruto da sua própria contradição.

Como vimos anteriormente, a indústria moderna, pela inserção da ciência na produção, gerando uma base técnica revolucionária, traz o germe da “escola do futuro” capaz de formar o ser humano em sua plenitude, isso abriu caminho para o desenvolvimento omnilateral. Entretanto, a base real ao qual estão alicerçados todos esses complexos é uma sociedade cindida pela divisão de classes, onde a totalidade das forças produtivas está sob o controle da classe dominante, impossibilitando aos demais o acesso aos bens produzidos pelo fruto de seu trabalho.

Nesse contexto, como vimos na seção anterior, às novas relações sociais, marcada pela intensificação da alienação e estranhamento do trabalhador diante da objetivação do seu trabalho, portanto, do mundo produzido por ele

[...] aprofunda a deformação e a negação humana na proporção inversa da riqueza material e espiritual produzida, pela negação do acesso ao usufruto do seu trabalho, por isso o homem não consegue desenvolver e apurar seus sentidos estéticos e perceber a beleza de uma boa música, da boa comida, do bom perfume, da textura de um bom tecido, do conteúdo de um bom livro que o próprio homem criou e que somente ele, em sua humanidade, possui em potência a capacidade de apreciar[...] (SOUSA, 2014, p.130)

Portanto, “o trabalhador não encontra espaço e oportunidade de desenvolver sua inteligência e de elevar-se culturalmente. Ao contrário, encontra um meio social, e também escolar, o qual estagna sua inteligência ao mínimo necessário para reprodução do capital”(SOUSA, 2014, p. 130) desenvolvendo de forma medíocre apenas uma dimensão humana, pois como mercadoria força de trabalho, para se manter vivo na arena competitiva do mercado, desenvolverá a dimensão mais requisitada pelo capital naquele determinado período.

Por fim, Manacorda (2010b, p.94) arremata destacando que o germe da educação do futuro, formadora de homens criativos e criadores, tem um importante assento no sistema fabril. Contudo, as determinações do próprio sistema capitalista por meio de sua perversa divisão do trabalho, separando o trabalho produtivo do processo genuíno de trabalho, adiou por mais algum tempo essa busca pela formação integral do ser humano, pois “o indivíduo não pode desenvolver-se onilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados”, ou seja, em um outro tipo de relação social.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2010, p. 96).

Após apresentarmos de forma breve a nossa compreensão de onilateralidade, recorremos ao sardo Antônio Gramsci, que alinhado ao pensamento marxista, foi um dos pensadores que mais se debruçou sobre a questão educacional. Organizou o pensamento revolucionário voltado para a emancipação humana e dessa forma, propôs uma escola que buscasse resgatar a formação integral do ser humano – a escola única ou unitária. Reconhecemos que a compreensão da proposta de Gramsci, assim como a de Marx, se tornam extremamente relevantes na atual situação da educação brasileira, sobretudo perante o forte discurso hegemônico de profissionalização para a classe trabalhadora, que ousam referenciar as ideias filosóficas revolucionárias desses autores como a base de construção de diversos projetos.

As aproximações do sardo³⁵ com a educação ocorreram principalmente em virtude do seu envolvimento no movimento operário italiano. Naquela época, o capitalismo já reivindicava uma nova formação aos trabalhadores – especializada, a fim de instrumentalizar essa classe para o trabalho fabril, não permitindo o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Preocupado com essa situação, o autor começou a formular seus primeiros escritos, estes já pontuavam que o operário deveria instaurar uma nova cultura, a fim de se contrapor a péssima formação dada..

Reconhecia que para realizar esse feito, seria necessário a construção de espaços próprios de formação, com uma educação politicamente interessada, ou seja, com vistas a elevar o nível das massas para enfrentar as próximas lutas. Ele admitia que essa formação não ocorreria no interior das instituições burguesas, pois estas iriam apenas difundir suas ideias e educar o trabalhador a aceitar as péssimas condições de vida. Dessa forma, defendia o partido e o sindicato como as escolas de formação da classe trabalhadora, a fim de colaborar com a formação da cultura revolucionária (Nosella, 2010). Guiado por esse pensamento, inaugura a escola de cultura e propaganda socialista *Ordine Nuovo*³⁶ e posteriormente a Escola por correspondência³⁷.

Os primeiros esboços de construção da proposta de Escola unitária estavam situados em meio ao momento de expectativa de ampliação da Revolução Russa para o Ocidente europeu. O sistema capitalista nessa época, já apresentava uma forte expansão industrial, com uma grande quantidade de operários, o que possibilitou uma maior organização dos trabalhadores em sindicatos e núcleos de fábrica. Atrelado a essas alterações, a burguesia buscava propor uma nova organização escolar, que se adequasse a essa realidade (SANTOS, 2012).

Foi em meio a esse contexto social, econômico e histórico que os primeiros conceitos da escola unitária foram formulados como forma de se contrapor a existência de dois modelos de escolas: uma humanística para a elite e uma especializada profissionalizante

³⁵ Gramsci vivenciou um período de forte organização dos trabalhadores, pôde vivenciar a Revolução Russa como também o fascismo na Itália. Ressaltamos que seu pensamento, inicialmente, era bastante influenciado pelos autores neoidealistas (Benedetto Croce, Giovanni Gentile etc.), entretanto, para Del Roio (2005), apesar da influência do idealismo ser bem presente em Gramsci, este sempre pareceu ter um forte interesse nas leituras do legado teórico de Marx, o que posteriormente passou a ser o seu principal referencial teórico.

³⁶ Segundo Nosella (2010) nessa escola a principal preocupação de Gramsci era formar trabalhadores para a autogestão por meio da compreensão de classe para si e dos domínios dos conceitos da economia política. Tudo isso, visando a revolução!

³⁷ Esta escola foi criada diante da falta de liberdade do regime fascista. Assim, por meio de correspondência, manteve contato com alguns militantes do Partido, que se tornaram transmissores dos ideais revolucionários.

para os trabalhadores. Gramsci (2010), contrário a essa divisão, acreditava que a escola deveria equilibrar “[...] de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2010, p.33) e não concretizar a dualidade defendida pela burguesia. Atrelado a isso, ainda afirmava que sua proposta educativa tinha como plano de fundo a constituição de uma nova sociedade.

Na tentativa de se contrapor a essa realidade imposta à classe trabalhadora, Gramsci (2010, p.47) busca um ensino que garantisse a essa classe o conhecimento humanístico, permitindo não apenas a formação do profissional qualificado, mas uma formação unitária, desinteressada para não atender a uma imediata finalidade prático-profissional, almejando o “desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o processo cultural da civilização europeia moderna”.

Percebemos, ao longo da leitura de Gramsci, uma forte preocupação em inserir o conhecimento humanístico no interior da classe trabalhadora, dessa forma, coadunamos com o pensamento de Moura, Lima Filho e Silva (2015) quando afirmam que o autor sardo aprofundou a dimensão intelectual, humanística e cultural de educação, incrementando os aspectos de formação integral defendida por Marx.

Santos (2012, p.38) faz uma análise importante a respeito dos motivos que levaram o autor sardo a apresentar o ensino humanístico como de grande importância para a formação do trabalhador. Para ele, Gramsci tinha uma grande preocupação em formar os intelectuais da classe trabalhadora, pois acreditava que o enfrentamento contra o capitalismo e contra a educação proposta pela burguesia, somente seria possível se esta classe possuísse consciência política, dessa forma, essa formação, necessariamente, teria que contemplar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que não foram socializados com os trabalhadores. Entretanto, para alcançar esse objetivo, a classe trabalhadora deveria assumir a formação de seus intelectuais, pois a burguesia, comprometida com a manutenção do capitalismo, jamais cumpriria esse papel, portanto “assim como as classes burguesas elaboram e formam seus intelectuais para difundir e conservar sua concepção de mundo, em vista de atender seus interesses, também os trabalhadores deveriam preparar seus quadros de intelectuais, para implantar uma nova ordem social.”

Dessa forma, o conhecimento humanístico defendido por Gramsci não corresponde ao ensino humanístico formativo no sentido tradicional difundido pela burguesia,

mas um ensino capaz de elevar a consciência cultural do trabalhador e armá-lo para o enfrentamento contra o sistema capitalista.

Foi no cárcere, a partir de 1929, que este autor escreveu os famosos Cadernos e as inúmeras Cartas, as quais estavam completamente permeadas de sua preocupação com a educação e a cultura, pois acreditava que estas eram essenciais para a constituição do trabalhador consciente.³⁸

As discussões mais aprofundadas sobre a proposta de educação unitária ocorreram ao analisar o modelo de educação proposto pela Rússia. Reconhecemos que a necessidade do autor em estudar esse modelo de escola ocorria, principalmente, em virtude de dois grandes fatores: da curiosidade que Gramsci tinha na construção do processo formativo de base marxista e por seus filhos frequentarem essas escolas. Assim, após trocas de cartas e de revistas com sua esposa Giulia, o autor passou a fazer uma forte crítica a esse processo educativo e a propor novos caminhos para essa construção. Foi assim que surgiu uma formulação mais consistente da proposta de escola unitária.

Não poupando esforços sobre a necessidade histórica de construção da escola unitária, Gramsci propõe uma organização de currículo escolar considerando a idade como o desenvolvimento intelectual-moral do estudante. Assim, estabelece que nos anos iniciais, deveria ser fornecido uma formação política simples, uma noção de organização da sociedade, estabelecendo as bases de uma nova constituição de mundo. Já nos anos finais, a escola cumpriria um papel decisivo

[...] na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização [...], esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 2010, p.39)

Consideramos que essa escola deveria ser erguida em uma base já consolidada pelos trabalhadores e não tendo como base essa divisão manual e intelectual do trabalho. Observamos, dentro desse contexto, uma forte preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, para que estes tivessem condições de desenvolver suas habilidades como também interpretar a realidade e transformá-la.

Entretanto, para Gramsci (2010) o homem para recuperar a sua humanidade, necessitaria não apenas dominar os conteúdos humanísticos/teóricos construídos

³⁸ O autor tinha uma grande preocupação em saber os rumos que os trabalhadores estavam tomando na luta diária contra o capitalismo, dessa forma, contava com as correspondências de sua esposa Giulia e sua cunhada Tatiana Schucht.

historicamente, mas também precisaria compreender a base da organização da estrutura e superestrutura social humana que é assumida pelo trabalho. Desse modo, Santos (2012, p.42) arremata afirmando que “esse autor [Gramsci] defende que o trabalho como atividade teórico-prática da vida humana é em si o princípio educativo imanente à escola, devendo este ser fundamentado por convenções espontâneas e não por coação”

Portanto, ressaltamos que Gramsci (2010) dessa forma, não compreende a educação como um complexo exclusivo da escola, mas de todos os espaços sociais. Dessa forma, segundo Sousa (2014) Gramsci assenta o princípio marxiano de unidade indissolúvel entre trabalho e educação como o alicerce que deveria ser erguida essa nova sociedade, que teria “em todos os espaços da vida social, ambientes culturais e formativos integrados ao mundo da produção e do trabalho, espaços esses que colaborarão reciprocamente para a formação de um novo tipo de homem” (SOUSA, p.182 - 183)

Reconhecemos, portanto, que Gramsci considera a escola como importante instituição responsável pela formação e divulgação da cultura, entretanto, nas condições da sociedade capitalista, sempre existirá escolas para os trabalhadores e para a burguesia cumprindo funções diferenciadas, inclusive, extremamente importantes para a reprodução social. Dessa forma, o autor estabelece dois momentos de formação dos trabalhadores: “o primeiro se inicia no momento de transição; o segundo se consolida com a revolução. Como cada momento tem seu espaço, o primeiro, predominantemente, ocorre no âmbito do partido³⁹ e o segundo, na escola” (SOUSA, 2014, p.176 -177).

Feita essa síntese sobre a concepção marxista de educação, tendo como principais referências os pensamentos de Marx, Engels e Gramsci, finalizamos o capítulo buscando apresentar o que consideramos ser uma formação integral, apontando para as contribuições do marxismo sobre o conceito de omnilateralidade como forma de resgatar a integralidade do homem perdida ao longo do processo histórico.

Finalizamos o capítulo 1 com um suporte teórico capaz de nos guiar para os próximos passos de nossa pesquisa. No próximo capítulo buscaremos contextualizar as relações sociais atuais, pois estas constituem o plano de fundo para as transformações ocorridas no campo educacional. Nesse contexto, buscaremos aprofundar os principais fatores que desencadearam a crise iniciada no final da década de 1960 e início da seguinte e quais as repostas que o capital encontrou para tentar superá-la.

³⁹ Compreendemos o partido como os diversos espaços de organização da vida coletiva e cultural: sindicatos, associações, clubes etc.

3 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO, PÓS-MODERNIDADE E A MUNDIALIZAÇÃO CAPITALISTA: RESPOSTAS DO CAPITAL A CRISE DADA NO TRANSCORRER DA DÉCADA DE 1960⁴⁰

...Esta dolorosa, esta espantosa
expropriação do povo trabalhador, eis
as origens, eis a gênese do capital.
(MARX, 1981)

Segundo Hobsbawm (1995) o século XX se destaca como um período de incríveis contrastes, marcando a história da humanidade como uma era de extremos. Durante esse período, observamos uma série de transformações no sistema capitalista, todas visando unicamente a manutenção da hegemonia desse modo de produção. Dessa forma, Antunes (2009) destaca que para alcançar esse objetivo, a própria lógica do capital buscou submeter todos os complexos sociais ao seu interesse, modificou os processos de trabalho, hábitos de consumo, os poderes de Estado etc.

Diante disso, para compreendermos a educação nesse contexto histórico de contemporaneidade, buscando entender principalmente as novas exigências para a formação do trabalhador, precisamos discorrer sobre as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais processadas no transcorrer da década de 1960, quando foi iniciado um novo processo de reestruturação no sistema capitalista a fim de recuperar sua lucratividade.

Antes de iniciarmos a discussão, ressaltamos que o *modus operandi* do sistema capitalista não pode ser resumido ao complexo econômico. Considerar a manutenção da hegemonia de um modo de produção unicamente pelo aspecto econômico é desconsiderar as superestruturas necessárias para permitir a aceitação desse modelo, como muito bem explicou Marx. Dessa forma, o sistema burguês não é diferente dos demais e, para manter sua hegemonia, necessitou de todo um mecanismo que ultrapassou a produção, ou seja, de um determinado sistema de regulamentação capaz de “fazer os comportamentos de todos os indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes políticos-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando”(HARVEY, 2009, p.117).

⁴⁰ Um membro da banca avaliadora sugeriu que ao longo do capítulo fizéssemos uma discussão sobre o neoliberalismo de terceira via, a partir da análise de Anthony Giddens, por considerar que a educação profissional atual está dada num movimento que se divide em dois momentos: a) neoliberalismo numa matriz mais tradicional/ ortodoxo e b) liberalismo de terceira via). Aachamos a ponderação muito válida, entretanto, por ser uma discussão recente, travada no âmbito nacional por autores como Giovani Alves, e por não termos condições de realizar uma análise aprofundada, aachamos mais conveniente não inserirmos ao longo da dissertação.

Harvey (2009) discute que existem duas amplas áreas de dificuldade em um sistema capitalista para manter sua hegemonia: o Estado⁴¹, regulamentando e intervindo para compensar as falhas do mercado, e o disciplinamento da força de trabalho, para os propósitos do capital, buscando o controle social das capacidades mentais e físicas do trabalhador.

A partir dessas considerações iniciais, apontamos que o modo de funcionamento atual do sistema capitalista é baseado no modelo de acumulação flexível que está permeado por um conjunto de práticas de controle de trabalho, hábitos de consumo e configuração político-econômica atreladas ao Estado neoliberal e a cultura pós-moderna. Essa organização atual foi a solução encontrada pelo capital para a crise do modelo de produção anterior, baseado no fordismo, que tinha como pilar o Estado de bem social e a aliança com os trabalhadores.

Portanto, no presente capítulo, buscaremos aprofundar as bases sob as quais está estruturado o complexo educativo atual, para que possamos compreender os reais motivos para as transformações nos caminhos percorridos pela educação.

3.1 Uma breve consideração sobre o sistema capitalista

Antes de iniciarmos nossa análise sobre as transformações ocorridas no sistema capitalista processada transcorrer da década de 1960, é necessário compreendermos os principais fundamentos que compõem esse sistema, pois estes servirão como elos para analisarmos o atual momento em que vive o mundo. Dessa forma, utilizaremos Marx (2006 e 2013) para alcançarmos essa proposta.

Segundo Marx (2006, p. 47)⁴² o capital é a **relação social** predominante no sistema capitalista “[...] é uma relação social de produção. É uma relação burguesa de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa”; além disso, ele também é **valor**, que busca valorizar-se, portanto pode ser constituído de:

[...] matérias-primas, instrumentos de trabalho e meios de subsistência de toda a espécie, que são empregados para produzir novas matérias-primas, novos instrumentos de trabalho e novos meios de subsistência. Todas essas partes constitutivas do capital são criações do trabalho, produtos do trabalho, trabalho acumulado. Trabalho acumulado que serve de meio para nova produção é capital. (MARX, 2006, p.45 – 46)

⁴¹ O Estado se coloca como necessário no capitalismo para coordenar as qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços.

⁴² Obra denominada Trabalho assalariado e capital, publicada pela primeira vez no ano de 1849.

Destacamos, então, que o capital para se valorizar precisa do trabalho, no caso, do trabalho-assalariado, sendo que a expressão do seu valor não se concretiza no momento do trabalho, ou seja, no interior da produção, mas é expressa no campo da circulação, mais precisamente no ato do consumo, quando é apresentado ao mercado e trocado pela mercadoria dinheiro. É seguindo a lógica: produção, circulação e consumo que o capitalista lucra.

O sistema capitalista exhibe um funcionamento próprio, fundamenta-se pelas relações estabelecidas pelo capital, portanto, apropriação privada dos meios e produto da produção, exploração do trabalho de outrem (trabalho assalariado) e a obtenção do lucro. Seguindo essa lógica, o objetivo do proprietário capitalista é sempre aumentar a taxa de lucro produzida ao final do processo de produção e circulação de mercadorias (MARX, 2011⁴³). Para isso, realiza dois movimentos: a) investe cada vez mais no melhoramento dos meios de produção; e b) numa maior divisão do trabalho, como observamos na conhecida citação de Marx (2006, p.61) “[...] os meios de produção são assim continuamente transformados, revolucionados; como a divisão do trabalho[...]”, tudo isso, a fim de aumentar sua produção e diminuir o custo de produção de suas mercadorias para ganhar a forte batalha da competição no mundo dos mercados, ao derrotar os seus concorrentes.

A necessidade crescente do lucro e o pesadelo da queda da taxa de lucro das mercadorias, faz com que o capital subordine todas as funções reprodutivas sociais a sua expansão (valorização/lucro). Orientado pela expansão e impelido pela acumulação, não visa às necessidades sociais nem as questões ambientais, mas a produção para o lucro. Configurando-se, portanto, como um sistema, em última instância, incontrolável, assumindo, cada vez mais, uma lógica essencialmente destrutiva (ANTUNES, 2009).

Segundo Marx (2013) é em virtude dessa própria lógica destrutiva que as suas famosas crises ocorrem. Destarte, de acordo com os postulados marxista, afirmamos que as crises são inerentes ao capitalismo, ocorrem em virtude da tendência da queda da taxa de lucro das mercadorias. Com efeito, não é de hoje que esse sistema passa por crises.

Embasados pela análise acima, na qual discurremos de forma breve sobre a lógica destrutiva do capital, que acarreta crises cíclicas em virtude da queda da taxa de lucro, iremos a título de melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa, apresentar a crise processada no transcorrer da década de 1960 e as respostas encontradas pelo capital para superar tal situação.

⁴³ Obra os Grundrisse, constituída por um conjunto de manuscritos. Escrita por Marx durante os anos de 1857 – 58, sendo publicada pela primeira vez em 1941, pelo Instituto de Marxismo – Leninismo de Berlim e Moscou.

3.2 A crise processada no transcorrer da década de 1970 e as respostas encontradas pelo capital para superar tal situação

Segundo Antunes (2009, p. 31) “após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do fordismo e da fase keynesiana, o capitalismo, a partir do início dos anos 1970, começou a dar sinais de um quadro crítico [...]”. No final dos anos 1960, as grandes potências capitalistas⁴⁴ viram-se frente a um quadro de crise, foi colocado em xeque o tripé de organização capitalista vigente, baseada no padrão de produção taylorista/fordista, no sistema de “compromisso” e de “regulação” na forma de Estado Keynesiano e na política do consenso entre sindicatos e Estado.

Durante o século XX, principalmente a partir da segunda década, o sistema capitalista estava estruturado sob o padrão de produção taylorista/fordista que vigorou como forma hegemônica na grande indústria.

O Taylorismo, nome dado em virtude de Friedrich Winslow Taylor, engenheiro mecânico e pesquisador que se dedicou ao estudo dos princípios da administração científica. Teve grande reconhecimento internacional por estudar as forma de aplicar os métodos da ciência aos problemas referentes ao controle do trabalho, ou seja, aos mecanismos de adaptação do trabalho as necessidades do capital. Dessa forma, baseado no estudo da racionalização, do controle do tempo e do movimento operário, suas ideias influenciaram bastante a forma de organizar a produção.

Braverman (1977), em estudo aprofundado sobre o tema, reconhece em Taylor três princípios norteadores da administração científica: a) dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, ou seja, o apelo a gerência administrativa, separando o processo de trabalho das capacidades e especialidades do trabalhador, ficando sob a gerência tal papel; b) separação de concepção e execução, onde o trabalho mental deve ser retirado da oficina e realocado em um departamento específico, sendo a chave da administração científica. Esse princípio estabelece que a ciência não deve ser desenvolvida pelo trabalhador, mas sempre pela gerência, que deve guardar para si esse conhecimento; e c) Utilização do conhecimento produzido para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução, não permitindo uma interferência do trabalhador na produção, tendo em vista que tudo já foi pré-planejado e pré-calculado.

⁴⁴

A crise ocorreu de forma e respostas diferente nos países periféricos e de capitalismo avançado.

Segundo Braverman (1977, p.109) o papel do taylorismo por meio da gerência científica era:

[...] tornar consciente e sistemática a tendência antigamente inconsciente da produção capitalista. Era para garantir que, à medida que os ofícios declinassem, o trabalhador mergulhasse ao nível da força de trabalho geral e indiferenciado, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares, e à medida que a ciência progredisse, estivesse concentrada nas mãos da gerência.

Segundo Harvey (2009) os princípios da gerência científica foram apropriados ao fordismo, nome dado ao padrão de acumulação criado por Henry Ford, que implementou uma nova estruturação no interior da indústria, inserindo a esteira para a produção em massa. Segundo esse autor, a data simbólica de sua criação foi o ano de 1914⁴⁵, apesar disso, apenas se constituiu como padrão de produção hegemônico no pós-guerra⁴⁶.

Para Antunes (2009) esse modelo de acumulação era baseado na produção em série e em massa de mercadorias, estruturada numa produção homogeneizada e verticalizada, tendo como base o trabalho parcelar e fragmentado. O trabalho do operário era reduzido a uma ação mecânica e a repetição de uma determinada tarefa com “vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução”. O trabalho para a produção de determinada mercadoria era coletivo, entretanto, o trabalhador não tinha o conhecimento dessa totalidade, apenas os administradores (gerentes) eram os detentores desse conhecimento. Ou seja, o operário detinha apenas uma certa especialidade do processo que se interligava a outra determinada especialidade de outro operário através da famosa linha rígida de produção em esteira. A lógica capitalista além de retirar do trabalhador a noção do seu trabalho, através da separação entre a elaboração e a execução, impossibilitou, através da sua lógica, que aquele determinasse o tempo destinado a sua produção “Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica”(ANTUNES, 2009, p.39)

Esses fatores foram responsáveis pela constituição de um operário semiquualificado, do chamado “operário massa” (ANTUNES, 2009, p.39), cuja principal exigência era ter condições físicas para continuar executando sua atividade. O ato de pensar

⁴⁵ Quando foi introduzido um dia de trabalho de 8 horas com 5 dólares de recompensa aos trabalhadores

⁴⁶ Segundo Braverman (1977), essa nova constituição do padrão de produção acabou desencadeando uma tempestade de oposição entre os sindicatos durante os primeiros anos do século XX, fato que dificultou bastante a sua implementação no interior das fábricas. Apenas no período pós-guerra mundial, quando foi apresentado um novo modelo de Estado, tornou-se possível a difusão e uma aceitação dos trabalhadores, constituindo-se, nessa época, como o padrão de produção hegemônico.

era retirado do trabalhador e transferido a gerência ou a própria máquina por meio da adesão aos princípios da gerência científica.

O fordismo, diferente do taylorismo, carregava uma visão de que a produção em massa significava consumo em massa, dessa forma, para se perpetuar como padrão de produção hegemônico, exigia uma nova estruturação da sociedade capaz de disciplinar o trabalhador à operação da linha de montagem, como também possibilitar que tivessem tempo e renda para consumir os produtos produzidos em massa⁴⁷.

Diante disso, Harvey (2009 p.121) afirma que a estruturação da sociedade da época, não capaz de cumprir essa tarefa, necessitou de “[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle da gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.”

Em virtude das características apresentadas, esse modelo para se estabelecer, teve uma longa e complicada história que se estendeu praticamente por quase meio século. Apenas quando encontrou possibilidades históricas de superar essas duas barreiras, ou seja, um Estado mais cooperativo e a aceitação dos trabalhadores, conseguiu se destacar como o modo de produção hegemônico.

Em virtude disso, atrelado ao padrão de acumulação taylorista/fordista, principalmente após a segunda guerra mundial⁴⁸ foi proposto a uma parcela dos países capitalistas avançados um sistema de “compromisso” e “regulação” do Estado⁴⁹ que “ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado (ANTUNES, 2009, p.40). Tal sistema “conciliatório” foi uma das respostas encontradas pelo capitalismo após a crise de 1929, sucedido com as ideias de John Maynard Keynes de um poder estatal capitalista que levasse em consideração o “bem estar social”, que utilizasse o Estado como ente capaz de conciliar os interesses econômicos do

⁴⁷ A própria ideia implementada inicialmente pelo fordismo de 8 horas de trabalho por 5 dólares carregava essa visão.

⁴⁸ Crescimento fenomenal de uma série de indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas no período entre-guerras e levadas a novos extremos de racionalização na Segunda Guerra Mundial. Juntamente com isto, destacamos a derrota do próprio movimento operário que ressurgiu no pós-guerra acabou garantindo o campo político para o controle do trabalho e dos compromissos que possibilitaram o fordismo (Harvey, 2009).

⁴⁹ Consideramos que o estágio vivenciado pelo capitalismo é o imperialista que segundo Santos (2005) se caracteriza pela fusão de capitais monopolistas com os capitais financeiros. Nesse estágio, o capitalismo necessita de um Estado diversificado, que se refuncionalize para se adequar a quaisquer exigências do capital na sua busca desenfreada pelo lucro.

capital como também as necessidades dos trabalhadores⁵⁰. As políticas keynesianas encontravam-se, portanto, divididas, por um lado agradando ao capital, através da construção de grandes obras de infraestrutura, estatizando empresas falidas etc.; por outro lado, agradando aos trabalhadores por meio de políticas assistenciais, investindo na saúde, educação, transporte, pleno emprego etc. Suas ideias fundamentaram o Estado de bem-estar social (*Welfare State*), através de ações materializadas nas políticas sociais, fundamentalmente nos países de economia avançada, como também serviram de legitimação para a universalização proposta pelo padrão taylorista/fordista.

Apoiado na aliança com esse Estado, o movimento dos trabalhadores, principalmente aquele voltado ao sindicalismo, se fortaleceu

[...] nos Estados Unidos, por exemplo, os sindicatos ganharam considerável poder na esfera da negociação coletiva nas indústrias de produção em massa do Meio Oeste e do Nordeste, preservaram algum controle dentro das fábricas sobre as especificações de tarefas, sobre a segurança e as promoções, e conquistaram importante poder político (embora nunca determinante) sobre questões como benefícios da seguridade social, salário mínimo e outras facetas da política social (HARVEY, 2009, p.128)

Entretanto, esses direitos foram adquiridos em troca do abandono do ideal de luta pelo socialismo. Conseguiram esses benefícios em troca da adoção de uma atitude cooperativa no tocante as técnicas fordistas na produção, ou seja, por meio da contribuição com o aumento da produtividade capitalista. Essa cooperação, inclusive, ultrapassava o eixo da produção, repercutia nos próprios hábitos de vida dos trabalhadores, que deveriam seguir determinados comportamentos para adquirir uma vida saudável (boa alimentação, não ingerir bebidas alcoólicas etc.) e, dessa forma, garantir a sua eficiência no trabalho, produzindo uma grande quantidade de mercadorias. Diante disso, Harvey (2009, p.131) considera que o fordismo no pós-guerra, ou seja, no seu grande momento hegemônico “[...] tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total. Produção em massa significava padronização do produto e consumo de massa, o que implicava uma nova estética e mercadificação da cultura [...]”.

Não poderíamos deixar de destacar que o fordismo/taylorismo também dependeu bastante da ampliação dos fluxos do comércio mundial e do investimento internacional. A própria manutenção das benesses do Estado de bem-estar social também dependiam desse movimento, pois a produção massificada exigia um grande mercado consumidor para

⁵⁰ Para Harvey (2014, p.19) a reestruturação do Estado foi a solução encontrada pelo capitalismo a fim de impedir o retorno às condições catastróficas ao poder burguês na crise dos anos 1930, como também apaziguar as rivalidades geopolíticas entre os países. “Foi preciso assegurar a paz e a tranquilidade domésticas e firmar alguma espécie de acordo de classe entre capitalistas e trabalhadores”.

absorver esses produtos, gerando a “formação de mercados de massa globais e a absorção da massa da população mundial fora do mundo comunista na dinâmica global de um novo tipo de capitalismo”(HARVEY, 2009, p.131). Esse movimento acabou gerando um novo internacionalismo sob o guarda-chuva hegemônico do poder econômico e financeiro dos Estados Unidos⁵¹.

Após caracterizarmos de forma breve o fordismo/taylorismo, destacamos que apesar de ser apresentado para os países capitalistas avançados como o modelo a ser seguido para solucionar o problema pós-guerra, nem todos eram atingidos pelos benefícios do fordismo. Harvey (2009) destaca que essas benesses estavam confinadas a certos trabalhadores que estavam inseridos em setores importantes da economia, o que gerou uma grande diferenciação entre os trabalhadores, acarretando fortes movimentos sociais, mesmo no apogeu desse padrão⁵².

A onda de descontentamento também foi apontada em relação à qualidade de vida da população. Segundo Harvey (2009), a forma de organização do fordismo, baseada na padronização, não levava em consideração a ideia do indivíduo, da produção personalizada; como também da qualidade do oferecimento dos serviços, dessa forma, acabou gerando um movimento contra cultural nos anos de 1960, que se fundiram, inclusive, com os demais outros movimentos de descontentamento do regime da época.

Apesar de todos esses movimentos contrários ao fordismo, este se manteve firme até 1973, quando chegou ao ápice o processo da “estagflação” ou seja, estagnação da produção de bens e alta inflação dos preços, colocando em movimento um conjunto de processos que derrubaram o compromisso fordista. Segundo Harvey (2009) o declínio do fordismo começou propriamente a partir de 1966, em virtude da queda da produtividade e lucratividade nesse padrão de produção, marcando o começo de um problema fiscal que somente seria sanado à custa da aceleração da inflação⁵³. As grandes dificuldades em superar esses problemas se deram em virtude da própria rigidez desse padrão, que impediam a flexibilidade de planejamento na produção, presumia um crescimento estável em mercados de

⁵¹ Acordo de Bretton Woods, de 1944, transformou o dólar na moeda-reserva mundial e vinculou o mundo a política monetária e fiscal dos EUA.

⁵² Em virtude disso, os sindicatos passaram a ser fortemente atacados, por servirem exclusivamente aos trabalhadores que estavam inseridos nos ramos mais privilegiados da produção. Já o Estado de Bem Estar Social não estava mais suportando o peso social gerado pela crescente carga de descontentamento de uma parcela da população que não era beneficiada pelo fordismo.

⁵³ Paralelo a esse fator, encontramos também nos países da América Latina, em particular, as políticas de substituição das importações, que estava associada ao movimento das multinacionais em novos territórios, o que gerou uma elevada industrialização fordista nesses ambientes, mas que não carregava consigo o contrato social com o trabalho como ocorria nos países de capitalismo avançado.

consumo invariante, rigidez nos mercados, na alocação e contratos de trabalho. Nessa conjuntura, o único instrumento de resposta flexível ao momento foi encontrado na política monetária, ou seja, “na capacidade de imprimir moeda em qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável” (HARVEY, 2009, p.136). E foi dessa forma que começou a onda inflacionária⁵⁴:

A tentativa de frear a inflação ascendente em 1973 expôs muita capacidade excedente nas economias ocidentais, disparando antes de tudo numa crise mundial nos mercados imobiliários e severas dificuldades nas instituições financeiras. Somaram-se a isso os efeitos da decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973 (HARVEY, 2009, p.136).⁵⁵

Arelado a esse fator, a fim de diminuir os gastos, as indústrias viram-se com uma capacidade excedente inutilizada (mão-de-obra, equipamentos ociosos etc.) o que acabou intensificando o processo de racionalização dos custos por meio da reestruturação e intensificação do controle do trabalho. Observamos, nessa conjuntura, os indícios da necessidade de uma nova reestruturação do sistema capitalista.

Foi nesse período, portanto, que iniciou a mais profunda crise do capital, tendo a crise do padrão de produção taylorista/fordista como “expressão mais fenomênica”(ANTUNES, 2009, p.31). Segundo esse autor, os traços característicos que desencadearam a crise podem ser resumidos da seguinte forma:1) queda da taxa de lucro, dada, principalmente pelo aumento do preço da força de trabalho; 2)esgotamento do padrão de produção taylorista/fordista, dada pela incapacidade de responder à retração do consumo; 3)hipertrofia da esfera financeira, ganhando uma relativa autonomia frente aos capitais produtivos; 4) maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; 5)crise do Welfare State (Estado de bem-estar social) acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos; e, 6) forte incremento das privatizações, desregulamentando e flexibilizando o processo produtivo.

Portanto, a estruturação do padrão de acumulação taylorista/fordista e junto com ele o Estado de bem estar já não atendiam aos interesses do capital, que buscava crescer para além das fronteiras nacionais e adentrar em campos ainda não visitados. Numa busca desenfreada por superar tal situação, a fim de recuperar seu ciclo reprodutivo e repor seu

⁵⁴ O mundo capitalista estava com excesso de fundos e com poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significou uma forte inflação (HARVEY, 2009).

⁵⁵ O aumento dos preços do petróleo acabou aumentando os custos dos insumos de energia além de ter levado a problemas na reciclagem dos petrodólares excedentes, problema que intensificou a instabilidade dos mercados financeiros mundiais.

projeto de dominação, que estava sendo colocado à prova pelos trabalhadores, o capital se encontrou em uma encruzilhada, apostando suas fichas na reestruturação produtiva (ofensiva do capital na produção), no ideário neoliberal (ofensiva do capital na política) e na pós-modernidade (ofensiva do capital na base teórica) que serviram de base para o desenvolvimento do novo patamar de organização capitalista, a “globalização”, que denominaremos “mundialização financeira do capital” (ANTUNES, 2009).

Segundo Santos e Costa (2012, p.19) assim como na mitologia cristã, onde encontramos a santíssima trindade (Pai - Filho- Espírito Santo) “isto é, três pessoas com a mesma substância, que governa os destinos do cosmo e, portanto, da humanidade”, as fichas (reestruturação, neoliberalismo e pós-modernidade) apostadas pelo capital, compuseram as substâncias que dariam sustentação a atual fase de desenvolvimento capitalista. Dessa forma, buscaremos apresentar as características centrais de cada pilar de sustentação da fase atual de desenvolvimento capitalista. Primeiramente, apresentaremos as principais mudanças no padrão de produção que ocorreu por meio da reestruturação produtiva, considerada por nós a partir de Antunes (2009) como a expressão fenomênica da crise, o que trouxe como uma de suas consequências o novo perfil de qualificação exigido aos trabalhadores; posteriormente iremos apresentar as modificações no Estado em virtude da aceitação do ideário neoliberal, que interferiu nos rumos tomados pelas políticas públicas, inclusive àquelas voltadas para a educação; depois consideraremos a ofensiva do capital na base teórica, por meio da pós-modernidade. Consideramos que o processo de “mundialização financeira do capital” tanto se desenvolveu como deu suporte para reestruturação, como para o ideário neoliberal e para a chamada pós-modernidade.

Antunes (2009) considera que a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital é a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista. Tal evento provocou várias mutações a partir da década de 1970 nos países de capitalismo avançado, que modificaram a forma de organização industrial e a forma de organização capital/trabalho. O capital se reorganizou a fim de recuperar o seu ciclo reprodutivo e de recompor o seu projeto de dominação o que repercutiu nas relações sociais.

Segundo Antunes (2009) a reestruturação somente foi possível em virtude do avanço na base técnica que vinha se transformando desde a Segunda Guerra Mundial nos países de capitalismo avançado que vivenciaram o Estado de bem-estar⁵⁶, principalmente em

⁵⁶ O Estado funcionava como um próprio capitalista, pois financiava de forma direta e indireta o capital privado, era um comprador de bens e serviços, fornecedor de capital e financiador dos custos da criação de novas tecnologias e dos técnicos tanto para implementar as tecnologias como também para criar novas inovações

virtude da disputa mundial na Guerra Fria. Frigotto (2003, p. 77) afirma que paralelo ao esgotamento do modelo fordista, a base técnica da produção vivenciava uma revolução que “permitiu sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo”.

As transformações na base técnica foram frutos da incessante disputa capitalista pelo lucro, procurando substituir de forma desenfreada a presença do trabalho vivo pelo trabalho morto⁵⁷ “exatamente porque o capital não pode eliminar o *trabalho vivo* do processo *de criação de valores ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido*” (ANTUNES, 2009, p.119) (*grifos do autor*). Assim, não à toa que ocorreu um forte investimento na ciência e tecnologia “numa interação crescente entre trabalho e ciência, trabalho material e imaterial” (p.124) como mecanismos atrelados ao interesse do capital para produzir uma maior diversidade de mercadorias em um menor intervalo de tempo.

Dessa forma, o modelo rígido de produção, onde se investia na massificação e não na diversidade do produto, já não servia como base da produção, necessitando de uma nova reestruturação do modelo que suprisse a necessidade do capital em ampliar os mercados. Ressaltamos, portanto, que a reestruturação ocorrida surge como forma de gerar novas demandas para a sociedade, estando atrelada a mudanças na base técnica e organizacional da produção, resultado de um forte avanço tecnológico e informacional, como também na introdução de computadores no processo produtivo. Encontramos a partir de então, o desenvolvimento de uma nova forma de organização das empresas, por meio de uma estrutura produtiva mais **flexível**.

Segundo Alves (2010) a reestruturação produtiva teve como “momento predominante” o toyotismo⁵⁸, padrão de produção que se adequou a nova mundialização, as necessidades de acumulação do capital em épocas de crise de superprodução, na perspectiva de “mercados restritos”, por meio da produção de produtos diferenciados e variados; e por se ajustar à nova base técnica da produção, baseada na tecnologia microeletrônica.

(LESSA, 2013). “No que diz respeito à academia, deu-se continuidade à prática, que já vinha desde a Segunda Guerra Mundial, de financiar com recursos públicos as pesquisas para o desenvolvimento das plantas industriais imprescindíveis (química, eletricidade, nuclear, máquinas, automotiva e aeronáutica)”(LESSA, 2013, p. 57).

⁵⁷ Nesta dissertação não entraremos na discussão da centralidade ou não do trabalho, exatamente por já defendermos a centralidade do trabalho na atual fase de desenvolvimento capitalista.

⁵⁸ Tem sua gênese sócio-histórica no Japão, resultado de intensas lutas e derrotas da classe trabalhadora japonesa.

Em virtude de suas características, o padrão de produção toyotista foi se propagando pelo mundo, primeiramente nos países de capitalismo avançado e posteriormente nos países de capitalismo periférico. Destacamos que a reestruturação não se deu da mesma forma, nem ao mesmo tempo nos diferentes países. O toyotismo se adequou a realidade de cada país/região, implementando, em nível de gestão da empresa, o Just-in-time/kaban, autonomia/auto-ativação ou “qualidade total” e a polivalência operária. Entretanto, em sua essência, carregava a necessidade de capturar a subjetividade operária (ALVES, 2010).

Diante de tais modificações no chão de fábrica, várias repercussões ocorreram no mercado de trabalho, dentre as quais destacamos as seguintes: a) redução do proletariado industrial, estável e especializado; b) aumento do trabalho precarizado (subproletariado, “terceirizados”, subcontratados etc); c) aumento do trabalho feminino, que particularmente atua no em um trabalho precarizado, preenchendo vagas dotadas de menor qualificação “ O capital incorpora o trabalho feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho(p.109); d) Expansão dos assalariados médios e de serviços, o que permitiu a incorporação de uma parcela contingente oriunda do processo de reestruturação produtiva e da desindustrialização e) Processo crescente de exclusão dos jovens e dos trabalhadores considerados “velhos” pelo capital e inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho; f) Expansão de trabalhadores no “terceiro setor” nas empresas de perfil comunitário, motivadas por formas de trabalho voluntárias, abarcando atividades assistenciais, sem fim lucrativo. “ É consequência da crise estrutural do capital, da sua lógica destrutiva vigente, bem como dos mecanismos utilizados pela reestruturação produtiva do capital visando reduzir trabalho vivo e ampliar trabalho morto.”(p. 112); g) Expansão do trabalho em domicílio: proporcionada pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas, através da introdução da telemática (ANTUNES, 2009).

Paralelo a crise taylorista/fordista observamos a decadência do Estado de bem-estar, pois já não mais servia aos anseios do capital, que não queria ficar apenas restrito ao espaço nacional e nem a ideia de coletivização. Necessitava de um estado que se adequasse a esse novo padrão de produção, portanto que exaltasse um novo padrão de consumismo, baseado numa diversidade de produtos, marcado por um forte caráter individualista; além de exaltar um forte competitividade entre as pessoas.

Diante dessa conjuntura, foi retomado o debate exposto no final da Segunda Guerra Mundial, entre John Maynard Keynes, defensor da tese da forte intervenção estatal na vida econômica e social e Friedrich Hayek, que apresentou no seu livro “*Caminho da*

servidão”, as primeiras sementes do que futuramente ficou conhecido como neoliberalismo. A tese de Keynes que havia sido fortalecida na época e que passou a mediar as relações de alguns países de economia avançada na Europa (que viveram no Estado de bem Estar) perderam força⁵⁹ a partir da crise de 1970, quando a “Tese do Estado Mínimo” volta à tona, passando a ocupar forte presença no debate da época, mas agora veio acompanhada com Milton Friedman e os “garotos” da escola de Chicago e apresentada com a roupagem do que se chamou neoliberalismo.

O geógrafo David Harvey, na obra intitulada *O neoliberalismo: história e implicações*⁶⁰, apresenta o termo neoliberalização como a prática neoliberal que foi implementada em diferentes países. A primeira experiência de implementação foi realizada, é claro, na periferia dos países capitalistas: no Chile⁶¹, depois do golpe de Pinochet e contra o governo eleito de Salvador Allende. Com forte apoio do governo dos Estados Unidos, várias medidas draconianas foram implementadas com o objetivo de inserir as ideias reacionárias de cunho neoliberal. Para tanto, o governo utilizou-se da força para ditar a todo custo aceitação popular, procurando eliminar possíveis ideias socialistas. Reprimiu com violência os movimentos sociais, os partidos de esquerda, as organizações autônomas etc. As primeiras medidas implementadas pelo governo foram a privatização dos diversos setores públicos, privatização da seguridade social e a abertura comercial, facilitando os investimentos estrangeiros no Chile (HARVEY, 2014).

Outras experiências marcantes de neoliberalização ocorreram após a do Chile. Dentre elas, citaremos a adoção na Grã-Bretanha no governo de Margareth Thatcher e nos Estados Unidos no governo de Reagan durante os anos 1980, que foram marcos e exemplos de consolidação da dramática implementação neoliberal⁶² como “nova ortodoxia econômica

⁵⁹ Interessante notar que já a partir da década de 1960 o ideário neoliberal já estava se fortalecendo na academia, principalmente nas universidades dos Estados Unidos, quando os pilares do neoliberalismo desenvolvido por Hayek passaram a ser também de outros pesquisadores, dentre eles Milton Friedman (professor da Universidade de Chicago). Assim, entre os anos de 1960/70 tais ideias passaram a ser hegemônicas dentro da Academia (FIORI, 1997).

⁶⁰ Ao longo da obra, o autor procura mostrar as diferenças existentes entre a ideologia neoliberal e a neoliberalização, ou seja, a implementação do neoliberalismo nos diversos países. Entretanto, tal obra, relata que existiram fortes contradições entre teoria e prática.

⁶¹ Um grupo de neoliberais conhecidos como “Chicago boys” foram convocados para realizar tal função. O grupo se constituiu a partir da década de 1950 quando o governo dos Estados Unidos financiou “o treinamento de economistas chilenos na Universidade de Chicago desde os anos de 1950 como parte de um programa da Guerra Fria destinado a neutralizar as tendências esquerdistas na América Latina” (HARVEY, 2014, p. 18). Quando Pinochet tomou o poder levou para o governo tais economistas.

⁶² Apesar de ambos terem aderido a tal ideologia, Harvey (2014) destaca que a construção do consentimento foi totalmente distinta, já que cada país vivenciou diferentes formas de Estado de Bem Estar, na Grã-Bretanha, por exemplo, que vivenciou um Estado bem mais fortalecido, necessitou de medidas bem mais dramáticas para tentar desmantela-lo, com forte trabalho ideológico realizado pela mídia e forte repressão aos

de regulação da política pública no nível de Estado no mundo capitalista avançado” (HARVEY, 2014, p.31).

Na América Latina, o ideário neoliberal adentrou por meio dos pacotes de renegociação das dívidas externas⁶³, os reajustes também denominados de “ajuste estrutural” apresentado pelos credores internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial etc). Harvey (2014) afirma que mesmo o ideário ingressando nesses países por meio dos pacotes, o processo de neoliberalização não se deu de forma tão linear em virtude da diversificação entre os modelos de *governança* nacionais/regionais que operavam em cada situação, como também da imposição do poder externo dos credores, portanto, ocorreu por meio de uma relação das forças internas e imposição externa (consenso e coerção).

Na ordem prática, o neoliberalismo foi o mecanismo encontrado pelas forças liberal-conservadora para recuperar o poder de Estado e de recuperar o processo de acumulação do capital. Reconhecemos também que essa nova reestruturação do Estado se encaixou perfeitamente com a nova lógica inserida na produção, que necessitava de novos arranjos sociais, econômicos e culturais para se constituir como padrão hegemônico. Dessa forma, reconhecemos o neoliberalismo como a ofensiva do capital no campo da política.

Coadunamos com o pensamento de Harvey (2014) que a ideologia neoliberal atingiu dois grandes alvos concomitantemente: **O Estado e os sindicatos/movimento operário**. Em relação ao Estado, os neoliberais o consideravam como um dos responsáveis pela crise do capital, pois alimentara um forte sistema de privilégios durante o Estado de bem estar, fato que acabou gerando a sua própria ineficiência e inércia, uma vez que o mercado privado foi entendido como sinônimo de eficiência e qualidade na produção de bens e na prestação de serviços. Tal discurso ou premissa foi a base para a discussão da necessidade do “Estado Mínimo” que para tais teóricos seria o único capaz de permitir a liberdade de competição. Portanto, o governo deveria eliminar as pesadas obrigações que o estado vinha se comprometendo e que na sua essência não fazem parte da sua função. Foi assim, que os setores que antes eram geridos e regulamentados pelo Estado passaram para a iniciativa privada e desregulamentados (libertos da interferência do Estado). Como podemos ver:

movimentos dos trabalhadores. Já nos EUA as forças conservadoras apoiaram-se a direita cristã, defendendo a “moral e os bons costumes”.

⁶³ Os países da América Latina vivenciaram uma crise fiscal na década de 1980. Como solução para tal crise foram propostos “ajustes estruturais”.

Afirma-se que a privatização e a desregulação combinados com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos – tanto os custos diretos ao consumidor (graças a mercadoria e serviços mais baratos) como, indiretamente, mediante a redução da carga de impostos. O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global (HARVEY, 2014, p. 76).

A onda de privatização que veio atrelada ao discurso do Estado Neoliberal, possibilitou um novo fôlego aos capitalistas. Na sua incessante busca de valorizar-se, o capital adentra em novos campos, realizando atividades que anteriormente estava sob a responsabilidade estatal. Travestido no discurso de que o Estado é ineficiente e burocrático para cumprir determinadas funções, o discurso privatizante ganha força, abrindo espaço para o capital investir. Dessa forma, o ataque desferido ao setor público não parou apenas nas empresas estatais, estendeu-se a setores considerados vitais para o desenvolvimento de qualquer sociedade como: água, saúde, educação, segurança entre outros. Os desdobramentos de tal ação acarretaram fortes prejuízos aos direitos sociais, que foram atacados ferozmente pelos processos de privatização/mercadificação.

Nesse contexto, as condições para a mercadificação da saúde, segurança, educação etc. foram criadas. Segundo Oliveira (2003, p.17) no que se refere ao setor educacional, principalmente no ensino superior, hoje “mais do que nunca, percebe-se um aumento da pressão dos setores empresariais para que a educação deixe de ser um direito público e passe a ser tratada como qualquer outro bem de consumo”. Esse mesmo autor aponta que a partir da década de 1990, observamos um forte crescimento no índice de matrículas em instituições privadas na educação básica.

Apesar da forte privatização dos setores públicos e do avanço destruidor da iniciativa privada em praticamente todos os campos da sociedade, temos o dever de esclarecer que a questão crucial para o capital não é defesa do “Estado Mínimo”, ideia tão propagandeada pelos neoliberais. Reconhecemos que não é seu interesse eliminar o Estado, na realidade a sua presença é fundamental para o capital, ele apenas busca delimitar sua esfera de atuação, estreitando ou eliminando sua face pública, como podemos observar na perspectiva apresentada por Francisco de Oliveira (1988, p.25):

[...] seu objetivo é dissolver as arenas específicas de confronto e negociação, para deixar o espaço aberto a um Estado Mínimo, livre de todas as peias estabelecidas ao nível de cada arena específica da reprodução do capital. Trata-se de uma verdadeira regressão, pois o que é tentado é a manutenção do fundo público como pressuposto apenas do capital.

Nessa perspectiva, o autor pernambucano Ramon de Oliveira (2003, p.21) continua o raciocínio:

[...] a redução do Estado, defendida pelos neoliberais, não significa a sua ausência em todos os campos. Busca-se, na defesa do Estado mínimo, um modelo de intervenção estatal diferente do fordista, no qual as ações estatais se configuram como mecanismos de desaceleração do conflito capital-trabalho. A defesa da intervenção estatal continua, sobretudo para o capital. Só que, dessa vez, de forma autoritária, estabelecendo a todo custo uma nova cultura, onde o pressuposto básico é que a cidadania se alcança pela regulação do mercado.

Dessa forma, encontramos um estado mínimo para os trabalhadores e máximo para os capitalistas. Essa afirmação é concretizada em diversas políticas do Estado, no que se refere a educação encontramos diversos exemplos: O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) sob o manto da expansão, democratização e inclusão, acabam sendo mecanismo de transferência do financiamento público para a iniciativa privada. As Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, por exemplo, são instituições que tem o poder público como financiador, porém, a proposta pedagógica implementada e o modelo de gestão foram definidas de acordo com os interesses privados, proposta comprada da empresa Odebrecht. Portanto, encontramos um Estado bem vivo nas relações estabelecidas na sociedade neoliberal.

O outro grande alvo do neoliberalismo é atingir sindicatos/movimento, ou seja, o espírito da coletividade. Nos fortalecemos no discurso de Antunes (2009) quando afirma que o sindicalismo se converteu no inimigo central do neoliberalismo, pois desarticulando os trabalhadores, o avanço do capital nos diversos setores sociais ocorreria sem muitos embates. Dessa forma, procurou a todo custo destruir o movimento dos trabalhadores, fez um forte trabalho de disputa ideológica nos meios de comunicação, nas corporações, nas diversas instituições da sociedade civil (Igrejas, escolas, universidades etc.). Procurou reprimir cruelmente qualquer tipo de solidariedade criada no movimento classistas, de ideais que vinculavam ao socialismo, ao igualitarismo e passou a divulgar valores de “liberdade individual” e “justiça social” como ideais que se contrapunham ao Estado Interventor. Passou a estimular uma cultura do consumo, uma “liberdade de escolha do consumidor, não só quanto a produtos particulares, mas também quanto a estilos de vida, formas de expressão e uma ampla gama de práticas culturais” (HARVEY, 2014, p. 52).

Portanto, observamos o culto ao mercado como valor central difundido pelo neoliberalismo, o que acabou gerando também o culto ao individualismo como condição para o pleno desenvolvimento pessoal, colocando sob a responsabilidade de cada indivíduo o seu sucesso ou fracasso, sendo assim, no neoliberalismo:

O pensamento coletivo cede lugar a um pensamento individualizado, atomizado, que busca incessantemente encontrar formas de satisfazer o desejo de ter, o qual o indivíduo certamente encontrará no mercado a instância que lhe fornecerá prazeres efêmeros e tenderá a buscar nele, sempre mais e mais coisas para a sua satisfação. Por conseguinte, o TER passa a lhe gerar a impressão de autosuficiência, iniciando um processo de negação de seu ser em relação ao coletivo. (MACHADO, 2004, p.146)

O pensamento da autora cearense Machado (2004, p.146) também afirma que tal construção acabou gerando uma crise de valores e princípios morais, onde no “ furor da mercantilização, o estímulo ao consumo tem sido cada vez mais ampliado, assumindo proporções alarmantes e colaborando para a substituição de princípios morais por princípios da lei do mercado”

A educação, mais precisamente as instituições de ensino inseridas nesse processo, vão assumindo um comportamento semelhante às outras esferas do mercado, lançando o seu produto “ensino” nas prateleiras do mercado. Assim, nessa massacrante disputa, as escolas ditas de qualidade são aquelas que possuem os melhores índices de aprovação nos vestibulares, os mais avançados instrumentos didáticos–pedagógicos etc., sendo acesso daqueles que têm condições de usufruir, como afirma Oliveira (2003, p.23):

Sendo assim, as mudanças propaladas para a educação – [...] – representam a continuidade de um modelo educacional no qual há uma escola de qualidade para os inclusos econômica e politicamente, e uma escola de segunda qualidade e excludente para o restante da população. Podemos então inferir que a qualidade na educação numa sociedade dual como a nossa não será (é) um direito, e sim um privilégio de grupos minoritários.

Observamos, portanto, que tal ideologia fortalece a desigualdade social, tendo como resultado um desastre total (ao menos para população mais pobre) que fica excluída das benesses produzidas pelo sistema capitalista.

Portanto, o neoliberalismo é um dos fortes braços da nova configuração do sistema capitalista, que propiciou condições, em grande medida, para a constituição do padrão de acumulação toyotista. Dentro dessa lógica, é apresentado a terceira base de sustentação, que se coloca como fundamental também para a legitimação desse processo, o chamado pensamento pós-moderno “que havia muito espreitava no ninho, mas agora podia surgir, emplumado, como dominante tanto cultural quanto intelectual” (HARVEY, 2014, p.52).

O pensamento pós-moderno⁶⁴ constitui a terceira pessoa da santíssima Trindade, a teoria que vai sustentar a ofensiva do capital tanto na produção como também na política.

⁶⁴ Segundo Santos e Costa (2012) O termo pós-modernismo aparece pela primeira vez na literatura em 1934 com Frederico Onís, onde na esfera da estética e na arte essa teoria ganhou sua expressão mais aguda. Apenas a partir do final da década 1950 que essa expressão vai se distanciando do modernismo estético.

Para Torres (2014) ele atua como mediador dessa relação, tentando camuflar a realidade social por meio de fundamentações que embasassem os ditames da ordem vigente. Dessa forma, sua teoria sustenta a ideia do fim do trabalho como categoria fundante do mundo dos homens e a substituição da histórica e necessária revolução socialista pela democracia liberal burguesa.

Segundo Harvey (2009, p.319) a pós-modernidade surge como um “modo de pensamento anti-autoritário e iconoclasta, que insistiu na autenticidade de outras vozes, que celebra a diferença, a descentralização e a democratização do gosto, bem como o poder da imaginação sobre a materialidade [...]”. Tal discurso foi ganhando força e sendo inclusive apropriado pelos trabalhadores e seus movimentos sociais, que acabaram constituindo uma nova esquerda na qual buscava “libertar-se das algemas duais da política da velha esquerda, particularmente em suas representação por partidos comunistas tradicionais e pelo marxismo ‘ortodoxo’, e dos poderes repressivos do capital corporativo e das instituições burocratizadas” (HARVEY, 2009, p.319). Dessa forma, o ideal dos novos movimentos sociais era a luta meramente no âmbito da “democracia burguesa”, onde as revoluções já não são necessárias como eventos de transformação, onde as mudanças da realidade são restritas a nossas escolhas políticas, ou melhor, na participação no processo eleitoral “democrático”.

Observamos, portanto, um forte discurso de desconstrução da identidade de classe, apontando para uma fragmentação do coletivo. Sob o discurso de dar a voz a quem não tem, fortalece e muito a desorganização dos trabalhadores, impulsionando uma exaltação ao indivíduo, dessa forma, as ações humanas são, portanto, alicerçadas numa “concepção de sociedade baseada na fragmentação dos indivíduos; onde o sujeito é pensado isoladamente, individualmente e nunca levando em consideração a totalidade que media as condições concretamente objetivas”. (SANTOS, 2009, p.112). Compreendemos que o discurso propagandeado não passa de uma extrema necessidade do capital em minar a perspectiva histórica, a dialética ou outros referenciais teóricos de cunho classista, inserindo na consciência dos trabalhadores um ideal burguês de compreensão da realidade.

Não obstante a implementação do neoliberalismo, do pensamento pós-moderno e da base produtiva, discutiremos de forma breve a chamada “globalização”.

A “globalização” ou “mundialização capitalista”⁶⁵ corresponde a uma nova fase de desenvolvimento capitalista. Não é um fenômeno novo, mas é um discurso velho com uma

⁶⁵ Optamos por substituir o termo globalização por mundialização do capital, principalmente na sua esfera financeira, porque coadunamos com a explicação de Chesnais (1995) quando afirma que o discurso dominante utiliza-se do termo globalização por associar apenas ao fator econômico, que foi imposto pela própria

nova roupagem. Torres (2014) afirma que a integração dos mercados a nível mundial é oriunda desde o período de expansão do capitalismo comercial, na época das grandes navegações, iniciadas nos finais do século XV. Esse discurso também foi anunciado na obra de Karl Marx, como exemplo citamos o *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, e na obra de Lenin *Imperialismo fase superior do capitalismo*, de 1900.

Por meio de sua exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países.[...]. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pela produção nacional, encontramos novas necessidades que requerem para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento local e da auto-suficiência das nações, desenvolvem-se, em todas as direções, um intercâmbio e uma interdependência universais. E isso tanto na produção material quanto na intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis e das numerosas literaturas nacionais e locais surge a literatura universal (MARX & ENGELS, 2003, p.29).

Dessa forma, compreendemos a “globalização” como um mecanismo necessário de expansão do capital, como a realizadora do livre comércio mundial, importante inclusive para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, não desconsideramos que, principalmente, a partir da década de 1970⁶⁶, esse movimento galgou um novo patamar de constituição, pois a força intrínseca do capital que havia sido acumulada durante os “trinta anos gloriosos”, com o robustecimento do capital industrial e financeiro, tendo como base o desenvolvimento técnico-científico, procurou romper todas as amarras que o prendiam e expandiu-se internacionalmente por meio da financeirização, na centralização do capital- dinheiro⁶⁷. A “virada para a financeirização desde 1973 surgiu como uma necessidade. Ofereceu uma forma de lidar com o problema da absorção do excedente” (HARVEY, 2011, p.33) fruto do avanço

dinâmica capitalista das leis de mercado. Ele defende que o conteúdo efetivo da globalização é a mundialização das operações do capital, tanto na sua forma industrial como financeira. “ A escolha da expressão “mundialização do capital” reflete várias prioridades metodológicas que nem todas essas correntes partilham. A mais importante diz respeito ao postulado central de filiação clássica (Smith, Ricardo, Marx) quanto à anterioridade e predominância do investimento e da produção em relação à troca. Uma outra diz respeito à atenção dedicada, na tradição marxiana, ao processo de centralização financeira e de concentração industrial do capital, no plano nacional quanto no plano internacional, sendo a expressão mais visível disto os bancos e os grupos que mantêm fundos mútuos e fundos de pensão” (CHESNAIS, 1995, p. 6) Portanto, a mundialização do capital decorrente de determinações políticas e econômicas.

⁶⁶ Segundo Alves (1999) o marco histórico é a recessão de 1974- 1975.

⁶⁷ Retomemos a velha fórmula apresentada por Marx em O Capital, D-M-D “ o ciclo D-M-D, ao contrário, parte do extremo do dinheiro e retorna, por fim, ao mesmo extremo. Sua força motriz e fim último é, desse modo, o próprio valor de troca. (MARX, 2011, p.226) Ao longo do texto Marx explicará que na realidade a fórmula deveria ser assim expressa: D – M- D’, onde D’ é igual a quantia de dinheiro inicialmente adiantada mais um incremento, chamado de mais-valor (*surplus value*). Observamos uma valorização do valor inicial, o transformando em capital. Alves (1999) afirma também a existência da fórmula D – D’ presente na atual fase de acumulação capitalista, na qual a própria valorização da forma dinheiro, o dinheiro que se valoriza conservando a forma dinheiro. Isso se dá através do mercado financeiro.

tecnico-científico ocorrido nos anos anteriores. Dessa forma, os apologistas do capital apresentam a necessidade de uma maior globalização dos mercados, conectando valiosos segmentos de mercado de cada país a uma rede global de extrema mobilidade e de uma maior capacidade de informação das empresas, fato proporcionado pela “estreita ligação entre desregulamentação dos mercados e as novas tecnologias da informação” (CASTELLS, 1999, p.104) o que acabou gerando uma maior competitividade entre os mercados mundiais.

A globalização, portanto, é um processo assimétrico, no sentido de que as ditas benesses ficam restritas para aos detentores do capital, os avanços técnico-científicos ficam restritos a uma pequena parcela da população, àquela que têm condições monetárias de comprar. Como podemos observar no exemplo abaixo:

[...] imaginemos que ocorra uma queda da bolsa de valores de Wall Street. Assim, um agricultor que cultiva com extrema dificuldade sua terra no sertão cearense de Itapajé, localizada no nordeste brasileiro, ou mesmo na região portuguesa do Baixo Alentejo, em Alvito, por exemplo, serão atingidos necessariamente por essa conturbação financeira que facilmente se espalhará pelo mundo globalizado. Nesse caso, é muito provável que o preço das sementes aumente ou falte adobo químico. No entanto, uma vacina para o câncer da próstata que por ventura seja descoberta nos laboratórios da Bayer alemã dificilmente chegará até nossos bem aventurados agricultores. E se chegar será exigido uma determinada capacidade monetária dos citados camponeses para adquiri-la (SANTOS e COSTA, 2012, p.16 – 17).

Outra característica da globalização é muito bem apresentada por Chesnais (2000) e se refere a crescente importância da esfera financeira ante a produtiva, ou seja, ser rentista e parasitário, com força plenamente autônoma diante do capital industrial, vinculado aos fundos mútuos de investimento, aos fundos de pensão como também ao capital produtivo⁶⁸.

Dessa forma, a lógica da globalização atual é travestida pela verniz da ideologia neoliberal, da teoria pós-moderna e das mudanças no chão de fábrica, que foram ganhando força no mundo, adentrando a realidade de diversos países como a resposta encontrada pelos teóricos burgueses de restaurar as condições da acumulação do capital e de restauração do

⁶⁸ Chesnais (2000) como também Alves (1999), cada um a seu modo, afirmam que o “poder das finanças”, assim denominado pelo primeiro autor, alimentou-se inicialmente da dívida pública dos países, que era o principal mecanismo da criação de créditos e dos serviços dos juros da dívida, que era o mecanismo de transferência de receitas em benefício da renda. “O ‘poder das finanças’ foi construído sobre o endividamento dos governos, que permitiu a expansão ou, mesmo em países como a França, a ressurreição dos mercados financeiros. É uma das fontes da força econômica e política imensa adquirida pelas instituições financeiras que é comum a todos os países da OCDE, praticamente sem exceção. Ela repousa na sobreposição do capital e das receitas elevadas e o financiamento para empréstimos junto aos mercados financeiros dos déficits orçamentais. Sob o efeito de taxas de juros superiores e mesmo muito superiores à inflação e ao crescimento do PIB, a dívida pública faz “bola de neve”. (CHESNAIS, 2000, p. 17) Tal fato permitiu a construção de mercados financeiros que possuíam forte dominação sobre as empresas. “É então que a segunda etapa do regime de acumulação predominantemente financeiro começou, aquela onde dividendos tornaram-se um canal de transferência importante e os mercados financeiros a instituição mais ativa da regulação da acumulação predominantemente financeira” (CHESNAIS, 2000, p. 17).

poder nas mãos de uma nova elite econômica, tendo como base não mais a produção, mas a financeirização, os mercados fictícios. Portanto, apoiando-se na adoção do monetarismo e na implantação de políticas governamentais privatizantes e anti-sociais (HARVEY, 2014).

O capital financeiro passou a ter liberdade para se desenvolver e se movimentar internacionalmente. É a partir daí que observamos que a mundialização do capital baseada na financeirização molda as estruturas de produção e de intercâmbio de bens e serviços, “globalizando” tudo, as relações sociais, políticas e culturais. Entretanto “não apaga a existência dos Estados nacionais, nem as relações políticas de dominação e de dependência entre estes. Ela acentuou, ao contrário, os fatores de hierarquização entre países” (CHESNAIS, 2000, p. 14). Gerando uma polarização internacional com um forte distanciamento entre os países de capitalismo avançado e os países de capitalismo atrasado que foram golpeados pela conjuntura mundial e pelas transformações tecnológicas ocorridas no centro do sistema, no sentido de substituição dos recursos tradicionais por produtos intermediários industriais. (CHESNAIS, 1995).

À guisa de concluir o capítulo, mas não a discussão, destacamos que os efeitos do ajuste conservador como forma de enfrentar a crise processada no transcorrer da década de 1960, provocou uma nova configuração nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Segundo Harvey (2014) essa nova configuração nem mesmo conseguiu alcançar seus objetivos iniciais, ou seja, de estimular a acumulação do capital, alcançando taxas de crescimento inferiores inclusive ao período da crise.⁶⁹

Em alguns casos, como nos territórios da ex-União Soviética e nos países da Europa Central que se submeteram à ‘terapia de choque’ neoliberal, houve perdas catastróficas. Nos anos de 1990, a renda *per capita* russa caiu a uma taxa anual de 3,5%. Uma grande parcela da população caiu na pobreza, e a expectativa de vida das pessoas do sexo masculino sofreu por isso uma redução de cinco anos (HARVEY, 2014, p.168)

Além disso, a economia informal disparou em todo o mundo, os indicadores globais de saúde, expectativa de vida, moralidade infantil etc. mostraram perdas, ocorreu um aumento de fusões entre as empresas, mostrando que a riqueza do mundo estava ficando cada vez mais concentrada nas mãos de pouco, o que provocou um distanciamento cada vez maior entre os países ricos e pobres. Ocorreu também um notável avanço do setor de tecnologias da informação (TIs), que passou a absorver grande parte do investimento que antes era destinado

⁶⁹ As taxas agregadas ao crescimento global ficaram em mais ou menos 3,5% nos anos de 1960 e mesmo no curso da conturbada década de 1970 caíram apenas para 2,4%. Mas as taxas subsequentes de crescimento de 1,4% e 1,1% nos anos 1980 e 1990 (e uma taxa que alcança 1% no ano de 2000) indicam que a neoliberalização em larga medida não conseguiu estimular o crescimento mundial (HARVEY, 2014, p.167).

a produção e que agora era exigido pelas linhas financeiras, fruto dessa nova globalização (HARVEY, 2014).

A classe trabalhadora, sem sombra de dúvidas, foi a mais prejudicada, pois tal reestruturação acarretou várias repercussões negativas, dentre elas citaremos a desindustrialização de regiões sindicalizadas para regiões não-sindicalizadas, o aumento do desemprego e o aumento da concentração de renda nas mãos de uma pequena parcela da população. Atrelado a isso, nos deparamos também com um forte impacto ambiental causado pela lógica expansiva do capital. Diante de tais situações, observamos o caráter cada vez mais destrutivo do capital, expandindo-se para todas as esferas sociais, pondo em risco inclusive a própria sobrevivência humana (ANTUNES, 2009)

Além das transformações ocorridas no seio da classe trabalhadora, segundo Frigotto (2003, p.86) do ponto de vista da organização política/econômica internacional, ocorreu uma nova reestruturação e organização da Divisão Internacional do Trabalho, os países periféricos, dentre eles os da América Latina, ficaram submetidos aos ajustes dos centros hegemônicos do capitalismo, contraíram dívidas com os países mais ricos e uma parcela de seus produtos foram excluídos do mercado. “Em grande parte dos países do Terceiro Mundo a distribuição do poder econômico e político não impediu a escassez quase generalizada de víveres, nem epidemias de doenças curáveis” (FRIGOTTO, 2003, p.86).

Finalizamos concluindo que a lógica expansiva do capital encontrou nessa nova mundialização capitalista, baseada no neoliberalismo, na pós-modernidade e na reestruturação produtiva um fôlego para a sua valorização no momento da crise, entretanto, não correspondeu a solução almejada pelos trabalhadores em busca de sua emancipação, na realidade, observamos um trabalho cada vez mais subjugado aos ditames do capital. Diante do apresentado no capítulo, não nos resta dúvida da gigantesca importância teórica, da clareza, atualidade e da necessidade apresentada nos escritos de Marx e Engels quando apontam a superação definitiva do capital. Apenas a superação da sociedade de classes regida pelo capital e a consequente emancipação humana das amarras da mercadoria, os seres humanos terão a possibilidade de alcançarem o reino da liberdade.

No próximo capítulo, buscaremos relacionar as transformações ocorridas na sociedade como resposta a crise processada no transcorrer da década de 1960 com as mudanças nos rumos tomados pela educação, ressaltando principalmente as mudanças no campo da educação profissional.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: UM CAMPO DE DISPUTAS

[...] uma reformulação significativa da educação
é inconcebível sem a correspondente
transformação do quadro social
no qual as práticas educativas da sociedade
devem cumprir as vitais e historicamente
importantes funções de mudança.
(MÉSZAROS, 2008, p.25)

O presente capítulo centra-se na história recente do pensamento e da política educacional, buscamos construir, dessa forma, uma base capaz de nos auxiliar na análise da concepção de educação profissional cearense. Partimos do pressuposto de que o movimento de reformas ocorrida na educação brasileira está completamente atrelado aos interesses do capital, que se reorganizou a partir da década de 1970.

Reconhecemos que as transformações tecnológicas e informacionais ocorridas, com grandes passos, a partir da década de 1950, compuseram também a base que firmaram as respostas dadas pelo capital a fim de restaurar sua lucratividade, constituindo o princípio para as futuras mutações no mundo do trabalho, tendo a reestruturação produtiva baseada no modelo flexível, como o exemplo mais marcante. Diante disso, novas ideologias, políticas e atores sociais ganharam destaque, com o objetivo de dar suporte a implementação dessas transformações e assim, instaurar novas formas de pensar, agir etc. Para os países situados na periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil, essas principais ideias são difundidas principalmente pelos organismos multilaterais, que detém os mecanismos de controle econômico, social, político e cultural.

Nessa conjuntura, apontamos três ingredientes ideológicos que marcaram forte presença nos rumos tomados nas relações sociais, especificamente no processo educacional – teoria do capital humano, “sociedade do conhecimento” e o determinismo tecnológico. Esse referencial ideológico expressou “de forma suficientemente significativa, o projeto edificado pelos chamados organismos multilaterais, obstinados a atar indissolivelmente, educação e mercado, com implicações de monta para o ensino público em todos os níveis e modalidades” (SANTOS, JIMENEZ e MENDES SEGUNDOS, 2011, p.3). Buscaremos, então, compreender de forma simples a relação desses três conceitos com a educação.

A fim de melhor compreendermos essa relação, é oportuno lembrarmos que no ano de 1960, nos Estados Unidos, foi realizada a Conferência Investimento em Capital Humano, pelo professor Theodore Schultz. As ideias proferidas nesse evento serviram de base para a tese defendida por esse mesmo pesquisador de “[...]que o pensamento econômico tem

negligenciado examinar duas classes de investimento que são de capital importância nas modernas circunstâncias. São elas o investimento no homem e na pesquisa, tanto no plano privado quanto no plano público” (SCHULTZ, 1973, p.15).

Percebemos a construção de sua ideia a partir da leitura de sua obra *O Capital Humano: Investimento em educação e pesquisa* quando o autor tenta justificar as causas da abundância econômica de alguns países em relação a outros, principalmente no caso o Japão, que conseguiu se reestruturar de forma muito rápida após a segunda guerra mundial. Para Schultz (1973, p.32), a explicação para este fato reside no maior investimento em capital humano em alguns países, pois segundo o autor, a aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico, combinados com outros investimentos humanos “é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador” pois ao “[...] investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição” (p.33).

O autor continua a construção do seu pensamento apresentando exemplos que considera importante para afirmar a sua tese e busca evidenciar que o aumento no investimento em capital humano (treinamento e/ou capacitação) é um importante fator para aumentar o desenvolvimento econômico. Este investimento, segundo este teórico, pode aumentar os ganhos produtivos do trabalhador, ganhos estes econômicos e também sociais. Em relação a isso, o autor escreve um comentário bem pertinente para reforçar os seus argumentos. Ele acredita que os países pobres estão nessa condição não em virtude da ausência de capital, mas em virtude do capital

[...] destinado a esses países, vindo de fora, como regra vai para a formação de estruturas, de equipamentos e algumas vezes também para bens e mercadorias inventariados. Mas em geral não é disponível para um investimento adicional no homem. Consequentemente, as capacitações humanas não se colocam ombro a ombro com o capital físico, e se transformam na verdade em fatores limitativos ao crescimento econômico (SCHULTZ, 1973, p.40-41).

O autor admite que o grande erro dos economistas modernos foi desconsiderar, para tal explicação, o forte papel desempenhado pelo capital humano dentro da economia moderna, ao invés disso, davam um exagerado peso ao capital não humano (fábricas, terras etc.) como principais fatores explicativos.

Dessa forma, defende o investimento em capital educacional como fator responsável pelo desenvolvimento e a modernização dos países; e principal fator responsável pela diferenciação de produtividade entre os indivíduos, o que possibilita o crescimento dos rendimentos recebidos e a mobilidade social. Enfim, o autor defende que a educação é o

principal fator de superação das diferenciações econômicas entre os países e os indivíduos (SCHULTZ, 1973).

A educação é mais durável do que a maioria das formas de capital não-humano reproduzível. Uma educação de nível secundário pode servir à pessoa por todo o resto de sua vida e, dentro deste período, 40 anos ou mais são possivelmente utilizados em trabalho produtivo. A maioria do capital não humano tem uma vida produtiva mais curta do que este período assinalado para o capital humano. A educação pode ser ampliada porque é durável e o fato de que acarreta uma vida relativamente longa significa que um dado investimento bruto acrescenta mais estoque do que o mesmo investimento bruto tipicamente acrescenta ao estoque de um capital não humano (SCHULTZ, 1973, p.120)

Nesse sentido não podemos deixar de apresentar uma forte crítica a essa visão reducionista da educação, onde se atribui um papel que não compete a esse complexo social, subordinando a sua função social as demandas do capital. Dentre os autores que debatem sobre esse tema, encontramos em Frigotto (1989) uma forte crítica a essa teoria. Para o autor, a visão de capital humano como investimento no homem a fim de alcançar uma satisfação futura por meio do trabalho alienado, nada mais é do que uma “apologia da concepção burguesas de homem, sociedade, e das relações que os homens estabelecem para gerar sua existência no modo de produção capitalista” (p.52). Afirma que a tese defendida por Schultz desconsidera os demais outros aspectos sociais que influenciam na renda do trabalhador como também na situação econômica de um determinado país. Sua análise conclui que a teoria do capital humano nada mais é que a expressão de um senso comum situado em uma sociedade burguesa.

Além disso, Frigotto (1989) afirma que essa teoria acaba por fortalecer o discurso meritocrático, ou seja, a questão da desigualdade social é colocada como responsabilidade individual, causada por que alguns tiveram mais méritos do que os outros, ou melhor, investiram mais em capital humano. Reconhecemos também que a educação passa a ser vista como salvadora e redentora dos problemas da sociedade e como aquela que proporciona a ascensão social, mascarando os reais motivos causadores dos problemas sociais.

Diante disso, Kuenzer (2009) afirma que o papel da escola acaba sendo reconfigurado, prevalecendo no seu interior as próprias relações de produção. Oferecendo um saber deformado, unilateral e funcional ao capital, inserindo saberes e valores úteis para a reprodução desse sistema.

Atualmente, as ideias desenvolvidas pela Teoria do Capital Humano, reaparecem com uma nova roupagem, condizente com as transformações ocorridas no sistema capitalista. Segundo Santos, Jimenez e Mendes Segundo (2011, p.5) acaba sendo desenvolvida posteriormente por Gary Becker “que, por sua vez, oferecerá o fundamento teórico e

ideológico dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial”. Portanto, está entrelaçada com os objetivos educacionais das agências multilaterais, que delineiam um modelo de educação a ser seguido para que os países possam alcançar uma melhor patamar de desenvolvimento econômico. Buscaremos apresentar essa discussão de forma mais detalhada ao longo do capítulo.

Assim como a Teoria do capital humano, reconhecemos também a defesa da sociedade do conhecimento, que se baseia na ideia que vivenciamos numa sociedade pós-industrial, que tem como fundamento o deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade do conhecimento. Segundo Santos, Jimenez e Mendes Segundo (2011, p.7) esse paradigma casa-se perfeitamente com os pressupostos do determinismo tecnológico “o qual pressupõe o desenvolvimento científico e tecnológico como sujeito autônomo das transformações que marcam a sociedade contemporânea”. Os defensores apregoam uma centralidade da ciência e da tecnologia no processo da reprodução de riquezas.

Embasando-nos em Antunes (2009, p. 126) compreendemos que essa ideologia foi propagandeada principalmente em virtude do forte avanço tecnológico, da objetivação das atividades cerebrais na maquinaria e da ampliação do trabalho na esfera imaterial

[...] embora se possa presenciar, particularmente no universo do trabalho terceirizado e precarizado, uma enorme expansão de atividades laborativas manuais em inúmeros setores [...], é possível visualizar também a tendência para o incremento das atividades intelectuais na esfera do trabalho produtivo, especialmente nos setores de ponta do processo produtivo.

Ressaltamos aqui que esse evento é mais frequente nos países centrais, como também não desconsideramos que quantitativamente a expansão do trabalho manual precarizado é superior ao trabalho intelectual.

Apesar disso, continua o autor, ciência não tem como ser a principal força produtiva, pois está atrelada às relações capital /trabalho, dessa forma, não tem capacidade de se desenvolver autonomamente, a “ausência de independência frente ao capital e seu ciclo reprodutivo a impede de romper essa lógica” (p.122). A sociologia do trabalho não nega que a ciência ocupa um lugar extremamente importante na atual situação do capitalismo, mas também reconhece que o conhecimento gerado pelo progresso científico tem seu objetivo restringido pela lógica da reprodução do capital.

Não podemos negar que todas essas discussões partiram de uma base real, ou seja, das transformações ocorridas no sistema capitalista a partir da década de 1970, que trouxeram como novos pilares uma reestruturação produtiva baseada em novos padrões tecnológicos e informacionais; a ideologia neoliberalismo e o pensamento pós-moderno, que acabaram por

determinar novas formas de pensar e agir. Portanto, compreendemos que esses componentes ideológicos que vem sendo bastante propagandeado na sociedade acabam sendo reflexo dessa nova configuração.

Após essa breve apresentação e, no centro do debate dessas ideologias, encontramos as exigências de um novo perfil de trabalhador, capaz de se adequar as novas demandas da sociedade frente a essa realidade. Dessa forma, pretendemos apresentar as transformações no campo educacional, destacando a pedagogia das competências como o modelo que melhor se adequou a essa proposta do capitalismo e, paralelo a esta pedagogia, é disseminado ainda, uma pretendida “cultura de paz” e de valores sociais que buscam uma “cidadania global”. Após essa discussão, necessária para compreendermos as transformações ocorridas no campo da educação profissional, finalizaremos o capítulo nos remetendo às políticas de educação profissional brasileira ocorridas a partir da década de 1990, quando as mutações advindas da crise da década de 1970 e suas respostas acabaram chegando ao Brasil.

4.1 A nova configuração da educação brasileira: as exigências para a formação do trabalhador para o século XXI

E agora, José?
(ANDRADE)⁷⁰

O final da década de 1980 já demonstrava sinais do forte avanço da nova ordem globalizada, neoliberal e pós-moderna, que tinham como base de sustentação a reestruturação na produção. Esse avanço acarretou gigantescas transformações nos diversos complexos sociais brasileiros, como observamos em Saviani (2011, p.426): a) no campo da produção, a inserção do modelo toyotista revolucionando a base técnica, promovendo significativas mudanças na organização do trabalho e na configuração da classe trabalhadora, bem como nas exigências de um novo perfil profissional; b) no campo cultural, vivia-se o chamado clima “pós-moderno”, adequando-se perfeitamente com a chamada revolução da informática e técnico - científico⁷¹; c) no campo econômico-político, o país vivenciava o chamado avanço neoliberal, o que nos remete ao *Consenso de Washington*.

⁷⁰ Poema “José” de Carlos Drummond de Andrade

⁷¹ De forma simples e didática o pensamento pós-moderno “centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de se produzir objetos se produzem símbolos”, ou seja, uma concepção de mundo baseada na fragmentação, na forte divisão entre teoria e prática, onde não é levada em consideração a totalidade social, mas a unilateralidade do processo.

O Brasil, a partir da década de 1990, se inseriu cada vez mais na organização do capitalismo mundial, nessa época, tornou-se consignatário do Consenso de Washington⁷², aderindo aos pacotes de ajustes neoliberais impostos pelo capital internacional, que exigiam reformas estruturais para a América Latina. Para Saviani (2011, p.428) o consenso implicava:

[...] em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando a estabilização. Em terceiro lugar, a desregulamentação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Como principais organismos multilaterais norteadores do processo, reconhecemos neste trabalho o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que passaram a investir financiamento nos países periféricos. Segundo Santos (2012) no caso da educação, o BM é seu representante maior.

Antes de iniciarmos a discussão, consideramos bastante oportuno compreendermos, de forma breve, o percurso seguido pelo BM, pois esta instituição vem cumprindo um papel estratégico no processo de reestruturação neoliberal nos países periférico e assumindo uma importância significativa nos rumos tomados pelo processo educacional. Dessa forma, recorremos a Soares (2009), autora que realiza um apanhado histórico muito interessante sobre os rumos tomados pelo BM ao longo de sua trajetória. Destaca que o banco foi assumindo diversas finalidades, desde a concessão de empréstimos aos países destruídos pela Segunda Guerra, no momento de sua criação na Conferência de Bretton Woods, até vir a assumir, a partir da década de 1980, uma importância estratégica na concessão de empréstimos para a reestruturação da economia dos países periféricos, por meio de programas de ajuste estrutural (SAPs), uma nova modalidade de empréstimos não vinculada a projetos mas sujeitas a condicionalidades de cunho macroeconômico e setorial. Foi por meio dessas condicionalidades, que o BM passou a interferir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação desses países.

Foi por meio das condicionalidades que o BM passou a receitar as diretrizes privatistas, liberais e de abertura ao comércio exterior, estabelecidas para os países periféricos

⁷²

Evento ocorrido no ano de 1989, na capital dos Estados Unidos – Washington.

como condição obrigatória para a renegociação da dívida⁷³ e como forma desses países conseguirem novos empréstimos, tendo em vista que era praticamente a instituição “financiadora”.⁷⁴ Essas diretrizes, mais tarde, no ano de 1989 especificamente, foram batizadas de Consenso de Washington.

Segundo Soares (2009, p.23) apesar do BM justificar essas medidas como sendo necessárias para que os países periféricos ingressassem “no caminho do desenvolvimento sustentável, permitindo o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza”, na realidade o objetivo desses programas consistia em assegurar o pagamento da dívida e adequar a estrutura desses países de acordo com a lógica neoliberal, eliminando o protecionismo, intervencionismo etc.

Entretanto, o avanço neoliberal sobre os países periféricos por meio dos programas de ajustes exigidos pelo BM, acabou trazendo fortes consequências negativas a esses países. Em primeiro lugar, não conseguiram resolver o problema da dívida, na realidade tornaram-se um obstáculo para a superação da própria crise⁷⁵; em segundo, as condicionalidades impostas pelo BM, bem como a implementação das políticas neoliberais, acabaram por desestruturar a sociedade e a economia dos países periféricos, deteriorando diversos segmentos da economia nacional e agravando a exclusão social e a pobreza⁷⁶.

Diante disso, Soares (2009, p.26) descreve uma nova onda de reformas realizada pelo BM, principalmente a partir de 1992, com a definição de novas políticas voltadas “ao meio ambiente, recursos florestais, reassentamento de populações, energia, acesso à informação e participação das populações afetadas nos projetos, bem como a constituição de um painel independente de apelação” com uma nova linha de financiamento para o alívio da pobreza. Tudo isso na tentativa de reconstruir novas bases de legitimidade, buscando atenuar e diminuir as críticas ao seu projeto máximo de implementação do neoliberalismo. A mesma autora afirma que muito dessas medidas não foram implementadas na prática e ainda ressalta que tais reformas não tinham como objetivo questionar o projeto estrutural neoliberal, apenas buscavam, por meio de políticas compensatórias, realizar

⁷³ Essa dívida foi bastante aprofundada na época da ditadura militar, quando o Brasil vivenciou a sua fase desenvolvimentista a partir da iniciativa do capital internacional.

⁷⁴ Segundo Soares (2009) após a moratória mexicana, os diversos bancos privados interromperam seus empréstimos aos países periféricos.

⁷⁵ Segundo Soares (2009) as desigualdades sociais foram intensificadas, colocando a prova a estabilidade política dos países em virtude da insatisfação popular.

⁷⁶ Como apresentamos no capítulo 2, ao analisarmos o neoliberalismo e suas consequências.

programas sociais as camadas mais empobrecidas da população a fim de atenuar as tensões sociais.

É nesse contexto que novas reformas foram realizadas na América Latina, estas estavam calcadas na continuidade do projeto neoliberal e atreladas a programas sociais focalizados a população mais pobre. Para Oliveira (2006) como também Leher (1998), cada um a seu termo, a contemplação de investimentos na área social não ocorreu de forma aleatória ou por bondade desses organismos, mas como mecanismo de amenizar as contradições sociais promovidas pelas políticas de cunho neoliberal “significou uma tentativa de responder aos possíveis conflitos e insatisfações sociais que se explicaram ou tendiam a acontecer em virtude do modelo social e econômico adotado pelas economias em desenvolvimento”(OLIVEIRA, 2006, p.53). Diante desse contexto que a educação passa a ser vista por esses organismos multilaterais, como um remédio à amenização da pobreza e como fator essencial para a formação de “capital humano” adequados aos requisitos do novo padrão de acumulação capitalista.

Com receio de enfrentamento, a resposta encontrada por algumas instituições responsáveis pelo financiamento ou “recomendações” às políticas sociais na América Latina, era a possibilidade de uma articulação entre o desenvolvimento econômico e a justiça social a partir das mudanças na condução das políticas educacionais. Foi dentro desse cenário que ocorreu, de 5 a 9 de março de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, organizada pelos seguintes organismos multilaterais: UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, que serviu como oportunidade inicial para os avanços das políticas neoliberais no campo educacional. Foi a partir da Conferência que a educação passou a cumprir como principal tarefa o desenvolvimento econômico dos países periféricos e o combate à pobreza.

Foi assim que o Brasil iniciou o processo de reformas educacionais, seguindo as orientações dos organismos multilaterais. Dessa forma, faz-se necessário reconhecermos os principais princípios norteadores dessa reforma, para que possamos relacionar com as mudanças nas políticas em educação profissional. Desse modo acreditamos avançar sobre a análise dos elementos que constituem a proposta político-pedagógica das escolas cearenses.

Santos, Mendes Segundo, Freitas e Lima (2014, p.56) apontam que em meio a essa nova conjuntura, a proposta educacional aceita sinalizava para “a formação de trabalhadores minimamente capacitados para acompanhar as mudanças ocorridas no setor produtivo”, buscando a formação de capital humano para desenvolver economicamente o país; por outro lado, também disseminava a ideia de uma educação formadora de “cidadãos

civilizados”, estabelecendo uma cultura de paz capaz de adaptar os indivíduos as novas relações agressivas impostas pelo capitalismo globalizado. Diante disso, nos indagamos sobre quais princípios pedagógicos estão atrelados as novas exigências de formação dos trabalhadores.

Para respondermos a essa indagação, recorreremos ao documento coordenado por Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*⁷⁷ que estabeleceu todas as premissas, bem como os princípios pedagógicos e as soluções para as questões educacionais, “versa principalmente sobre o que seria a base para a educação em acordo com a nova ordem sociopolítica e econômica” (SANTOS, Et., Al., 2014, p. 157). No seu capítulo 4, intitulado *Os Quatro Pilares da Educação*, a Comissão assinala as bases e os fundamentos que devem guiar a pedagogia que, em tese, responderá adequadamente aos desafios do século XXI, estabelecendo a função que a educação deveria cumprir:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.[...] cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS, 1998, p. 89).

O documento, “abusando casuisticamente do fato meramente circunstancial do advento de um novo milênio, saca-se da algibeira a sempre oportuna apologia ao ‘mundo em constante mutação’” (MAIA FILHO e JIMENEZ, 2004, p.113), portanto considera a “sociedade do conhecimento” como base para se reestruturar uma nova visão de educação, capaz de superar os problemas centrais nos processos educacionais atuais. Dessa forma, aponta a importância de estimular o desenvolvimento de outras dimensões do ser humano em detrimento dos pesados conteúdos, por meio de um currículo que permita uma maior flexibilidade do conhecimento pois “uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. [...] É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos” (DELORS, 1998, p. 89). Assim, pretende preparar o indivíduo para atuar em um mundo em constante transformação. Através dessa consideração inicial, a comissão que estruturou o documento define os quatro pilares que devem organizar a educação atual, são eles: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

⁷⁷ O documento foi fruto de um estudo pós Conferencia de Jomtien, escrito por pensadores da área de educação, da *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenada pelo consultor da ONU Jacques Delors. (MAIA & JIMENEZ, 2004)

Esse documento afirma que o ensino atual prioriza principalmente o aprender a conhecer e o aprender a fazer (em menor escala), esquecendo as demais dimensões do processo de aprendizagem, assim reafirma a importância do processo educativo englobar os quatro pilares “ a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoas e membro da sociedade” (DELORS, 1998, p. 90) Tendo, portanto, uma concepção ampliada de educação.

Observamos que o documento tenta apresentar uma visão bastante romântica e redentora, jogando para a educação a capacidade de solucionar todos os problemas presentes na atualidade e mascarando, de forma bem sutil, por meio de uma escrita pomposa, seu real objetivo de adequar o modelo educacional as exigências da sociedade capitalista, vinculando a educação as necessidades do mercado, que busca uma determinada mercadoria (força-trabalho) capaz de atuar de forma eficiente diante das novas demandas.

Maia Filho e Jimenez (2004) analisam de forma crítica os quatro pilares e ressaltam que tal empreendimento tem total vinculação com o projeto do capital, pois, ao mesmo tempo em que busca garantir a estabilidade política, cultivando por meio do ensino a necessidade de *aprender a conviver* em meio a “globalização” e ao acirramento das relações internacionais entre os países; também cultivam o *aprender a ser* um sujeito autônomo, inovador em meio a forte mudanças tecnológicas; além disso, buscam inserir determinadas disposições ideológicas e incentivar a formação de uma força de trabalho condizente com as necessidades impostas pelo capital, por meio da sua proposta de *aprender a aprender* e *aprender a fazer*.

Destacamos, portanto, que em meio a complexificação das relações capitalistas, a educação passa a ter diversas funções, como observamos no documento da UNESCO: a) inserir determinados conhecimentos teóricos e práticos; b) formar para a não-violência, ou seja, para evitar conflitos; e c) estimular a autonomia, a criatividade etc. Tudo isso como mecanismo para adequar os novos trabalhadores a essa realidade imposta pelo sistema capitalista. Assim, não basta apenas adestrá-lo para as atividades práticas, mostrando o funcionamento dos instrumentos de trabalho, mas este precisa ser criativo, autônomo, capaz de solucionar problemas ou apresentar ideias para o patrão. Além disso, precisa ser um sujeito dócil e cooperativo.

Os autores acima denominam o modelo apresentado nesse relatório como CHAVE (C de conhecimento, H habilidade, A de atitude, V de valores e E de existencial) e consideram que é a “base das atuais reformas educacionais postas em vigor em muitos países,

inclusive no Brasil [...]” (p. 107). Destacam que essa construção, carregada de incoerência, representa apenas a vontade política de determinados grupos. Assim, o modelo educacional marcado pelos quatro pilares da educação, por um processo contínuo e flexível de aprendizagem, reeditam “noções pinçadas de antigos receituários pedagógicos, prescreve-se um pomposo ideário educacional que tem como carro chefe o modelo de competências” (MAIA & JIMENEZ, 2004, p.113).

Sobre o modelo de competências, vários autores contribuíram com a compreensão de tal conceito, entretanto, optamos por nos embasarmos nas análises de Marise Ramos (2010). Três motivos nos levaram a tal escolha: primeiro, por se tratar de uma autora que adquiriu vasto conhecimento sobre a política de educação profissional do Brasil, segundo, por ter vasto conhecimento sobre a temática e, em terceiro, por se tratar de uma das pesquisadoras em educação que representa a perspectiva do trabalho.

Não poderemos iniciar a discussão sem ressaltarmos que as transformações vivenciadas pelo capitalismo a partir da década de 1970 como apresentado nos capítulos anteriores, convocaram novos conceitos para definir as relações capital-trabalho que estavam sendo construídas. Entre eles, a noção de qualificação⁷⁸ foi sendo questionada⁷⁹ como incapaz de estruturar as novas “relações de produção e dos códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho” (p.38). Nesse emaranhado “recupera-se o debate de qualificação como relação social, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competências” (p.39) como forma de atender aos seguintes propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação; b) institucionalizar novas formas de educar/formar e gerir o trabalho; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação (RAMOS, 2011).

Nesse sentido, a autora afirma ter ocorrido o deslocamento conceitual de qualificação para competência, pois a segunda, ao mesmo tempo em que reafirma a dimensão experimental assumida pela qualificação, se distancia da sua dimensão social e conceitual, disputando dessa forma, “espaço no ordenamento teórico-empírico das relações que a têm como referência” (RAMOS, 2011, p. 19). Dessa forma, o deslocamento conceitual não se

⁷⁸ Segundo Ramos (2011) o conceito de qualificação remonta do surgimento do Estado de Bem Estar Social, da forma de produção taylorista-fordista. Surgiu como resposta a ausência de regulações sociais que conhecia o trabalhador como membro de uma categoria, de um coletivo.

⁷⁹ Ramos (2011) apresenta os rumos tomados pelo conceito de qualificação a partir da década de 1980, a partir dos avanços tecnológicos e da organização do trabalho. No campo acadêmico, várias teses surgiram com o objetivo de compreender o processo de qualificação ou desqualificação vivenciado pelos trabalhadores. Ao mesmo tempo, no campo sócio-empírico, foi questionado a adequação e suficiência do conceito qualificação. Já o campo teórico-filosófico se preocupava com a questão da subjetividade dos trabalhadores, na busca incessante pelo resgate da sua autonomia.

limita ao plano teórico nem “às políticas educacionais ou de trabalho”(p. 19), mas compõe uma rede complexa de relações que busca justificar, por meio da institucionalização de um sistema de competências, as bases da atual forma de organização capitalista, baseada na dita sociedade do conhecimento ou pós-industrial. Acaba ganhando certa importância que:

[...] é tomada como categoria ordenadora das relações sociais de trabalho internas às organizações produtivas. Portanto, apropriada a gestão da flexibilidade técnica e organizacional do trabalho. Mas a competência cumpre também o papel de ordenar as relações sociais de trabalho externamente às organizações produtivas, no sentido de gerir as condutas e reconfigurar valores éticos-políticos dos trabalhadores no processo permanente de adaptação à instabilidade social. (RAMOS, 2011, p. 176).

Nesse contexto, a competência “assume um novo código de comunicação entre os diferentes sujeitos sociais” atuando na fronteira inclusão/exclusão sob um novo tipo de contrato social” ou seja, como um modelo de gestão capaz de administrar a disputa entre conhecimento e competência, ultrapassando o falso dilema entre qualificação do emprego e qualificação do indivíduo. Assim, é por meio da competência que se explica os diferentes desempenhos dos indivíduos que ocupam um mesmo cargo.

Ramos (2011) bebendo da fonte de Zarifian (1999) define que a gestão por competências seria organizada em torno dos seguintes eixos: a) gestão individualizada dos trabalhadores no quadro dos objetivos das empresas; b) desenvolvimento das competências individuais; c) reconhecimento das competências adquirida pelo trabalhador; d) remuneração em função dessas competências.

Acompanhada do modelo de competências, a noção de empregabilidade vai ganhando cada vez mais força, o entrelaçamento dessas duas acaba contribuindo para uma forte elaboração ideológica pós-moderna que busca explicar os problemas sociais a partir do indivíduo. Esse fator repercute de forma direta na educação, onde os teóricos da burguesia responsabilizam a escola como a instituição promotora da solução do desemprego, pois para eles tal problema social decorre da falta de qualificação dos trabalhadores ou mesmo do determinismo tecnológico. Cabendo, portanto, a escola, promover o encontro entre formação e emprego. Entretanto, sabemos que a permanência no emprego não será garantida unicamente pelo diploma, para Ramos (2011), em tal contexto de valorização dos saberes tácitos e de um padrão de produção guiado pela flexibilidade, os fatores determinantes, mas não os únicos, para a permanência no emprego são: as competências adquiridas e principalmente, a constante atualização dos trabalhadores, ou seja, a busca pelo saber já não se apresenta como necessária.

A partir da discussão, finalizamos a seção apontando que o modelo de competências casou perfeitamente com as novas demandas do sistema capitalista, onde a valorização do saber se coloca secundária diante da dimensão experimental e comportamental, não a toa que os quatro pilares da educação estabelecidos pelo Relatório de Jacques Delors, como os princípios pedagógicos atuais, estão bem articulados com essa pedagogia.

Na próxima seção buscaremos apresentar como essas diretrizes pedagógicas se articularam nas reformas educativas implementadas no plano da educação básica e profissional na década de 1990.

4.2 As concepções que direcionam a educação profissional no Brasil a partir da década de 1990

[...] é necessário romper com a lógica do capital
se quisermos contemplar a criação
de uma alternativa educacional
significativamente diferente.
(Mészáros, 2008, p.27)

A educação profissional, ao longo da sua história, vem executando uma função bem específica no quadro da reprodução social, ou seja, surgiu especificamente para servir de elo entre a fábrica e a escola⁸⁰, formando os trabalhadores para atuar em determinada atividade específica no mercado de trabalho. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) no caso das sociedades latino-americanas, as políticas de formação profissional foram centradas na ideia de treinamento. No caso brasileiro, em particular, foram marcadas pela cultura dos coronéis e bacharéis e atrelada a uma perspectiva filantrópica de educação profissional para os trabalhadores.

Ressaltamos que no nosso trabalho, em hipótese nenhuma, estamos fazendo essa defesa de educação profissional, na realidade, como apresentamos no nosso primeiro capítulo, buscamos resgatar uma formação integral do ser humano, para isto, consideramos importante a união do trabalho e ensino, entretanto, para esta união, o trabalho defendido não consiste na atividade de produção de mercadoria, mas na atividade capaz de tornar o homem um ser social. Dessa forma, resolvemos sintetizar brevemente duas vertentes progressistas que defende uma educação capaz de unir o trabalho e ensino.

⁸⁰

Ver capítulo 2.

A primeira vertente, consiste de um grupo progressista que vem crescendo muito no interior da linha Trabalho e Educação, como principais pensadores citamos Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Domingos Leite Lima Filho, Ronaldo Lima Araújo, Dante Henrique Moura entre outros. Esses autores, defendem um tipo de união trabalho e ensino baseada no ensino médio integrado ao profissional. Para eles, a partir da leitura do real, defendem que essa proposta educacional é uma necessidade atual para amenizar a triste realidade da grande parcela da população estudantil, que necessita trabalhar para sobreviver. Assim, com um currículo integrado, portanto, carregado de disciplinas propedêuticas e profissionalizantes, eles teriam condições de finalizar o ensino médio integrado com uma qualificação profissional, facilitando seu ingresso de forma mais preparada para o mercado de trabalho, tendo condições de ganhar melhores salários etc. ; como também, por meio da formação propedêutica, tenham possibilidade de ingressar na universidade, atuar de forma mais consciente na sociedade, etc.

A sua proposta de educação está baseada num referencial marxiano. Eles partem do pressuposto de que “tanto na formação onilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a **emancipação humana**” (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015, p.1065) (**grifos nossos**). Acreditam que a constituição plena desse modelo de formação, refere-se a uma possibilidade futura e não em uma sociedade capitalista, como podemos observar

[...] Concluímos então, da análise conjunta das *Instruções para os delegados e d'O capital*, que, igualmente ao *Manifesto*, a perspectiva da politécnia **em seu sentido pleno** está colocada para uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político, mas que é possível ir avançando nessa direção, ainda na sociedade burguesa, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015, p.1067)(*grifos dos autores*)(**grifos nossos**)

Apesar de admitirem que a politécnia em seu sentido pleno não ter condições de existir na sociedade capitalista, esses autores afirmam a possibilidade de existir um determinado tipo de politécnia, capaz de se contrapor a formação unilateral imposta pelo sistema capitalista, como podemos observar a partir da citação de um grupo desses autores:

[...] a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.42).

Atrelado a essa concepção, buscam em Gramsci um respaldo teórico que afirme a necessidade de formação profissional no interior da sociedade capitalista. Assim, reconhecem que o autor, a partir da análise das condições econômicas e sociais que podem exigir jovens que necessitem trabalhar antes mesmo de concluir a escola unitária “ele [Gramsci] não admite a profissionalização, mas reconhece a necessidade da existência de escolas distintas em uma fase de transição, o que remete a uma fase de profissionalização precoce dos jovens cujas condições de vida exigirem” (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015, p.1070)

Analizando a situação educacional brasileira, esses autores acreditam que é praticamente impossível pensar uma educação escolar desconsiderando as reais condições de vida dos jovens que necessitam trabalhar muito cedo para contribuir com a renda familiar. Dessa forma, se torna necessário garantir a indissociabilidade entre formação intelectual, física e tecnológica para essa classe.

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ético política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.43)

Assim, defendem uma solução transitória e viável para uma parcela da população que necessita trabalhar para sobreviver, que é a construção do ensino médio integrado ao profissional como a travessia necessária para se chegar a escola unitária. Acreditam que a mudança para uma escola unitária não ocorrerá sem fase de transição, baseada em escolas técnicas (teórica e práticas).

Enfim, esses pesquisadores progressistas defendem uma ideia de integração trabalho e ensino para se implementado na atual fase de desenvolvimento do sistema capitalista para uma parcela da população, ou seja, para os jovens que necessitam trabalhar para sobreviver.

Outra linha de pesquisa que também debate sobre o tema, é composta por pesquisadores que se fundamentam por um referencial teórico-metodológico de cunho ontológico, pensam a educação integral, também baseada na união trabalho e ensino, entretanto, reconhecendo a lógica desse sistema, é praticamente impossível propor uma organização estatal de educação capaz de trabalhar com a perspectiva de emancipação humana, a não ser em casos pontuais por meio de práticas educacionais emancipatórias.

Dentre eles citamos Susana Jimenez, Frederico Costa, Georgia Cêa, Deribaldo Santos entre outros autores.

Embasados em uma análise ontológica, reconhecendo o trabalho na perspectiva de formação do sujeito homem, e analisando a própria lógica da sociedade capitalista, que fazem valer os imperativos do capital; a união trabalho e ensino, ou seja, a formação integral para todo e qualquer indivíduo, é impossível de ser efetivada, pois para eles, seguindo a lógica do real, o trabalho sempre será visto como uma atividade capaz de produzir valores de uso e não como uma atividade de formação do sujeito. Dessa forma, pleiteiam a omnilateralidade.

Tendo como horizonte esse modelo de formação integral, esses autores estabelecem os limites para sua implementação em meio a uma sociedade pautada na exploração do homem pelo homem. Portanto, acreditam na necessidade de um novo sistema que busque modificar as condições sociais para criar um sistema de instrução adequado, e por outro se coloca necessário um novo sistema de educação para modificar as condições sociais.

E para os que considerarem ser uma utopia tal propositura, deixamos exposto que é melhor defender a “escola do futuro” como sendo ela integral, universal que eduque a humanidade para a plenitude de suas potencialidades, priorizando a ciência, depois o método e por fim a técnica, a omnilateralidade (SANTOS, 2012, p.32)

Esses autores compreendem a educação como um complexo vinculado a esfera do trabalho, onde atualmente encontra-se subsumido ao capital. Destacam, portanto, que a atual perspectiva de formação humana bem como de mundo, continuará profundamente limitada enquanto as relações entre trabalho e educação estiverem regidas pelo capital.

Tais autores, apesar de considerarem as formulações dos consagrados pesquisadores progressistas como Frigotto, Kuenzer, Moura, Ramos, Ciavatta, Oliveira etc. representar um grande avanço para o debate contra-hegemônico, contribuindo com a crítica ao capital e ao modelo vigente de educação e guiados pela incessante busca de mudar a situação de vida dos trabalhadores na sociedade capitalista, acabam desconsiderando a lógica mais profunda do capital, que impossibilita seu controle e a sua humanização. Dessa forma, ao reconhecerem por meio da disputa política, uma saída, mesmo que transitória, para a educação, acabam deslocando o debate do campo do trabalho para o da política. Destacamos que:

Não se trata de negar a esfera política, pois é nela que os trabalhadores têm conquistado, praticamente, todos os direitos sociais, políticos e econômicos. Mas é preciso ter clareza de seus limites: perceber que não está nela a categoria ontologicamente fundante do processo de ruptura radical do sistema social vigente, pois ela é apenas um dos complexos parciais dessa realidade. (NOMERIANO, 2005, p. 113)

Enfim, nos pautando pela postura teórico-metodológica da ontologia clássica, mesmo considerando que as duas linhas de pesquisas cumprem um papel importante na perspectiva contra-hegemônica, pois ambos defendem uma educação para além do sistema capitalista; pontuamos a nossa aproximação pela segunda vertente de compreensão sobre a necessidade de união trabalho e ensino. Ressaltamos, portanto, que não estamos aqui abandonando o campo da disputa política, como muito bem fazem os pesquisadores da primeira vertente; consideramos esse campo necessário de ser disputado como forma de conseguir avanços paulatinos na educação brasileira, entretanto, destacamos que é preciso é preciso ir além e orientar toda a luta atual na perspectiva anticapitalista, pois os graves problemas da sociedade, inclusive da educação, somente serão resolvidos com a superação da contradição capital e trabalho.

Feita essa apresentação inicial sobre a ideia de educação integral (trabalho e ensino), apresentado a discussão atual sobre esse tema, iremos a partir de agora apresentar como a união trabalho e ensino, ou melhor a ideia de educação profissional foi compreendida e implementada por meio de políticas na sociedade brasileira.

Como não é nosso objetivo fazer uma longa retrospectiva histórica sobre os caminhos percorridos pela educação profissional, tendo em vista que nosso objeto não exige, faremos um recorte histórico tecendo as discussões a partir da década de 1970. Escolhemos essa demarcação por dois motivos: a) primeiramente por este ser o período que se firmaram os acordos MEC-USAID e também a Teoria do Capital Humano, que ganhou uma grande repercussão na educação brasileira, principalmente na profissional, como aponta Saviani (2011); b) em segundo porque o país estava vivenciando um forte processo de industrialização, em meio ao contexto de ditadura civil-militar.

Em meados da década de 1960 foram assinados vários contratos⁸¹ de cooperação do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), conhecidos como “Acordos MEC-USAID”⁸². Vale lembrar que esses acordos operados durante a ditadura-civil-militar foram a base de implementação de uma série de reformas no campo educacional, como exemplo, a Lei

⁸¹ Recordemos que a interferência internacional nos rumos tomados pela educação, principalmente a brasileira, não é uma política recente. No ano de 1956 foi estabelecido um acordo entre o ministro da Educação, Clóvis Salgado, pelo governador de Minas Gerais e por William E. Warne, diretor do United States Operating Mission to Brazil (USOM – B) criando o Programa de Assistência Brasileira- Americana ao Ensino Elementar (PABAE) (SAVIANI, 2011).

⁸² Esse era um acordo de financiamento para a educação brasileira.

5.692, de 11 de agosto de 1971⁸³ que modificou a estruturação da educação básica brasileira. Segundo Cunha (2005, p.181) este dispositivo legal representou a “mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil” ao mesmo tempo em que representou o maior fracasso.

Para Cunha (2005), a política de profissionalização compulsória e universal foi implementada como uma forma de diminuir a demanda por vagas no ensino superior⁸⁴, devendo, portanto, o ensino de 2º grau preparar para o trabalho e ter um caráter de terminalidade e não de continuidade para o próximo nível. Buscavam com essa medida, possibilitar ao egresso um benefício de empregar-se de forma imediata após a conclusão do curso profissionalizante e, dessa forma, desafogar a disputa por vagas no ensino superior.

Várias críticas foram lançadas em torno dessa política, primeiro, destacamos a forte resistência por parte da classe média em não aceitar a profissionalização do ensino, considerada por eles como uma formação destinada aos trabalhadores; segundo, os estudantes também não receberam como uma boa notícia, tendo em vista que a introdução de disciplinas profissionalizantes acabava por diminuir a carga horária das disciplinas propedêuticas, o que dificultava nos exames vestibulares; e, terceiro, a elaboração da reforma não contou com a realidade de carência de docentes e de materiais nas escolas, o que acabou por aplicar uma política de cobrança de taxas a fim de manter a reforma educacional (CUNHA, 2005).

No que diz respeito às críticas lançadas sobre a concepção presente nessa reforma educacional brasileira, Frigotto (1989) afirma a forte presença da Teoria do capital humano, apresentando uma visão reducionista da educação e do ensino, fazendo com que a organização do processo educativo fosse semelhante a das empresas produtivas, marcada pela ênfase na eficiência e produtividade da escola.

Segundo Moura (2007) o caráter compulsório da educação profissional eliminou, do ponto de vista formal, a dualidade histórica, entretanto, na prática essa dicotomia não foi superada, pois as escolas particulares não aceitaram essa exigência, portanto, não implementaram a integração; como também em virtude do empobrecimento da formação

⁸³ A referida Lei fundiu os diferentes ramos do 2º ciclo do ensino médio (LDB-61), consistindo um único ramo: o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais – chamados de profissionalizantes – responsáveis por formar técnicos e auxiliares técnicos (CUNHA, 2005).

⁸⁴ O Estado brasileiro a partir de 1964 implementou uma política de aumento de vagas das universidades públicas em virtude das necessidades econômicas da época. Entretanto, o número de vagas oferecidas não cresceu o suficiente para comportar a demanda existente. Com isso, a partir de 1968, observamos intensas mobilizações estudantis em busca de “mais verbas” e do aumento do número de vagas, para que os candidatos excedentes e aprovados tivessem a oportunidade de ingressar no ensino superior. Como resposta, o governo criou um grupo de trabalho afim de resolver o “problema”, foi assim que surgiu a lei 5.692/71 (CUNHA, 2005).

propedêutica em detrimento da técnica, vista como necessária para uma rápida formação voltada ao mercado de trabalho.

Coadunamos com o pensamento de Frigotto (1989, p.128) quanto ressalta que a concepção pedagógica apresentada por essa reforma condiz perfeitamente com a fase na qual o Estado brasileiro estava vivenciando: as teses desenvolvimentistas, baseada em “um modelo de desenvolvimento amplamente concentrador associado de forma exacerbada ao movimento do capital internacional”, o que se encaixou perfeitamente com a ideia de capital educacional, objetivando a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista.

Assim, a reforma do ensino de 1º e 2º graus estabelecida pela Lei nº 5.692 de 1971 representaram “formas de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes” (FRIGOTTO, 1989, p. 171) para atender as demandas, que correspondiam às de uma organização social atravessada pela rigidez e pela estabilidade, que marcava a base taylorista/fordista (KUENZER, 2005).

Na década de 1980, o Brasil estava fervilhando, o modelo de substituição das importações tendo o Estado como ente “produtor de mercadorias, produtor de valor” (FRIGOTTO, 1989, p.116) já não respondia aos anseios do capital, a recessão econômica, a luta e organização dos trabalhadores fruto do processo de “redemocratização” brasileira, somado às pressões internacionais por reformas no âmbito do Estado e do chão de fábrica constituíram o contexto vivenciado pelo país.

Segundo Saviani (2011) foi nessa década que o campo educacional vivenciou uma das fases mais fecundas de sua história. Observamos uma forte onda de organização da classe trabalhadora, com a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Educação (ANDE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) etc. Enfim, a década de 1980 foi marcada por profundas mudanças do ponto de vista da organização dos trabalhadores, como também na emersão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Cenário que se contrasta com o avanço das ideias conservadores neoliberais que iniciarão na próxima década.

Em meio ao progresso nos debates educacionais vivenciados na década de 1980, que apontavam como negativa a visão tecnicista da educação implementada, atrelada as críticas dos docentes, dos discentes, da classe média, bem como de uma ala dos próprios administradores educacionais que encontraram dificuldades concretas para a reestruturação dessa política, a reforma educacional foi fracassada, fazendo o governo recuar em torno de

sua política (CUNHA, 2005) aprovando a Lei nº 7.044/1982 que extinguiu a profissionalização obrigatória de segundo grau. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a partir dessa lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais acabaram desempenhando a função de formar esses técnicos com qualidade.

Na década de 1990 as políticas voltadas ao campo educacional ocorreram em meio à crise econômica instalada no Brasil, a resposta encontrada pela elite atrasada brasileira seguiu a lógica estabelecida no plano mundial e foi patrocinada pelos organismos multilaterais: **implementação de políticas neoliberais (privatizações)** e a **noção de competências**. Santos (2012) aponta que as primeiras iniciativas ocorreram sob o governo de Fernando Collor de Mello (1990 -1992), Itamar Franco (1992 – 1994), Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), tendo continuidade com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 - 2014)

No Brasil, em meio ao turbilhão de transformações econômicas e sociais⁸⁵ as disputas em torno de projetos societários e educativos não eram pequenos. Segundo Moura (2007, p. 14 - 15) especificamente no campo educacional, as disputas continuaram girando em torno de duas propostas, de um lado “dos que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc.” e de outro encontramos os “defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito”.

Nessa lógica, no início da década de 1990 os empresários brasileiros apresentaram à sociedade o documento *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial. Uma ação do Governo*, que apresentava as diretrizes estabelecidas pelos organismos multilaterais, inclusive no que diz respeito ao ensino profissional, apontando que a formação dos trabalhadores deveria ser subsidiada em parte pelo Estado, mas principalmente pelo setor privado, como o Serviço Nacional Aprendizagem Industrial (SENAI) (NEVES, 2008). Nessa época já observávamos os reais objetivos do setor empresarial com a educação profissional, ou seja, lutar pela concepção desse modelo de educação além de lucrar com essa oferta de ensino.

⁸⁵ Desencadeou-se no final dos anos de 1970 e 1980, um amplo movimento em defesa da educação, surgindo como apontado por Saviani (2011) “estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (p.392). Muitas das críticas surgidas apontavam como negativa a visão tecnicista da educação implementada em tal época, para o autor acima, foi na década de 1980 que o campo educacional vivenciou uma das épocas mais fecundas de sua história, período marcado também pela forte disputa política pela redemocratização do Brasil.

Nesse embate foi construída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, onde para Moura (2007) e Saviani (2011) prevaleceu a lógica de mercado, imposta pelo conservadorismo neoliberal, amparado na privatização e numa educação voltada para o mercado. Já Ramos (2011) voltada mais ao debate do currículo, além de coadunar com o pensamento dos autores acima, acrescenta que é a partir dessa nova legislação que formalmente foi inserida a lógica das competências na educação brasileira. Em Nemeriano (2005, p.71) foi atribuída a educação o papel de “instrumento de qualificação para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania” procurando resgatar a Teoria do Capital Humano com uma nova roupagem, marcada por novos termos e conceitos, como “proatividade” “autonomia”, “participação”, em que a noção de competência aparece como elemento chave.

A LDB nº 9394/1996, aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso acarretou as principais mudanças no interior da educação:

[...] por um lado, a definição de identidade do ensino médio como educação básica, sendo última etapa deste nível e responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e por outro, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio. (RAMOS, 2011, p.125 -126)

Vejamos como se estruturou na LDB 9394/1996, no Capítulo I, a composição dos níveis escolares:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior.

Ou seja, o ensino médio constituiu-se a última etapa da educação básica, enquanto que a educação profissional estava no capítulo distinto (capítulo III), como podemos ver:

Art, 36º
[...]
§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
[...]
§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Moura (2007) afirma que a LDB nº 9394/1996, de forma bastante explícita, consolida a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Dito de outra forma, “a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto” (p.16). Assim, o pesquisador continua seu raciocínio afirmando que o dispositivo legal refletiu um caráter minimalista e ambíguo, permitindo quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, como também uma completa desarticulação. Finaliza seu argumento ressaltando que “essa relação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional[...]”.

Para Oliveira (2006) este dispositivo legal coaduna perfeitamente com as diretrizes dos organismos multilaterais a partir da década de 1990, quando é encaminhado que os Estados diminuam os investimentos com a educação profissional, sugerindo uma maior participação da iniciativa privada. O Estado somente deveria interferir em situações nas quais os indivíduos não pudessem financiar, quando as instituições privadas não tivessem condições de suprir a demanda ou ainda na formação dos trabalhadores desempregados. Observamos, portanto, que a educação, principalmente a profissional passou a ser vista como um forte campo para o investimento da iniciativa privada. Não é por acaso que o setor empresarial se preocupou com os rumos que as políticas educacionais estavam tomando, pois tudo poderia interferir no seu lucro!

Dessa forma, seguindo os ditames do neoliberalismo e a forte pressão do setor empresarial, o governo de FHC, trajado em sua concepção neoliberal, legitima que o ensino profissionalizante seja desarticulado da educação primária e secundária. Segundo Oliveira (2006) essa exigência também é justificada pelo BM por considerar que a profissionalização seria melhor aproveitada em espaços de educação não formal, em instituições que possuísem certa autonomia para direcionar suas atividades, ajustando-as a flexibilidade do mercado de trabalho, que exigia uma educação também mais flexível, capaz de capacitar o trabalhador para ingressar em um sistema produtivo em constantes transformações⁸⁶.

⁸⁶ Novamente observamos o caráter minimalista atribuído a educação profissional, considerada apenas uma formação voltada para atender as demandas do mercado de trabalho.

Ao longo do governo de FHC, paralela à aprovação da LDB nº 9394/1996, a fim de demarcar de forma mais precisa sua posição societária e educacional burguesa neoliberal, elaborou um documento denominado Plano Político Estratégico- PPE de 1995/1998, datado de maio de 1995, que, mais tarde foi transformado em um Projeto de Lei nº 1.603/96⁸⁷. Com a aprovação da LDB o projeto de lei foi retirado do Congresso Nacional e de forma autoritária foi instituído o Decreto nº 2.208/97 implementando, portanto, as diretrizes do governo de FHC na educação. Reconhecemos que o Decreto nº 2.208/1997 constituiu-se em um verdadeiro retrocesso, pois reforçou a fragmentação entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante regulamentando “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2010, p.25). Vejamos como o dispositivo legal compreende a educação profissional:

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em **modalidades** que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (**grifos nossos**)

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação 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, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O decreto separou completamente os cursos técnicos do ensino médio, que passaram a ser oferecidos de duas formas: a concomitante (ensino médio paralelo ao curso técnico, mas com duas matrículas e currículos distintos, podendo ser realizados na mesma instituição ou em instituições diferentes); e a forma subsequente, para quem já concluiu o ensino médio. Essas medidas atestaram a incapacidade e a falta de vontade dos governos em implementar uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, obrigando-os, para ingressarem de forma “mais rápida” ao mercado de trabalho, matricularem-se em cursos técnicos pós-médios ou concomitante ao ensino médio. Sem contar que ofertaram o ensino profissional independentemente do nível de escolaridade, ressaltando novamente sua

⁸⁷

Tal projeto demonstra o forte combate do governo de desvincular o ensino técnico do ensino médio (propedêutico), aumentando ainda mais o dualismo educacional. Além disso, Cunha (2005) considera que a PL que ao colocar o ensino técnico como alternativa ao superior parece que busca resgatar a idéia de “os cursos técnicos fossem uma compensação para os concluintes do ensino médio que não conseguissem ingressar em um curso superior “ (p.253). Além de coadunarmos com a posição do autor acima, consideramos também que os altos custos demandados pelos cursos técnicos podem ter sido um fator também preponderante na decisão política do governo, o que condiz com a política do Estado mínimo, ou seja, entrega à iniciativa privada tal modalidade.

concepção assistencialista e mercadológica desse tipo de ensino, ou seja, educação profissional seria sinônimo de formação prática para o mercado de trabalho.

Nos 1º e 4º parágrafos do Art. 1º, que tratam dos objetivos da formação profissional, observamos o cuidado que o governo teve em orientar a educação básica e profissional por diretrizes identificadas com o mundo do mercado.

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e **habilidades gerais e específicas** para o exercício de atividades produtivas;

[...]

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (**grifos nossos**)

Compreendemos que a noção de habilidades gerais e específicas são noções pertencentes ao vocabulário empresarial. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.13) o decreto n 2.208/97, portanto, procurou mediar a educação às novas exigências do capital e da produção flexível, buscando formar um trabalhador “cidadão produtivo” assumindo “o ideário pedagógico do capital ou do mercado - pedagogia das competências para a empregabilidade [...]” como podemos observar abaixo:

Art. 4º A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

Paralelo a estes dispositivos legais são dispostos também uma série de Pareceres que buscaram, dessa forma, “guiar” os caminhos que deveriam ser percorridos pelo sistema educacional para se adequarem as novas demandas da falaciosa “sociedade pós-industrial”. Como apresentado na seção anterior, embasando numa concepção de mundo pós-moderna e na ideia de determinismo tecnológico, a escola deveria preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade (RAMOS, 2010).

Além do Decreto 2.208/97, o MEC divulgou em setembro de 2001 as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que correspondiam as premissas sobre as quais deveria ser estruturado os currículos. Destacamos que o governo elaborou tal documento tendo como base a ideia das competências, buscando eliminar do currículo dos sistemas que constituía a educação básica e a técnico-profissional “os conteúdos disciplinares ‘desinteressados’, colocando no lugar uma estrutura curricular mais centrada nos saberes funcionais e necessários às atividades previstas pelos determinados cursos.” (OLIVEIRA, 2005, p.56). Dessa forma, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p.29) de forma genial concluem o raciocínio

da autora acima afirmando que o Decreto 2.208/97 realizou a reforma estrutural, ‘mas seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, cuja composição era favorável ao governo, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE n. 15/98) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n 16/99).’

Para colocarem em prática toda essa proposta, o governo federal negociou empréstimos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) “com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal” (MOURA, 2007, p.17). Sendo materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Para o pesquisador potiguar, é necessário reconhecer que esse programa foi completamente coerente com sua proposta neoliberal.⁸⁸

A partir dessa discussão, observamos que as políticas educacionais brasileiras, principalmente referentes à educação profissional implementadas no governo de FHC, vincularam-se a uma perspectiva de adestramento e acomodação do trabalhador “à instabilidade da vida, a individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial.”(RAMOS, 2010, p.131), ou seja, estavam atreladas a uma concepção de educação que sequer habilitava o indivíduo ao emprego, tornando-o apenas um sujeito “empregável” disponível no mercado de trabalho. Segundo Frigotto (2001) essa concepção minimalista de formação profissional brasileira foi comprovada quando detectamos os principais sujeitos norteadores da perspectiva político-pedagógica dessa época, ou seja, os empresários, mediante a Confederação Nacional das Indústrias, tendo o sistema S como principal referência.

Assim, finalizamos a discussão sobre as políticas educacionais estabelecidas durante o governo de FHC, afirmando que o governo federal seguiu os ditames estabelecidos pelos organismos multilaterais, que tinham como principal estratégia, mas não a única, para os países da América Latina, uma educação que se pautasse para o alívio da pobreza e para a filantropia social, guiada pela viés privatizante dessa oferta de ensino⁸⁹, portanto,

⁸⁸ Para demonstrar a eficiência do programa com as diretrizes neoliberais, Moura(2007) a reestruturação do ponto de vista da oferta educacional, da gestão e das relações empresariais e comunitárias da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de torna-la mais competitiva no mercado educacional, assim ao final do programa essas instituições tivessem possibilidade de autofinanciamento.

⁸⁹ Não por acaso que foi estabelecido no Relatório de Jacques Delors a necessidade de inserir na instituição escolar os valores humanos voltados ao aprender a conviver, considerado pelos educadores da ONU como um dos maiores desafios da educação, pois “mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade” (DELORS, 198, p. 96).

seguiu as orientações dos princípios reafirmamos também pela UNESCO na defesa dos chamados quatro pilares da educação.

Nas eleições presidenciais de 2002, o líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006; 2007 – 2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), saiu vitorioso do processo. Segundo Antunes (2004), a vitória de um partido germinado no interior do movimento operário gerou uma série de expectativas do movimento progressista nacional, pois acreditavam que agora conseguiriam barrar o avanço neoliberal sobre o país, por meio de um programa alternativo capaz de responder as reivindicações do mundo do trabalho, mas visualizando no horizonte uma outra sociedade.

Não podemos negar que a origem operária de Lula já retratava uma certa diferenciação do seu antecessor FHC, representante de um partido criado no seio empresarial, que teve um governo marcado pelo forte avanço neoliberal no país. Entretanto, somente por essa informação, não poderíamos concluir que sua origem operária foi afirmada no seu projeto de governo, na realidade, tornou-se mais do que necessário analisarmos os rumos que o partido foi tomando ao longo de sua história, para concluirmos se ocorreu uma afirmação de sua origem ou uma conformação subalterna aos ditames do capital. Para isso, achamos interessante trazer, de forma breve, a análise realizada por Sousa Júnior (2011).

Sousa Júnior (2011) afirma que desde a derrota eleitoral para a presidência no ano de 1989, o PT buscou construir uma nova imagem do partido, modificando seu modo de fazer política, buscando se afastar da caracterização de ser um partido dos trabalhadores, ligados aos movimentos de massa, as mobilizações; para se tornar um partido plural, que agregasse todos os setores da sociedade. A tendência observada, portanto, foi a canalização de toda a energia para as disputas eleitorais.

De forma progressiva o PT foi incorporando o mesmo modo de fazer política das classes dominantes “inclusive no que diz respeito aos problemas de corrupção ou enfrentamento repressivo das manifestações de trabalhadores”⁹⁰ (SOUSA JÚNIOR, 2011. p.260) revelando uma tendência de abandono dos princípios classistas e do horizonte político da superação do capital.

⁹⁰ Sobre este fato Sousa Júnior (2011, p.264) a tentativa de diálogo com os movimentos sociais era marcada por profundas contradições pois a relação que estabelecem com os estes é “no sentido de despolitizá-los, cooptá-los e desmobilizá-los” atuando, dessa forma, sobre as direções dos movimentos sindicais, mas precisamente sobre a Central Única dos Trabalhadores (CUT), do movimento estudantil na União Nacional dos Estudantes (UNE), sobre o MST e inclusive sobre o próprio movimento docente, quando o Ministério da Educação atuou na construção do Proifes, um novo sindicato de representação do movimento docente do ensino superior, buscando, com essa medida, desmobilizar o ANDES um dos poucos sindicatos que ainda possui uma postura classista de crítica ao seu governo. Quando não conseguiam controlar esses movimentos por meio desse diálogo, partia para a repressão das manifestações.

Dessa forma, para compreendermos se o governo de Luiz Inácio Lula da Silva representou uma continuidade ou uma ruptura em relação aos governos de Fernando Henrique Cardoso, não devemos cair no erro de fazer uma análise superficial, fragmentada, desarticulada dos aspectos estruturais, realizando apenas uma comparação quantitativa como costumam fazer os teóricos defensores desse governo, pois essa metodologia não é suficiente para uma análise mais profunda sobre os reais interesses (capital ou trabalhadores) encabeçados pelos programas d governo.

A análise desenvolvida por Sousa Júnior (2011) não buscou apenas fazer uma comparação simbólica entre o volume de investimento dado em cada setor (social, econômico etc.) durante cada governo, pois realmente foi observada uma diferença no volume de investimento, que teve como consequência concreta a expansão de alguns setores durante o mandato de Lula. Mas, a essência da análise desenvolvida foi fundamentada na comparação entre “a 'renda' do capital e a renda do trabalho” (SOUSA JÚNIOR, 2011, p.269), ou seja, analisou qual foi a prioridade do governo: investir para a melhoria das condições de vida do trabalhador ou investir no capital. Portanto, a partir da escolha dessa metodologia, o autor concluiu que a tendência verificada continuou sendo a manutenção do favorecimento aos grandes capitalistas, constituindo-se num governo marcado pela elevada lucratividade dos banqueiros⁹¹, na prioridade no pagamento aos credores e não nos investimento em educação, saúde, habitação etc. Os próprios gastos com o programa Bolsa-Família, considerado a menina dos olhos desse governo, não ultrapassaram 1% dos recursos da União.

Assim, o autor finaliza sua análise apresentando que o governo Lula não se mostrou muito diferente do seu antecessor, apesar de em alguns momentos ter tido uma postura avançada, como na discussão sobre a ALCA e nas relações exteriores com os países vizinhos latinoamericanos, de forma geral, não se apresentou com uma política de enfrentamento ao sistema capitalista, como era esperado pelo setor progressista que apoiou sua candidatura. Seu governo, portanto, foi marcado por uma política de forte financiamento ao capital, ao mesmo tempo em que tratou a desigualdade social como mera diferença de renda “cuja solução não depende de enfrentamento de classe, do controle dos meios de produção, mas de políticas compensatórias” (SOUSA JÚNIOR, 2011, p.269) oferecendo, portanto, a garantia e a segurança para a reprodução do capital.

⁹¹ No governo de FHC os banqueiros lucraram R\$ 34,3 bilhões, enquanto no governo Lula as cifras chegaram a R\$ 199,4 bilhões.

No que diz respeito ao campo educacional, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) muitos educadores progressistas encontraram na vitória eleitoral de Lula a possibilidade de uma real disputa pelos rumos das políticas educacionais, buscando revogar algumas medidas retrógradas aprovadas pelo governo anterior e apontar para a construção de uma escola que realmente possibilitasse a garantia do direito social de socialização do conhecimento aos trabalhadores, permitindo uma formação para além do mercado de trabalho. Nesse contexto, um dos principais debates travados foi da necessidade de revogar o decreto nº2.208/1997, dispositivo que reestabeleceu oficialmente o dualismo educacional.

Moura (2007) afirma que o executivo do governo federal, ao assumir o poder, realmente possibilitou o retorno a discussão no que diz respeito à separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que acabou resultando numa significativa mobilização dos setores progressistas vinculados ao campo da educação profissional, que buscavam a construção de um projeto contra-hegemônico baseado na tradição marxiana/marxista de educação politécnica e/ou tecnológica, capaz de se contrapor ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e pautado em outros ideais de construção humana.

Segundo Frigotto (2010, p.82) era a possibilidade de se contrapor aos rumos que estavam sendo tomados pela educação profissional brasileira e defender uma

[...] concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na idéia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. Afirmar a idéia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico.

Diante disso, no ano de 2003, o governo federal apresentou a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (PPPEPT), buscando direcionar as políticas a serem desenvolvidas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC), bem como apresentou os princípios norteadores para o desenvolvimento da educação profissional no país. (BRASIL, 2003, p.06)

No mesmo ano de 2003, vários seminários foram promovidos pelo Governo Federal visando discutir o Ensino Médio, sua concepção e possibilidades. Destes encontros foram publicados documentos importantes, dentre eles pode-se citar: o livro Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho, bem como o documento, lançado pelo MEC em 2004, intitulado Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.

Em torno de todos esses debates, é instituído o Decreto 5.154 de julho de 2004 que se deu em um processo de extrema disputa entre as forças conservadoras, o governo e o setor progressista da educação, pois se tratava de uma disputa hegemônica de concepção de educação, principalmente voltada para a classe trabalhadora. Diante dessa conjuntura:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA,; RAMOS 2010, p.26 – 27)

O decreto de nº 5.154/2004, propõe que:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio[...]

I - **integrada**, 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;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];

III - **subseqüente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, **grifo nosso**).

Como podemos observar, o decreto além de manter as formas concomitante e subsequente, possibilita a integralização do ensino médio com o profissionalizante, fato abominado no antigo decreto. Moura (2010) aponta como vitória para a educação brasileira tal legislação, em virtude principalmente da articulação do ensino médio com o profissional (integração), pois seria a oportunidade inicial para sedimentar as bases para uma futura educação politecnica, que somente seria implantada quando as condições objetivas permitirem. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) seguindo o mesmo pensamento de Moura, apontam que o decreto ao sinalizar para a possibilidade de integração entre o Em e a EP, abre a possibilidade de se disputar por uma concepção de EMI fundamentada em uma base unitária (coerente com a omnilateralidade, politecnia e escola unitária). “Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 43).

Em face a realidade apresentada pelos projetos de educação do governo anterior Moura (2010) acredita que a defesa do decreto 5.154/04 é extremamente importante para

possibilitar a garantia de educação profissional, em todos os níveis e de forma integrada à educação básica, complementando-a. Essa necessidade é apresentada como urgente diante da realidade da qual o ensino médio estava vivenciando, imerso em uma profunda crise, com altas taxas de evasão, profunda distorção idade-série, sem contar que o conhecimento que deveria ser transmitido nessa fase não era muitas vezes apreendido pelos alunos. Tudo isso acabava, segundo o autor, contribuindo com a falta de identidade e sentido do ensino médio.

Moura (2007) afirma que era preciso reconhecer a realidade dos jovens brasileiros, que necessitam muito cedo ingressar no mundo de trabalho, dessa forma, eram privados de uma educação de qualidade para que pudessem ingressar no ensino superior ou qualificá-lo para o mercado de trabalho. Portanto, era um compromisso ético e político garantir que o ensino médio se desenvolvesse sobre essa base unitária (propedêutica e profissionalizante). Frigotto (2005) na mesma linha de pensamento, complementa afirmando que a defesa dessas medidas progressistas para a educação profissional se colocava como a necessidade de as políticas públicas superarem o viés assistencialista para a promoção da inclusão social. Para isso, deve articular-se as políticas de desenvolvimento econômico, as políticas voltadas ao emprego, trabalho e renda.

Já Cêa (2007) afirma que por mais que a legislação pontue a articulação do ensino médio com o profissional, não podemos afirmar que essa educação profissional seria uma formação integral dos indivíduos, para a autora, foi uma frustração tal posicionamento:

A crença de que o novo decreto alteraria na direção de uma base unitária, os fundamentos que sustentavam o decreto (2.208/1997), resultou frustrada e indicou, até certo ponto, uma expectativa ingênua frente à direção econômica e política que prevalecia e continua prevalecendo nas disputas internas do governo Lula, e deste com a sociedade civil (CÊA, 2007, p.168).

Santos (2007) coadunando com o pensamento de Cêa, afirma que na prática, o governo apenas possibilitou uma nova forma de ofertar o ensino profissionalizante:

O governo oficializa o “pode tudo”: concomitância, integração, pós-médio, ou seja, o decreto do presidente Lula apenas possibilita o retorno do ensino integrado, sem, ao menos, ter a honestidade de revogar as possibilidades reconhecidamente prejudiciais à formação do aluno trabalhador existentes no Decreto nº 2.208/1997 (SANTOS, 2007, p. 121-122)

Cêa (2007) considera que não se pode afirmar educação unitária em uma educação que vincula formação humana com as necessidades do mercado, o que acaba reforçando as pedagogias tão criticadas pelos profissionais da educação como a “pedagogia das competências”. Ribeiro (2015) na mesma linha de pensamento de Cêa, afirma que apesar da normatização do decreto nº5.154/2004, do esforço de implementar um novo projeto de

educação brasileira, as demais ações do governo não consistiram no caminho esperado pelos defensores do decreto 5.154/2004. Vejamos, dessa forma, os próximos passos do governo!

Logo após a instituição do decreto, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida criando a Secretaria de Educação Básica (SEB) responsável por todo o ensino médio, o que inclui o propedêutico e integrado nas redes públicas (estadual e municipal); e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), responsável pelo ensino médio desenvolvido na rede federal. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015) isso fortaleceu o viés dualista entre a educação básica e profissional.

No ano de 2007, foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado que buscava incentivar os estados a introduzirem o ensino médio integrado. Esse programa “visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, MEC, 2013, s.p.). No que se refere ao Programa “Brasil Profissionalizado”, o governo federal repassa recursos para os Estados investirem nas escolas técnicas. Para ganhar os recursos desse programa os Estados devem assinar o compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/96).

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p.1075) outro importante movimento que deve ser considerado é a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) – parecer CNE/CEB 11/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - parecer CNE/CEB 05/2011, apesar de um grupo de trabalho formado por pesquisadores da educação, pelo MEC e por outros órgão públicos terem produzidos textos que apresentavam a concepção de educação pautada pela politecnia e da formação integral, a base teórica dos DCNEPTNM aprovado, se afasta completamente dessa discussão e “retoma concepções concernentes à perspectiva de fragmentação e de competências para a empregabilidade.”. Já a base teórica dos DCNEM acabou sendo muito próxima dos princípios apresentados pelo grupo de discussão.

Ciavatta e Ramos (2012, p.20) declaram que a construção dos DCNEPTNM ignorou a ideia de formação integral presente na legislação e legitimou os quatro pilares da educação estabelecidos pela UNESCO, compreendendo o “compromisso da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento de competências profissionais” (p.21). Afirmam o grande retrocesso presente no documento apontando que os educadores foram “surpreendidos com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto e a exarcação do decreto n. 5.154/04”.

Não poderíamos deixar de destacar outra medida implementada pelo governo de Luiz Inácio e Dilma Rousseff que é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei nº 12.513/2011. Este programa se distanciou completamente do debate inicial travado por meio do decreto 5.154/2004, abrindo espaço para o financiamento público na esfera privada, com prioridade para o Sistema “S”. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p.1075) o PRONATEC

[...] ainda contribui para desresponsabilizar os estados da constituição de seus quadros docentes da educação profissional – [...] – pois, ao realizar as *parcerias* com o sistema “S” visando a concomitância, tende a diminuir as pressões sobre esses entes subnacionais por melhorias significativas na qualidade do ensino médio proporcionado as classes populares. O Estado delega às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino – e financia o processo -, concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada.

Diante da discussão realizada, observamos, então, a forte repercussão que a instituição do decreto nº 5.154/2004 trouxe para a educação. Sabemos que este foi pensado em meio a uma forte disputa política entre posições progressistas e retrógradas, buscando reafirmar a formação integrada, entretanto, consideramos que ele foi implementado de forma diversa nas diferentes realidades dos estados e nas diferentes dependências administrativas⁹². Dessa forma, analisaremos no próximo capítulo como a ideia de integração proposta pelo decreto nº 5.154/2004 se ergueu efetivamente na rede estadual de ensino do Ceará.

Destacamos que a discussão em torno da ideia de integração proposta pelo Decreto nº 5.154/2004, deve ser guiada pela compreensão da educação como um importante meio para a formação dos indivíduos, imprescindível inclusive para o desenvolvimento da humanidade e para a manutenção das relações sociais. Dessa forma, tendo como base essa sociedade capitalista, fortemente marcada pela divisão do trabalho, onde aos possuidores do meio de produção cabe uma determinada função e aos trabalhadores outra; seria incoerente para a burguesia permitir uma formação integral. Além disso, quando resgatamos esse debate para a atual conjuntura, marcada por crises, reformas etc. percebemos que a educação não caminha pelos rumos da integração, na realidade vem servindo cada vez mais aos interesses do mercado.

Não estamos aqui defendendo a ausência de luta no campo educacional, na realidade reconhecemos esta como fundamental. Queremos apenas destacar que a atual perspectiva de formação humana bem como de mundo, continuará profundamente limitada enquanto as relações entre trabalho e educação estiverem regidas pelo capital. Acreditamos

⁹² Assim, a realidade que ocorre nos Institutos Federais é bem diferente da realidade vivenciada pelas redes de estaduais e municipais.

apenas que precisamos avançar bastante no debate e na nossa ação prática, percebendo que não será somente por meio de reformas que iremos transformar o sistema social, é preciso orientar toda a luta atual na perspectiva anticapitalista.

Finalizamos o presente capítulo, ressaltando que por mais que exista uma disputa progressista que avançou muito nos últimos anos, de forma geral, as diretrizes e as políticas educacionais brasileiras seguem o desejo dos organismos multilaterais de atrelamento, cada vez maior, da educação aos ditames do setor empresarial, assumindo o ideário pedagógico do capital, voltado atualmente a pedagogia das competências para a empregabilidade.

5 O PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO COM O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ, NO PERÍODO DE 2008 A 2014: UMA VISÃO EMPRESARIAL DE EDUCAÇÃO

Após analisarmos os dispositivos legais que constituíram a base para a implementação da educação profissional nos diversos estados brasileiros, bem como apresentarmos as bases teóricas que nortearam essas políticas, discutiremos a educação profissional no Estado do Ceará durante o governo de Cid Ferreira Gomes, ou seja, partiremos para o objeto de análise da presente dissertação que é a compreensão político-pedagógica do Ensino Médio Integrado a educação profissional técnica de nível médio na Rede Estadual de ensino do Ceará expressa nos documentos que fundamentam esta oferta educacional, principalmente na Tecnologia Empresarial Sócioeducacional

O projeto de educação profissional iniciado durante a gestão de Cid Gomes tinha como cenário um Ceará marcado por investimentos em infra-estrutura, por meio dos chamados “ projetos estruturantes nas áreas de energia, recursos hídricos, porto e aeroporto e um pacote de incentivos fiscais”⁹³ (CEARÁ, 2008, p.13) que buscavam atrair investimentos industriais para a região. Este fato acabou colocando a educação profissional como componente complementar e estratégico do sistema educacional.

Compreendemos a partir da leitura de Nobre (2008) que a construção desse cenário econômico e político não é recente, foi iniciado a partir da inserção de grandes empresários no campo da política do estado, que almejavam a chamada modernização cearense. Esse período foi iniciado nos governos de Tasso Jereissati e seu grupo político⁹⁴, que ficaram a frente da política estadual durante longos anos, constituindo o que a autora denominou Era Tasso⁹⁵(1987 – 2006).

⁹³ Segundo a Agência de Desenvolvimento do Estado do Ceará (ADECE) o Projeto Estruturante do Estado do Ceará seguiu as diretrizes nacionais do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que busca um crescimento econômico do Brasil de forma acelerada e sustentada, com um grande investimento em infra estrutura, considerada por eles como um forte limitante no desenvolvimento do país. Os principais empreendimentos desse Projeto são: **Complexo Industrial e Portuário do Pecém, Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP), Usina de Itataia, Cinturão Digital, Pólo de Saúde do Eusébio e a Transnordestina Ceará.**

⁹⁴ Uma nova fração da burguesia cearense, constituída por jovens empresários do Centro Industrial do Ceará (CIC) e liderada por Tasso Jereissati.

⁹⁵ Principal representante Tasso Jereissati, líder do grupo político empresarial que constituiu uma hegemonia no Ceará durante 20 anos. Apresentou ao estado atrasado economicamente e regido pela política do “mando e desmando” dos militares um forte projeto de modernização, atrelado ao ideário neoliberal, representando o pioneirismo dessa ideologia no Brasil. Encerrou seu ciclo hegemônico no ano de 2006, quando perdeu espaço para o segundo grupo empresarial, liderado pela família Ferreira Gomes, tendo Ciro Gomes o principal expoente. Este último manteve a linha política de cunho neoliberal, mas buscou aliança com setores “progressistas”. Representado pelos seguintes governos: Tasso Jereissati (1987 – 1990), Ciro Ferreira Gomes (1991 – 1994), Tasso Jereissati (1995 – 1998, 1999 – 2000) e Lúcio de Alcântara (2003 – 2006).

Entretanto, para Xerez (2013) e Nobre (2008), cada uma a seu termo, a ideia de desenvolvimento iniciada no estado durante a Era Tasso⁹⁶ tinha como base um processo denominado de “modernização conservadora”, ou seja, um amplo crescimento econômico com a intensificação da desigualdade social. Em outras palavras, o dito desenvolvimento que ocorreu no seio de uma sociedade atrasada (cearense) teve como consequência a intensificação da desigualdade já existente na região e alicerçou-se sobre os seguinte pilares: enxugamento do Estado (demissões, privatização de empresas públicas⁹⁷, etc.) e por meio de esforços para atrair grandes investimentos, tanto no setor industrial como no agroindustrial, oferecendo incentivos fiscais e uma infra-estrutura⁹⁸ para dar suporte a tais empresas⁹⁹.

Seguindo, de certa forma, as diretrizes estabelecidas durante os governos da Era Tasso, Cid Ferreira Gomes, a frente da política estadual, deu continuidade a política de desenvolvimento. No seu governo percebemos um estreito laço com o executivo nacional por meio do programa de Aceleração do Crescimento (PAC), no qual observamos um grande investimento público em obras de infra-estrutura que dariam suporte estrutural a implementação de empresas privadas¹⁰⁰. Apesar dessas semelhanças, consideramos importante destacar as diferenças significativas em relação aos governos anteriores, sobretudo sua aliança com o Partido dos Trabalhadores (PT) e com o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e a própria tradição do partido ao qual era filiado, Partido Socialista Brasileiro (PSB), fato que provavelmente levou sua plataforma política ser carregada de um viés assistencialista.

⁹⁶ Denominada “Governo das mudanças” em contraposição ao cenário de atraso econômico cearense durante o período da ditadura civil-militar. Assim, As lideranças empresariais do Centro Industrial do Ceará (CIC), começaram a expressar abertamente a insatisfação com o a ditadura Empresarial-civil-militar e demandar o retorno a democracia. Segundo Nobre (2008, p.102) “é a partir da CIC que os novos segmentos empresariais constituem as bases teóricas de uma crítica, no âmbito local, aos setores oligárquicos que há décadas mantinham o poder estadual. E, numa dimensão maior, uma crítica à centralização política e econômica do Governo Federal”

⁹⁷ Ocorreram em dois setores estratégicos o de energia elétrica (Coelce) e do setor de telecomunicações (Teleceará).

⁹⁸ Podemos citar a construção do Porto do Pecém, ampliação do Aeroporto Internacional de Fortaleza, as construção de grandes obras hídricas como o Açude Castanhão e os canais de irrigação (Canal do Trabalhador e Canal da Integração).

⁹⁹ “O projeto modernizante dessa elite burguesa esteve voltado, portanto, para um desenvolvimento mais intenso de setores da indústria local (metalomecânico, têxtil e de confecções, calçadista e eletroeletrônico), da agricultura (fruticultura, em especial, mas também como estímulos à floricultura) e, no caso do setor de serviços, turismo. Isto foi feito se coadunando com as tendências da mundialização que permite a inserção de forma diferenciada de regiões e de alguns segmentos produtivos e, especialmente, pautando-se em capital concentrado. Da mesma forma que em regiões pobres, o capital busca aqui também se apropriar de mão-de-obra a baixos custos e sem organização sindical” (NOBRE, 2008, p.73).

¹⁰⁰ De acordo com o Plano Mestre do Terminal Portuário do Pecém, publicado no ano de 2015, até maio daquele ano o complexo era constituído por 14 empresas e áreas previstas para a instalação de mais 3 empresas.

Feita essa introdução inicial, que foi marcada pela necessidade de desenvolvimento do território cearense, encontramos no governo de Cid Ferreira Gomes a proposta de investimento em educação profissional como a solução encontrada para contribuir com as políticas de desenvolvimento. Diferente dos demais governos, ressaltamos que as políticas voltadas a educação profissional no estado ganharam destaque nas ações desse governo, bem como somente forem possíveis de serem concretizadas em virtude das políticas implementadas no cenário nacional durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (Decreto nº 5.154/2004 e Programa Brasil Profissionalizado)¹⁰¹.

Nesse contexto, um ano após iniciar seu mandato como governador do estado, Cid Gomes apresentou a sociedade cearense o documento *Plano Integrado de Educação Profissional e tecnológica do Ceará de 2008*, contendo como objetivo central o investimento do Estado na educação profissional e conclamando todas as instituições que atuam no setor educacional (esfera federal, estadual, municipal, ONGs e setor privado) a “elaborar as bases de um plano integrado de educação profissional e tecnológica que privilegie o nivelamento de informações” (p. 5). O documento de forma bem explícita argumentava que a importância dada ao investimento em educação profissional era justificado pois a “falta de qualificação profissional de nossa população compromete as estratégias de desenvolvimento sustentável em um contexto social agravado pelos baixos índices educacionais, os quais não estabelecem a necessária relação entre escolarização e profissionalização” (p. 4) a realidade cearense é bem mais severa, exigindo urgentes providências “com vistas a otimizar esforços, evitar superposições e, como é próprio do ato de governar, eleger prioridades”(p. 4).

Assim, esse documento apresenta a educação como a base para o estado alcançar melhores patamares de desenvolvimento com inclusão social, colocando o ensino profissionalizante como estratégico para o Estado, como podemos observar:

A expansão da oferta de ensino técnico de nível médio, no Ceará, representa uma importante contribuição para a consolidação e sustentação das políticas de desenvolvimento, em especial para a interiorização dessas ações nas regiões que apresentam potencial para desenvolvimento de atividades econômicas estratégicas para o Estado (CEARÁ/PLANO INTEGRADO, 2008, p.15).

Dentro disso, apresenta os pressupostos para a política integrada de educação profissional:

¹⁰¹ Destacamos que antes desse incentivo nacional, as políticas em educação profissional no estado eram quase ausentes. Segundo dados do Censo escolar de 2005, 28 estabelecimentos ofertavam educação profissional no Ceará, desse total, apenas 2 estavam sob a responsabilidade administrativa do estado, enquanto 22 estavam nas mãos da iniciativa privada. Portanto, a responsabilidade por tal oferta estava praticamente sob o setor privado, que investia numa profissionalização exclusivamente voltada para o mercado de trabalho e ofertado nas formas concomitante e/ou subsequente.

- Melhoria da qualidade da Educação Básica;
- Garantia de infra-estrutura adequada;
- Gestão compartilhada;
- Participação da sociedade;
- Qualificação dos profissionais da EPT;
- Desenvolvimento e apropriação das pesquisas referentes à EPT. (CEARA, 2008, p. 22).

Portanto, respaldado pelo Decreto nº 5.154/2004 e 8 meses após a instituição do Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302/2007, disponibilizando financiamento, o governo do Estado do Ceará aprova, em 2008, a Lei nº 14.273, que dispõe sobre a criação da Rede Estadual de Escolas Profissionais (EEEPs), como observamos abaixo:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar mediante Decreto, na estrutura organizacional na Secretaria da Educação - SEDUC, Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho.

Para esta iniciativa as principais fontes de financiamento foram os recursos advindos do Tesouro Estadual e do Programa Brasil Profissionalizado¹⁰² “com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, MEC, 2007, p.1). Por meio desse dispositivo, o governo federal repassou recursos para o Estado investir nas escolas técnicas a fim de “fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, MEC, 2013, s.p.).

A partir de dados retirados do site da educação profissional do Estado, durante os anos de 2008 a 2014 foi investido R\$ 1.036.096 bilhões de reais nesse projeto do governo, sendo o maior investimento referente às obras, ocupando 53,50% do total (R\$ 554.294.000 milhões de reais), seguido da Contratação de Professores da Área Técnica com 22,67% (R\$ 234.876.000 milhões de reais) e 10,75% referente aos Equipamentos e Materiais Permanente (R\$ 111.403.000 milhões de reais), os 13,08% restantes foram referente a gastos com veículos, bolsa estágio e outros investimentos. Com relação a gastos com custeio¹⁰³ durante o

¹⁰² Para participar do Programa Brasil Profissionalizado do Governo Federal, a SEDUC teve que assinar o Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/97) como estabelecido no Art.3º do Decreto 6.302/07 “Poderão apresentar propostas os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Após a assinatura, com o auxílio do MEC, foi elaborado um Plano e submetido ao comitê técnico para avaliação. Somente assim, após aprovação pelo comitê, foi celebrado o convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

¹⁰³ O cálculo realizado por Sabino (2015) referente aos anos 2008, 2009, 2011 e parcialmente 2010 foi aproximado, segundo o número de alunos matriculados e de escolas em funcionamento, pois nesse período o dado disponibilizado era referente a educação Básica como todo, não especificamente a educação profissional.

mesmo período foi um total de R\$435.905.000 milhões de reais, distribuídos entre Material de Consumo e Despesas Fixas (50,75%), alimentação dos estudantes (47,42%) e fardamento (1,83%).

Ressaltamos, portanto, o grande investimento do Estado com as EEEPs, que vai desde reformas a antigas escolas para a inserção de uma estrutura que se adeque ao modelo proposto, a construções de novas escolas conhecidas como padrão MEC, passando pela contratação de professores das áreas profissionalizantes, até mesmo com os gasto na remuneração dos estudantes (estágio), deixando a iniciativa privada isenta de tal obrigação, como veremos de forma mais detalhada na próxima seção.

5.1 As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs): abrindo o debate

Atualmente, a rede de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará está organizada em duas instâncias administrativas: a rede privada representada por diversas instituições particulares como Cursos Apoena, CEPEP Escola Técnica etc.; também encontramos as Parcerias Público Privada (PPPs) representadas pelo “Sistema S” – Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); e, a rede pública, representada pelos Governos: Federal – Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Ceará (IFCE) - e Estadual, de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEDUC) e pelo Instituto CENTEC. Nesse conjunto, a oferta de cursos técnicos que ocorrem na forma Integrada ao Ensino Médio se dá apenas na esfera pública¹⁰⁴ No Ceará, a partir do ano de 2008, o governo do Estado bastante atrelado com as políticas estabelecidas pelo governo federal passou a implantar na Rede Básica de Ensino Estadual uma rede de educação profissional, as escolas que compõe tal rede são denominadas Escolas Estaduais de Educação Profissional (E.E.E.Ps). Essas instituições tinham o objetivo de incorporar o ensino médio e a educação profissional em tempo integral, uma realidade inédita no âmbito estadual, tendo em vista que as demais ações realizadas estavam voltadas a uma profissionalização inicial e continuada.

¹⁰⁴ Mesmo o CENTEC não disponibilizando, ofertando apenas nas modalidades concomitante e subsequente.

Durante a fase inicial da formulação da política de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, ou seja, antes mesmo da criação dessas escolas, muitas instituições contribuíram com o desenvolvimento do projeto, além da Secretaria de Educação, outras instituições ligadas ao ensino profissional foram partícipes das discussões sobre os encaminhamentos da política¹⁰⁵. Segundo Lima (2009) um dos primeiros impasses apresentados foi a decisão da responsabilidade pelo desenvolvimento dessa política, se esta ficaria a cargo da SECITECE com o CENTEC, que historicamente no estado eram os responsáveis, ou se ficaria sob a responsabilidade da SEDUC. Como estratégia, o executivo estadual proporcionou a SEDUC esse papel protagonista de desenvolver uma das principais políticas do mandato de Cid Gomes, por compreender que essa proposta de profissionalização estava vinculada ao ensino médio, portanto, deveria ficar a cargo do Estado.

Em entrevista concedida a Lima (2014), Andréa Rocha, Secretária de Educação Profissional, afirmou que paralelo ao impasse apresentado acima, outra discussão estava sendo realizada, esta se tratava de decidir qual modelo de ensino profissional seria escolhido pelo estado. Diante desse debate, o governo optou pelo Ensino Médio Integrado (EMI) em virtude do maior incentivo dado pelo governo federal, inclusive com aporte para a construção de escolas. Portanto, a decisão pela integração ocorreu pautada também na disponibilidade de verbas do tesouro nacional.

Após essas primeiras discussões e decisões, a SEDUC buscou construir o projeto de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no Ceará. Neste intuito, buscou conhecer experiências de outros estados do Brasil, bem como de outros países buscando uma que melhor se adequasse a realidade cearense. Ocorreu principalmente um intercâmbio com a experiência desenvolvida em Pernambuco¹⁰⁶ por meio do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE)¹⁰⁷ que apresentou a proposta de Ensino Médio em Tempo Integral, um

¹⁰⁵ Essas reuniões ocorreram antes de 2008 e estavam presentes: Secretaria de Educação, Secretaria de Ciência e Tecnologia, todos os meios que operavam a educação profissional no estado, reitor do Instituto Federal, SESI, SENAC, FIES, CDL, ADACE, SINE – IDT, CENTEC, todos esses órgãos presentes (LIMA, 2014).

¹⁰⁶ As discussões iniciais com a experiência em Pernambuco se deram primeiramente por intermédio do professor Maurício Holanda, secretário adjunto na época, que foi convidado por um grupo de empresários, dentre eles Marcos Magalhães, para conhecer a experiência do Ginásio Pernambucano, uma escola de tempo integral que havia implementado como modelo de gestão a Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE).

¹⁰⁷ É uma entidade privada que atua no campo educacional produzindo e aplicando soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão através de parcerias com instituições governamentais e privadas. Para realizar esse objetivo, busca realizar parcerias com diversos segmentos sociais e empresariais. Foi criado em 2000, como fruto da mobilização de um grupo de empresários da iniciativa privada que naquele momento dedicavam-se à recuperação da estrutura predial e da revitalização do acervo do centenário Ginásio Pernambucano, criando uma nova proposta de escola “ Escola de Ensino Médio em Tempo Integral” (ICE, s.d)

modelo de escola baseada na incorporação de preceitos da administração e gestão de instituições privadas no âmbito da gestão pública, denominada Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (TESE), uma adaptação feita pelos ICE da filosofia TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht. A primeira experiência da TESE foi em uma escola pública, o Ginásio Pernambucano, localizada na cidade de Recife, em Pernambuco. Embora não fosse uma experiência de educação profissional, serviu de base para a adaptação de outros elementos constitutivos do modelo que viria a ser implementado no Ceará.

Além dessas questões iniciais, muitas outras surgiram, como: a duração da formação dos estudantes, a filosofia de gestão, a seleção de professores e gestores, o modo de ingresso dos alunos nesta instituição, o modelo de educação profissional a ser adotado (articulada ou concomitante). Observamos que apesar dessa política ter sido alicerçada pelas diretrizes nacionais, ainda se constituía numa realidade muito nova para o estado, que nunca havia passado por tal experiência, somente existia a realidade da proposta de integração do Instituto Federal do Ceará (IFCE) que estava sob a responsabilidade administrativa federal.

Após essas discussões iniciais e mesmo sem uma definição bem precisa do ponto de vista de concepção teórica-pedagógica, em março do ano de 2008 foi elaborado o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, fruto de compromisso político firmado em programa de governo divulgado durante a campanha para as eleições de 2006, do então candidato do Partido Socialista Brasileiro (PSB) Cid Ferreira Gomes. O documento foi proposto como um ponto de partida para construção de projetos que visassem desenvolver a educação profissional no Estado. Estabeleceu cinco diretrizes que tinham como principais objetivos a expansão da oferta de ensino profissionalizante como contribuição para a consolidação e sustentação das políticas de desenvolvimento, em especial para a interiorização dessas ações nas regiões que apresentam potencial para desenvolvimento de atividades econômicas estratégicas para o Estado, como também acrescenta que essa oferta visava a melhoria da qualidade do Ensino Médio com a oferta de profissionalização. (CEARÁ, 2008)

Seguindo as orientações do Plano Integrado, o Governo do Estado do Ceará, em agosto de 2008, criou 25 escolas de ensino médio integrado à educação profissional “*a priori* as mesmas foram denominadas de Centro Educacionais da Juventude - CEJOVEM, que tinham como objetivo promover a articulação do currículo do ensino médio com a formação para o mundo do trabalho, proposta amplamente incentivada pelo âmbito federal” (LIMA, 2014, p.37)(*grifos da autora*). Destacamos novamente que, apesar do governo ter apresentado o Plano Integrado como documento que nortearia as diretrizes para o projeto

profissionalizante no estado, ele ainda estava construindo sua concepção teórico-pedagógico-metodológica.

Em dezembro do mesmo ano de 2008 foi promulgada a Lei estadual nº 14.273 formalizando a oferta de educação de ensino profissionalizante integrado ao ensino médio no estado do Ceará e autorizando a criação das EEEPs, além de estabelecer características e definir a estrutura organizacional das referidas escolas. Ressaltamos que essas escolas, por mais que estivessem vinculadas a SEDUC¹⁰⁸, como as demais outras da rede, acabaram sendo regidas por algumas legislações específicas referentes a: constituição da equipe gestora, contratação docente, seleção de estudantes, carga horária, entre outras alterações que iremos aprofundar posteriormente.

Segundo Lima (2014), inicialmente, o processo de construção dos referenciais teórico- pedagógico e metodológico das EEEPs ocorreu por um caminho de improvisos, em virtude do ineditismo do projeto e da necessidade estabelecida pelo governo em implementá-lo imediatamente, almejando obter resultados rápidos. Fato que acabou não permitindo o amadurecimento da ideia! A autora ainda argumenta que somente no ano de 2010, com a estruturação da Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) e a elaboração dos Referenciais para a Oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual do Estado do Ceará foi estruturada uma proposta mais consistente de educação profissional cearense.

Ressaltamos que a COEDP é um órgão da Secretaria de Educação, criado para assegurar o funcionamento da educação profissional no Ceará “[...] cuja finalidade é coordenar a implantação e desenvolvimento do programa de educação profissional no Estado do Ceará. Instituída em 2010 por meio do Decreto 30.282, uma das suas responsabilidades é orientar as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) no processo de integração entre Ensino Médio e educação profissional.” (CEARÁ/SEDUC, 2015b, s.p.). Para facilitar a distribuição das atribuições, a COEDP está constituída por três Células, são elas: *Célula de Currículo e Desenvolvimento do Ensino Técnico* (CEDET); *Célula de Estágios* (CEEST); e *Célula de Gestão de Materiais* (CEGEM).

Iniciou seus trabalhos com uma grande missão: a construção dos referenciais que guiariam a implementação do projeto de integração do ensino profissional com o ensino médio, ou seja, uma proposta unitária de integração para a rede estadual de ensino

¹⁰⁸ Inclusive foi um ponto a ser discutido durante a elaboração do projeto, se este ficaria sob a responsabilidade da SEDUC.

profissional. Para isto, foram contratados diversos consultores técnicos, principalmente oriundos do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Escola de Saúde Pública (ESP) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que, em parceria com a COEDP, ajudaram na elaboração dos currículos, dos referenciais para a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI) no Ceará, além de contribuir na formação dos gestores através de cursos sobre educação profissional (LIMA, 2014).

Assim, além do currículo integrado ao profissional, a proposta visou a implementação da escola em tempo integral, proporcionando uma formação mais longa aos estudantes com uma oferta curricular de formação propedêutica, profissional e diversificada, fazendo os estudantes, professores, funcionários e gestores construírem um trabalho apenas em uma única escola.

A proposta de Escola Pública em tempo integral se destina às escolas de ensino médio integrado à educação profissional. A essencialidade do projeto de Escola Pública Integral centra-se exatamente na garantia de novo conceito e de uma nova proposta curricular para a Escola Pública do Ceará. Um conceito que agrega de modo articulado as categorias de “**Escola**” como espaço social de aprendizagem; de “**Pública**” como direito inalienável e intransferível de todos e de “**Currículo Integrado**” como prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana (CEARÀ, 2010, p. 06).

Além desses referenciais, observamos que o mesmo documento pontua outros princípios em que a oferta de EMI no Ceará deve ser alicerçada:

Garantia da qualidade de ensino-aprendizagem, Ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido e gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola (CEARÀ, 2010, p. 06).

Segundo Lima (2014) para que esse processo de integração fosse consolidado no “chão das EEEPs”, era estratégico uma gestão escolar comprometida com essa filosofia de educação. Para tanto, o grupo gestor deveria passar por um longo processo seletivo e de formação baseada nos princípios da integração, no caso cearense, regidos pela TESE, pois os gestores seriam os futuros responsáveis pela transmissão da filosofia da escola aos demais partícipes do processo (docentes e estudantes).

Foi por meio dessa política de integração do Ensino Médio à educação profissional que o Estado do Ceará se destacou nacionalmente, inclusive desencadeando na escolha de Cid Ferreira Gomes como Ministro da Educação do segundo mandato do governo de Dilma Rousseff (PT) (AMARAL, 2015).

Atualmente, ao analisarmos a justificativa dada pela SEDUC para a iniciativa do ensino médio integrado ao profissional, aquela considera que este visa não somente a

formação de técnicos para atuar de forma mais imediata no mercado de trabalho, mas também habilitar os jovens a concorrer a uma vaga nas universidades (CEARÁ, SEDUC, 2015a). O interessante era que na época da discussão do projeto, as justificativas do governo estavam bem atreladas a formação de novos técnicos para diminuir a defasagem existente no Brasil se comparado com os países desenvolvidos, bem como vinculava também a tentativa de melhorar os índices educacionais do Estado, principalmente no ensino médio, que nos últimos anos vinha sofrendo um declínio. Nem citavam a opção de uma formação para o ingresso ao nível superior, como percebemos na análise realizada no Plano Integrado¹⁰⁹.

Após a breve explicação inicial, para melhor facilitar a nossa compreensão sobre a totalidade do projeto de formação integral cearense, dividiremos a seção em tópicos, nos quais detalharemos como está organizada a Rede no Ceará. Optamos por dividir em cinco tópicos assim denominados: 1) Número de Escolas, 2) Quantidade e tipos de Cursos, 3) Número de matrículas e 4) Formação, seleção de profissionais de educação para atuar nas EEEPs. Na próxima seção, abordaremos o tema central da dissertação, a análise do documento modelo de gestão Tecnologia Empresarial Sócioeducacional (TESE) e sua proposta de educação integral.

1) Número de Escolas:

Desde agosto do ano de 2008 o número de escolas vem se ampliando, não apenas na capital, mas por todo o território do estado. Inicialmente, contava com 25 EEEPs que ofertavam em 20 municípios. Até o final de 2014 contava com 106 EEEPs distribuídas em 82 municípios. Hoje, observamos que o número de escolas já aumentou em relação ao ano de 2014, são 113 EEEPs¹¹⁰ (CEARÁ/SEDUC, 2015c).

Durante o processo de implantação das primeiras escolas, a SEDUC adotou como critério uma escola por município das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES)¹¹¹ e uma escola em cada regional da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR)¹¹². Após escolhidas os territórios sedes, a secretaria também

¹⁰⁹ Em relação a isso, consideramos importante apenas pontuar que as políticas educacionais no âmbito nacional, exemplo: o PROUNI, o Fies e as cotas, possam ter contribuído também para essa mudança de postura da SEDUC. Entretanto, essa análise precisaria ser aprofundada em futuros trabalhos, pois, infelizmente não teremos condições nem é nosso objetivo desenvolvê-la nesta dissertação.

¹¹⁰ O número de matrículas ainda não foi divulgado, tendo em vista que o Censo ainda não foi realizado.

¹¹¹ O Ceará possui 20 CREDES distribuídas por todo o estado.

¹¹² Fortaleza possui 6 regionais distribuídas pela cidade.

estabeleceu critérios para a escolha das escolas¹¹³, com isso as principais exigências eram “situarem em áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; e estarem em condições mínimas necessárias à implantação” (CEARÁ/SEDUC, 2015c, s.p.). Lima (2014) destaca que esse processo inicial de implantação foi bem complexo, tendo em vista que as escolas estavam em pleno ano letivo, por isso a necessidade de escolher escolas com poucas matrículas, para evitar possíveis transtornos. Entretanto, mesmo assim ocorreram confrontos entre a comunidade e a gestão do governo do Estado.

Segundo Xerez (2013) a implantação da rede de EEEPs ocorreu a partir de três estruturas diferentes de escolas para a Educação profissional: a) **Básicas** - onde funcionavam o Ensino Médio regular, foram adaptadas com ampliação de áreas, construção de laboratórios, refeitórios, enfim, adequando sua estrutura física para comportar o funcionamento da Educação Integrada que acolhe os estudantes das 7h às 17h. b) **Liceus** – outro modelo de escola, construídas durante o governo do Estado precedente – Lúcio Alcântara – são escolas novas, bem estruturadas. c) **Padrão MEC**¹¹⁴ – escola mais moderna, foi construída especialmente para a Educação Profissional em horário integral. Possuem instalações e um design mais moderno. Sua estrutura foi pensada e elaborada para todo Brasil, mas cada Estado pode adaptar a realidade climática, cultural e ambiental do local. Em uma entrevista concedida a Xerez (2013) por Maria Alves dos Santos, uma das coordenadoras da educação Profissional da SEDUC, evidencia a organização dos espaços das escolas padrão MEC:

Este modelo contempla áreas de lazer, jardins, biblioteca, auditórios, anfiteatro, quadra esportivas, laboratórios, salas de aula, refeitórios etc. Toda essa infraestrutura vai além do atendimento ao aluno. O seu desenho foi planejado para inclusão social e da comunidade como um todo. Com áreas coletivas abertas a comunidade, a escola padrão possui uma estrutura de espaços públicos localizados logo na entrada. Com isso evita que o visitante precise adentrar toda a escola para ter acesso a determinado equipamento. Em alguns municípios de pequeno porte, esses espaços são muito requisitados pela comunidade, até mesmo pela prefeitura local, para realização de eventos ou lazer da comunidade (XEREZ, 2013, p.106).

Reconhecemos que realmente as escolas consideradas padrão MEC, se comparadas às escolas adaptadas, possuem uma estrutura muito mais organizada para comportar os estudantes em tempo integral. Não a toa que Lima (2014) relata que uma das

¹¹³ Inicialmente, a grande maioria das EEEPs foram adaptadas, ou seja, escolas regulares foram reformadas para se adequarem a rede de educação profissional. Entretanto, segundo dados da SEDUC-CE, atualmente, das 111 escolas, 52 escolas são adaptadas as outras foram inauguradas e são padrão MEC.

¹¹⁴ Segundo Lima (2014) o Ceará contribuiu com o projeto arquitetônico dessas escolas. O MEC possuiu um projeto que ainda não havia sido finalizado, iniciado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) que foi finalizado pela SEDUC do Ceará.

maiores dificuldades na constituição das EEEPs se refere a própria estrutura física das escolas que antes funcionavam com ensino regular, por não possuírem espaços adequados para a oferta do ensino em tempo integral.

2) Quantidade e tipos de cursos

A diversidade de cursos disponibilizados também vem aumentando desde o ano de 2008. Naquele período eram ofertados apenas quatro tipos: Informática, Enfermagem, Turismo e Segurança do Trabalho. Segundo Lima (2014, p.39) a escolha desses quatro cursos ocorreu sem um estudo prévio sobre as demandas da economia dos municípios e as possibilidades do mercado local “ [...] devido à urgência de implantação das escolas e o ineditismo do projeto que, em sua implementação, esbarrou em falta de tempo hábil para a análise dos arranjos econômicos dos municípios”. Assim, foram selecionados de acordo com o que a SEDUC julgava ser mais fácil de operar.

No ano de 2009, os cursos já foram escolhidos e formatados de acordo com os arranjos econômicos dos municípios, assim como analisada a viabilidade técnica para o seu desenvolvimento (recursos humanos; professores e consultores para desenvolvimento do curso; possibilidade de instalação de laboratórios técnicos; número de habitantes etc.). Sem contar que foram priorizadas as parcerias com as prefeituras, quando disponibilizavam locais para construção das escolas e viabilizam os campos de estágio (LIMA, 2014).

Segundo Lima (2014) o que acabou contribuindo para uma melhor reestruturação dos cursos, como também das próprias diretrizes da educação profissional cearense, foi a estruturação da COEDP, o que facilitou a consolidação de uma política para a criação dos cursos. A partir de então, começaram a levar em consideração a saturação de determinados cursos no mercado de trabalho, o arranjo produtivo local, seja no setor agrícola, como no setor industrial, assim como na própria área do turismo; e a necessidade de criar determinados cursos para estimular a potencialidade dos municípios.

Até a presente dissertação, existem 53 cursos distribuídos por 12 eixos tecnológicos¹¹⁵, todos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)¹¹⁶

¹¹⁵ Segundo o Portal da educação Profissional do Ceará os eixos tecnológico e os cursos ofertados são, respectivamente: 1) **Ambiente e saúde**: quatro cursos – Enfermagem, Estética, Massoterapia, Meio Ambiente, Saúde Bucal, Nutrição e Dietética; 2) **Controle e processos industriais**: seis cursos - Eletromecânica, Eletrotécnica, Manutenção Automotiva, Automação Industrial, Mecânica e Química; 3) **Desenvolvimento Educacional e Social**: três cursos – Instrução de Libras, Secretaria Escolar e Tradução e Interpretação de Libras; 4) **Gestão e Negócios**: sete cursos – Administração, Comércio, Contabilidade, Finanças, Logística, Secretariado e Transações Imobiliárias; 5) **Informação e Comunicação**: dois cursos – Informática e Rede de Computadores; 6)

(CEARA/SEDUC, 2015d). Destacamos que todas as escolas da rede possuem cadastro no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional (SISTEC), órgão federal que registra e controla os dados da Educação Profissional e Tecnológica do País. A escolha dos cursos estava e está atrelada as características socioeconômicas dos municípios, considerando os arranjos produtivos locais,. Sem contar que está em diálogo com o chamado Projeto Estruturante do governo estadual (CEARÁ/SEDUC, 2015c).

Vale ressaltar que não existem mais empresas estatais capazes de se beneficiar com essa política, portanto coadunamos com o pensamento de Sabino (2015, p. 82) quando conclui que “o Estado dá suporte ao desenvolvimento das empresas privadas fornecendo, em primeiro lugar, mão-de-obra gratuita, com os estágios remunerados pelo Estado e, em segundo lugar, mão-de-obra barata previamente selecionada, após a conclusão do curso”. Ousamos ir um pouco além, procurando articular com os nossos capítulos teóricos que afirmam a urgência de um novo perfil de trabalhador capaz de enfrentar os obstáculos propostos pela chamada sociedade pós-industrial, que têm como um dos marcos característicos o crescente índice de desemprego. Assim, estamos propícios a defender que tais escolas também buscam a formação de profissionais autônomos, empreendedores, afirmação que procuraremos aprofundar na seção posterior.

3) Número de matrículas

Em relação ao número de matrículas nas ETEPs, observamos que desde o ano de 2008 vem ocorrendo um crescimento. Entretanto, detectamos um impasse entre os dados apresentados no site da SEDUC¹¹⁷, no tópico referente a avaliação educacional (Ver tabela 3),

Infraestrutura: cinco cursos - Agrimensura, Desenho de Construção Civil, Edificações, Móveis e Portos; **7) Produção Alimentícia:** um curso - Agroindústria; **8) Produção Cultural e Design:** sete cursos - Design de interiores, Gestão Cultural, Modelagem do Vestuário, Paisagismo, Produção de Áudio e Vídeo, Produção de Moda e Regência; **9) Produção Industrial:** quatro cursos - Fabricação Mecânica, Petróleo e Gás, Têxtil e Vestuário; **10) Recursos Naturais:** seis cursos- Agricultura(Floricultura), Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Fruticultura e Mineração; **11) Segurança:** um curso - Segurança do Trabalho; 12) Turismo, Hotelaria e Lazer - três cursos: Guia de Turismo, Hospedagem e Eventos.

¹¹⁶ O primeiro Catálogo que sistematizou e organização a oferta dos cursos técnicos no país foi publicado em 2008. No ano de 2012 foi publicada a segunda versão do catálogo, contando agora com 13 eixos tecnológicos e 220 cursos. Segundo a SETEC a existência de um catálogo nacional possibilita à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho. É um documento com 180 páginas que contém uma descrição dos cursos, da carga horária e do perfil do profissional.

¹¹⁷ Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara>

com os dados apresentados no site específico da educação profissional¹¹⁸ do governo do estado (Ver tabela 4), como podemos observar abaixo:

Tabela 1 – Número de Matrículas do Ensino Médio da Rede Estadual do Estado do Ceará, de 2007 a 2014

Ano	Regular	Integrado a EP	Normal	TOTAL
2007	358.557	-	Não informado	358.557
2008	350.296	6.410	2.536	359.242
2009	350.612	11.415	4.333	366.360
2010	338.729	17.606	3.335	359.670
2011	335.739	23.952	2.042	361.733
2012	323.356	29.885	1.708	354.949
2013	312.612	35.981	1.129	349.722
2014	299.208	40.897	661	340.766

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará (2014)¹¹⁹.

Tabela 2 – Número de Matrículas das Escolas Estaduais de Educação Profissional, de 2008 a 2014

Ano	Matrícula Inicial (1º, 2º e 3º series)
2008	4.181
2009	11.279
2010	17.342
2011	23.753
2012	29.958
2013	35.522
2014	40.979

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará; Coordenadoria de Educação Profissional (2015).

A partir da tabela 3, podemos observar que o número de matrículas das EEEPs no Estado, se comparado com o número total de alunos do ensino médio, corresponde apenas cerca de 12% do total do número de estudantes no ensino médio. Também observamos que ocorreu uma diminuição nas matrículas do ensino médio regular, fato que, em parte, pode ser justificado pela transferência de estudantes do médio regular para o integrado ao profissional¹²⁰, tanto da Rede Estadual¹²¹ como também da Federal¹²². Destacamos, portanto,

¹¹⁸ Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103

¹¹⁹ A tabela foi construída por nós a partir dos dados dos Censos disponibilizados no site da SEDUC.

¹²⁰ Não podemos afirmar que a diminuição das matrículas no ensino médio regular se exclusivamente pela oferta da modalidade profissional, pois sabemos que outros fatores também influenciam nos índices de evasão escolar, como a necessidade de trabalhar etc.

que as primeiras escolas profissionais da SEDUC eram instituições que faziam parte da rede de Educação Básica Regular do estado que foram adaptadas para a modalidade de ensino profissional.

A forma de ingresso nessas instituições foi um ponto importante de discussão na época de criação das EEEPs, pois o número de vagas disponibilizadas não comportaria toda a quantidade de estudantes presentes na rede, dessa forma, para solucionar o problema, a SEDUC resolveu realizar uma seleção interna, na qual o critério de escolha era baseado no histórico escolar dos estudantes que manifestavam interesse. Um estudo realizado por Nascimento, Santos e Rocha (2013) relata que algumas escolas realizam um processo seletivo, no qual eram considerados para classificação os seguintes critérios: a) análise do histórico escolar b) proximidade com a residência e; c) Entrevista. Entretanto, o diferencial na seleção eram as notas adquiridas ao longo do ensino fundamental e a entrevista que procurava reconhecer o perfil daqueles que mais se enquadravam a esse tipo de projeto, mostrando que a escolha recaia sobre a velha meritocracia.

Ressaltamos que anualmente a SEDUC lança uma portaria de seleção de estudantes do nono ano do ensino fundamental para compor o quadro discente do primeiro ano do ensino médio das EEEPs para o ano letivo seguinte. A seleção é realizada nas próprias Unidades Escolares, sob supervisão das CREDES e SEFOR, desta forma cada escola tem sua seleção individualizada, baseada na portaria lançada pela SEDUC.

4) Formação e seleção de profissionais de educação para atuar nas EEEPs

A escolha dos profissionais que atuarão nas EEEPs é feita mediante um processo seletivo que busca integrar todos a filosofia da escola. Nesse aspecto, o papel do gestor é fundamental, devendo ter um perfil específico nos moldes indicados pela TESE.

Segundo Lima (2014), a preocupação com a gestão das EEEPs, levou a SEDUC a diferenciar um processo de seleção para os gestores que iriam compor o quadro dessas escolas profissionais, onde a etapa de eleição, existente na rede estadual de ensino regular, seria abolida do processo, dando lugar a uma avaliação comportamental seguida de uma formação. Para a implementação desse modelo, a SEDUC buscou auxílio junto ao Sindicato dos Professores do Estado, pois já previa a resistência de uma boa parcela da categoria.

¹²¹ Sabemos, como afirmado anteriormente, que muitas escolas básicas foram adaptadas para ofertarem a modalidade profissional, dessa forma, existe realmente uma tendência de diminuição das matrículas no ensino médio regular.

¹²² Ocorreu ampliação da Rede Federal de Educação Profissional por todo o Brasil.

A escolha do primeiro quadro de gestores ocorreu mediante um rigoroso processo seletivo dividido em quatro etapas:

1. Prova de conhecimentos gerais (educação, raciocínio lógico, administração pública, legislação educacional e educação profissional);
2. Avaliação de cunho comportamental;
3. Avaliação dissertativa acerca do contexto da educação profissional no Brasil e no mundo; e
4. Entrevista com o Secretário Adjunto da SEDUC Maurício Holanda e o Secretário Executivo Idilvan Alencar.

Segundo Magalhães (2013) a primeira seleção pública para a escolha dos gestores destas instituições, permitiu aos candidatos aprovados a participação em curso de especialização na área de gestão e avaliação da educação pública, promovido mediante convênio estabelecido entre a SEDUC e a Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). A participação no curso, que abordava temáticas voltadas aos processos presentes à gestão escolar, constituiu-se critério obrigatório à nomeação em um dos cargos constituintes do Núcleo Gestor das escolas profissionais (Diretor ou Coordenador Escolar), assim como fonte de formação àqueles profissionais sem experiência anterior em gestão escolar.

Paralelo a essa formação sobre gestão, estava presente o ICE, que contribuía com a formação dos gestores na TESE, filosofia escolhida pela SEDUC para ser aderida nas escolas de EEEPs. Lima (2014) afirma que todos os gestores são obrigados a se formarem na vivência da TESE, entretanto, as primeiras formações ocorridas com os primeiros gestores eram mais demoradas, tendo em vista que essa filosofia ainda era muito embrionária na educação cearense, consistia de um curso de uma semana e diversas formações promovidas pelo ICE ao longo do ano. A partir do ano de 2010, os novos gestores passavam apenas por algumas formações ministradas pela COEDP. Em pesquisa realizada por Magalhães (2013) alteração na formação dos gestores era e continua sendo uma das grandes críticas dos gestores das EEEPs, pois estes consideram extremamente necessário uma sólida formação sobre esse modelo de gestão proposto pelo ICE.

No que se refere aos docentes que compõe essas escolas, reconhecemos que a SEDUC buscou estruturar um corpo docente capaz de integrar tanto as disciplinas de formação geral como também as de caráter técnico. Dessa forma, os professores da rede de formação profissional da SEDUC podem ser classificados em uma das três categorias: a) **Professores efetivos:** são os concursados, mas fazem uma seleção interna para atuarem

nessas escolas, sua atuação se limita a ministrar as aulas de formação geral e das atividades complementares; b) **Professores temporários:** contratados por tempo determinado de serviço para suprir a carência dos efetivos. Sua área de atuação é semelhante ao dos professores efetivos, entretanto, o processo seletivo para ingresso é feito pela Universidade Federal do Ceará que possui um convênio com a SEDUC; e c) **Professores da área técnica:** são os profissionais que ministrarão as disciplinas técnicas.

Observamos que os professores efetivos e os de contrato temporário atuarão nas disciplinas de base comum com o ensino médio regular, portanto, são licenciados, que podem ou não ter pós-graduação, fazem parte do quadro de servidores do Estado e são lotados 40h na escola, ou seja, em período integral, independente de carga horária efetiva em sala de aula. Essa realidade é muito diferente nas demais outras escolas da rede, quando muitos professores, para cumprir sua carga horária exigida, acabam sendo lotado em diversas escolas, possuindo diversas turmas, o que complica a manutenção de um vínculo com a proposta pedagógica da escola. Já os professores da área técnica são compostos por profissionais técnicos, tecnólogos ou graduados, não necessariamente licenciados, podendo ou não ter pós-graduação e são lotados nas escolas de acordo com a carência específica de cada unidade, podendo ter carga horária diferentes, no mínimo de 10h e máximo de 44h.

Ressaltamos que todos os professores contratados para atuar nas EEEPs passam por um processo seletivo que foi disposto pelo art. 3º da Lei Nº 14.271, de 19 de dezembro de 2008 e alterado pela Lei Nº 15.181, de 28 de junho de 2008, conforme apresentado abaixo:

Art. 3º O ingresso na equipe docente das EEEPs, nas áreas da base comum e diversificada do currículo do ensino médio, dependerá de aprovação em seleção pública simplificada, conforme estabelecido em edital, realizada pela SEDUC, através das CREDEs, SEFOR ou ainda diretamente pelas EEEPs, da qual poderão participar professores efetivos, em estágio probatório ou não, e professores contratados como temporários (CEARÁ, 2012, s.p).

A seleção para professores de formação geral pode ocorrer em duas ou três fases, dependendo do edital divulgado (Escola, SEFOR ou CREDEs) por exemplo em um edital de janeiro de 2013¹²³, observamos a exigência de 3 etapas, assim distribuídas:

1 - Análise curricular

2 - Participação do seminário sobre o modelo de gestão e a proposta pedagógica das EEEP (carga horária de 4h)

3- Entrevista

¹²³

Edital Nº 01 / 2013 EEEP Prof. César Campelo; Fortaleza, 10 de Janeiro de 2013.

Todas as etapas com caráter eliminatório e classificatório.

Já outro edital divulgado no ano de 2014¹²⁴, só foi exigido 2 fases: análise curricular e entrevista. Provavelmente porque está implícito a condicionante de aceitação pelo professor a filosofia das EEEPs, como estabelecido na Portaria nº1114/2013 da SEDUC, onde na seção 10, que trata da lotação dos professores das escolas estaduais de educação profissional, encontramos no subitem 10.4 a seguinte citação: “É necessária a assinatura do termo de adesão do profissional à filosofia da escola, antes do processo de lotação”. Dessa forma, consideramos que o Estado, por meio do grupo gestor das escolas, vem utilizando diversos mecanismos para assegurar que a concepção da filosofia das EEEPs seja aceita e difundida pelos docentes no interior das instituições. Destacamos também que anualmente, na semana pedagógica, a gestão realiza uma formação com a vivência da TESE com os professores, como também apresentam os resultados obtidos e constroem as futuras metas.

A forma de contratação dos professores da base técnica é feita mediante seleção pública realizada pela CENTEC, em editais publicados anualmente. De acordo com o edital 003/2014, o processo é constituído das seguintes etapas¹²⁵:

1-Prova objetiva, dividida entre questões de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos de acordo com a área técnica;

2- Análise curricular

3-Avaliação Psicológica¹²⁶

4-Prova Prática (Didática).

Vale destacar que a forma de contratação dos professores temporários e dos técnicos, ocorre mediante uma maior precarização do trabalho, pois além de estarem vinculados ao regime de trabalho da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), não são portadores da estabilidade dos concursados. Dessa forma, observamos nas EEEPs três regimes de trabalho, inclusive com diferenciação salarial, vejamos: a) **professores efetivos** são contemplados com um Plano de Cargos e Carreiras, podendo, dessa forma, ter uma ascensão profissional e salarial¹²⁷; b) **temporários** possuem um salário definido pela quantidade de

¹²⁴ Edital Nº 001/2014 EEEP Juarez Távora, Fortaleza 08 de Janeiro de 2014.

¹²⁵ Destacamos que as etapas podem ser alteradas de acordo com cada edital.

¹²⁶ De acordo com o item 7.11. do Edital a Avaliação Psicológica consistirá na aplicação de métodos e técnicas psicológicas por um grupo examinador composto por profissionais indicados pelo Instituto CENTEC, com a finalidade de observar as seguintes características do candidato: 1.Inteligência geral; 2. Organização; 3. Produtividade; 4. Flexibilidade; 5. Reconhecimento de normas, valores e limites; 6. Estabilidade emocional; 7. Capacidade de Liderança; 8. Energia/Extroversão; 9. Realização; 10. Capacidade de trabalhar em equipe.

¹²⁷ Para o ano de 2014, o salário base de um professor efetivo em início de carreira trabalhando 40h semanais, era equivalente: graduado (R\$2.596,08), especialista (R\$ 3.221,82), mestre (R\$ 3.975,44) e doutor (R\$ 5.213,91). Além dessa possibilidade de progressão vertical, os docentes também tinham condições de

horas em sala. O valor da hora aula atual é de R\$ 11,60 (onze reais e sessenta centavos), não possuindo diferenciação de remuneração por titulação, apenas direito ao auxílio alimentação e ao décimo terceiro¹²⁸ e; c) **técnicos**, diferente dos demais docentes, podem ter uma carga horária diferenciada de 10h – 44h semanais, cujo valor salarial é diferente de acordo com a titulação. O edital 002/2016 realizado pelo CENTEC, demonstra que o valor da hora/aula corresponde a: técnico de nível médio (R\$ 12,50), graduado (R\$ 18,76), especialista (R\$ 19,67), mestre (R\$ 20,52) e doutor (R\$ 21,35)¹²⁹. Percebemos que o salário do professor da base técnica é bem superior ao do temporário, inclusive do próprio professor efetivo em início de carreira.

Em relação às exigências de carga horária de 40h semanais (manhã e tarde) para os docentes da base comum, Lima (2014) apresenta que esta realidade dificultou a adesão dos professores, principalmente efetivos, ao projeto de tempo integral, pois muitos complementavam a carga horária de trabalho do setor público com o da rede privada, que por sua vez, oferecia carga horária no mesmo turno, incompatibilizando o trabalho nas duas redes. Assim, o percentual de professores temporários que compõe o quadro das EEEPs é bem elevado¹³⁰, o que dificulta ainda mais a consolidação da política de integração, pois um professor com vínculo efetivo tem uma possibilidade maior de longo ciclo na instituição, assim uma das propostas de Lima (2014, p.126) é:

Formar a equipe com a maioria de professores efetivos oferece ao gestor escolar e à SEDUC a possibilidade de desenvolver formações de longo prazo, gerando um impacto mais profundo no corpo docente, atores com grande importância para a política no seu contexto da prática (LIMA, 2014, p.126)

Essa realidade da presença de professores temporários e/ou substitutos nas instituições de educação profissional integrada pública, é apontada inclusive no Documento Base da Educação Profissional Integrada (BRASIL/MEC, 2007) como uma grande dificuldade para a implementação de uma política pública voltada para a educação profissional, como podemos observar na citação abaixo:

crescimento horizontal, que se daria ao longo da carreira, com aumentos anuais nos salários. (Dados retirados da tabela fornecida pelo Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará – APEOC). Disponível em: http://www.apec.org.br/extra/2014/Tabelas_de_Vencimentos_MAG_2014.pdf

¹²⁸ O valor do salário de um professor temporário das EEEPs equivale a R\$ 2.320.

¹²⁹ O salário de um professor da área técnica pode variar de R\$ 250, 00 (Técnico de nível médio trabalhando por 4h semanais) até R\$ 4.697 (Doutor com 44h semanais. Reconhecemos entretanto, que a grande maioria é graduado com salário relativo de R\$ 4.127,2.

¹³⁰ Em entrevista realizada com o Coordenador Escolar/Estágio da Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz em Cascavel-CE, o número de professores efetivos e temporários que compuseram o quadro das EEEPs no ano de 2014 era respectivamente 996 e 1571 professores.

A primeira fragilidade, portanto, diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do ensino médio integrado, cujos cursos terão duração, em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re)constituir esses quadros efetivos, uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente (BRASIL/MEC, 2007, p.32-33).

O documento tanto versa sobre a necessidade de concurso público para a efetivação dos professores como mecanismo que possibilita um trabalho contínuo no interior das instituições; como também sobre a importância de uma política de formação continuada, tendo em vista que os professores, mesmos os licenciados, não foram preparados para atuarem em educação profissional.

Enfim, no Ceará tal realidade não foi alcançada, ousamos afirmar que a precarização do trabalho docente passou por um novo patamar de intensificação, tendo em vista o grande número de contratos por tempo determinando de uma parcela dos professores das disciplinas da base comum e de todos os professores técnicos¹³¹. Além disso, não existe uma política de formação continuada para os professores atuarem nessas instituições, o que condiz com os trabalhos de Damasceno, Nascimento e Moura (2015). Assim, mesmo nos colocando contrários à filosofia dessas escolas, afirmamos, em alto, claro e bom tom, da importância de uma formação continuada aos professores que compõe essa rede. Dessa forma, o quadro docente das EEEPs ingressa na rede profissional sem compreender ao certo a filosofia dessas escolas, acaba capturando a ideia ao longo do trabalho diário na instituição, se forjando, portanto, ao modelo empresarial adotado e não tendo a perspectiva de outras formações voltadas a emancipação do ser humano.

5.2 Desvendando a filosofia das EEEPs: uma análise crítica do modelo de gestão tecnologia empresarial socioeducacional (TESE)

Depois de termos discutido as transformações ocorridas no sistema capitalista que repercutiram nas novas necessidades pedagógicas, entendemos que possuímos as melhores condições de analisar a filosofia de formação humana integral proposta e implementada no interior das Escolas Estaduais de Educação Profissional. Desse modo, procuraremos apresentar de forma geral os pressupostos que a originaram, para nos determos, posteriormente, ao Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE/TEO).

¹³¹ O contrato dos técnicos é realizado pelo CENTEC, ou seja, não possuem nem vínculo com SEDUC.

A TESE é um braço da Tecnologia Empresaria Odebrecht (TEO)¹³² inserida no seio da educação e carregada por uma filosofia própria de compreensão da realidade. Foi difundida por Norberto Odebrecht no interior de sua empresa como por meio de diversas obras. Hoje é também concretizada fora da empresa, no interior de muitos espaços educativos, inclusive nas próprias EEEPs. Dessa forma, a fim de melhor compreendermos as bases de sustentação dessa filosofia, optamos pelo caminho de “desvendarmos” seus pressupostos.

A fundação Odebrecht foi criada em 1944 por Norberto Odebrecht, denominada Construtora Norberto Odebrecht Ltda (CNO), entretanto, historicamente é considerada “a continuação de Emílio Odebrecht que iniciou suas primeiras construções em concreto na cidade de Recife durante a terceira década do século XX”¹³³ (DANTAS, 2007, p. 76).

Desde sua origem, a empresa carregava uma preocupação de externalizar aos seus empregados seus valores, práticas e procedimentos utilizados. A primeira evidência desse hábito se reflete na existência do livro “Capa Preta”¹³⁴:

A ideia foi que, com esse conhecimento, os empregados experientes pudessem desenvolver as pessoas mais novas, sem experiência. O treinamento dessas pessoas era complementado com o aprendizado em serviço, ao observar, por exemplo, o pedreiro e sendo estimulado a aprender. Dessa forma, era considerado melhor desenvolver um novo funcionário que trazer um profissional já experiente do mercado. (DANTAS, 2007, p.77)

Outras evidências são apresentadas em forma de diversos livros escritos por Norberto Odebrecht, da Revista Odebrecht Informa, do Boletim Técnico e principalmente da relação entre o líder e liderado, dada por meio da educação pelo trabalho, permitindo um intercâmbio entre membros experientes e não experientes.

A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), portanto, surgiu há muito tempo¹³⁵ na empresa, entretanto, não era tratada com esse respectivo nome, foi se desenvolvendo ao

¹³² Não poderíamos deixar de comentar o grande escândalo de repercussão nacional e internacional do envolvimento dessa empreiteira com o escândalo da Lava Jato. Em março de 2016, o empreiteiro Marcelo Odebrecht foi condenado a 19 anos e 4 meses de prisão por corrupção, lavagem de dinheiro e associação criminosa.

¹³³ A família Odebrecht é originária da Europa, chegou ao Brasil na década de 1850, sendo o primeiro membro Emil Odebrecht, cidadão Pomerânio (região situada ao norte da Polônia e da Alemanha) que chegou a Blumenau em 1856, de família luterana, tradicionalmente constituída de engenheiros, participou de grandes projetos da construção civil no Brasil e na Europa. Em 1917, em virtude do surto das edificações na região Nordeste, Emílio Odebrecht (neto de Emil) foi enviado para Recife, para executar a obra da ponte Maurício de Nassau, ao longo dos anos na cidade, Emílio criou a empresa Isaac Godim & Odebrecht e posteriormente a Emílio Odebrecht & Cia. Apenas em 1925 Emílio mudou-se para Salvador com a esposa e os filhos Norberto, Gerda e Erika. A Emília Odebrecht & Cia por razões jurídicas de endividamento (indícios de corrupção) foi finalizada em 1944, quando Norberto criou sua própria empresa (DANTAS, 2007).

¹³⁴ Livro utilizado como referencial para os métodos de construção da empresa, para compreensão dos procedimentos utilizados para a compra, recrutamento de pessoal e práticas de conduta.

¹³⁵ Não existe uma data específica que demarque a constituição dessa filosofia, na realidade ela estava presente nas próprias relações entre seus membros desde o início da constituição da empresa.

longo dos anos para chegar até a marca¹³⁶ que conhecemos hoje. Para Odebrecht (1974) foi esse verdadeiro espírito da empresa, guiado pela TEO, que até aquele momento levava ao seu crescimento, dessa forma, apresentamos na citação abaixo, alguns fundamentos e valores presentes nessa filosofia

Voltada para a satisfação dos Clientes e a simultânea realização das pessoas, a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) provê os fundamentos **éticos, morais e conceituais** para a atuação dos integrantes da organização Odebrecht. [...] Centrada na Educação e no Trabalho, a TEO é uma filosofia de vida dividida em Princípios, Conceitos e Critérios concebidos por Norberto Odebrecht. Ela valoriza a disposição para **servir**, a **capacidade e o desejo de evoluir** e a **vontade de superar resultados**. Prevê, ainda, um processo de delegação planejada, baseada na confiança e parceria entre Líderes e Liderados. A TEO assegura a unidade de pensamento e ação das pessoas nos diferentes negócios, países e contextos culturais em que atuam. Assim, é preciso atender às necessidades dos Clientes, agregar valor ao patrimônio dos Acionistas, reinvestir os resultados alcançados e crescer em frentes distintas (ODEBRECHT, 2014, s.p.) (**grifos nossos**)

Compreendemos que a TEO é uma filosofia de vida baseada em valores empresariais, um guia de ação que deve ser aplicado de forma produtiva a fim de gerar bens e serviços que possam ser comprado por clientes satisfeitos e, dessa forma, a empresa tenha condições de crescer. Sua construção foi apoiada na ideia de homens civilizados e dispostos a unirem forças para a produção de riquezas morais e materiais a empresa, ou seja, visa a construção de um novo ser humano “cujo valor maior deveria ser o de servir, em vez de ‘ser servido’ (Odebrecht, 2004, p. 3) que busque sempre evoluir para superar resultados. Para nós, isso demonstra apenas que almejam um espírito de subserviência e “evolução” do trabalhador voltado as necessidades do capital em um cenário mundial reconfigurado¹³⁷, em outras palavras, buscam uma força de trabalho dócil, que aceite ser explorado sem questionar e que lute a todo custo pelo crescimento da empresa, pela satisfação dos seus clientes.

Para tanto, é importante que todos os funcionários dominem essa filosofia empresarial e este mecanismo ocorre por meio de materiais divulgados pela empresa e principalmente por meio do treinamento em serviço.

Segundo o empresário Odebrecht (2004) as origens dessa filosofia são remotas, portanto, para facilitar nossa compreensão escolhemos organizar os principais referenciais teóricos utilizados para a sua criação.

¹³⁶ Representa os valores da Odebrecht, surgiu na década de 1980 sistematizada na obra “Sobreviver, Crescer e Perpetuar”.

¹³⁷ Ver capítulo 2.

Quadro 1 – Referencial teórico para a construção da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)

Período	Autores	Principais ideias
Antiguidade	Protágoras (sec. IV a. C.)	“o Ser Humano é a medida de todas as coisas” (p. 4)
	Sócrates (470-399 a. C.)	Método o ensino da autoaprendizagem: “mais vale perguntar do que responder, pois a pergunta certa conduz à resposta certa” (p. 4)
	Platão (428 – 398 a. C.)	“o essencial é invisível aos olhos do observador menos preparado para identificar o que é o certo” (p. 4) “o Estado poderia ser comparado a um corpo humano.” (p. 4)
	Sênica (54 a. C. – 39 d. C.)	“não existem ventos favoráveis, para quem não sabe para onde vai” (p. 5)
Renascimento	Galileu Galilei (1564 – 1642)	“a pedra atrai a Terra, assim como a Terra atrai a pedra” (p. 6) Tal citação representa para Odebrecht (2004) a idéia de que os seres humanos se relacionam por interdependência e não por subordinação ou autoridade. Assim, chega-se a conclusão de que não há lugar para “chefes”, mas para líderes, livremente aceito, e seu liderado.
	Giordano Bruno (1548 – 1600)	Duas contribuições foram extraídas: 1. Num espaço esférico, regido pela lei da gravidade, não tem sentido falar em embaixo ou em cima; 2. A hierarquia é um gentil sonho. Assim, Odebrecht compreende que “[...] só há lugar para o fluir e o refluir de vontades e decisões , numa estrutura que – em vez de ‘vertical’ – tem de ser horizontal (p. 7).
	Johannes Kepler (1571 – 1630)	Duas contribuições foram extraídas: 1. Não cabia ao Sol ocupar a posição de “centro do universo” simplesmente substituindo o papel antes atribuído a Terra; 2. Os planetas descrevem elipses ao redor do Sol- possuindo focos. Assim, o autor afirma que “[...] ao invés de gravitar em torno do ‘dono’ da Empresa , esta deve fazê-lo em torno dos focos representados pelo Cliente e pelo Acionista ” (p. 7).

	Martinho Lutero (1483 – 1546)	“[...] repúdio ao ‘ autoritarismo ’ e a ‘ direitos ’ que antecedam a deveres , pois é servindo, antes, que se é servido, depois [...]; [...] riqueza moral tem de anteceder e servir de base à construção da riqueza material [...]; [...] para comunicar-se , o Ser Humano necessita de uma linguagem única [...]; [...] o Ser Humano necessita de regras, critérios ou conceitos práticos que orientem seu cotidiano. ” (p. 7)
	João Calvino (1509 – 1564)	Repúdio à ostentação e ao desperdício
	Comenius (1592 – 1670)	“deriva a certeza de que é possível ensinar qualquer coisa a quem quer que seja , desde que Educador e Educando gozem de saúde mental e desde que, ambos, possuam motivação . (p. 7 – grifos nossos).
Moderno e contemporâneo	Jean- Jacques Rousseau (1712 – 1778)	Livre negociação expressa no Contrato Social O processo educacional exposto na obra Emílio ou Da Educação.
	Charles Darwin (1809 – 1882)	Competição apresentada na idéia de seleção natural.
	Lord Kelvin (1824 – 1907)	A idéia de medir e expressar em números o conhecimento aprendido. Odebrecht assim interpreta: “Se você não puder fazer, construir, medir, expressar em números, faturar e cobrar, você não pode dizer que ‘conhece’. Você não é um profissional e não se realizará econômica e emocionalmente, também.” (p. 8)
	Peter Drucker (1909 – 2005)	Resgata sua concepção acerca do Trabalho

Fonte: Norberto Odebrecht (2004).

Após a leitura do quadro acima, destacamos as seguintes ideias centrais presentes na filosofia da empresa Odebrecht: a) a ideia de subserviência do trabalhador; b) objetividade ou racionalização, guiado por metas; c) a ideia de líder e não de chefe; d) preocupação com os clientes, e; e) os trabalhadores devem ser guiados por uma visão integradora. Ressaltamos que a empresa possui um modelo de educação que encontra no trabalho (alienado) e na subserviência do trabalhador a sua base de sustentação.

Não podemos negar que sua filosofia está bem atrelada a chamada pedagogia empresarial, que segundo Holtz (2006) é o modelo de educação que mais se aproxima da perfeição para uma formação do tipo integral, pois tem como base o desbloqueio das características inatas do ser humano, mas que ainda não foram desenvolvidas, como a produtividade e valores morais relacionados a produção.

Diante disso, não podemos negar a forte ligação que a filosofia presente na TEO tem com o trabalho, entretanto, a forma como esta categoria é vista se distancia completamente da concepção ontológica de atividade que constrói o ser social, na realidade se aproxima da visão unilateral e alienada de trabalho como produção de mercadoria, presente na pedagogia empresarial.

Diante dessa breve explanação, compreendemos a TEO como uma filosofia empresarial utilizada nas relações da empresa Odebrecht com o objetivo de crescimento dos negócios. Foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) como a forma encontrada para adentrar ao ambiente escolar. Apresentada inicialmente a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco “como alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco” (TESE, 2008, p. 5). Posteriormente, foi apresentada a Secretaria de Educação do Estado do Ceará e inserida como o modelo de gestão a ser utilizado nas Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Quando a SEDUC tomou conhecimento da TESE, esta já havia sido implementada como o modelo de gestão do Ginásio Pernambucano e de outras escolas nesse estado, portanto, não teve nenhuma articulação com a empresa Odebrecht¹³⁸, apenas com o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, criado exatamente com o objetivo de conveniar com o setor público e transferir as tecnologias empresariais Odebrecht.

A TESE corresponde uma nova proposta de escola para a juventude brasileira a partir de uma visão empresarial. É um documento de propriedade do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) e apresentada pelo consultor Jairo Machado, tem 59 páginas que relatam como deve ocorrer a estruturação das escolas de ensino médio em tempo integral a partir da experiência do Ginásio de Pernambuco. Foi dividida em três módulos, como podemos observar:

- **Módulo 1** – Princípios e Conceitos Aplicados à Escola Pública de Ensino Médio
- **Módulo 2** – Macroplanejamento
- **Módulo 3** – Operacionalização

Logo no primeiro parágrafo da introdução, o documento, sem delongas, já deixa claro a sua compreensão do dever escolar:

¹³⁸ Algumas conversas e articulações ocorreram com grandes empresários defensores dessa filosofia, um dos nomes seria Marcos Magalhães.

A missão primordial de uma escola é ensinar, ou seja, produzir e transmitir conhecimento ao estudante de modo a prepará-lo para a vida nos contextos produtivo e pessoal. Na dimensão produtiva, essa formação deverá levá-lo a ser um jovem autônomo e competente, e na dimensão pessoal, um jovem solidário (TESE/TEO, 2008, p. 3).

Compreende a escola como espaço de desenvolvimento do “cidadão de bem” e do possuidor de determinadas competências, compreendemos, portanto, como um espaço de a formação do trabalhador dócil, ou seja, do indivíduo que ao mesmo tempo que carrega consigo as competências para atuar em determinada área, deve também possuir uma consciência humanística, no sentido de ajudar ao próximo. Não temos como negar que essa ideia vai na perspectiva de Delors (1998, p.15) quando propagandeia ao mesmo tempo o *aprender a conhecer* e *aprender a aprender*, também coloca como de fundamental importância, a necessidade de humanização das pessoas inseridas nesse sistema destrutivo, ou seja, o *aprender a conviver*.

Dessa forma, o documento que rege as EEEPs coloca em ação a ideia de uma nova proposta educacional, como exigia Delors (1998, p.11).

Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...

A TESE vai seguindo as diretrizes apresentadas acima, propondo, então, uma nova atualização do conceito de educação ao longo de toda a vida “de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une”, assim cabe a escola ensinar a “viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal”.

Na primeira página do módulo 1, a TESE reforça sua relação, que já havíamos percebido, com o Documento escrito por Jacques Delors - Educação: um tesouro a descobrir, mostrando que sua filosofia se assenta nos quatro pilares da educação, como podemos ver no extrato retirado:

aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão;
aprender a fazer – poder agir sobre o meio envolvente;
aprender a viver juntos (conviver) – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e
aprender a ser – realizar-se como pessoa em sua plenitude. (TESE/TEO, 2008, p. 7)

Nesse documento, a escola é compreendida como uma empresa, na qual deve ter como **principal negócio**: a educação de qualidade, que gere resultados tanto para a

comunidade como para os investidores sociais (iniciativa privada), portanto, o objetivo central é agregar valor às fontes de vida (cliente/comunidade e investidor), que são riquezas morais e materiais, garantindo a satisfação de todos. Segundo Santos, Farias e Freitas (2013, p.271) “este tipo de parceria público privada é encarada com bons olhos pela comissão do relatório de Delors, haja vista a defesa dos setores empresariais para mercadorizar o ensino”.

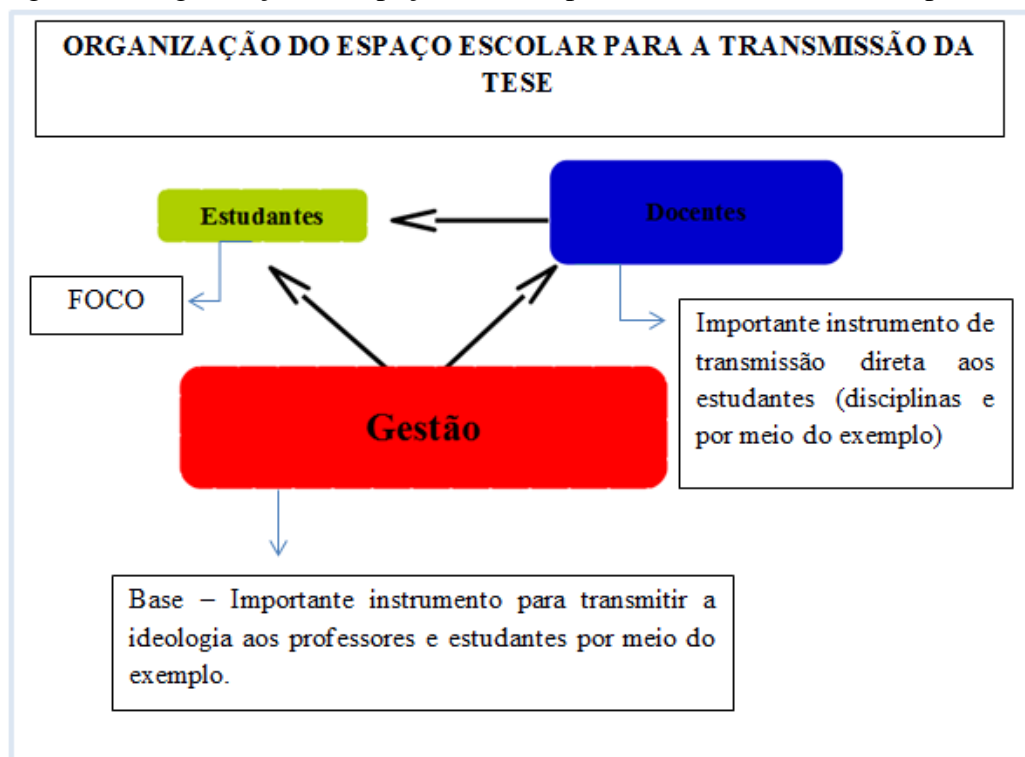
Segundo a TESE/TEO (2008, p.3), nessa concepção de escola-empresa, é extremamente importante o papel da gestão escolar, que na sua compreensão “pouco difere da gestão de uma empresa”. Portanto, os caminhos traçados pelo processo educativo devem ser tratados de forma bastante prática, por meio de metas, relatórios objetivos de avaliação para que posteriormente sejam realizados os ajustes necessários. A presença do líder (o gestor) que tem o controle sobre todo o processo, dos parceiros internos (professores, que devem vestir a camisa da escola/empresa), da comunidade (estudantes, são os clientes), do investidor social (poder público e iniciativa privada, que aplicam capital) e dos parceiros externos (comunidade, pais etc.) são fundamentais para alcançarem as metas estabelecidas. Para bem esclarecer o ciclo da escola-empresa, destacamos o trecho abaixo:

Pode-se afirmar que o Ciclo Virtuoso do Centro de Ensino em Tempo Integral é formado pelo eixo: comunidade – gestor – investidor social. Sua dinâmica segue os seguintes passos:

- Inicia-se a partir da comunidade (cliente)
- Líder e liderados, cofiando mutuamente, estabelecem parceria – parceiros internos.
- Líder (gestor) motiva o investidor social.
- Investidor aplica seu capital.
- Líder e liderados transformam o investimento em serviço de qualidade.
- Os resultados apresentados pela equipe deixam a comunidade satisfeita, que retribui com a parceria e a confiança – parceiros externos.
- O investidor, satisfeito com os resultados apresentados, reinveste. (TESE/TEO, 2008, p. 9).

Em outras palavras, a escola-empresa é criada, tendo o líder (gestor) como o principal organizador do processo, quem tem tudo nas mãos e apenas delega funções aos demais. Ou seja, a escola se tornou um espaço completamente antidemocrático, que desconsiderou toda a construção teórica do processo educativo, se reestruturando apenas por meio de uma vertente empresarial sem um viés científico. Um claro retrocesso ao campo educacional! Vejamos como se estrutura essa relação:

Figura 1 – Organização do espaço escolar a partir da visão da escola-empresa



Fonte: elaborada pela autora.

Observamos que o papel do gestor é fundamental na organização da escola-empresa, pois ele será o personagem essencial na transmissão da filosofia presente na TESE, educando tanto os professores que educarão os estudantes. O próprio gestor também, de forma indireta acaba educando o estudante por meio do exemplo e da presença diária na escola.

Além do apresentado, a TESE estabelece que a comunicação entre os membros deve ser um fator essencial para não pôr em risco a sinergia da equipe e a filosofia ser transmitida de forma “natural”. Dessa forma, o gestor deve ter a comunicação como foco. A **pedagogia da presença** foi a forma encontrada para demonstrar o compromisso, a dedicação, o exemplo, a experiência profissional dos gestores para com os professores e educando. Almeja, portanto, uma mudança de postura a ser estabelecida nas escolas, objetivando bons resultados. Segundo Dantas (2007) esse mecanismo é algo bastante utilizado nas empresas Odebrecht, sendo denominado por ele como “culto ao mito”, onde os personagens importantes que fizeram e fazem parte da história da empresa são cultuados como figuras a serem seguidas pelos demais. Esse instrumento, além de servir como mecanismo de integração, auxilia na difusão da TEO.¹³⁹

¹³⁹ Segundo Dantas (2007) vários mitos foram cultuados pela empresa, a figura do mestre-de-obra tendo como principal representatividade o mestre Bonifácio, onde sua vida na empresa foi sempre noticiada nos meios de comunicação da empresa. Outra figura foi de Emílio Odebrecht, pai de Norberto, que foi construída em torno

Dentro dessa linha de pensamento, apresentamos três conceitos fundamentais apresentados pela TESE que são empregados no interior da escola e se espelham, é claro, na abordagem da TEO.

- a) **Descentralização** - tanto as decisões como as suas respectivas consequências, estão sob responsabilidade de diversas pessoas, ou seja, mais perto de quem executa. Assentada sobre a disciplina (envolvimento de todos na consecução dos objetivos comuns), respeito (tanto do líder como liderado, para criar um clima que favoreça a eclosão de novas ideias) e confiança (envolve a probidade moral, laços afetivos, alinhamento conceitual e competência profissional). Por isso a importância da difusão da TEO por meio da pedagogia da presença, para que mesmo as tarefas sendo delegadas de forma descentralizada, a filosofia empresarial estaria presente em todos esses espaços.
- b) **Delegação Planejada** - é a delegação de poderes e responsabilidades, para tal feito o líder deve conhecer e confiar no outro. Ela é gradualmente exercitada por tarefas simples que contribuem para a formação da pessoa “por meio da Educação pelo Trabalho, o liderado vai sendo preparado e assumindo missões pontuais, até se tornar apto a assumir tarefas mais complexas.”(TESE, 2008, p.11)
- c) **Ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act)** - um método de gestão que visa controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis, que significa (Planejar/executar/Verificar/Agir). Segundo Sabino (2015, p.89) o gestor monitora todo o processo com base nesse ciclo. “Assim, cada agente da escola é responsável em fazer seu plano de ação específico, que contemple esse conceito de gestão, fazendo com que cada um, com sua meta individualizada, contribua no processo educativo”.
- d) **Níveis de Resultados** - Segundo a TESE (2008) são fases que a instituição passa até atingir o nível de sustentabilidade, que é o objetivo final, onde as ideias da TEO já extrapolaram o ambiente escolar e se difundiram no seio daquela comunidade como em outras, contribuindo para o desenvolvimento econômico local.
- e) **Responsabilidade social** - Amparados por esses conceitos iniciais da TESE, todo o funcionamento da escola – empresa é regido por um macroplanejamento

(apresentado no módulo 2) que decide inicialmente a finalidade e as diretrizes da instituição, servindo, portanto, como bússola para nortear a ação dos gestores, professores e estudantes. A própria TESE explica de forma bastante didática como deve ser construído esse Plano de Ação¹⁴⁰, assim como estão presentes e bem explicados (para não restar dúvidas!) as cinco premissas que devem estar presentes nesses documentos:

Protagonismo juvenil – o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida.

Formação Continuada – educador em processo de aperfeiçoamento e comprometido com seu autodesenvolvimento.

Atitude empresarial – Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho.

Corresponsabilidade – Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Replicabilidade – Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual (TESE/TEO, 2008, p. 21).

A ideia do protagonismo juvenil vem sendo muito difundida nos últimos anos, segundo Costa e Vieira (2006, p.21) que são dois autores que corroboram com a perspectiva da Odebrecht, esse conceito está voltado com a preparação para a cidadania, mas que não se deve aprisioná-lo nesse campo, sua “prática tem-se revelado extremamente frutífera como estratégia propiciadora do desenvolvimento pessoal dos adolescentes, assim como do desenvolvimento de qualidades que capacitam para ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho.” Sendo capaz de contribuir com o desenvolvimento do senso de identidade e de habilidades de gestão, coordenação e trabalho em equipe do jovem, o que pode permitir a solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social. Portanto, “é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem da sua realidade” (p. 23) reconhecendo que a sua participação pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política que estão inseridos. Assim, “concorre também para a formação integral do adolescente” (p. 248).

Esses mesmos autores afirmam que a escola atual, não percebe a importância de estimular o protagonismo juvenil como forma de desenvolver determinadas características nos jovens, fato que permitiriam a mudança de comportamento para uma participação mais democrática e tomada de decisão.

Como proposta de modelo de protagonismo juvenil apresentado por Costa e Vieira (2006, p.165), que foi aderido pela TESE, citamos:

¹⁴⁰

Ver módulo II – Macroplanejamento na TESE.

[...] pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não imposição a priori aos jovens de um ideário em função do qual devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar, para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas principalmente em suas experiências concretas (práticas e vivências).

Assim, o papel do professor seria estimular cada vez mais o protagonismo juvenil, buscando inserir determinadas competências nos estudantes a fim de que estes adquiram uma maior autonomia e proatividade frente as diversas situações que poderão enfrentar ao longo de sua vida. Dessa forma, a vertente protagonista proposta não visa se limitar ao espaço do cotidiano escolar, mas construir também uma filosofia de vida. Diante do exposto e considerando os capítulos anteriores, compreendemos que a escolha dessa vertente como premissa a ser seguida no interior do espaço educativo, busca, na realidade, adequar o estudante para o novo perfil de trabalhador exigido pelo sistema capitalista em deterioração.

Retirando um trecho do documento de Delors (1998, p. 99) percebemos como a ideia de protagonismo juvenil também está presente nas novas diretrizes educacionais estabelecidas pelos organismos multilaterais

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno.

A escola deve estimular o protagonismo juvenil por meio de projetos coletivos, como veremos adiante, como forma também de inserir na consciência estudantil a necessidade de tomar a responsabilidade para si, ou seja, encontrar soluções para os problemas, ser criativo. Segundo Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p.3) o protagonismo apresentado por esses autores é encarado como um mecanismo para “ [...] dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens” diante das exigências dessa nova sociedade moderna, marcada pelo desemprego, ... Dessa forma, a compreensão de protagonismo está completamente atrelada a ideia de resiliência, ou seja, a capacidade das pessoas resistirem a adversidade imposta valendo-se da experiência vivida para sobrepor-se às condições adversas.

Essa forma de encarar e promover a participação de jovens e adolescentes abre, potencialmente, perspectivas para ações solidárias e meritórias diante das necessidades imediatas da população e dos próprios jovens. Entretanto, carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, “os aspectos negativos do pós industrialismo”, designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 417 – 418).

Dessa forma, busca uma formação a partir de novos valores visando a adaptação e não o questionamento dessa nova ordem social. Visam por meio dessa nova formação cidadã a superação individual dessa nova segmentação social, ou seja, a sociedade do ponto de vista econômico, político e social, não precisa ser transformada, ela precisa apenas ser humanizada por meio de novos valores. A superação da pobreza, do desemprego é atribuída ao indivíduo que deve buscar novas competências ativas para sair desse status social.

Diante do exposto por esses autores, buscaremos apresentar como o protagonismo juvenil é canalizado para vertente empresarial. Em relação a atitude empresarial, a TESE considera que todos os membros da instituição devem incorporar essa premissa na sua vivência, pois a escola é uma empresa e para sobreviver dentro dessa lógica, deve beber da fonte empresarial.

A escola deve funcionar como empresa:

- Produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais.
- Formadora de cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades.
- Eficiente nos processos, métodos, técnicas;
- Eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade e do investidor social, tendo o estudante como parceiro na construção de seu projeto de vida e os pais como educadores familiares e, também, parceiros deste empreendimento.
- efetiva na qualidade de ensino, consciente de sua autoridade moral como escola de referência do Ensino Médio público no Estado e no país (TESE/TEO, 2008, p.22).

Por fim, apresentamos o módulo III – a operacionalização, que se baseia no Plano de Ação (PA), documento que dará as diretrizes e base para a construção dos programas de ação individual “trata da operacionalidade, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas. É um veículo para o exercício da delegação, gradual e planejada. Gestor e demais educadores elaboram seus Programas de Ação detalhando as ações a serem desenvolvidas pelos docentes e não docentes” (TESE/TEO, 2008, p. 40). A elaboração do PA tem como cinco premissas: a atitude empresarial de educadores e educandos; protagonismo juvenil; a formação continuada dos professores; a corresponsabilidade; e a replicabilidade. Dessa forma, cada agente da escola é responsável por fazer seu PA específico, que contemple

essas premissas e o conceito de gestão, fazendo com que cada indivíduo contribua com o todo no interior da instituição.

Muito afinado com o relatório de Delors, o documento TESE além de apresentar esses quatro pilares, destaca de forma implícita outro - o aprender a empreender:

[...] o que o documento não revela é sua íntima ligação com o quinto pilar instituído pelos sábios Ministros de educação da América latina: aprender a empreender, este sim, apesar de não referenciado diretamente, é percebido sem maiores esforços, já que o empreendedorismo é uma grande expertise para seus defensores e por isso, não precisa ser escondido, ao contrário, fazem questão de mostrá-la como uma espécie de Knowhow pessoal. Portanto, a ligação do projeto de integração escolar do Ceará ao espírito empreendedor do estudante das escolas profissionais, é flagrante (SANTOS; FARIAS; FREITAS, 2013, p.271)

Compreendemos que a TESE/TEO, ao buscar orientar as práticas pedagógicas inseridas no interior da escola, visa uma mudança de postura do estudante e dos demais envolvidos. Tendo como objetivo central a obtenção de resultados. Onde o foco de tudo é o estudante, mas o gestor cumpre um papel essencial dentro desse processo, tendo em vista que ele é o maior representante dessa filosofia, sendo o exemplo a ser seguido pelos demais. Para Lima (2014) guiado pela necessidade de bons resultados, esse modelo busca redirecionar as práticas naturalizadas historicamente nas escolas públicas, tais como a faltas, atrasos etc.

5.2.1 A TESE no chão da escola

Após essa breve apresentação da TESE, para uma compreensão de como ela se articula no chão da escola, recorreremos aos informativos do Portal da Educação Profissional, divulgado pela SEDUC, bem como de dissertações e teses que trabalham com o tema.

A organização curricular das ETEPs, como já apresentado anteriormente, propõe a articulação entre as disciplinas do ensino médio e dos cursos profissionalizantes. O que ocorre algumas vezes, é uma oferta maior da carga horária de determinadas disciplinas da formação geral que, por apresentarem uma maior afinidade com as disciplinas da área profissionalizante, acabam sendo disponibilizadas com essa maior carga horária.

Ressaltamos que no ano de 2012 iniciou-se uma ampla revisão curricular dos cursos profissionalizantes com o objetivo de adequar o seu conteúdo de acordo com o perfil profissional desejado, como também decorreu da necessidade de integrar mais o currículo ao contexto sócio-cultural e econômico do Ceará, dessa forma a Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP) produziu guias pedagógicos para cada curso (SEDUC, 2015d).

Assim, o currículo está estruturado da seguinte forma: formação **geral**, compreende as treze disciplinas da base nacional comuns ao ensino médio - Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Artes, Inglês, Espanhol e Educação Física. Independente da escolha do estudante, todos têm acesso aos conteúdos de formação geral, que totalizam 2.620 horas; **formação profissional**, composta por conteúdos curriculares específicos de acordo com cada curso desenvolvido pelo estudante e se divide em treze eixos tecnológicos, conforme estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) do MEC. A carga horária mínima varia entre 800 e 1.200 horas, dependendo do curso. O estudante também deve cumprir a carga horária mínima de estágio supervisionado¹⁴¹; **atividades complementares**, a SEDUC destaca quatro atividades complementares: Projeto de Vida, Formação para a Cidadania, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo; afirma que são unidades que procuram favorecer a comunicação entre as disciplinas de formação geral e de formação profissional, visto que tratam de temas transversais ao currículo, como contribui para o desenvolvimento do protagonismo juvenil cooperativo e solidário.

Em relação às disciplinas que compõe as atividades complementares, observamos que estas estão em consonância com o Art. 26 da LDB de 1996, que sofreu alteração pela Lei 12.796 de 2013 estabelecendo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Essas disciplinas são escolhidas pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos escolares, de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas. Destacamos que a carga horária varia de acordo com o modelo adotado nas escolas e as especificidades de cada curso. Sabino (2015, p. 90) analisando de forma mais profunda o papel que estas disciplinas objetivam cumprir afirma o seguinte:

Estas [quem] ganham destaque devido a seu aspecto de intentar despertar o interesse pelo ramo e pelas práticas empresariais. Os tópicos abordados na atividade de empreendedorismo clarificam essa filosofia: crescendo e empreendendo; iniciando um Pequeno Grande Negócio; e Como Elaborar Plano de Negócios. Deixamos um seguinte questionamento: basta ser um bom “empreendedor” para fazer um negócio prosperar em tempos de retração econômica e desaceleração do comércio?

¹⁴¹ Segundo a Resolução nº413/2006 do Conselho de Educação do Ceará a carga horária mínima que o estudante deve cumprir relativa ao estágio supervisionado é de 50% para os cursos de saúde e 25% para os demais cursos.

As atividades complementares servem como base para impregnar no interior da consciência estudantil a filosofia empresarial apresentada pela TESE/TEO, formando uma mentalidade juvenil empresarial, que visa o empreendedorismo como a melhor forma de ter um futuro promissor. Essa sede de estimular o protagonismo juvenil, promovendo uma juventude proativa, criativa e participativa foi um dos mecanismos encontrados pelo capital para maquiar a principal raiz do problema social do desemprego, culpabilizando o indivíduo como o principal responsável por seu futuro. Sem contar que todas essas características exigidas aos jovens, são exclusivamente para atender as demandas do capital. Diante do apontado, consideramos bem conveniente, retomarmos o questionamento de Sabino (2015): será que basta o estudante ter uma educação de viés empresarial visando o empreendedorismo para prosperar no atual momento de retração econômica?

O interessante é que a própria SEDUC ao apresentar os indicadores da educação profissional, responde com outras “palavras”¹⁴² ao questionamento levantado anteriormente. No intento de fortalecermos nosso debate, resolvemos analisar os dados apresentados pelos diversos gráficos disponibilizados no site do portal da educação profissional do Ceará e chegamos aos seguintes quadros (VER ANEXOS)¹⁴³:

Tabela 3 – Número de egressos das EEEPs inseridos no Mercado de Trabalho e trabalhando na sua área de formação, nos os anos de 2011 a 2014, no Ceará

Nº/Ano	2011	2012	2013	2014
Egressos formados	6.098	6.055	9.178	11.664
Egressos inseridos no MT*	916	1.729	1.550	1.891
Egressos inseridos no MT e trabalhando na área de formação	Não informado	Não informado	1.038	1.343

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará; Coordenadoria de Educação Profissional (2015).

*MT: Mercado de Trabalho

¹⁴² Para alcançarmos os resultados necessitamos fazer uma relação entre os gráficos apresentados, pois a SEDUC, obviamente, não apresentou da forma que divulgamos na dissertação.

¹⁴³ No anexo consta os gráficos disponibilizados pela SEDUC que foram analisados para a construção da tabela como também os cálculos realizados para alcançarmos os resultados expostos.

Tabela 4 – Percentual de egressos das EEEPs inseridos no Mercado de Trabalho e trabalhando na sua área de formação, nos os anos de 2011 a 2014, no Ceará

Nº/ Ano	2011	2012	2013	2014
Egressos formados*	54, 06%	34,91%	38,64%	38,93%
Egressos inseridos no MT**	15,02%	28,55%	16,88%	16,21%
Egressos já inseridos no MT e trabalhando na área de formação***	Não informado	Não informado	67%	71%
Egressos trabalhando na área de formação****	Não informado	Não informado	11,31%	11,51%

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará; Coordenadoria de Educação Profissional (2015).

*Os percentuais foram calculados levando em consideração o número de matrículas iniciais.

** Os percentuais foram calculados levando em consideração o número de egressos.

*** Os percentuais foram calculados levando em consideração o número de egressos inseridos no mercado de trabalho.

**** Os percentuais foram calculados levando em consideração o número de egressos.

*****MT: Mercado de Trabalho

Antes de iniciarmos uma reflexão a partir dos quadros, gostaríamos de relatar que encontramos outro impasse em relação aos dados fornecidos pela SEDUC. No quadro 7, no ponto referente ao número de “egressos inseridos no MT” a secretaria divulga um gráfico contendo determinados valores (VER ANEXO 3). Entretanto, quando relacionamos os diversos gráficos divulgados, observamos que as informações cedidas não foram as mesmas obtidas a partir dos nossos cálculos (VER ANEXO 2). Diante dessa situação, optamos em priorizar os resultados encontrados por meio dos nossos cálculos.

A partir dessa observação inicial, iniciamos nossa análise detectando que no ano de 2013, temos um total de 9.178 egressos das EEEPs no Ceará, desse valor total, apenas 1.550 (16,88%) dos jovens ingressaram no mercado de trabalho, sendo que apenas 1038 (11,31%) trabalham na área de sua formação. No ano de 2014, dos 11.664 egressos, apenas 1.891 (16,21%) estão trabalhando e desse valor, 1.343 (11,51%) trabalham na área de formação. Portanto, temos um grande percentual de jovens egressos das EEEPs que não estão inseridos no mercado de trabalho¹⁴⁴.

Segundo o Portal da Educação Profissional no que se refere ao ingresso no ensino superior, destacamos que no ano de 2013, do total de egressos apenas 3.267 (35,6%) ingressaram no ensino superior, sendo 1.039 (31,8%) em universidades públicas e 2.228(68,2%) em universidades privadas. No ano de 2014, do total de egressos, 4.362 (37,4%) dos estudantes ingressaram no ensino superior, desse total, 1.788 (41%) em

¹⁴⁴

Apesar de estarem sem emprego, destacamos que um percentual pode está cursando o ensino superior em particulares ou publicas.

universidades públicas e 2.574 (59%) em universidades privadas (SEDUC, 2015). A própria Secretaria de Educação destaca que a provação em universidades públicas foi ampliado nos municípios de médio e pequeno porte, sofrendo uma redução em Fortaleza e Região Metropolitana, fato inverso em relação ao ingresso em instituições privadas, onde os maiores números de aprovação ocorrem na cidade de Fortaleza e Região Metropolitana.

Muitos questionamentos poderiam surgir em torno dos dados apresentados, um deles seria: o que esses 9.773 estudantes egressos das EEEPs no ano de 2014, que não foram inseridos no mercado de trabalho, estão fazendo? Na busca de um caminho para responder essa indagação, resolvemos recorrer novamente ao portal da educação profissional. Dessa forma, destacamos que no ano de 2013, 2.192 jovens das EEEPs ingressaram no ensino superior, sendo 68% em particulares e 32% em públicas. Já no ano de 2014, encontramos um total de 3.471 estudantes no ensino superior, sendo 59% em particulares e 41% em públicas.(VER ANEXO 4). Dessa forma, acreditamos que uma parcela desses jovens desempregados, não se empregou por terem preferido dar continuidade aos estudos, ingressando no ensino superior; entretanto, somente analisando os dados disponibilizados, não temos condições de apresentar um valor estimado, pois não foi disponibilizado quais estudantes ingressaram no ensino superior, se foram apenas os que estão fora do mercado de trabalho ou se uma parcela dos empregados também faz parte desse índice. Da mesma forma, também compreendemos que uma parcela dos estudantes egressos das EEEPs também compõem as fileiras dos desempregados brasileiros, mesmo essas instituições carregando uma filosofia empresarial e uma proposta curricular diferenciada, como apresentamos acima.

Diante desses dados, temos a obrigação de nos remetermos a tão difundida teoria do capital humano, que postula a necessidade de investimento educacional como forma de melhorar o status do indivíduo na pirâmide social e como forma de contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Entretanto, segundo Frigotto (1989) essa teoria é bastante equivocada, pois não podemos atribuir a escola o ingresso no mercado de trabalho ou no ensino superior, pois outros fatores sociais compõe essa trama, na realidade, esse discurso que concede poder a escola é ideológico e baseado no senso comum. Observamos, portanto, que é dado um peso a educação que acaba mascarando as reais relações presentes na sociedade capitalista.

Juntamente com as atividades complementares, destacamos o estágio, de caráter curricular obrigatório, e os projetos desenvolvidos pela CODEP.

O estágio faz parte da proposta curricular das EEEPs. Os estudantes iniciam as atividades práticas no terceiro ano do curso, mas realizam visitas técnicas às empresas além

de simulações de práticas nos laboratórios da escola ao longo dos três anos de curso. A carga horária total do estágio equivale a 600h para os cursos do eixo da saúde e 400h para os demais eixos.

O estágio nas EEEPs é regido pela Lei Federal 11.788 de setembro de 2008, segundo o seu inciso § 2º “ visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.”(BRASIL, 2008, p.1), em outras palavras, objetiva preparar o estudante para torná-lo apto às exigências estabelecidas pelo mercado de trabalho.

No que diz respeito a remuneração, a mesma lei não afirma que o poder público tem obrigação de oferecer estágios remunerados aos estudantes, da mesma forma não obriga que as empresas ou outros órgãos o façam, como podemos ver no art. 12: “O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo **compulsória** a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório”(p.4) (grifos nossos). Entretanto, o estado cearense desde a criação das EEEPs oferta estágios remunerados, como podemos observar no quadro abaixo:

Tabela 5 – Investimento do Governo do Estado em Bolsa estágio nas EEEPs, de 2008 a 2014

Ano	Investimento
2008	0
2009	0
2010	5.102.250,00
2011	10.481.620,24
2012	14.369.399,08
2013	15.844.705,13
2014	23.699.202,20
Total	69.497.176,65

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará; Coordenadoria de Educação Profissional (2015)¹⁴⁵.

Ressaltamos que a ausência de investimento durante os anos de 2008 e 2009 se deu em virtude das turmas do terceiro ano ainda não terem sido formadas, pois o estágio ocorre exatamente nessa etapa do ensino médio.

Com o objetivo de regularizar a situação, em junho de 2012, por meio do Decreto estadual nº 30.933, o governo do Estado regulamentou o estágio curricular remunerado, como podemos observar no art. 5º:

¹⁴⁵

Ver em:

http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=163

Art. 5º. Os Agentes de Integração poderão conceder bolsas de estágio aos educandos beneficiários deste Programa no valor de R\$311,00 (trezentos e onze reais).

§ 1º. O valor da bolsa de estágio será reajustada pelo mesmo índice de revisão geral da remuneração dos servidores públicos do Poder Executivo, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Ceará (CEARÁ, 2012, s.p.)

Destacamos que todos os custos relativos ao processo de estágios são financiados pelo Governo do Estado, por meio da SEDUC e da Secretaria do Trabalho e Ação Social – STDS¹⁴⁶, que distribuíam os estagiários em diversas instituições, sem ônus financeiro para as empresas e demais instituições privadas. Essa parceria Estado-empresa é muito conveniente para a iniciativa privada, pois a isenta de quaisquer gastos com mão-de-obra, já que possui uma carga grande de estagiários mal pagos que exercem a mesma função de um profissional formado e contratado, acarretando um maior lucro a empresa por não precisar contratar nem pagar essa força de trabalho.

Além do estágio, a COEDP vem desenvolvendo projetos com instituições nacionais e internacionais com o objetivo de ampliar a qualificação e fortalecer a filosofia empresarial de viés empreendedora nos estudantes da educação profissional. A SEDUC divulgou apenas sete projetos desenvolvidos, que são: e-Jovem, Círculo de Leitura, Mini Empresa, Curso de Alemão, Programa Cidadania, Programa Com.Domínio Digital e projeto Professor Diretor de Turma, todos de caráter opcional. Como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 2 – Projetos desenvolvidos pela CODEP nas EEEPs

Projeto	Objetivo	Instituição Parceira
e-Jovem	Possibilitar a inclusão digital de jovens estudantes do 3º ano do ensino médio e egressos da rede pública estadual. Além disso, busca oferecer uma formação tecnológica e profissional para inserir o jovem no mercado de trabalho e desenvolver projetos de empreendedorismo social juvenil.	Não informada
Círculo de leitura	Apoiar a formação de leitores reflexivos e ampliar o seu acesso ao conhecimento, por meio da leitura grupal de obras que ressaltam valores éticos. Formando lideranças multiplicadoras de tais princípios.	Instituto Fernad Braudel de Economia
Mini empresa	Estimular o empreendedorismo nos jovens do 2º ano, objetivando uma experiência prática em economia e negócios.	Junior Achievement

¹⁴⁶ Para facilitar a comunicação entre escola e o setor produtivo, foi criado no ano de 2012 o Sistema Informatizado de Captação e Estágios (SICE).

Curso de alemão	Consolidar o ensino de alemão como língua estrangeira e promover o intercambio de idéias, voltado principalmente aos alunos do curso de turismo e eventos.	Goethe-Institut
Programa Cidadania	Conscientizar os estudantes das EEEPs sobre temas voltados à formação cidadã, em especial sobre direito trabalhista.	Associação Nacional dos magistrados da Justiça do Trabalho
Com.Domínio Digital	Desenvolver competências para o mundo do trabalho, formação cidadã e tecnologia da Informação.	Instituto Aliança
Professor Diretor de Turma	Intensificar o acompanhamento dos alunos e sua rotina escolar e desenvolvimento pessoal. Cada professor terá cinco horas semanais para lecionar sobre a disciplina Formação para a Cidadania.	Não informado

Fonte: Secretaria da Educação do Ceará; Coordenadoria de Educação Profissional (2015)¹⁴⁷.

Ressaltamos que todos esses projetos, cada um a seu modo, buscam incentivar uma visão empreendedora dos estudantes, ressaltando o protagonismo juvenil e a liderança estudantil como forma de superar os futuros obstáculos do mercado de trabalho; como também buscam inserir um viés humanística. O próprio projeto Círculo de Leitura, por exemplo, busca inserir essa filosofia, pois em parceria com o Instituto Fernand Braudel de Economia, forma lideranças entre os próprios estudantes para servirem de multiplicadores da filosofia “empresarial/empresarial humanística” em escolas de ensino regular da rede pública estadual.

Dentre os projetos desenvolvidos pela COEDP, chama atenção o Projeto Junior Achievement (ou Projeto de Formação de Mini empresa), implantado em 2009 nas EEEPs. Tem como foco o empreendedorismo, objetivando proporcionar aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio uma experiência prática em economia e negócios, organização e operação de uma empresa.

Neste projeto, são apresentados os fundamentos da economia de mercado e da atividade empresarial através do método Aprender-Fazendo, em que cada participante se converte em um mini-empresário, acompanhado por profissionais das áreas de marketing, finanças, recursos humanos e produção.

O programa educacional é desenvolvido em 15 semanas nas escolas participantes e cada turma tem em média 30 alunos. Os alunos acompanham todas as fases de desenvolvimento de uma empresa e ao final comercializam sua produção em uma feira

¹⁴⁷

Ver em:

http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89&Itemid=183

promovida para expor os resultados do projeto, denominada Feira de Mini empresa. Cerca de mil alunos já fizeram parte do projeto.

5.2.2 Breve análise

Após a descrição e análises realizadas nas seções anteriores, apresentamos uma breve síntese comparativa entre os dois modelos de formação humana que visam unir o trabalho e ensino, proposto para a realidade brasileira. Destacamos, entretanto, que no nosso caminho de análise, temos como norte a concepção de formação omnilateral como apresemos no capítulo 1, dessa forma, a discussão que será travada buscará fazer uma forte crítica as propostas educacionais que se distanciam da busca pela formação integral.

Para facilitar nossa análise, construímos o quadro abaixo que busca apresentar as principais diferenças entre as duas principais concepções que buscam unir trabalho e educação e ambas estão situadas no debate do projeto de integração do ensino médio com educação profissional, são: a concepção do projeto de integração presente nas Escolas Estaduais de Educação Profissional e a concepção de integração como travessia para a politecnia.

Quadro 3 – Principais diferenças entre os projetos de integração do ensino médio

Características/ Concepção de formação humana	Escolas Estaduais de Educação Profissional (TESE)	Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (TRAVERSIA)
Concepção de educação	Projeto de integração de cunho empresarial voltado para uma educação capaz de desenvolver a característica inata do ser humano: a produção.	Projeto de integração que busca superar o histórico conflito de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, ou seja, de um currículo voltado para a educação propedêutica ou para a profissional (RAMOS, 2010).
Relação trabalho- educação	Considera o trabalho no ato educativo entretanto, está baseada na fragmentação do trabalho (alienado, voltado para o mercado).	Considera a importância do trabalho como princípio educativo no sentido de permitir a compreensão do significado econômico, histórico, político e cultural das ciências e das artes (RAMOS, 2010).

Finalidade do trabalho educativo	<p>Formar para os novos desafios da sociedade capitalista, a fim de integrá-los no mercado de trabalho e prepará-los para as incertezas do emprego. Por isso defende as seguintes premissas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protagonismo juvenil; - formação continuada “educação ao longo da vida”, - atitude empresarial; - corresponsabilidade; - e replicabilidade. 	<p>Possibilitar uma formação humana integral, baseada no desenvolvimento físico, intelectual, cultural, tecnológico etc. tendo como síntese a formação básica e formação para o trabalho (RAMOS, 2010).</p>
Visão da instituição escola	<p>É vista como uma empresa que tem como principal negócio a educação de qualidade. Uma instituição que deve gerar resultados positivos tanto para a comunidade como para os investidores sociais (iniciativa privada). Portanto, o objetivo central é agregar valor às fontes de vida (cliente/comunidade e investidor), que são riquezas morais e materiais, garantindo a satisfação de todos.</p>	<p>Instituição que age em contribuição com outras a fim transmitir o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Sendo guiada pelos seguintes princípios: a) trabalho como princípio educativo, b) homens e mulheres como seres histórico-sociais e, c) a totalidade como síntese das múltiplas relações.</p>
Estruturação do currículo	<p>Formação geral Formação profissional Atividades complementares Prática profissional (estágios)</p>	<p>Formação geral Formação profissional Parte diversificada Prática profissional (estágios)</p>
Conhecimento	<p>Visto de forma fragmentado, forte divisão entre teoria e prática. Valoriza mais a vertente prática do processo educativo, incrementado com um verniz empresarial.</p>	<p>Por meio de um currículo baseado nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade o conhecimento pode ser visto de forma mais integrada. Além disso considerando a pesquisa como eixo norteador de todo o processo de aprendizagem.</p>
Professor	<p>Executor dos planos estratégicos já definidos que deve aceitar e transmitir a filosofia empresarial.</p>	<p>Sujeito autônomo, concebem seu próprio plano de trabalho, devem buscar a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios norteadores da prática pedagógica (MOURA, 2007)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A respeito da educação omnilateral/integral, apesar de não ter sido apresentada no quadro, não podemos negar que esta está fundamentada numa concepção de homem como sujeito histórico que tem o trabalho como a categoria ontológica de constituição do ser como da sociedade. Dessa forma, vai em direção a perspectiva de um mundo capaz de permitir esse sujeito histórico desenvolver-se em sua plenitude. Assim, não se constitui efetivamente no interior de uma sociedade marcada pela divisão do trabalho, mas em uma sociedade que busque a emancipação do homem. Na nossa compreensão não podemos ir além dessas afirmações, pois, dessa forma, estaríamos nos retirando do campo da ciência e adentrando ao campo do senso comum, já que a discussão sobre a omnilateralidade é apresentada no campo da teoria e fundamentada a partir de uma forte análise ontológica do homem e da sociedade. Isso não diminui a sua importância e não exclui a necessidade de defesa dessa proposta educacional como a única capaz de realmente efetivar a verdadeira união entre o fazer e pensar

Diante disso, nos remetemos as principais diferenças reconhecidas por nós a partir dos resultados obtidos nesta dissertação, entre os dois projetos de integração do ensino médio que buscam unir trabalho e educação. Ressaltamos que não estamos fazendo a defesa de nenhum dos dois projetos, mas reconhecemos a importância histórica da implementação da ideia de integração como travessia para a politecnia defendida por Frigotto, Ramos, Ciavatta, Moura etc. por ser uma tentativa que se contrapõe a ideia da união trabalho e ensino voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Além disso, mesmo que de forma limitada por estar enraizada em um sistema marcado pela divisão do trabalho, essa proposta considera as bases de uma formação voltada para a emancipação humana.

Portanto, é nosso interesse demonstrar que apesar das diferentes concepções de integração do ensino médio encontrarem na categoria trabalho sua importância no contexto ensino-aprendizagem, elas partem necessariamente de diferentes concepções de homem e sociedade, ou seja, utilizam-se de diferentes métodos de leitura da realidade.

Não podemos negar que a TESE, filosofia que guia a concepção de integração das EEEPs, tem como concepção o homem como ser produtivo por natureza, ou seja, a necessidade de produzir é considerada sua característica inata. Apesar disso, seus teóricos afirmam a necessidade de desenvolver essa característica no processo educativo. Em relação a essa compreensão, destacamos duas críticas: 1) compreendemos o homem como ser histórico, portanto sem uma essência imutável, pois suas características são desenvolvidas a partir das relações sociais estabelecidas no interior da sociedade. O homem não pode ser reduzido a uma abstração genérica, a-histórica (FRIGOTTO, 1989); 2) o homem é um ser que construiu sua

história por meio do trabalho, portanto, da produção do novo, da criação etc., entretanto, destacamos que a necessidade de produção referida pela concepção presente na TESE não possui relação com essa visão, pois está completamente atrelada a produção da empresa, portanto, para o mercado e vinculada ao trabalho alienado.

Segundo o pensamento empresarial, para o homem desenvolver sua característica inata é necessário uma organização social capaz de incentivar esse desenvolvimento, dessa forma, considera a sociedade capitalista como a forma de organização marcada por relações sociais que possibilitam e não restringem o desenvolvimento dessa característica inata do homem, pois segundo a teoria, como todos os indivíduos nessa sociedade são livres, terão mais condições de maximizar sua produção, dependerá apenas do próprio indivíduo. Assim, para eles, o esforço ou mérito individual é o responsável pela situação daquele indivíduo na sociedade, em outras palavras, é pobre porque não se esforçou ou estudou.

A concepção de educação presente na TESE e concretizada nas ETEPs é voltada a um projeto de integração de forte cunho empresarial, que transpõe o modelo e conceitos do mundo produtivo/empresarial atual para o interior da escola. Com esse modelo baseado em resultados, eficiência, eficácia e racionalidade acreditam que irão solucionar os problemas da educação. Não consideram a situação da educação em sua totalidade, ou seja, inserida no contexto social, apresentam apenas uma visão unilateral da situação.

Diante disso, bem vinculada ao mundo da produção, A TESE, ao reconhecer as novas mudanças do sistema capitalista, estabelece a necessidade de reformular o conceito de educação, ou seja, formar indivíduos para os novos desafios da sociedade, dessa forma apresenta a ideia de “educação ao longo da vida” atrelada ao protagonismo juvenil e atitude empresarial como a fórmula encontrada para alcançar o seu objetivo.

Sabemos que a ideia de “educação ao longo da vida” não é nova, em Gadotti (2016), autor que trabalha com o tema, afirma que a educação por toda a vida também é lema defendido pelos educadores, justificado pela aprendizagem ser um evento contínuo, portanto, transformador da realidade. Entretanto, a partir de Licínio (2012), no contexto neoliberal, esse lema se subordinou aos imperativos globais da modernização e da produtividade, atrelando-se ao ato de aprender para ganhar.

Nesse contexto, a aprendizagem ao longo da vida é vista como uma forma de adequar a educação as constantes transformações do campo produtivo em virtude da ciência e tecnologia, exigindo determinadas competências aos indivíduos para se adaptarem as rápidas transformações do campo produtivo. Portanto, busca realçar apenas o conhecimento útil, os

aspectos individualistas e competitivos aceitos como características importantes aos trabalhadores inseridos na atual condição neoliberal e produtiva (LIMA, 2012).

Para Ramos (2010) em meio a chamada crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, a razão de ser do ensino médio, que teve sua história centrada na preparação para o mercado de trabalho se reconfigurou e tomou como lema a preparação para a vida

Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a 'vida'. Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. [...], preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (RAMOS, 2010, p. 47).

Portanto, fazendo um paralelo com a “aprendizagem ao longo da vida” defendida na TESE¹⁴⁸, afirmamos que essa ideia de educação está completamente distante da concepção defendida por Gadotti de um projeto de educação transformadora. Na realidade está bem atrelada a ideia defendida por Lima (2012) e Ramos (2010), de um novo modelo educacional que se mostrou necessário na atual condição do sistema capitalista.

Destacamos também que esse novo ideário de educação, se assenta fundamentalmente em um projeto individual, não tendo relação com um projeto de nação ou de sociedade. Esse fato acaba por responsabilizar o próprio indivíduo pelo sucesso ou fracasso profissional, desconsiderando que as questões sociais, políticas e econômicas interferem nessa dinâmica. (RAMOS, 2010).

No que diz respeito ao trabalho docente, observamos nas seções anteriores que o professor além de assinar um termo de adesão obrigando-o a aceitação da filosofia empresarial presente na TESE, deve organizar seu trabalho pedagógico em torno das diretrizes empresariais apresentadas nos módulos I e II desse documento. Portanto, o docente além de não discutir a filosofia presente na escola, por meio da participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico; não tem muita autonomia para realizar as atividades que deseja, pois tudo já está bem definido nesse documento e orientado pela SEDUC aos gestores das escolas. Dessa forma, o professor acaba cumprindo o papel de um técnico, ou seja, um mero transmissor da filosofia empresarial e de um conteúdo que muitas vezes acaba sendo visto de forma acrítica ao estudante.

¹⁴⁸

Mais concretamente nos projetos de vida desenvolvido pelos estudantes que são desenvolvidos a partir do espírito da subserviência, cooperação com os demais indivíduos, do espírito empresarial.

Após analisarmos essa análise da concepção de integração presente nas EEEPs, partimos para a análise da proposta de educação integral como travessia para a politécnica. Segundo Saviani (2003) a politécnica é o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo, portanto, não especifica uma formação *stricto sensu*; uma formação profissional somente seria escolhida a partir do término da educação básica. Essa ideia se mostrava presente nos escritos de Gramsci sobre a escola unitária. Entretanto, para Moura (2007) por um lado, a realidade da sociedade brasileira impõe a necessidade dos jovens trabalharem cedo para complementar o rendimento familiar ou a sua própria auto-sustentação; por outro lado a situação da grande maioria das escolas públicas não confere uma formação efetiva para o mundo do trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Dessa forma, para esse autor, a politécnica no seu sentido original dificilmente encontraria uma base material concreta de sustentação para ser implementada na realidade brasileira atual.

Diante dessa realidade, é proposto uma situação transitória que é o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional fundamentado no eixo estruturante trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como um modelo que busque garantir a integralidade da educação básica, ou seja “que inclua os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões.” (MOURA, 2007, p.19)

Para Moura (2007, p.20) essa perspectiva contempla as bases em que se pode desenvolver uma formação politécnica e uma formação profissional. Além disso, confere uma identidade a essa etapa educacional que é pobre de sentido tanto na esfera pública como na privada. Nessa perspectiva, essa formação integral dos estudantes busca é voltada para a “[...] superação da dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica ou formação instrumental *versus* acadêmica”.

No que diz respeito a categoria trabalho, as duas o utilizam como base da formação humana, entretanto, a concepção de trabalho presente em cada uma é extremamente diferente. Na visão empresarial esta categoria está diretamente voltada a atividade de produção para o mercado, ou seja, é apresentada de forma unilateral, alienada e estranha ao homem, portanto, produtora de um indivíduo parcial. Já na visão do EMI como travessia, o trabalho é reconhecido como a categoria de formação do ser social e não meramente como atividade produtiva, portanto, segundo Moura (2007), o trabalho nessa concepção, deve ser visto como princípio educativo, ou seja, um movimento de busca da unidade entre teoria e prática e não se restringir ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”.

Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadão, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana (MOURA, 2007, p.22).

Consideramos também que a filosofia presente na TESE acaba reforçando a meritocracia e o individualismo muito divulgado na sociedade capitalista neoliberal e na ideologia pós-moderna. Destacamos que a presença de um currículo diversificado na educação realmente possibilita o desenvolvimento de diversas capacidades e talentos nos estudantes, já que busca mesclar atividades intelectuais, manuais e culturais. Entretanto, ressaltamos que um currículo de vertente empresarial, que tem como filosofia a TESE/TEO, desenvolvida por uma empresa, distancia-se completamente da nossa defesa de uma educação voltada para a formação omnilateral e se aproxima cada vez mais de uma visão unilateral de formação humana, direcionada para atender as novas mutações da sociedade capitalista.

De acordo com a leitura de Ramos, Frigotto e Ciavatta (2010) e Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Moura (2007) as EEEPs apesar de ser um modelo de educação do tipo ensino médio integrado ao profissional, não representa o modelo de travessia defendido por esses autores, pois a base empresarial é o princípio educativo presente na TESE, o que acaba por fortalecer a vinculação ainda maior da educação ao mercado de trabalho. Na realidade nesse concepção empresarial não apenas o trabalho, mas as demais dimensões necessárias a formação humana integral (ciência, tecnologia, cultura) são submetidas a lógica empresarial, impossibilitando, dessa forma, uma formação do tipo integral defendida por esses autores.

Portanto, a ideia de um ensino médio integrado, não se resume exclusivamente a compreensão de uma formação que integre em um só currículo o ensino médio e a formação profissional, visando uma preparação para a inserção no mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, mas para Moura (2007, p.20) esse projeto de integração deve ser orientado “[...] à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.”

Após essa importante análise das duas experiências brasileiras, mais especificamente cearenses, de formação humana voltada para a união trabalho e ensino, finalizamos nossos apontamentos destacando que apesar da EMI como travessia ser um avanço no que diz respeito a tentativas de integração, ou de superação da dualidade entre formação propedêutica e profissional ou teoria e prática, esta em virtude de ser uma proposta

a ser implementada em uma realidade marcada pela forte divisão do trabalho, acaba também sendo uma educação que visa a formação para o mercado de trabalho. Dessa forma, ressaltamos novamente a necessidade urgente da formação baseada na omnilateralidade como forma de resgatar o homem integral, pois todas as propostas lançadas ainda não conseguiram cumprir com essa tarefa, diante disso, consideramos importante fazermos a seguinte leitura dos limites e possibilidades de recuperarmos esse homem.

A primeira leitura que consideramos importante apresentar diz respeito ao ponto de vista da categoria política. No caso brasileiro, não podemos negar os pequenos saltos reais e políticos no sentido da busca de uma formação mais humana, encabeçada por uma ala progressista de pesquisadores do campo educacional que apontaram para a necessidade de união do trabalho e ensino embasada nos pilares do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como forma de possibilitar aos jovens brasileiros condições reais de irem além de uma formação voltada para o mercado de trabalho. Dessa forma apontaram para a chamada “travessia” para a escola unitária, ou momento intermediário para alcançarmos futuramente a omnilateralidade. Essa concepção de educação foi bastante difundida nos últimos anos e respaldada pelo decreto 5.154 de 2004¹⁴⁹. No caso específico cearense, a união trabalho e ensino nem mesmo se aproximou do caminho seguido nacionalmente, na realidade foi na contramão do processo, utilizou-se do respaldo legal por meio do decreto, mas preferiu seguir o caminho predominantemente mercadológico para realizar a aproximação do trabalho com a educação, tendo como pilar a ideia empresarial.

Não podemos negar que a análise da situação política nacional atual, atrelada a desorganização dos trabalhadores, está tendo como consequência um forte avanço e aceitação de ideias retrógradas voltadas ao campo educacional¹⁵⁰, valorizando concepções de formação muito mais voltadas ao mercado de trabalho ou sejam mais unilaterais, completamente oposta a omnilateralidade. Dessa forma, até mesmo a ideia de integralidade proposta pelo EMI como travessia está sendo colocada em jogo.

A segunda leitura que consideramos importante apresentar diz respeito ao ponto de vista da categoria trabalho. Vimos que a necessidade de formação humana surgiu com o processo de trabalho, pois era necessário para a reprodução social a transmissão do conhecimento produzido para as novas gerações, portanto, a união teoria e prática era

¹⁴⁹ Como exemplo podemos citar a expansão dos Institutos Federais, a disputa sobre a plataforma que nortearia a educação profissional brasileira (Texto base) etc.

¹⁵⁰ Como exemplo podemos citar a proposta do governo de nova reformulação do ensino médio, que segundo Dante Moura em entrevista dada a Anped no ano de 2016, afirma que o projeto de integração tão disputado nos últimos anos está sofrendo um grande ataque com esse novo projeto. Outro projeto interessante de ser citado é “Escola sem partido”.

necessária para a formação do ser humano integral. Entretanto, a análise histórica dos diversos comportamentos assumidos por essa categoria nos mostrou um forte distanciamento do significado ontológico de formação do ser social, passando apenas a ser vista como uma categoria voltada a atividade prática, ou melhor, a uma específica atividade prática. Assim, a divisão do trabalho representou também a fragmentação do conhecimento e como consequência observamos a divisão da teoria com a prática. De fato nossa análise nos mostrou que o processo educativo, ao longo de sua história, representou muito bem essa divisão que intensificou-se no sistema capitalista, tendo em vista que a própria educação stricta sofreu uma ruptura entre propedêutica e profissional. Portanto, consideramos que a busca pelo homem integral, considerando a nossa análise do ponto de vista da categoria trabalho, não tem como está assentada em uma sociedade marcada pela divisão do trabalho, da teoria e prática. Portanto, o limite para alcançarmos essa formação está completamente interligado a impossibilidade de ocorrer no contexto de uma organização social que tem como base a divisão do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará empreendida por nós, foi assentada nos marcos do materialismo histórico dialético, referenciada nos pressupostos clássicos do marxismo e em autores contemporâneos, portanto, nossa investigação buscou aproximar o máximo possível nosso objeto em estudo ao movimento do real. Ao optarmos por essa metodologia, partimos de uma recuperação histórica da realidade.

Seguindo a metodologia de estudo, desvendamos a estreita relação que a educação tem com o trabalho. Nos embasamos nos escritos de Marx (2013) para compreendermos que a existência do ser social somente é permitida pelo trabalho, uma atividade essencialmente humana de interação do homem com a natureza. Ressaltamos a importância do trabalho como basilar para o aparecimento tanto do complexo educacional como dos demais outros complexos. Amparados numa análise histórica, destacamos que a trajetória do ato de educar se configurou ao longo do processo histórico em virtude das transformações nas relações de produção e nas relações sociais.

Ao analisar a fundo o complexo da educação, percebemos que no seio da sociedade de classes ocorre a divisão entre educação *lato* e *estrito*. A educação no seu sentido *lato*, é considerada uma categoria universal, pois ocorre em todos os períodos da existência humana. Vimos que essa educação universal, em determinado momento histórico, com a divisão de classes, a separação do trabalho manual e intelectual, o surgimento do ócio e da propriedade privada, entre outros fatores de menor importância para esta investigação; acarretam uma ruptura no ato de educar, dessa forma, a educação universal, foi acompanhada por uma educação sistematizada, realizada na escola, erigida sob uma prática educacional em sentido *stricto*, que assume uma função importante no desenvolvimento das ideologias. Portanto, detectamos a primeira dualidade educacional.

Sendo assim, foi fundamental ao longo de nossa pesquisa, retomar as características da educação ao longo desse processo histórico. Para isso, recorremos aos escritos de Ponce (1995), Manacorda (2010a) Tonet (2008, 2011, 2013) que nos apresentaram que desde longa data o conhecimento sistemático ofertado aos trabalhadores segue os ditames das exigências das classes dominantes. Observamos também que dentro da própria educação *stricta*, encontramos uma nova divisão no processo educativo: o ensino propedêutico, historicamente determinado a atender as classes sociais dominantes e o ensino profissional que possuem como função principal preparar para o mercado de trabalho. Apoiados nessa

análise, reconhecemos a segunda dualidade educacional, fruto de uma divisão no seio da própria educação estrita.

Após toda essa discussão dos percalços enfrentados pelo complexo educativo, encontramos em Marx e Gramsci os principais pressupostos de formação humana omnilateral, capaz de superar a unilateralidade presente nas diversas formas históricas das relações humanas, mas precisamente nas relações da sociedade burguesa, o que acabou inspirando e influenciando, ao longo dos anos, outros autores sociais e novas tendências pedagógicas. Procurando clarear mais um pouco o entendimento do conceito de omnilateralidade, recorremos novamente a Manacorda (2010b, p.), para esse autor, essa formação busca situar o trabalho como um elo de desenvolvimento humano, resgatando essa categoria dos caminhos tortuosos que tomou ao longo da história. Assim, a omnilateralidade constitui “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação”.

Nesse debate, partimos da compreensão que a formação omnilateral é uma tendência posta e ao mesmo tempo negada pelo capitalismo, pois foi no seu interior que surgiu essa possibilidade, mas as condições concretas de manutenção desse mesmo sistema, negaram esse resgate do homem integral. Portanto, surgiu como fruto da sua própria contradição. Nas condições da sociedade capitalista, Gramsci (2010) aponta que existirá escolas para os trabalhadores e para a burguesia, cumprindo funções diferenciadas, que, inclusive, são extremamente importantes para a reprodução social.

Vimos que o debate atual sobre a formação omnilateral está bastante presente no interior dos espaços da educação formal, ressaltamos a linha Trabalho e educação como a responsáveis pelos maiores debates e avanços sobre esse tema. No seu interior, os diversos grupos existentes, apesar de divergirem sobre os meios encontrados para alcançarmos uma formação omnilateral, convergem para a defesa desse projeto. Buscamos ressaltar também que as propostas discutidas no seio dessa linha vão de encontro as principais ideias estabelecidas para a educação profissional no discurso dominante, que utilizam conceitos marxistas na tentativa de maquiagem suas reais propostas que é atender interesses práticos e imediatos de formação dos trabalhadores para as demandas do capital.

Ao longo do texto, apontamos o estágio atual de produção e reprodução social do capital, que desdobra-se sobre o complexo educacional alterando-o a seu favor. Para realizarmos essa análise, consideramos as alterações ocorridas no sistema capitalista, principalmente a partir da crise ocorrida na década de 1970, quando as tentativas de "humanizá-lo" por meio das políticas implementadas no Estado de bem estar e do padrão de

produção taylorista/fordista já não atendiam aos seus interesses. Foi nesse período, portanto, que iniciou a mais profunda crise do capital, tendo a crise do padrão de produção taylorista/fordista a “expressão mais fenomênica da crise”. Numa busca desenfreada por superar tal situação, a fim de recuperar seu ciclo reprodutivo e repor seu projeto de dominação, que estava sendo colocado a prova pelos trabalhadores, o capital se encontrou em uma encruzilhada, apostando suas fichas na reestruturação produtiva (ofensiva do capital na produção), no ideário neoliberal (ofensiva do capital na política) e na pós-modernidade (ofensiva do capital na base teórica) que serviram de base para o desenvolvimento do novo patamar de organização capitalista, a “globalização” que acabaram provocando uma nova configuração nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

No centro do debate da educação, encontramos, a partir de então, as exigências de um novo perfil de trabalhador, capaz de se adequar as novas demandas da sociedade frente a essa realidade transformada. Diante disso, baseada em Ramos (2010) destacamos a pedagogia das competências como o modelo que melhor se adequou a essa proposta do capitalismo e, paralelo a esta pedagogia, é disseminado ainda, uma pretendida “cultura de paz” e de valores sociais que buscam uma “cidadania global”. Cumprindo um papel de disseminação dessas ideias, encontramos o forte papel exercido pelos organismos multilaterais (BM, FMI e UNICEF) que serviram como um importante tentáculo do capital no campo educacional.

Nessa conjuntura, as orientações para as políticas em educação profissional acabaram sendo influenciadas por essas ideias e em consonância com as diretrizes neoliberais. Em meio a essas transformações, encontramos novas exigências curriculares, que segundo Ramos (2010) foram influenciadas pela Teoria do Capital Humano e norteadas pelos princípios das competências, que compreende a educação por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas, na adaptação do trabalhador a instabilidade da vida.

Ao longo da construção do texto, consideramos bastante conveniente apresentarmos o como marcos para a nossa discussão, as políticas implementadas no governo de FHC e de Lula. Nesse debate, consideramos que o governo de FHC acabou sendo mais ofensivo no campo educacional, principalmente na educação profissional, por meio de suas políticas neoliberais, buscou retirar do Estado o papel de fornecedor da educação, dando uma forte abertura ao setor privado, além de desestruturar completamente a ideia de integração entre o ensino médio e profissional a muito defendida pelos teóricos educacionais. Ao instaurar o decreto 2.208/97 deu um golpe profundo nessa tentativa de articulação. Já o governo de Lula, por manter uma certa relação com os movimentos sociais, realizou um jogo

de cintura, ao mesmo tempo que coadunava com as exigências empresariais, realizava políticas assistencialistas para a grande maioria da população.

Para alguns autores como Moura, Frigotto, Ciavatta e Ramos, o ingresso do governo dos trabalhadores ao executivo nacional possibilitou o retorno de discussões educacionais voltadas a tradição marxista como a politecnia e/ou educação tecnológica. Em torno de todos esses debates, é instituído o Decreto 5.154 de julho de 2004, que para esses autores foi um fato muito importante para os novos rumos da educação profissional, pois permitiu a articulação do ensino médio com o profissional. Na nossa análise, consideramos que o decreto não revogou o anterior, na realidade ele apenas permitiu, além das formas concomitante e subsequente, a integralização do ensino médio com o profissionalizante, fato abominado no antigo decreto, nº 2.208/1997.

Divergindo da linha de compreensão dos autores acima, ressaltamos a análise empreendida por Cêa e Santos. Esses autores desconsideram a articulação do ensino médio com o profissional nos marcos do capitalismo ser uma possibilidade de formação integral dos indivíduos. Consideram que uma educação unitária não está vinculada, mesmo que minimamente, a ideia de formar para os anseios do mercado, portanto, defender uma integração tendo também como norte as exigências do mercado de trabalho, é reforçar as pedagogias tão criticadas pelos profissionais da educação como a “pedagogia das competências”

Nos marcos de todas essas transformações nacionais, destacamos a criação das EEEPs durante o governo de Cid Ferreira Gomes. Essa proposta foi elaborada tendo como fundamento forma uma mão de obra para atuar de forma rápida no mercado de trabalho. e a escolha teórica para subsidiar essa empreitada cearense estava baseada na filosofia da Odebrecht, concretizada no ambiente escola por meio da TESE/TEO. Reconhecemos que a TESE é um braço da Tecnologia Empresaria Odebrecht (TEO) inserida no seio da educação e carregada por uma filosofia própria de compreensão da realidade.

Analisando mais a fundo a filosofia da Odebrecht, concretizada por meio do documento TESE/TEO, compreendemos que a TESE corresponde uma nova proposta de escola para a juventude brasileira a partir de uma visão empresarial, onde esta é vista como empresa, os estudantes aprendizes e a comunidade a clientela. Ao realizarmos uma comparação com o documento *Educação: um tesouro a descobrir*, detectamos um forte articulação entre ambos. Incrementada pela "pedagogias do aprender", propõe uma nova atualização do conceito de educação ao longo de toda a vida capaz de estimular a competição entre os indivíduos, considerada o combustível que movimentará a engrenagem social.

Compreendemos que a filosofia da TESE/TEO faz a defesa de uma educação empresarial, onde o indivíduo deverá compreender os espaços educativos não meramente como instituições capazes de fornecer conhecimento, mas devem reconhecer que também são espaços de transmissão de valores éticos e morais que devem ser carregados em seus projetos de vida. Dessa forma, a escola não deveria se restringir a atividades de cunho teórico, mas necessita estimular o protagonismo dos estudantes como estratégia propiciadora do desenvolvimento pessoal dos adolescentes, assim como o desenvolvimento de qualidades que capacitam para ingressar, permanecer e ascender no mercado de trabalho na sua atual fase de desestruturação, onde a questão do desemprego se mostra alarmante. Dessa forma, busca instaurar no ideário estudantil a necessidade destes serem os únicos responsáveis por sua situação de emprego/desemprego.

Consideramos que essa sede de estimular o protagonismo juvenil, promovendo uma juventude proativa, criativa e participativa foi um dos mecanismos encontrados pelo capital para maquiar a principal raiz do problema social do desemprego, culpabilizando o indivíduo como o principal responsável por seu futuro. Sem contar que todas essas características exigidas aos jovens são exclusivamente para atender as demandas do capital.

Além da defesa do protagonismo juvenil como mecanismo necessário para se tornar um bom empreendedor, detectamos também a defesa do “cidadão de bem” e do trabalhador dócil, ou seja, um indivíduo capaz de se enquadrar em uma determinada área de atuação, ser subserviente e ter uma preocupação "social". Na realidade, ao levantarmos os panos que cobrem a sua real intencionalidade, reconhecemos que é pregado uma falsa ideia de competição saudável ou uma cultura de paz, realidade impossível no interior da sociedade capitalista, mas que na prática busca apenas adestrar o trabalhador as péssimas condições de vida.

Observamos que realmente a SEDUC vem se preocupando com a transmissão dessa filosofia aos estudantes, pois além de uma carga de disciplinas obrigatórias, encontramos também o desenvolvimento de uma série de projetos visando a intensificação da aprendizagem empresarial e empreendedora. Ao longo de nossa análise, um questionamento interessante surgiu e nos parece importante ser explorado em outros trabalhos, que é: será que tal filosofia realmente é aderida pelos estudantes? Realmente cria uma ilusão nos estudantes das possibilidades de sucesso após concluírem o curso médio integrado?

Enfim, após diversas discussões e análises, finalizamos nosso trabalho considerando que o governo do Estado realmente busca atar a educação cearense as demandas diretas do mercado de trabalho atual. A escolha da TESE/TEO como filosofia a ser

implementada no interior dessas escolas, representou de forma descarada a tentativa de submeter a educação as diretrizes definidas pelo setor empresarial, dessa forma, a concepção político-pedagógica estabelecidas nos documentos que fundamentam esta oferta educacional busca incorporar a ideologia do mercado no processo pedagógico, incentivando o empreendedorismo e o protagonismo juvenil como mecanismo necessários para a inserção adaptativa do jovem trabalhador ao mercado de trabalho capitalista com suas características contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ARAÚJO, Raquel Dias. **O movimento estudantil nos tempos da barbárie: a luta dos estudantes da UECE em defesa da Universidade Pública**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007

_____. Ministério da Educação. **Brasil Profissionalizado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663 Acesso em: 10 nov. 2015

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 25 de setembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm Acesso em: 10 jan. 2016

_____. MEC: Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: Acesso: 20 de julho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. **Documento Base 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2014.

_____. MEC: Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º o art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394. Disponível em: Acesso: 19 de jul. 2014

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, DF, 18 de abril de 1997, p. 7760.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista; a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caxeiro. Rio de Janeiro: Zahar.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: perspectivas, tendências e riscos. In CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (Org.) **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CEARÁ. Governo do Estado. **Balanço 4 anos 2007 – 2010**. Comitê Gestor do PAC. Fortaleza, 2010.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Plano integrado de educação profissional e tecnológica do estado do Ceará**. Ceará: mar/2008. Disponível em: <http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wpcontent/uploads/2010/09/pi_educacao_profissional.pdf> Acesso em: 08 nov. 2015.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, série 2, Ano XI, nº 245, 23 dez. 2008.

Ceará. **Lei nº 15.181, de 28 de junho de 2012**. Altera os arts. 2º e 3º e acrescenta o art. 3º- a lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, série 3, Ano IV, nº 124, 02 de julho de 2012.

Ceará. **Decreto nº 30.933, de 29 de junho de 2012**. Institui o Programa de estágio para alunos egressos do ensino médio da Rede Pública Estadual voltados a formação técnica e qualificação profissional, e da outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, série 3, Ano IV, nº 125, 03 de julho de 2012.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Educação Profissional – apresentação**. Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128. Acesso em: 05 jun.2015a

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Educação Profissional – COEDP**. Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=129. Acesso em : 10 jun. 2015b

CEARÁ; Secretaria de Educação. **Educação Profissional – Criação das EEEPs**. Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103 . Acesso em: 05 jun. 2015c

CEARA. Secretaria de Educação Básica. **Catálogo de Cursos**. Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=149 > Acesso: 01 jun .2015d

CHESNAIS, François. **Mundialização: o capital financeiro no comando**. Paris: Revista Les Temps Modernes, nº607, 2000.

_____. **A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século.** Campinas: Revista Economia e Sociedade, nº5, p.1-30, 1995.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2º ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DAMASCENA, E. A. ; NASCIMENTO, A. C. V. ; MOURA, D. H. **Formação de professores para a educação profissional: um debate sobre as ausências (de políticas públicas) e as exigências (do capital).** In: III Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: O Plano Nacional de Educação (2014 2020), 2015, Natal. III Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: O Plano Nacional de Educação (2014 2020), 2015.

DANTAS, Ricardo Marques de Almeida. **Odebrecht: a caminho da longevidade saudável?** 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEL ROIO, Marcos. **Os prismas de Gramsci: a fórmula política da frente única (1919 – 1926).** São Paulo: Xamã, 2005.

DRAIBE, Sonia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo.** In: Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. São Paulo: revista USP, nº 17, 1993.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo. 2008.

_____. **Os Princípios do Comunismo.** Apoio Casa. Fortaleza. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise(Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação, 2005. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise(Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise(Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação profissional e Desenvolvimento. Vocational Education and Development. In UNESCO. International Handbook of Education for Changing World of Work. Bonn, Germany, UNIVOC, 2009.

p.1307 - 1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf Acesso em: fev. 2017

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere, Vol. 2: Os intelectuais, O princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GONDIM, Linda Maria de Pontes. **Clientelismo e modernidade nas políticas públicas: os governos das mudanças no Ceará (1987 – 1994)**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

_____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HOBSBAWN, Eric. **A Era dos extremos: breve século XX (1914 – 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese): uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral)**. PDF.

KUENZER, Acácia. Ensino Médio: novos desafios. In KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Pulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2005.

Disponível em:

http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LEMENHE, Maria Auxiliadora. **Representações sociais e “política” de classe: momentos de constituição dos industriais cearenses como sujeito coletivo**. Revista de Ciências Sociais /UFC, volume 28, número 1. 1997. Processos culturais e práticas políticas. Fortaleza/CE, UFC. P. 65-74.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

LIMA, Ana Léa Bastos. **Escolas Estaduais de Educação Profissional- a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008**. Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir:** sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção questões da nossa época; v. 41).

LIMA, Marteano Ferreira e JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **O complexo da educação em Lukács:** uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 27. 2011.

LUCÁKS, Georg. **As bases ontológica do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MACHADO, Rozimar. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias de marketing utilizadas na venda da mercadoria ensino. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos e RABELO, Jackline (Org.) **Trabalho, educação e luta de classes:** a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Basil Tropical, 2004.

MAGALHÃES, Aila Maria Silva. **O programa de educação profissional de nível médio integrado no estado do Ceará:** Avaliar para avançar. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

MAIA, Osterne; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V. e RABELO, J. (Orgs). **Trabalho, Educação e Luta de Classes:** a pesquisas em defesa da História. Fortaleza, Ceará: Brasil Tropical, 2004.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados: 2010.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2010b.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboço da crítica economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões.** Edições Avante. 2008.

_____. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do partido Comunista.** São Paulo, Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2003.

MOURA, Dante Henrique, LIMA FILHO, Domingos Leite, SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada:** enfrentamentos conceituais, projetos políticos e as

contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, v.20, nº 63, out – dez 2015.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e Educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Revista Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007.

NASCIMENTO, A. C. V., SANTOS, M. C. F., ROCHA, A. R. M. **Uma Nova Concepção sobre o Ensino Médio Integrado ao Profissional** In: XII Encontro Cearense de História da Educação - ECHE e II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação - ENHIME, 2013, Fortaleza.

NEVES, Lúcia Maria W. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos de 1990: período Itamar Franco. In NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2ª edição, São Paulo: Autores Associados, 2008.

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **A modernização do atraso: a hegemonia burguesa do CIC e as alianças eleitorais da “Era Tasso”**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, 2008.

NOMERIANO, Aline. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Ática, 2010.

ODEBRECHT, **Odebrecht Informa**. Salvador, ano I, n. 8, 1974

ODEBRECHT, Noberto. **Origens da Tecnologia Empresarial Odebrecht – T.E.O.** Salvador, 2004.

ODEBRECHT. **Tecnologia Empresarial Odebrecht**. 2014. Disponível em: <http://odebrecht.com/pt-br/organizacao-odebrecht/tecnologia-empresarial-odebrecht>. Acesso em: 20 dez. 2015.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula. **O novo sistema de educação profissional brasileiro: análise crítica da experiência cearense**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Revista Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, nº 22, p. 8-28, out. 1988.

OLIVEIRA, Ramon. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Editora Alínea, 2006.

_____. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARTIDO OPERÁRIO REVOLUCIONÁRIO (POR). Resolução sobre a privatização e desnacionalização da educação. Revista Proletária da Educação, nº6, Ago., 2011.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 1995.

RAMOS, Jeannete Filomeno Pochain. **Projeto Educativo e Político- Pedagógico da Escola de Ensino Médio**. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline & cols. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**; Porto Alegre: Atmed, 2010.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861 – 1863**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos. **Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: a escola do trabalhador sob lógica empresarial**. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2015.

SABINO, Thiago Chaves. **A Educação Profissional no Ceará: o projeto Ensino Médio Integrado sob a crítica marxista**. 2015. Dissertação(mestrado)- Universidade Estadual do Ceará- UECE, Fortaleza, 2015.

SANTOS, Deribaldo. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica a expansão do ensino superior não universitários**. Curitiba: CRV, 2012.

_____. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2009

_____. Políticas Públicas Neoliberais para o Ensino Profissional: como fica o CEFET/CE? In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SILVA, Marcus F. Alexandre da (Org.). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SANTOS, José Deribaldo Gomes; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; SILVA, PEREIRA, George Amaral; RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos. **Reformas Educacionais para o ensino profissionalizante contemporâneo: alguns apontamentos críticos**. 2015 (prelo).

SANTOS, José Deribaldo Gomes; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; LIMA, Tayanna Vieira. **A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: Notas críticas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 59, p.152 - 165, out 2014.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo et al. (Org.) **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Fortaleza: EdUECE, 2012.

SANTOS, Deribaldo; FREITAS, Maria C. C.; FARIAS, Aracelia C. **Ensino médio integrado no estado do Ceará: o “Caminho das pedras” do empreendedorismo para a escola pública**. In: Revista Expressão Católica, v. 1, n. 2, p. 58-68, jul./dez. 2012.

SANTOS, José Deribaldo Gomes; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. O ideário educacional competente no contexto da crise estrutural do capital. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE – UFES, Vitória; v.17; n 33, jan/ju 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4675/3637>. Acessado em: 22 fev. 2016.

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 29, Caxambu, MG, 2006.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Org). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano: Investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA, Joeline Rodrigues. **Gramsci**: Educação, escola e formação – caminhos para a emancipação humana. Curitiba: Appris, 2014.

SOUSA JUNIOR, Justino de . **O ensino médio integrado e a política educacional de Lula da Silva**: afirmação da origem operária ou conformação subalterna?. In: XX EPENN, 2011, Manaus. Educação, culturas e diversidades. Manaus: EDUA, 2011. v. 3. p. 256-290.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. In: **Marxismo, educação e luta de classes**. JIMENEZ, Susana e outros (orgs). Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Francisco Rafael Parente. **Trabalho e educação**: a graduação tecnológica no contexto da crise estrutural do capital. Monografia. Universidade Estadual do Ceará, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2012.

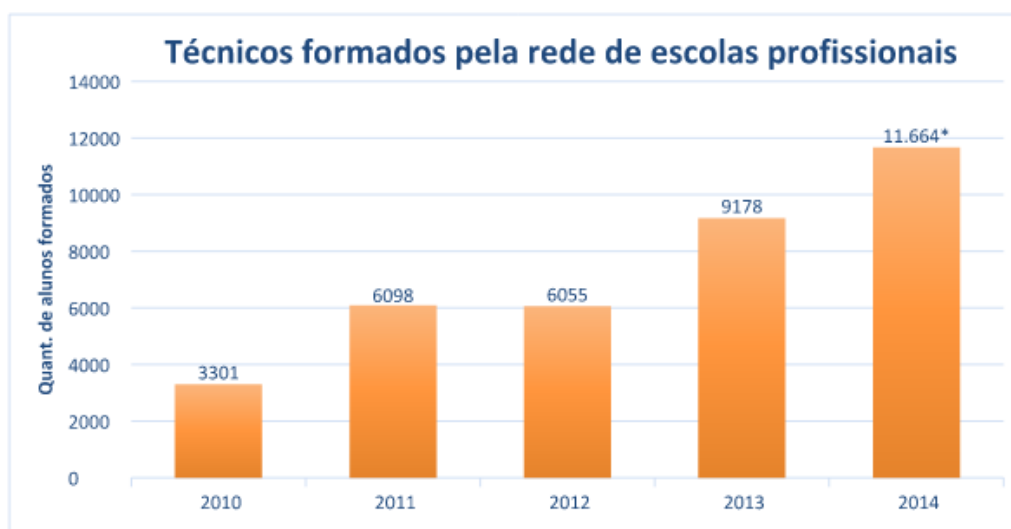
XEREZ, Antonia S. P. **Educação profissional no Ceará**: políticas e práticas na efetivação dos centros vocacionais técnicos em cenários de reforma (1990-2010). 2013. 186 f. Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – METODOLOGIA USADA PARA A CONSTRUÇÃO DA TABELA 3

Metodologia utilizada para construção do quadro 6 (número de egressos das EEEPs inseridos no Mercado de Trabalho e trabalhando na sua área de formação):

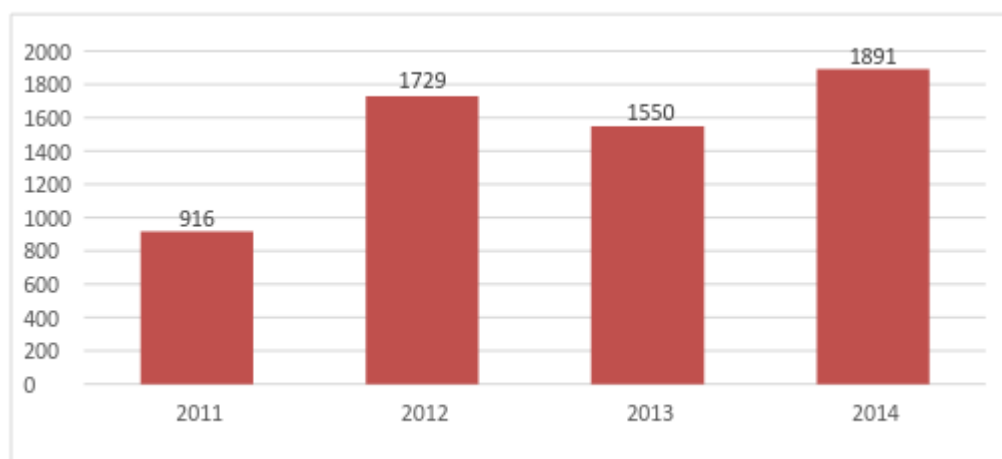
1) Os dados referentes ao número de “**egressos formados**” foi retirado do gráfico que mostra a evolução da distribuição de técnicos formados pelas rede de escolas de educação profissional:



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional (2014).

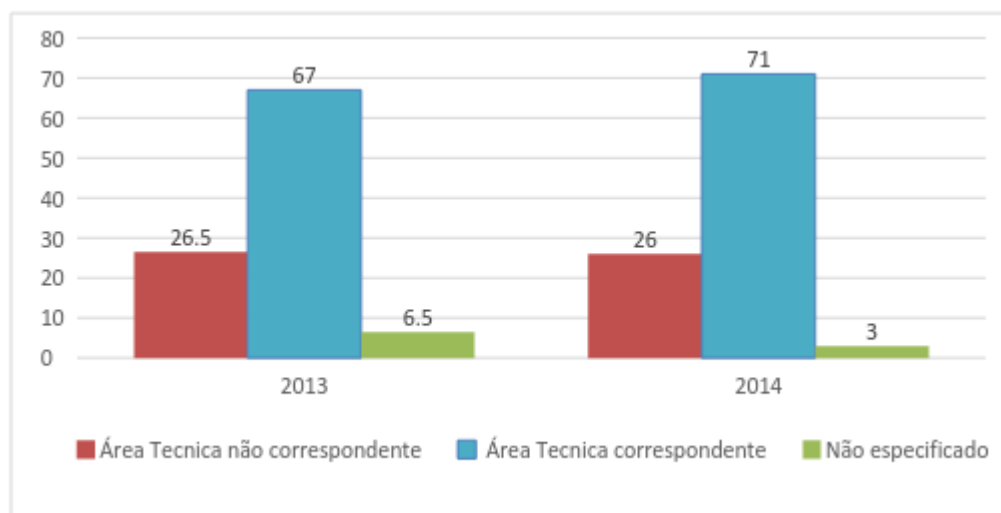
* Há estudantes em fase de conclusão de curso.

2) Os dados referentes ao número de “**Egressos inseridos no mercado de trabalho**” foi retirado do gráfico que mostra o número de egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional inseridos no mercado de trabalho, no Ceará, de 2011 a 2014:



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

3) Os dados referentes ao número de “Egressos inseridos no MT e na área de formação” foi retirado do gráfico que mostra a correspondência percentual entre curso técnico realizado e área técnica trabalhada, quando do ingresso no mercado de trabalho, nos anos de 2013 e 2014:



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

Cálculo realizado para encontrar o número de egressos inseridos no MT e trabalhando na área de formação

Número de egressos inseridos no MT

100%

Número de egressos inseridos no MT e trabalhando na área de formação

w

Egressos inseridos no MT e na área de formação	p = 1.038	q = 1.343
---	-----------	-----------

ANEXO B – CÁLCULOS REFERENTES À CONSTRUÇÃO DA TABELA 4

Cálculos referentes à construção Tabela 4 (Percentual de egressos das EEEPs inseridos no Mercado de Trabalho e trabalhando na sua área de formação):

1) Egressos formados

$$\frac{\text{Número de matrículas no 1º ano}}{\text{Número de egressos}} = 100\%$$

$$x$$

2) Egressos inseridos no MT

$$\frac{\text{Número de egressos}}{\text{Número de egressos inseridos no MT}} = 100\%$$

$$y$$

3) Egressos já inseridos no MT e trabalhando na área de formação

$$\frac{\text{Número de egressos inseridos no MT}}{\text{Número de egressos inseridos no MT e trabalhando na área de formação}} = 100\%$$

$$w$$

4) Egressos trabalhando na área de formação

$$\frac{\text{Número de egressos}}{\text{Número de egressos inseridos no MT e na área de formação}} = 100\%$$

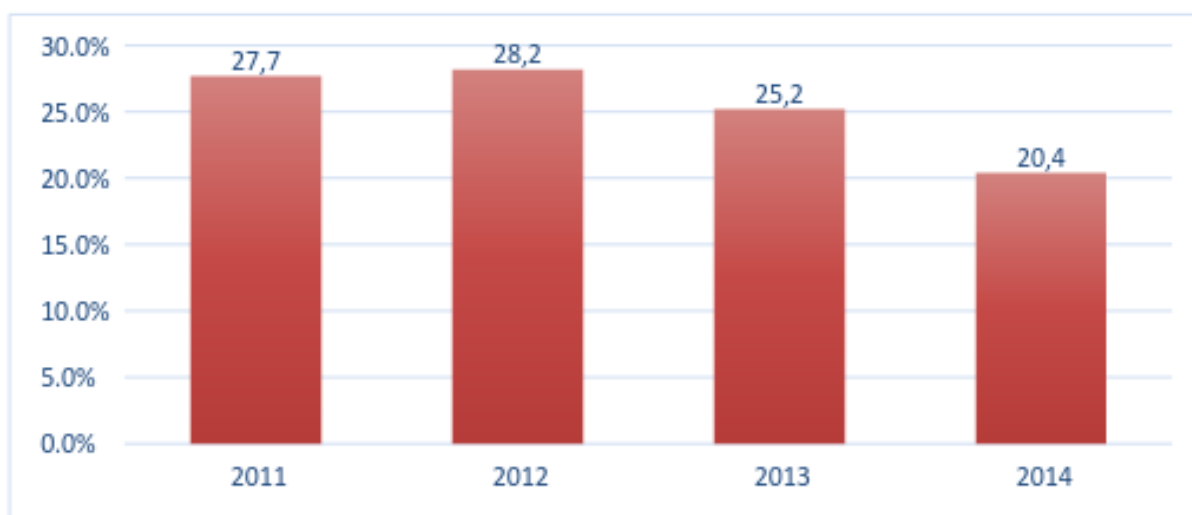
$$z$$

Nº/ Ano	2011	2012	2013	2014
1) Egressos formados	a = 54, 06%	b = 34,91%	c = 38,64%	d = 38,93%
2) Egressos inseridos no MT	e = 15,02%	f = 28,55%	g = 16,88%	h = 16,21%
3) Egressos já inseridos no MT e trabalhando na área de formação	Não informado	Não informado	i = 67%	j = 71%
4) Egressos trabalhando na área de formação	Não informado	Não informado	l = 11,31%	m = 11,51%

Fonte: elaborada pela autora.

ANEXO C – EGRESSOS DAS EEEPS NO MERCADO DE TRABALHO

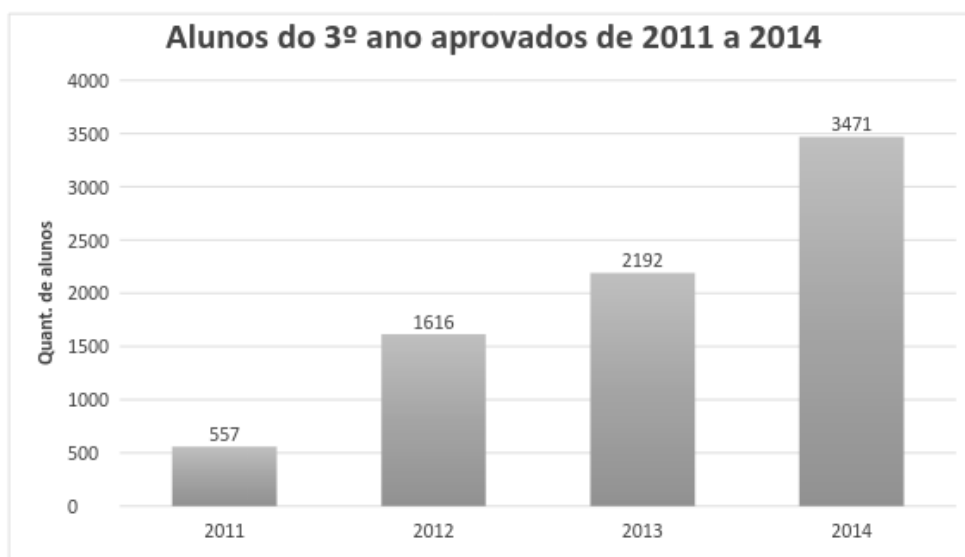
1. Percentual de inserção de egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional no mercado de trabalho, nos anos de 2011 a 2014, no Ceará:



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

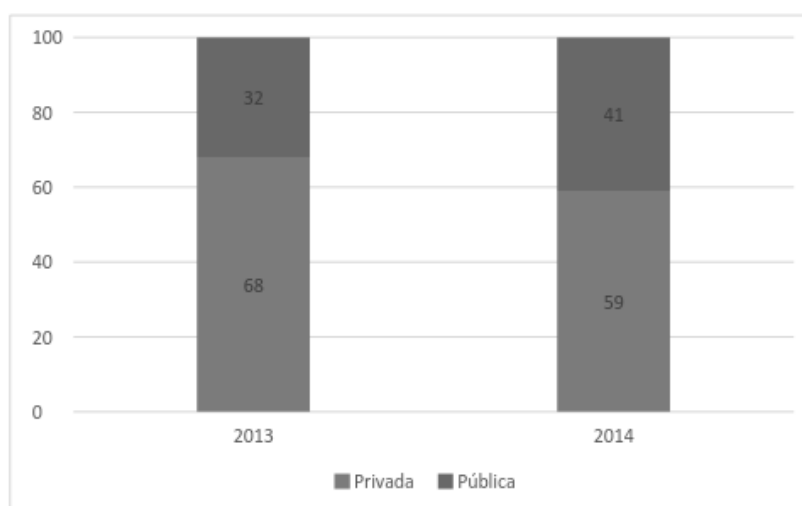
ANEXO D – APROVAÇÃO DE ALUNOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM UNIVERSIDADES

1. Aprovação na universidade de alunos das Escolas Estaduais de Educação Profissional nos anos de 2013 e 2014, no Ceará:



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará; Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional (2015)

2. Aprovação na universidade de alunos das Escolas Estaduais de Educação Profissional, por natureza jurídica dos estabelecimentos de ensino, nos anos de 2013 e 2014, no Ceará:



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará; Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional (2015)